

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SENTIDOS DO TRABALHO NA INDÚSTRIA E NA ESCOLA: UM
ESTUDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

ELAINE APARECIDA NEGRINI

PIRACICABA, SP

2007

**SENTIDOS DO TRABALHO NA INDÚSTRIA E NA ESCOLA: UM
ESTUDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

ELAINE APARECIDA NEGRINI

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.**

PIRACICABA, SP

2007

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (Orientadora)

Prof. Dr. Raimundo Donato do Prado Ribeiro

Profa. Dra. Rosemary Roggero

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elza e Geraldo, e aos meus avós, Antônio e Assumpta, que sempre souberam valorizar os caminhos por mim escolhidos, incentivando-me e apoiando-me em todos os momentos.

Ao meu marido, Edvaldo, cúmplice e companheiro, pelo enorme incentivo à minha realização profissional.

A toda minha família pelo apoio sempre dado aos meus projetos.

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, pelos ensinamentos, pela oportunidade de crescimento que me proporcionou e pela orientação segura e serena durante esses dois anos de convivência.

À professora Dra. Roseli Pacheco Schnetzler pela valiosa colaboração nos encontros de nosso Núcleo de Formação de Professores.

Ao professor Dr. Raimundo Donato do Prado Ribeiro pelas importantes indicações de leitura e pelas observações sempre pertinentes que em muito me auxiliaram na realização deste trabalho.

Aos professores partícipes desta pesquisa, verdadeiros artesãos na construção de um mundo melhor, minha gratidão pelas entrevistas concedidas e pela oportunidade de ter podido compartilhar de algumas de suas vivências.

Ao diretor da Escola SENAI, professor Celso Taborda Kopp, pela oportunidade a mim conferida para a efetiva realização desta pós-graduação e também pelo apoio e incentivo dados, não medindo esforços para a conclusão desta dissertação de mestrado.

À Gerência Regional do SENAI-SP, nas pessoas do professor Mário Eugênio e da senhora Sumara Regina, pelo consentimento e apoio para a realização deste mestrado.

Aos colegas de trabalho Adalgisa e Wagner pelas palavras amigas e pelo alento nas horas difíceis.

Às minhas amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP pelos inesquecíveis momentos de alegria e de tensão compartilhados durante meses de convívio fraterno.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, por ter apoiado este trabalho por meio do oferecimento de bolsa de pós-graduação.

RESUMO

O presente estudo aborda uma investigação desenvolvida com seis professores de uma escola de ensino profissionalizante. Conduzido pelos princípios da abordagem histórico-cultural, que assume o social como constitutivo do desenvolvimento humano, sendo a linguagem central a essa constituição, a pesquisa desenvolvida procurou compreender o processo de constituição desses docentes a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que realizavam anteriormente na indústria e o trabalho que realizam atualmente na escola. Para a coleta de dados, foi utilizado o recurso de áudio gravação de seis entrevistas realizadas ao longo do ano de 2005 e que apresentavam um roteiro semi-estruturado, cujo conteúdo estava ligado a assuntos relativos ao trabalho desses professores na fábrica e ao trabalho desses professores na escola. Assim, inicio o texto apresentando os sujeitos de minha investigação e algumas contribuições centrais da perspectiva histórico-cultural, referencial deste trabalho. Em seguida, apresento aspectos históricos sobre as mudanças nos modos de produção industrial e conseqüentemente na vida do trabalhador visando entender o contexto de trabalho desses professores anterior à vinda ao ambiente escolar. Depois disso, percorro a história da Educação Profissional no Brasil e o papel do professor nesse nível de ensino. Em seguida, procuro relacionar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho com algumas discussões a respeito da formação de professores e sua atuação. Por fim, no processo de construção da análise dos dados, identifico que, embora as marcas culturais da fábrica e da escola não funcionem como determinação absoluta do que o professor será, a formação desses professores ocorre, de certa forma, marcada pelas finalidades da própria produção industrial, pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e pela valorização do saber fazer. Identifico ainda que os professores entrevistados, não obstante tenham em sua formação as marcas do elo fábrica-escola, re-significam e confrontam essas marcas num processo de formação contínua e permanente.

Palavras-chave: Professores de Educação Profissional – Educação Profissional – Trabalho - Formação Docente

ABSTRACT

This study focus on a research conducted with six teachers of a professional school, and aims at analyzing how workers from shoe industries became teachers of their respective areas of knowledge. Assuming, from a historical-cultural view, that socialization is central to human being constitution and that language takes an important role in this constitution, the research aims at comprehending these teachers' constitution through the meanings produced about the work realized in the industries and the work realized in the school. The gathering of data was made through audio recordings of six interviews during the year 2005. The interviews contained a semi-structured itinerary, which contents were related to the work realized in the school and in the industry. In this way, I begin the study by presenting some of the main contributions of the historical-cultural view, reference in this work, and also by introducing my subjects. Afterwards, I present historical aspects of the changes in the industrial production and, consequently, in the workers' lives as an attempt to understand these teachers' background. Subsequently, I search the history of professional schools in Brazil and the teacher's role in this level of learning. I also try to relate the changes occurred in the working world with some discussions on teacher training. Finally, in the process of analyzing the data, I identify, in the teachers' sayings, that, although the socially produced articulations about the work in the industry and the work in the school do not totally represent what the teacher will be, the constitution of these teachers occur, in a way, marked by the determination of the industries and the importance of knowing how to do. I also identify that the teachers, although carry the marks of industry and school, re-signify and confront these marks in a process of continuum and permanent education.

Key words: Teachers of Professional Schools – Professional Education – Work – Teacher Training

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	13
2. TRABALHO E TRABALHADOR: TRANSFORMAÇÕES VIVIDAS A PARTIR DE FINAIS DO SÉCULO XVIII	22
3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	41
3.1 Um Olhar Sobre a História	41
3.2 Um Olhar Sobre o Professor	49
4. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE	54
5. OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA	66
5.1 O Ensinar e o Aprender na Fábrica	68
5.2 Aproximações e Distanciamentos entre o Trabalho na Fábrica e o Trabalho na Escola	76
5.3 As Marcas da Fábrica na Escola e as Marcas da Escola na Fábrica	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

APRESENTAÇÃO

Os avanços tecnológicos, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e também das demais relações sociais, a crescente urbanização e a globalização da economia, entre outros fatores, imprimem novas demandas à educação escolar, de maneira geral, e à formação docente, em particular. Nesse cenário, que tem se configurado mais acentuadamente em finais do século XX e início do XXI, o contexto em que trabalha o magistério já não é mais o mesmo, tendo se tornado mais complexo e diverso.

Nesse sentido, o desafio que se coloca para a formação do professor e para sua própria atuação não é simples, pois, por um lado, essa formação e essa atuação não podem representar meras acomodações às novas exigências que se fazem presentes na contemporaneidade e tampouco, por outro lado, exercer papéis alheios e autônomos em relação aos contextos sociais em que se inserem. Logo, o professor precisa a todo o momento repensar sua prática e resignificá-la.

Em se tratando do professor que atua em cursos profissionalizantes, ou seja, no âmbito da Educação Profissional, temos a mesma complexidade e os mesmos desafios, porém, com algumas características próprias desse campo de atuação. Entre essas características, podemos citar o fato de muitos desses docentes serem recrutados diretamente do mercado de trabalho, sem muitas vezes terem tido experiência efetiva anterior como professores. Esse recrutamento, via de regra, se dá em razão desses professores terem tido destaque em suas áreas de especialização na empresa em que as exercem e, portanto, serem convidados por meio de indicação de terceiros (conhecidos que muitas vezes já atuam na Educação Profissional) a participar de processo seletivo para preenchimento de vaga docente. Assim, partícipes de um mercado de trabalho em constante transformação, esses profissionais adentram a escola trazendo a ela idéias e experiências que a transformam ao mesmo tempo em que dela recebem novas informações e novos desafios resignificando, assim, seu próprio trabalho.

É nesse quadro, portanto, que como coordenadora pedagógica de uma escola profissionalizante, venho acompanhando a entrada e a atuação de diversos professores provenientes das mais diferentes áreas da indústria.

A escola na qual trabalho está inserida em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo que se destaca como maior pólo produtor de calçados masculinos de couro do Brasil. Dessa forma, a escola tem como foco principal atender a demanda por cursos que capacitem futuros trabalhadores a atuarem na indústria calçadista nas diversas

áreas desse setor como, por exemplo, o de corte do couro, pesponto (costura) do couro, montagem do sapato, modelagem, manutenção mecânica e elétrica de máquinas para calçados, enfim, áreas que atendam as fábricas locais de maneira a fornecer-lhes trabalhadores qualificados para a produção do calçado.

Sendo assim, grande parte do quadro docente é formada por ex-trabalhadores do setor calçadista. A entrada desses futuros docentes se dá, em nossa escola, por processo seletivo que avalia os conhecimentos na área de especialização desse profissional por meio de prova prática e prova escrita. Na prova prática são avaliadas as habilidades e destreza manuais na execução da tarefa e na prova escrita são avaliados conhecimentos que envolvem questões de ordem técnica como classificação do couro, sistemas de produção, tecnologia dos materiais, entre outras. Os avaliadores são professores mais experientes que encaminham ao diretor da escola os mais bem classificados para uma entrevista. Após a entrevista, que envolve geralmente questões de ordem pessoal e profissional, o diretor, em consulta aos coordenadores da escola (pedagógico e técnico), contrata um dos candidatos. De maneira geral, o candidato que obteve melhor desempenho prático e teórico é o profissional contratado. A partir desse momento, esse profissional se desliga da empresa e passa a trabalhar para a escola em regime integral, ou seja, quarenta horas semanais, em cursos que correspondem à sua área de especialização¹.

Observando, portanto, a atuação desses profissionais, que se tornam professores de alunos adolescentes e adultos em nossa escola, ouvindo relatos de experiências nas fábricas nas quais trabalhavam, discutindo estratégias de ensino e elaboração de planos de aula, observando o trabalho nas oficinas da escola, nasceu em mim uma série de questões relativas à constituição desses docentes, tais como: como aprenderam o ofício que exercem de maneira tão primorosa nas oficinas da escola? Quais as diferenças ou semelhanças entre o desempenho da função na fábrica e na escola? Que dificuldades enfrentaram ou enfrentam para atuarem como professores? Como foi a transição entre fábrica e escola? Enfim, como vão se apropriando do fazer docente?

Tais questionamentos levaram-me a buscar uma aproximação mais sistemática dos professores com os quais trabalho, visando, assim, a investigar como trabalhadores da indústria calçadista tornaram-se professores de suas respectivas áreas de especialização. Dessa forma, meu foco de pesquisa é compreender o processo de constituição desses professores a

¹ A escola também contrata professores autônomos para atuarem em determinados tipos de curso por prazo de trabalho determinado. Estão atualmente nessa situação, aproximadamente, quarenta docentes, os quais são chamados de “docentes extraquadro”.

partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que realizavam anteriormente na indústria e o trabalho que realizam atualmente na escola.

Busco, portanto, na fala de seis professores as relações entre o trabalho na fábrica e o trabalho na escola; as aproximações e distanciamentos desse trabalho; a transição entre eles e os modos pelos quais o trabalho na fábrica marca (ou não) o trabalho do professor. Logo, volto meu olhar para o trabalho na fábrica e o trabalho na escola, não como opção aleatória, mas sim por investigar trabalhadores da indústria que se tornaram professores em virtude mesmo do trabalho que desenvolviam na fábrica. Esses professores participam da formação de novos trabalhadores, atuando exatamente em áreas correlatas ao trabalho que desenvolviam anteriormente. Não obstante, esses trabalhadores passam a desenvolver um outro tipo de trabalho – o de ensinar – em um outro contexto – a escola.

Para tanto, aproximei-me de diferentes teóricos que tratam das mudanças nos modos de produção industrial e, conseqüentemente, das mudanças na vida do trabalhador objetivando entender o contexto de trabalho desses professores anterior à vinda ao ambiente escolar, resgatando mesmo os sentidos que a fábrica apresenta para esses trabalhadores, agora sob a perspectiva de professores que são. Aproximo-me também da história da Educação Profissional no Brasil, a partir da década de 30, momento importante para a industrialização, para entender as construções culturais que se fizeram e se fazem em relação aos que atuam nos cursos profissionalizantes. Utilizo em meu trabalho, também, algumas discussões sobre a formação docente, procurando um caminho para compreender o ensino como trabalho. Por fim, apóio minha pesquisa na perspectiva histórico-cultural, por meio dos estudos realizados por Vygotsky e Bakhtin. Nos estudos de Vygotsky, busco sua contribuição à constituição do humano a partir das relações de vida em sociedade e à linguagem como elemento central a essa constituição e, nos estudos de Bakhtin, abordo suas reflexões sobre a linguagem como sendo de natureza constitutivamente social, implicada que está no caráter interativo, social, histórico e cultural da dimensão discursiva.

Portanto, a presente dissertação configura-se em cinco capítulos.

No capítulo 1 – Abordagem Teórico-Methodológica – apresento os sujeitos de minha pesquisa e descrevo as contribuições que a perspectiva histórico-cultural possibilitam tanto ao aspecto teórico quanto ao aspecto metodológico da investigação.

No capítulo 2 – Trabalho e Trabalhador: Transformações Vividas a Partir de Finais do Século XVIII – faço uma breve contextualização das mudanças ocorridas nos modos de produção industrial e conseqüentemente na vida do trabalhador e teço algumas considerações sobre a indústria calçadista.

No capítulo 3 – Educação Profissional no Brasil – retomo a história da Educação Profissional em nosso país a partir da década de 30 e verifico também o papel do professor nesse nível de ensino, dando voz às construções culturais que se fizeram e se fazem em relação ao que atuam em cursos profissionalizantes.

No capítulo 4 – Mudanças no Mundo do Trabalho e a Formação Docente - analiso algumas idéias a respeito das mudanças por que passa a formação de professores na contemporaneidade, direcionando minha argumentação para o trabalho de ensino.

Finalmente, no capítulo 5 – Os Sentidos Produzidos sobre o Trabalho na Fábrica e o Trabalho na Escola – analiso os enunciados produzidos pelos seis professores entrevistados com o olhar voltado para o trabalho que realizavam na indústria e o trabalho que realizam na escola, oferecendo, dessa forma, um recorte que dê conta de parte do processo de constituição docente desses professores a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho anteriormente na indústria e o trabalho atualmente na escola.

Assim sendo, espero poder me aproximar de alguns dos aspectos que permeiam o processo de constituição desses professores, tais como, as relações entre o trabalho na fábrica e o trabalho na escola; as aproximações e distanciamentos desse trabalho; a transição entre eles e os modos pelos quais o trabalho na fábrica marca (ou não) o trabalho do professor, uma vez que, levá-los em consideração quando se discute o exercício profissional dos professores de Educação Profissional é também abrir caminhos para novas proposituras para a formação para a docência desses profissionais.

1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como dito anteriormente, a Escola na qual trabalho seleciona candidatos ao cargo docente por meio de prova prática e prova escrita. Em sua grande maioria, os candidatos são funcionários das empresas calçadistas da região que, atendendo as exigências do edital, inscrevem-se para o processo seletivo e, se classificados e chamados, passam a trabalhar para a Escola em tempo integral, deixando de exercer suas funções na indústria. Esses profissionais, ao começarem seu trabalho na Escola, recebem orientações abrangentes sobre a metodologia dos cursos, planos de ensino, avaliação, rendimento escolar e preenchimento de diários de classe. No papel de coordenadora pedagógica, devo acompanhar esses docentes com orientações individuais e por meio também de reuniões pedagógicas semanais. Nessas reuniões, discutem-se, entre outros assuntos, informes administrativos, ocorrências da semana e práticas pedagógicas. Com o transcorrer das aulas, há também a participação desses professores em cursos oferecidos pela própria Escola, no início de cada semestre letivo, que geralmente abordam questões relativas ao saber técnico dos docentes. Dessa forma, esses profissionais do setor calçadista, cujas áreas de atuação correspondem em sua maioria à fabricação do calçado (corte, pesponto, montagem, modelagem), levam para a Escola suas experiências profissionais e dela também extraem novas informações e novas experiências que os modificam e os transformam.

Longe, portanto, de esgotar todos os aspectos que permeiam a constituição docente, procuro, nesta pesquisa, compreender alguns deles a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que esses professores realizavam anteriormente na indústria e o trabalho que realizam atualmente na Escola.

Assim, instigada a buscar uma aproximação mais sistemática junto aos professores com os quais trabalho, redimensionei meu olhar para a problemática a ser estudada por meio da aproximação da perspectiva histórico-cultural. Nessa perspectiva, o humano é histórico e a linguagem é central a sua constituição, dessa forma, “tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1995, p. 149).

As leituras sobre os estudos de Vygotsky, uma das principais referências na perspectiva histórico-cultural, e sobre os estudos de Bakhtin, que apresenta uma abordagem epistemologicamente próxima à de Vygotsky em relação ao estudo da linguagem, propõem o desafio de olhar para o objeto a ser pesquisado não como algo pronto, como um fenômeno dado, mas sim dentro da dinâmica das interações, nos modos de relação construídos histórica e culturalmente pelos homens (FONTANA, 2003). Nesse sentido, há a necessidade de se

aproximar do movimento, do processo no qual se dá a constituição dos sujeitos, no tecido histórico e cultural no qual vão se formando, pois “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social” (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Nessa perspectiva, Vygotsky compreende o desenvolvimento humano não como a decorrência de fatores internos, orgânicos, nem como fatores ambientais que agem sobre o organismo, mas sim por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, com influência de um sobre o outro. Em outras palavras, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41). Os modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo vão se constituindo nas suas relações sociais (FONTANA & CRUZ, 1997).

No entanto, essa constituição não é um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Logo, o desenvolvimento humano não é dado *a priori*, não é passivo e tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais de vida humana. Ele é marcado pela inserção em determinado grupo cultural e desenvolve-se em nossas relações sociais:

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações. (FONTANA, 2003, p. 62)

Compreender um ser humano implica, assim, compreender um ser histórico, um ser em relação. “Cada ação humana carrega em si toda a História da Humanidade e as possibilidades a serem re-desenhadas amanhã e é também portadora do futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo única e universal, do nosso passado e do nosso futuro” (CODO, 1999, p. 41). E é o caráter histórico, analisa Pino (2000), na obra de Vygotsky, que traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, o que faz do homem o artífice de si mesmo.

Dessa forma, é nas relações sociais que a história e a cultura materializam-se e que o psiquismo vai sendo constituído socialmente. “A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (VYGOTSKY, 1995, p. 149). Há, portanto, um complexo entrelaçamento de interações que permitem a cada indivíduo apropriar-se de

conhecimentos, habilidades e comportamentos que fazem parte de experiências histórico-sociais de gerações. Essa apropriação, como já dissemos, não é passiva. Fontana (1996) explicita essa idéia quando afirma que:

Segundo Vygotsky, é no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam com modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos. (p. 11)

O processo de internalização permite ao homem reconstruir internamente marcas externas e, num processo dialético, dirigir seu próprio comportamento, auto-regulando-se. E esse processo tem como base a mediação, que possibilita a relação do homem com o mundo e com os outros homens por meio de instrumentos e de signos. Com o uso de instrumentos, o homem regula sua ação sobre os objetos; com o uso dos signos, regula suas ações sobre os outros homens e sobre o psiquismo.

No campo dos signos, Vygotsky destaca a linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas (REGO, 1995).

Nesse sentido, destaca Cruz (2005):

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, o conhecimento do mundo é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e, especialmente, pela linguagem. Pela palavra, na relação com o outro, referimo-nos ao mundo, classificando, recortando, agrupando, representando, significando, enfim, o real. (p. 1)

Estudar os sujeitos, então, é estudar relações entre sujeitos, envolvidos que estão no espaço social e no espaço subjetivo. Assim, nas relações sociais, com a linguagem e pela linguagem, o ser humano vai se apropriando das formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

Vygotsky (1989), então, problematiza o emprego da linguagem na interação social, atribuindo-lhe valor fundamental para o desenvolvimento humano. Em suas palavras, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural” (VYGOTSKY, 1989, p. 62).

É valorizando a linguagem como ato social que Vygotsky delinea o processo de internalização por que passa a formação do indivíduo. Sua constituição se consolida no plano cultural e histórico da humanidade. Não obstante, Vygotsky não deixa de considerar que há uma relação dialética entre o social e o individual. Dessa perspectiva, “o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que

nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos” (FONTANA, 2003, p. 63).

Vygotsky enfatiza e prioriza, portanto, a mediação semiótica como princípio explicativo no processo de elaboração histórica da consciência, chegando a defender a análise semiótica como o único método adequado para uma aproximação do especificamente humano (SMOLKA, 1991).

Bakhtin, por sua vez, também possibilita essa aproximação da análise semiótica esboçada por Vygotsky, pois as relações entre o social e o simbólico também são assumidas por ele, Bakhtin, para quem a palavra é o modo mais puro de relação social:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113)

De acordo com Stella (2005), ao contrário de estudos anteriores que tratavam a palavra de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação, Bakhtin reposiciona-a em relação às concepções tradicionais, colocando-a como elemento concreto de feitura ideológica. Logo, a palavra, e também a linguagem em geral, é relacionada, no pensamento bakhtiniano, à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor. Isso significa que “a palavra dita, expressa, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (p. 178).

Dessa forma, Bakhtin propõe que, para compreender a linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social (BAKHTIN, 2004).

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (BAKHTIN, 2004, p. 95)

A língua, então, não é um produto acabado que se transmite de geração em geração, ela dura e perdura por meio de um processo evolutivo contínuo (BAKHTIN, 2004). Na verdade, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2004, p. 108). Nesse sentido, a enunciação, produto da fala, não é considerada como individual, a partir de condições da vida psíquica dos sujeitos falantes, e sim de natureza social.

Explicitando suas idéias, Bakhtin (2004) defende que a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, o que equivale a dizer que a enunciação só se torna efetiva entre falantes. “E mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2004, p. 112). Dessa forma, Bakhtin nos dá a idéia de que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um “auditório social” bem estabelecido, para o qual e com o qual o indivíduo constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações.

A orientação da palavra em função do interlocutor adquire, então, uma importância muito grande para Bakhtin, pois acaba comportando duas faces, ou seja, é determinada pelo fato de que procede de alguém e pelo fato de que se dirige para alguém. Os sentidos elaborados são em parte nossos e em parte do outro; eles são, na verdade, efeito da interação entre os interlocutores (FONTANA, 1996).

Sendo assim, a produção de sentido se faz em permanente confronto, uma vez que sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam nas enunciações, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre os outros, ou nas palavras de Bakhtin (2003):

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (p. 294-295)

Somos, então, povoados por múltiplas vozes: vozes dos outros que nos constituem; vozes dos múltiplos papéis que desempenhamos; vozes da história que nos significam (FONTANA, 2003). Logo, podemos afirmar que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo. Para Bakhtin, ele é construído nas enunciações concretas, contextualizadas nas diversas situações em que se encontram os interlocutores.

O processo dialógico é, assim, a via de acesso ao conhecimento e à apropriação de múltiplas vozes que nos constituem uma vez que é por meio dele que a palavra torna-se interindividual, reunindo em si vozes de todos aqueles que a utilizam:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto

mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2004, p. 131-132)

A palavra, então, do ponto de vista bakhtiniano, é discurso, é história, é ideologia, é luta social, uma vez que se constitui como síntese das práticas discursivas historicamente construídas. Dessa forma, compreender a enunciação de outrem é compreender as diversas vozes que ecoam nos signos, com suas contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente e entre os futuros possíveis:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (BAKHTIN, 2003, p. 410)

Disso, podemos afirmar que os estudos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, para a qual os fenômenos humanos devem ser estudados em seu processo de transformação e mudança, permitem um contato dialógico com os dados selecionados, “um continuum cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso” (BRAIT, 2002, p. 41).

Nessa linha de raciocínio, é importante resgatar o conceito de exotopia, utilizado por Bakhtin para a análise da criação artística. Em síntese, a partir desse conceito, compreende-se que a obra de arte é um lugar de tensão porque, por exemplo, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Em razão disso, a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe o lugar de quem contempla. Assim, meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo. Ou nas palavras de Amorim (2003):

Esse lugar exterior permite que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de usa posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (p. 14)

Disso resulta que, como pesquisadora, ocupo um lugar singular e único a partir do qual devo ser responsável por aquilo que produzo. Dessa forma, com o olhar redimensionado pela perspectiva histórico-cultural, aproximei-me dos dizeres de seis docentes da Escola, com o

intuito de compreender os sentidos socialmente produzidos sobre o trabalho que desempenhavam na fábrica e que desempenham na Escola, articulando esses sentidos com a experiência única de cada professor, colocando, assim, esses dizeres não apenas em perspectiva de análise como também dando a ver aquilo que eles, professores, de sua posição, não vêem.

Conduzida por esse foco, entrevistei seis professores que foram escolhidos entre aqueles que possuem contrato de trabalho por prazo indeterminado. Todos os entrevistados lecionam disciplinas pertencentes a sua qualificação profissional de origem, totalizando um terço dos docentes efetivos.

Esses critérios foram estabelecidos para que se chegasse não só a um número viável de entrevistados, seis, de um total de vinte professores efetivos, como também para abranger diferentes áreas de atuação profissional do setor calçadista, enriquecendo, dessa forma, os relatos produzidos.

Posto isso, os seis docentes entrevistados, cujos nomes foram alterados para a preservação do anonimato, apresentam os seguintes perfis:

- **João**, 40 anos, tecnólogo em Tecnologia Elétrica, com 20 anos de trabalho na indústria calçadista, na área de manutenção elétrica de máquinas; 4 anos como professor de Eletricidade Residencial e de Manutenção, na Escola;
- **Pedro**, 35 anos, técnico em Supervisão de Primeira Linha, com 16 anos de trabalho na indústria, na área de corte de couro; 3 anos como professor de Corte, na Escola;
- **Rodrigo**, 30 anos, graduado em Administração de Empresas, com 10 anos de indústria, na área de desenvolvimento de calçados; 3 anos como professor de Estilismo em Calçados, na Escola;
- **José**, 46 anos, técnico em Calçados, com 20 anos de trabalho na indústria, na área de montagem e acabamento de calçados; 14 anos como professor de Montagem e Acabamento, na Escola;
- **Eduardo**, 41 anos, graduado em Administração de Empresas e pós-graduado em Moda e Design, com 15 anos de trabalho na indústria, na área de modelagem de calçados; 10 anos como professor de Modelagem, na Escola;
- **Luís**, 39 anos, técnico em Mecânica de Usinagem, com 10 anos de trabalho na indústria, na área de manutenção mecânica de máquinas de calçados; 10 anos como professor de Mecânica, na Escola.

É necessário esclarecer que, além da preservação das identidades dos professores, adotei os seguintes cuidados: o local no qual trabalham será denominado por Escola (com ‘E’ maiúsculo), a cidade na qual se insere a Escola será denominada de Cidade (com ‘C’ maiúsculo) e as possíveis indústrias mencionadas serão denominadas genericamente como ‘uma indústria de pequeno porte’ (que geralmente apresenta em torno de 200 funcionários), ‘uma indústria de médio porte’ (com aproximadamente 500 funcionários) e ‘uma indústria de grande porte’ (com mais de 1000 funcionários).

Dentro, portanto, dos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, a dinâmica entre os enunciados concretos produzidos ao longo das seis entrevistas, realizadas durante o ano de 2005, tornou-se o foco de minha investigação tendo em vista a compreensão do processo de constituição desses professores a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que realizavam anteriormente na indústria e o trabalho que realizam, atualmente, na Escola.

Assim, ao trabalhar com os discursos dos docentes entrevistados, busco, à luz dos estudos de Vygotsky e de Bakhtin, levar em consideração o fato de que todo discurso produz-se num contexto singular e irrepetível e, portanto, no âmbito do concreto e do histórico; e que as diferenças entre valores e lugares ocupados desempenham papéis fundamentais na produção dos sentidos obtidos.

Nesse sentido, torna-se importante lembrar que o instrumento utilizado para o trabalho com os discursos produzidos, a entrevista, assume, nessa perspectiva, caráter de interação social. Assim, o fato de ocupar um lugar hierarquicamente superior (coordenadora pedagógica da Escola) em relação aos entrevistados (professores da Escola) traz em si o caráter mesmo da impossibilidade de neutralidade, sem, contudo, prescindir da teoria e da objetivação a que se pretende. Com isso, quero dizer que o instrumento utilizado, longe de possuir um aspecto neutro, de simples coleta de dados e de posição passiva do entrevistado, possibilita, na verdade, conflitos e contradições. Assim, “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, p. 13).

Cabe, ainda, ressaltar que essas entrevistas continham um roteiro semi-estruturado que permitia uma certa liberdade de fala ao entrevistado sem a perda dos objetivos propostos para a pesquisa. Os tópicos abordados no roteiro diziam respeito a assuntos ligados à entrada desses professores na fábrica, ao aprendizado do ofício, à execução do ofício, ao ensinar na fábrica, à mudança fábrica-escola, à entrada na escola, a dificuldades encontradas na escola, a colegas de trabalho na escola, ao ensinar na escola, ao trabalho na fábrica e ao trabalho na

escola. Todas as entrevistas foram audiogravadas e a duração média de cada audiogravação foi de aproximadamente uma hora e meia. A transcrição se deu logo após cada gravação, digitada por mim de maneira integral e impressa para posterior leitura e releitura dos dados nela contidos.

Conduzida, então, por esse foco, foram se configurando as análises dos discursos produzidos pelos professores apoiadas em um caminho que retoma a história anterior à história de vida desses professores. A uma história de resgate do mundo do trabalho industrial manufatureiro que permeia o trabalho dos docentes pesquisados e a uma história da própria Educação Profissional no Brasil e do papel do professor nessa educação.

2. TRABALHO E TRABALHADOR: TRANSFORMAÇÕES VIVIDAS A PARTIR DE FINAIS DO SÉCULO XVIII

Como ser social que age e interage nos diversos contextos nos quais se insere, o homem modifica sua ação a fim de obter por meio dela resultados mais rápidos e melhores para os fins que almeja. Nesse sentido, o trabalho serve ao homem como alicerce de suas ações, transformando-se e ajustando-se às necessidades criadas pelo próprio homem.

No entanto, essa relação homem e trabalho não se dá de maneira harmônica a todo o conjunto de pessoas. As mudanças ocorridas no trabalho, ao longo dos séculos, trazem consigo transformações vividas e sentidas pelo trabalhador. Isso equivale a dizer que as relações entre trabalho e trabalhador são marcadas pela própria ação do homem no transcorrer da história.

Com a intenção, portanto, de mostrar as transformações das relações entre trabalho e trabalhador, farei um breve percurso histórico a partir do século XVIII. Cabe-me salientar aqui dois esclarecimentos: 1) a opção por tomar o século XVIII como ponto de partida justifica-se pelo fato de o trabalho ganhar uma nova representação histórica a partir desse momento, principalmente com a entrada da maquinaria na produtividade humana. Decca (2004) atesta que o significado verbal da própria palavra trabalho, que sempre esteve ligado à penalização física e à dor e esforço extremos, passa a partir da época Moderna a ser positivado, ou seja, passa a ser valorizado. Para esse autor, ainda, a glorificação do trabalho, essa mudança mesmo de seu sentido, encontra suporte definitivo no surgimento da fábrica mecanizada: “foi através da porta da fábrica que o homem pobre, a partir do século XVIII, foi introduzido ao mundo burguês” (DECCA, 2004, p. 10); 2) por tratar, em minha pesquisa, de professores que exerceram funções dentro do trabalho industrial manufatureiro, o percurso sugerido parece oferecer suporte para o entendimento do mundo do trabalho industrial no qual esses professores estiveram inseridos.

Se nos reportarmos, portanto, aos primórdios do século XVIII, veremos que a economia estava alicerçada no trabalho do campesinato e do artesão. O trabalho realizado na terra e na execução de um produto era auto-suficiente e permitia ao trabalhador intercambiar sua produção. A família aqui era o núcleo não só social como também econômico. Sennett (2000) nos mostra que “até meados do século dezoito, a família atuava como centro físico da economia. No campo, as famílias faziam a maioria das coisas que consumiam; em cidades como Paris ou Londres, os ofícios também eram praticados na morada familiar” (p.36). Prost & Vincent (1992) corroboram essa idéia quando argumentam que:

Entre os camponeses, os comerciantes e os artesãos, a família é uma unidade de produção autônoma, uma célula econômica. A família inteira, portanto, é mobilizada pela lavoura e pelo comércio. Todos os seus membros, em diversos graus e sob diferentes formas, levando em conta a idade, a força, as capacidades, participam da produção. (p. 26)

Embora o trabalho exigisse certa força física e uma boa dose de habilidade manual além de horas diárias de labuta, a vida transcorria de maneira simples e bem marcada pela passagem das estações do ano, das colheitas, enfim, do tempo.

As relações entre as pessoas da comunidade local também eram de natureza simples. As famílias, como vimos, formavam unidades econômicas e núcleos sociais. O patriarcado era sua base e o casamento dos filhos quase sempre representava a adição de novos membros na aldeia local:

Nesses pequenos povoados, a cultura comum, em alguns casos remontando intacta a três ou quatro séculos, fornecia saber e superstições tradicionais, ritos, jogos, danças, determinando ainda as relações entre mestres e artífices, trabalhadores e mercadores, moradores e senhorios, paroquianos e clérigos. Por cima do cercado que podia existir nos fundos de cada propriedade “eles ajudavam uns aos outros” – o mandamento de Isaías 41:6 era um tema popular do ofertório -, costume moral que como viga mestra sustentava todos os vínculos sociais e econômicos. Honestidade e equanimidade nos locais de trabalho e no mercado – “bons produtos a preço justo” – constituíam um padrão presumido por todos, tal qual a abominação de qualquer coisa que revertesse ou alterasse seus hábitos, incluindo inovações e tecnologias impostas. (SALE, 1999, p.45)

Percebe-se, assim, que havia entre os membros da comunidade certos valores a serem preservados e que ‘inovações e tecnologias impostas’ não eram bem vindas no seio do trabalho e da vida dessas pessoas. No entanto, não podemos nos esquecer de que estamos falando do século XVIII, século este que traria consigo enormes mudanças não só na estrutura dessas comunidades como também para seus próprios membros.

Que mudanças foram essas e que conseqüências trouxeram?

O trabalho era basicamente movido pela ação do homem na terra e pela confecção de produtos para sua subsistência. Se necessitasse de um sapato, o homem do século XVIII iria recorrer a um sapateiro que o confeccionaria desde a aquisição do couro e seu necessário curtimento até a costura e a colocação do solado. Se necessitasse de um móvel para sua casa, iria até o marceneiro que, talhando a madeira ainda em estado bruto, desenvolveria juntamente com aprendizes do ofício, caso os tivesse, todas as etapas da produção. O trabalho, portanto, era artesanal, o que implica dizer que seu executor, o artesão, dominava os conhecimentos e técnicas indispensáveis à execução de determinado produto. Era ele que

determinava o tempo necessário à sua realização e resolvia todas as dificuldades que eventualmente ocorressem durante o processo de produção.

A relação do homem com seu trabalho era mediada por um contexto que favorecia a economia baseada na terra e nas trocas locais. Nessa perspectiva, três importantes fatores merecem destaque. Primeiramente, destacamos o tempo cronológico. Para o homem desse período da história, o tempo age como um importante aliado e não como uma mercadoria que o escraviza. O momento do trabalho permite também o momento do descanso, nos seus intervalos havia ocasiões para canções, jogos, celebração de rituais religiosos entre outras atividades (SALE, 1999). Assim, quem ditava o ritmo do trabalho era o próprio trabalhador, de acordo com suas necessidades. Em segundo lugar, destacamos o local de trabalho. Vivia-se onde se trabalhava, ou seja, não havia separação entre a moradia e o local de trabalho. Na casa de um padeiro, por exemplo, havia diaristas, aprendizes e a própria família biológica do padeiro. Ali, faziam as refeições, dormiam e trabalhavam todos juntos (SENNETT, 2000). Como terceiro fator, implicado no segundo, temos a aprendizagem do trabalho que se dava por meio do acompanhamento dos mais novos junto aos mais velhos e, conseqüentemente, experientes. O artesão ensinava seu ofício ao jovem artífice que com ele trabalhava.

Esses fatores, todavia, sofreram mudanças significativas com o advento de um importante mecanismo: a máquina a vapor. Ela foi inventada em 1712 por Thomas Newcomen e aperfeiçoada em 1775 por James Watt, ganhando assim popularidade. Com ela, surgiu um motor que produzia sua própria força motriz, consumindo para isso água e carvão, com potência que podia ser controlada. Esse motor podia ser transferido de lugar e também ser instalado independentemente da localização da fonte da força motriz. Sua importância enquanto mecanismo engenhoso não tem paralelo na história, ou como atesta Sale (1999):

Milhares de outros mecanismos e invenções, algumas mais práticas do que outras, porém, todas engenhosas, não lhe tiraram a primazia: na história da humanidade, foi o primeiro produto da tecnologia *independente* da natureza, da geografia e das estações, do clima, do sol, da chuva, do vento ou da água, da força humana ou animal. (p.37)

O surgimento da máquina, portanto, trouxe para a história das relações entre o homem e o trabalho e entre os próprios trabalhadores importantes mudanças. Tomando como exemplo o coração desses acontecimentos, a Inglaterra, os trabalhadores, especialmente os tecelões que lá viviam, viram-se num prazo bastante curto envolvidos, real e metaforicamente, pelas engrenagens da máquina recém-introduzida em seu mundo de trabalho.

Como toda tecnologia traz consigo conseqüências inevitáveis e também carrega consigo os propósitos e valores do sistema econômico que a produz, os tecelões ingleses não eram contra as facilidades que a máquina podia trazer para o trabalho árduo e cansativo que realizavam com a lã. Na verdade, o que estava em jogo não era apenas a utilização ou não do avanço tecnológico. Decca (2004) explicita essa idéia ao nos alertar para o fato de que as máquinas criadas e usadas durante os anos cruciais dessa revolução industrial não foram apenas aquelas que substituíram o trabalho manual, mas, principalmente, aquelas que tornaram inevitável a concentração das atividades produtivas sob a forma de fábricas. Dessa forma, argumenta o autor que o mero surgimento de um grande avanço tecnológico, aqui no caso a máquina, não foi por si só responsável pelas mudanças no sistema de produção. O que estava em jogo na verdade era “um alargamento do controle e do poder por parte do capitalista sobre o conjunto de trabalhadores que ainda detinham os conhecimentos técnicos e impunham a dinâmica do processo produtivo” (DECCA, 2004, p. 22).

Sendo assim, o sistema de fábricas passou a ser um mecanismo social importante que, ao reunir trabalhadores num mesmo local, garantia o domínio do capitalista sobre o processo de trabalho.

O caminho, inexoravelmente, sem volta indicava uma nova configuração: longas horas de trabalho incessante sob supervisão severa, tradição de autonomia substituída por condição de trabalho dependente de salário e valorização excessiva da produtividade.

Isso nos leva a verificar que os três fatores elencados anteriormente - tempo, local de trabalho e aprendizagem do trabalho - passaram por uma radical transformação na nova ordem que se afirmava.

O tempo, antes gerenciado pelo artesão para a confecção do produto, passa a ser o tempo do patrão e da máquina. Se anteriormente o artesão podia adaptar-se às condições de seu ambiente, trabalhando diferentemente quando chovia ou fazia sol e organizando suas tarefas para levar em conta a entrega dos suprimentos, agora, numa sociedade mecanizada, “são os homens e mulheres que devem se adaptar ao ritmo e à aceleração das máquinas, e não o contrário” (SEVCENKO, 2001, p.62). Nesse contexto, o ritmo do trabalho é ditado pela divisão e repetição de uma operação em particular. Se para concluir um produto, realizando todas as operações e tarefas necessárias à sua execução, o artesão levava dias, para realizar uma única operação, esse mesmo artesão levaria muito menos tempo. Assim, o empregador, patrão, percebe que, se o trabalho fosse redistribuído entre os trabalhadores, haveria ganho de tempo e maior quantidade de produtos feitos.

O local de trabalho também se altera. Se antes o artesão realizava suas tarefas no ambiente doméstico, agora irá para o local no qual se encontram as máquinas e os outros trabalhadores. Essas fábricas do século XIX e início do século XX não possuíam ainda organização sistemática dos circuitos de produção. As condições nesses locais não eram as melhores possíveis. Neles havia adultos e crianças trabalhando para levarem uma vida de subsistência. Sale (1999) retrata essa situação na Inglaterra ao afirmar que:

De 1820 a 1840, as tecelagens de algodão pagavam aos homens adultos um salário médio de nove a doze xelins semanais; 80% da força de trabalho compunham-se de mulheres e crianças, percebendo 1/3 ou menos desse valor. Para toda essa mão-de-obra a fábrica nada mais era que um abatedouro, punitivo e degradante. As condições variavam de razoáveis a cruéis, com temperaturas elevadas, ambientes repletos de felpas e ruído ensurdecedor; vítimas de tosse característica crônica, os operários desenvolviam um sistema de leitura labial que permitia alguma conversação nos ambientes superlotados – máquinas velozes provocavam acidentes diários e quase sempre fatais. (p.53)

Prost & Vincent (1992) também ilustram a situação dos novos locais de trabalho na França do século XIX ao constatarem que:

Os exemplos mais conhecidos como a Renault, mostram uma sobreposição de locais: as oficinas em Billancourt formam um quebra-cabeça descontínuo e ocupam uns quarenta imóveis diferentes, muitos deles separados entre si; casas residenciais foram transformadas em oficinas, e em alguns casos as peças pesadas e volumosas têm de ser transportadas subindo ou descendo escadas estreitas e tortuosas. Os serviços de manutenção, portanto, exigiam numerosas manobras e permitiam a utilização de mão-de-obra infantil, desde que não demandassem muita força física. Nessas condições, o espaço da produção constituía uma rede inextricável de circulações. Nem sempre era fácil saber onde começava e onde terminava a fábrica. (p.32)

Nessa nova ordem, o trabalho se fragmenta e o acompanhamento das operações pelo artífice, aprendiz, junto ao artesão parece não ter mais espaço. O trabalho manual é suplantado pela máquina e, dessa forma, um único homem poderia fazer o trabalho de duas ou três centenas de pessoas. Como a operação era única e repetitiva, bastaria ao operário se adequar ao funcionamento da máquina para poder “dar conta” do serviço. Dessa maneira, “posto que ninguém é especialmente importante na sua operação, pode-se acrescentar que as máquinas distanciam as pessoas, reduzindo as oportunidades das conversas sociais, anulando a autonomia individual, as escolhas possíveis, a habilidade de cada um” (SALE, 1999, p.38). Assim, a aprendizagem de um ofício limita-se à manipulação das novas tecnologias que começam a se impor para os trabalhadores.

Convém destacar aqui o fato de que a mudança de esfera econômica, da família para o trabalho assalariado, traz consigo a socialização da função educativa. Gradativamente, essa

função educativa traduz-se na escolarização dos aprendizados profissionais, culminando, em última instância, nas escolas profissionalizantes (PROST & VINCENT, 1992).

Então, se retomarmos a pergunta anteriormente feita sobre quais mudanças e que conseqüências essas mudanças trouxeram para o mundo do trabalho e do trabalhador, perceberemos que, embora a máquina sendo uma nova tecnologia que a princípio deveria servir ao trabalhador, facilitando-lhe o trabalho e permitindo tempo livre para realizar outros afazeres se assim o desejasse, há uma nova ordem que passa a reinar na vida dos trabalhadores: para ganhar a vida, o trabalhador vende sua força de trabalho e se sujeita na fábrica a uma hierarquia e disciplina ditadas pelas normas do empregador. O delineamento do novo mundo do trabalho é claro e implica em “gigantescas unidades de produção, sob disciplina e controle férreos; engrenagens crescentemente sofisticadas e complexas; divisão do trabalho, de treinamento e de *status* social; recursos, mercados e dejetos em expansão” (SALE, 1999, p.38).

A fim de se ilustrar a rotina do trabalhador da fábrica, tomemos o relato do professor João que, embora distante cronologicamente mais de dois séculos dos trabalhadores das primeiras fábricas, nos dá uma boa idéia de seu dia a dia na fábrica de calçados na qual trabalhava:

- O dia a dia numa fábrica é assim: você chega e, depois que dá o sinal, todo mundo começa a trabalhar. A gente trabalhava por ordem de serviço. Geralmente já tinha alguma ordem de serviço. Alguma coisa a ser realizada. Alguma máquina que tinha estragado no dia anterior e não tinha dado tempo de consertar. O pessoal ia ligando as máquinas e às vezes dava problema, a gente já tinha que ir lá dar a manutenção chamada de corretiva, aquela manutenção que tem que ser rápida. Porque ligou a máquina, deu problema, você tem que por ela para funcionar e o dia a dia era assim: centenas de máquinas trabalhando e as máquinas iam apresentando problema e a equipe de manutenção ia tentando sanar o problema o mais rápido possível para não parar a produção.

Nesse relato, percebe-se que o operador da máquina não é o mesmo que irá consertá-la caso ocorra algum problema. Desse modo, a divisão de tarefas, o ritmo acelerado com que deve ser feito o trabalho, a produção que não pode parar são aspectos que permeiam a vida do operário na empresa, marcando, assim, seu fazer.

No momento, portanto, que o trabalho passa a assumir essas características analisadas no relato de João, a sociedade, também, passa a sofrer com essas implicações, uma vez que a população rural, substituída gradativamente pela mecanização em massa das atividades

agrícolas, vê-se oprimida e compelida a viver nas cidades; essas por sua vez começam a crescer incontrolavelmente e a demandar progresso material, o que culmina com valores vinculados às idéias de lucro e de consumo. As formas de transmissão da cultura tradicional, grande parte delas presa às raízes locais dos campos, são extirpadas nas áreas urbanas. Resta à população urbana pobre a disciplina da condição operária.

Essas mudanças, no entanto, não pararam por aí, ou melhor, metamorfosearam-se à medida que a história da economia mundial avançava.

Assim, dando continuidade ao percurso feito pelo trabalho e pelo trabalhador a partir do século XVIII, passemos ao século XX. Para entendermos, porém, o que foi a entrada do homem desse período no novo século, tomemos um resumo de determinadas tecnologias dos séculos que antecedem o XX. O período do século XVI ao século XIX corresponde a um importante desenvolvimento tecnológico que assegura às elites européias o domínio das forças naturais, de fontes de energia, de novos meios de transporte e de comunicação, de armamentos e de conhecimentos especializados. Em fins do século XIX, por volta de 1870, ocorre um novo salto no processo de desenvolvimento tecnológico. Aqui, há a aplicação da eletricidade com as primeiras usinas hidro e termelétricas; o uso de derivados do petróleo, que daria origem aos motores de combustão e com ele o surgimento dos veículos automotores; o surgimento de indústrias químicas, dos alto-fornos, de usinas siderúrgicas e dos primeiros materiais plásticos. É nesse período ainda que se desenvolvem novos meios de transporte, como os transatlânticos, os carros, os caminhões, os trens; novos meios de comunicação, como os telégrafos, o rádio, o gramofone; a fotografia e o cinema (SEVCENKO, 2001). Enfim, a entrada para o século XX sinalizava prosperidade, progresso e racionalidade para aqueles que aderissem às novas tecnologias e aos seus meios de produção.

No bojo dessas mudanças, o trabalho, como sinalizamos inicialmente, passa a ser positivado, ou seja, passa a ser valorizado pela sociedade como fonte de riqueza e de prosperidade e, portanto, passa a ser aceito como forma de superação das barreiras da própria condição humana. É importante enfatizarmos que essa mudança de paradigma que o conceito trabalho passa a ter para a sociedade como um todo encontra no sistema de fábricas seu estágio superior, ou como afirma Decca (2004):

A dimensão crucial dessa glorificação do trabalho encontrou suporte definitivo no surgimento da fábrica mecanizada, que se tornou a expressão suprema dessa utopia realizada, alimentando, inclusive, as novas ilusões de que a partir dela não há limites para a produtividade humana. (p. 8)

Exemplificando a importância que o trabalho assume para o trabalhador, tomemos novamente o relato do professor João para ilustrarmos quão importante é para ele e sua família a entrada no mundo do trabalho:

- *Meu pai sempre trabalhou em indústria de calçados. Ele aprendeu a profissão com o pai dele. Meu avô tinha uma sapataria. Quando meu pai tinha mais ou menos uns dezoito anos, ele foi trabalhar na indústria de calçados. Procurar uma vida melhor. Quando eu tinha em torno de doze anos, naquela época podia né, eu pedi para começar a trabalhar, para ganhar meu próprio dinheiro. Aí ele arrumou trabalho para mim na indústria em que ele trabalhava. Trabalhei um ano e três meses na produção, em serviços bem simples. Depois disso, meu primo conseguiu um trabalho para mim em uma empresa de grande porte e meu pai disse: 'lá você vai ter mais oportunidade, vai aprender, às vezes vai até trabalhar com máquina'. Mas não com máquina, apenas consertando, mas trabalhar na máquina, porque na outra empresa eu fazia serviço manual.*

Percebe-se, portanto, que o trabalho é elemento fundamental para ascensão social, sendo não só valorizado como também incentivado dentro do âmbito familiar. Interessante observar que a fábrica aqui e, especificamente, o trabalho com a máquina dentro da fábrica apresentam status de grandeza em contraposição ao trabalho manual exercido anteriormente.

Dessa forma, o relato de João, trabalhador da contemporaneidade, auxilia-nos a entender como o trabalhador entra para o século XX tendo no trabalho uma necessidade premente de sobrevivência e de status social, mas ao mesmo tempo constituindo-se em classe assalariada e despossuída dos meios de produção.

Seguindo, portanto, o desenvolvimento histórico, após a introdução da máquina na indústria, a transformação mais relevante que se dará será na própria organização do processo de trabalho uma vez que, como vimos, em finais do século XIX e início do XX, o espaço industrial não estava organizado em projetos racionais. Isso significa que a produção era feita em várias oficinas e que o trabalhador deveria circular por entre essas oficinas para realizar seu trabalho. A produção se organizava de acordo com as imposições colocadas pelos imóveis preexistentes.

Havia, assim, já em andamento, inúmeros estudos sobre processos de organização do trabalho. No entanto, é com o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915) que teremos uma relevante transformação nos modos de sistematizar esses processos.

Taylor, que teve experiência como operário, verificou que havia uma necessidade premente de fazer com que o tempo gasto na produção fosse o menor possível e que, conseqüentemente, a produtividade aumentasse. Para isso, realizou estudos que levaram em conta medições de tempo-movimento “medindo em frações de segundo quanto demorava a instalação de um farol ou de um pára-choque” (SENNETT, 2000, p.44). Seus estudos ficaram conhecidos como Organização Científica do Trabalho e tiveram como conseqüências, entre outras: a redução do domínio e do conhecimento do trabalhador sobre seu trabalho; a fragmentação do trabalho ao seu limite máximo, tornando-o cada vez mais repetitivo a fim de se ganhar tempo na produção e o aumento do controle da gerência sobre a mão-de-obra que acaba prescrevendo em quanto tempo, como e com o que o trabalhador vai realizar o trabalho.

Para Taylor, portanto, não havia necessidade dos trabalhadores compreenderem a complexidade do projeto industrial como um todo, na verdade, “quanto menos distraídos pela compreensão do projeto do todo, mais eficientemente se ateriam a seus próprios serviços” (SENNETT, 2000, p.45).

Essa nova organização do trabalho, que ficou conhecida como doutrina *taylorista* ou *taylorismo*, teve contribuições adicionais da linha de montagem de fluxo contínuo, inaugurada pelo americano Henry Ford (1863-1947) em 1913, em sua fábrica de automóveis localizada em Detroit.

Anteriormente à mudança implantada por ele, as fábricas automobilísticas se baseavam no artesanato, ou seja, “com trabalhadores altamente qualificados fazendo muitos serviços complexos num motor ou numa carroceria de automóvel no curso de um dia de trabalho” (SENNETT, 2000, p. 44). Esses trabalhadores tinham grande autonomia e eram detentores do conhecimento necessário para a fabricação do veículo. Ford, com sua nova metodologia², modificou o padrão do processo produtivo, pois não somente o carro passou a se locomover ao encontro do trabalhador dispensando assim movimentos desnecessários como também as tarefas passaram a ser fragmentadas. A conseqüência dessa mudança para o trabalhador qualificado é bastante clara: não mais necessitando da qualificação para a realização da operação, Ford passa a empregar imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos para fazer operações “em miniatura”, ou seja, que exigiam pouco pensamento ou julgamento (SENNETT, 2000). Esses trabalhadores tornavam-se especialistas na tarefa

² Barros (2004), mostrando o caráter revolucionário do novo engenho, explica-nos seu funcionamento quando declara que “esse novo mecanismo tinha a capacidade de levar junto ao operário a matéria a ser por ele trabalhada. O segredo estava no movimento de cabos e esteiras mecânicas que se mostravam grandes economizadoras de mão-de-bra. Com essa experiência, o industrial norte-americano colocou um fim no contínuo deslocamento dos trabalhadores dentro dos complexos industriais” (p.15).

repetitiva que desempenhavam e em pouco tempo formavam mais de cinquenta por cento do conjunto da força de mão-de-obra da empresa.

Uma vez controlado o processo produtivo, Ford passou a se preocupar com as relações sociais. Essa preocupação não foi gratuita, pois “em questão estavam as constantes reações de resistência do operariado ao aumento contínuo da velocidade do maquinário. Interrupções das máquinas, abandono de postos, doenças, absenteísmo, tornaram-se acontecimentos comuns nas plantas industriais fordistas” (BARROS, 2004, p.19). Também havia a constituição de identidades no chão-de-fábrica propiciada pelo acúmulo de trabalhadores na linha de montagem, possibilitando, assim, a reunião de trabalhadores e o desenvolvimento da ação sindical.

Para minimizar esses problemas, Ford instituiu bonificações e salários mais altos aos bons trabalhadores, ou seja, àqueles que produzissem mais. Com isso, e de maneira astuta, Ford transferiu para o trabalhador a responsabilidade por seus salários. Entre os próprios trabalhadores havia uma constante vigilância, uma vez que não era lucrativo para seus bolsos deixar a produção cair.

Seu modelo de produção teve repercussão mundial:

O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food* (o McDonald's foi uma história de sucesso do pós-guerra). (HOBSBAWM, 1995, p. 259)

Vale enfatizar, portanto, que o modelo de produção fordista apropriou-se das idéias de Taylor e as adaptou à linha de montagem. Esse tipo de linha de montagem pertenceu a uma primeira onda de automação que atingiu os setores industriais que desenvolviam grandes lotes de produção de peças.

Para o espaço de trabalho, como já sinalizamos, há uma mudança bastante acentuada:

A especialização do espaço industrial dispõe as máquinas numa ordem estrita e designa um lugar para cada operário; os espaços de circulação ou de estocagem dentro da fábrica se diferenciam dos espaços reservados à produção. Reforça-se o controle da fiscalização sobre o tempo e o espaço; os relógios de ponto, a cronometragem e os sistemas de remuneração por produtividade se difundem, e as faixas pintadas no chão dos corredores definem os locais por onde o operário não pode se aventurar sem autorização. (PROST & VINCENT, 1992, p. 36)

É interessante observar que o modelo *taylorista/fordista*, como ficou conhecida essa organização do trabalho, encontra ressonância até os dias de hoje em alguns setores produtivos. O relato do professor Pedro atesta esse fato:

- Eu trabalhava [na fábrica] pintando salto de sapato. Tinha ali uma vasilha com tinta, uma escova, o sapato vinha na esteira, eu pegava pé por pé e eu fazia o acabamento do salto do sapato. Daí em diante era dado lustro e a queima daquela tinta para fixar.

Sobre a hierarquia na empresa:

- Depois que eu passei a supervisor de setor, as obrigações aumentaram. Eu já tinha a responsabilidade em estar olhando toda a produção que era em torno de três mil pares-dia [de sapato]. Então, tinha que cuidar da qualidade, do aproveitamento de material, dos momentos em que faltava uma pessoa no setor. Eu tinha que criar mecanismos para que a produção daquela pessoa não fizesse falta no final do dia. Eu não podia deixar de abastecer o setor seguinte. Todo final de dia eu tinha que controlar quanto saiu de produção, por que saiu aquilo, por que não saiu, quantas peças tinham sido estragadas no dia...

Para o trabalhador, segundo Dejours (1992), as conseqüências desse modelo são perversas. O autor esclarece essa situação ao nos mostrar que a Organização Científica do Trabalho, do ponto de vista psicopatológico, apresenta uma tripla divisão para o trabalhador: divisão do modo operatório, divisão do organismo entre órgãos de execução e órgãos de concepção intelectual e, por fim, divisão dos homens pela nova hierarquia de contra-mestres, chefes de equipe, cronometristas. Para esse autor “o homem no trabalho, artesão, desapareceu para dar a luz a um aborto: um corpo instrumentalizado-operário de massa, despossuído de seu equipamento intelectual e de seu aparelho mental” (p.39).

No entanto, a exemplo dos tecelões ingleses do século XVIII, o operário do início do século XX não aceitava de maneira passiva a condição a ele imposta. Como vimos, absenteísmo, atrasos, doenças e paralisações eram “armas” usadas pelos trabalhadores sempre que viam seus interesses em conflito. Diante dessa situação, outros estudos foram sendo realizados no sentido de dar mais atenção às necessidades desses operários como seres humanos, porém, sempre com vistas à melhoria da produtividade.

Psicólogos industriais como Elton Mayo (1880-1949), por exemplo, exortavam administradores de empresas a mostrarem mais interesse pelos seus empregados (SENNET, 2000, p. 46). Assim, o mundo do trabalho dentro do novo modelo de produção taylorista/fordista passa por experimentações que vão tentando dar conta das novas relações de interesse, não só econômico mas também social, que se delineiam à sua volta.

A primeira metade do século XX vai ser palco de três acontecimentos que fizeram com que a expansão industrial sofresse ora revés e ora aceleração: a Primeira Guerra Mundial, a Crise da década de 30 e a Segunda Guerra Mundial.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um significativo aumento da prosperidade econômica. Com esse aumento, os grandes capitais encontraram a oportunidade esperada para intensificarem investimentos em novos empreendimentos industriais (a fábrica de Ford se enquadra nesse período). No entanto, em fins da década de 20 e início da de 30, a economia, principalmente americana, sofreu uma grande depressão com a quebra da Bolsa de Nova York em 29 de outubro de 1929, ocasionando desemprego e retração do mercado consumidor.

Hobsbawm (1995), ao comentar esse assunto, diz que:

O que acontecia, como muitas vezes acontece nos *booms* de mercados livres, era que, com os salários ficando para trás, os lucros cresceram desproporcionalmente, e os prósperos obtiveram uma fatia maior do bolo nacional. Mas como a demanda da massa não podia acompanhar a produtividade em rápido crescimento do sistema industrial nos grandes dias de Henry Ford, o resultado foi superprodução e especulação. Isso, por sua vez, provocou o colapso. (p.104)

A retomada do crescimento se deu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com seu término, os Estados Unidos se fortaleceram enquanto liderança econômica, auxiliando os países da Europa Ocidental em sua reconstrução e estimulando o comércio transoceânico.

Assim, de maneira quase que global, os países viveram um período de grande expansão industrial entre as décadas de 50 e 70. O aumento no uso de combustível fóssil como carvão, petróleo e gás natural permitiu o crescimento de fábricas e mais geração de empregos:

O mundo industrial, claro, se expandia por toda parte: nas regiões capitalistas e socialistas e no “terceiro mundo”. No velho Ocidente, houve impressionantes exemplos de revolução industrial, como a Espanha e a Finlândia. No mundo do “socialismo realmente existente”, países predominantemente agrários como Bulgária e a Romênia ganharam expressivos setores industriais. No Terceiro Mundo, o fato mais espetacular dos chamados “países em recente industrialização” ocorreu depois da Era de Ouro, mas por toda parte diminuiu acentuadamente o número de países dependentes da agricultura, pelo menos para financiar suas importações do resto do mundo. (HOBSBAWM, 1995, p. 256)

No Brasil, não se deu o contrário. Com as freqüentes crises de superprodução de café, muitos cafeicultores começaram a investir parte de seus lucros na indústria. A crise mundial em 1929, com a queda das exportações, acentuou esse cenário uma vez que a renda aplicada

no setor agrícola responsável por essas exportações começou a ser desviada para a produção industrial voltada para o mercado interno.

Assim, à medida que a crise econômica se define no final da década de vinte, cresce de importância o mercado interno, que se vinha ampliando desde a passagem da economia com base de mão-de-obra escrava para a do trabalho assalariado. Intensifica-se, pois, a substituição de produtos acabados importados por produtos de fabricação nacional, ao mesmo tempo em que a agricultura começou a produzir também e cada vez mais para o mercado interno. (ROMANELLI, 2006, p.54)

Toda essa efervescência econômica e política resultaram na Revolução de 1930 que colocou no poder Getúlio Vargas, então chefe político do movimento revolucionário. Durante seu governo, na chamada Segunda República (1930-1937), houve grande expansão do processo de industrialização capitalista no Brasil que se intensificou nas décadas seguintes, atingindo principalmente o estado de São Paulo.

A cidade na qual se inserem os professores pesquisados também sentiu esse processo a partir de 1930 com a utilização de máquinas na produção fabril. Dessa forma, o advento da divisão do trabalho transformou o artesão do couro em um sapateiro especializado apenas em determinadas tarefas que foram sendo fragmentadas e manufaturadas, ou como atesta Navarro (1998), “a divisão do trabalho aumentou e a produção começou a ser organizada em seções: seção de corte, seção de pesponto, seção de montagem, seção de acabamento” (p.83).

Os estímulos à industrialização do Brasil, a partir de 1950, fizeram com que a produção industrial do calçado na Cidade se expandisse, havendo importação de máquinas e o aumento de trabalhadores assalariados. Como consequência, o mercado consumidor dos chamados bens de consumos populares, entre os quais se incluem o calçado, se alargou.

Retomando, portanto, as implicações de toda essa expansão para o trabalhador e seu trabalho, veremos que houve para ele um período de prosperidade. As empresas em expansão demandavam cada vez mais mão-de-obra. Com o fortalecimento de sindicatos, garantias do estado assistencialista e empresas em grande escala, o trabalhador viu uma combinação que deu a ele relativa estabilidade (SENNETT, 2000).

A título de ilustrar essa situação vivida pelo trabalhador desse período, tomemos dois trechos em que Sennett (2000) mostra-nos a vida de um homem chamado Enrico. Comenta o autor:

O que mais me impressionou em Enrico e sua geração foi ver como o tempo era linear em suas vidas: ano após ano trabalhando em empregos que raras vezes variavam de um dia para outro. E, nessa linha do tempo, a conquista era cumulativa: toda semana, Enrico e Flávia conferiam o aumento de suas poupanças, mediam a vida doméstica pelas várias melhorias e acréscimos que haviam feito na casa de fazenda. As convulsões da Grande Depressão e

da Segunda Guerra Mundial haviam-se esfumado, os sindicatos protegiam seus empregos; embora tivesse apenas quarenta anos quando o conheci, Enrico sabia exatamente quando ia aposentar-se e o pecúlio que teria. (p.14)

Em outro momento, complementa:

Enrico conquistou uma nítida história para si mesmo, em que a experiência se acumulava material e fisicamente; sua vida, assim, fazia sentido para ele, numa narrativa linear. Embora um esnobe pudesse descartá-lo como um chato, ele sentia os anos como uma história dramática que avançava a cada concerto na casa, a cada prestação da casa. O faxineiro sentia que se tornava o autor de sua vida, e, embora, fosse um homem inferior na escala social, essa narrativa lhe dava um senso de respeito próprio. (p.14)

Assim, pode-se afirmar que, embora inscrito ainda no círculo taylorista/fordista, o trabalho rotineiro nas fábricas desse período (décadas de 50, 60 e 70) traz, paradoxalmente, ao trabalhador uma certa organização para sua vida. Longe de ter o domínio de todo o projeto industrial, o operário, no entanto, consegue ter uma narrativa para o seu trabalho. Há nessa narrativa uma rotina sustentável que o torna senhor de sua carreira dentro da empresa, uma vez que lhe possibilita um canal para as atividades econômicas durante sua vida.

O relato do professor Luís, que trabalhou em uma empresa de grande porte do setor calçadista por dez anos, mostra-nos um pouco também essa narrativa de vida:

- Com catorze anos, chegou o momento de trabalhar e eu procurei me encaixar no mercado. Consegui trabalho em uma grande empresa do setor calçadista, na área de produção. E comecei a trabalhar no corte, em serviços gerais. Aí fui aprendendo algumas funções e como eu tinha um curso de formação na área mecânica, depois de um ano, fiz uma seleção interna e consegui passar para a área de manutenção. Também entrei como auxiliar, fazendo serviço de limpeza, lavar peças mecânicas, ‘roendo o osso’, vamos dizer. Aí a própria empresa me deu condições de fazer outros treinamentos e fui passando a auxiliar de produção, depois como auxiliar de manutenção e depois de três anos passei a trabalhar como mecânico de manutenção.

Desse modo, o trabalhador nesse período tem a seu favor uma certa previsão no mundo do trabalho. O capitalismo parecia realmente estabelecer um horizonte promissor para seus coadjuvantes.

Essa “pseudo” estabilidade e coerência no mundo do trabalho, no entanto, iria presenciar novamente alterações.

É importante destacar aqui que o mercado consumidor estava, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em constante expansão. As inovações tecnológicas que invadiram a vida

cotidiana das pessoas, como televisão, disco de vinil, fitas cassetes, calculadoras, eletrodomésticos em geral fizeram com que houvesse uma demanda cada vez maior pelo novo, pois “a revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor em tal medida que a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo” (HOBSBAWM, 1995, p. 261).

O desenvolvimento do campo da pesquisa tecnológica, portanto, ganha força e acaba por mexer na tecnologia de base física da produção. Se até o momento, as operações na produção demandavam o uso da mecânica, da hidráulica, da pneumática e da eletricidade, a partir do final da década de 60 e início de 70 tem-se o desenvolvimento da informática e da eletrônica. Rapidamente esse conhecimento é aplicado na indústria e passa a constituir fundamento para o surgimento da automação baseada na microeletrônica.

Se o mercado consumidor muda rapidamente, a demanda por novidades e produtos diferenciados aumenta. Conseqüentemente, a indústria precisa apresentar rápidas mudanças nos seus processos de produção a fim de acompanhar as exigências do mercado. Os produtos padronizados, feitos em larga escala, cedem lugar a pequenos lotes, diversificados.

A produção não é padronizada e nem em grandes quantidades, o objetivo é o atendimento de um público determinado que compartilha gostos e estilos diferenciados do resto da população. E, importante: com as mudanças nos desejos, modifica-se a estrutura do maquinário para atendê-los. (BARROS, 2004, p.68)

Essa revolução trouxe em seu bojo a superação da indústria mecanizada, cuja produção em massa, de maneira rígida e uniformizada, passa a dar lugar a um complexo controle operacional das variáveis envolvidas no processo de produção³. A base da automação é o CLP (comando lógico programável), dotado de memória e que gerencia eletronicamente o processo produtivo, executando, por exemplo, tarefas que envolvem o abrir e fechar válvulas, o soar de alarmes, a seleção de produtos.

Como esses sistemas produtivos têm a capacidade de se adaptar ao produto desejado pelo mercado consumidor, passa-se a exigir também um profissional “flexível”, diferente daquele operário típico do fordismo.

A sociedade se vê, portanto, frente, a novos desafios uma vez que a ênfase agora recai sobre uma força de trabalho especializada, seja no nível técnico, seja no nível escolar. E esse trabalhador, especializado e “flexível”, passa a não ter nem posto de trabalho e nem tarefas fixas. Ele deve ser polivalente e desempenhar tarefas multiqualificadas.

O relato do professor Luís nos possibilita uma certa idéia dessa “flexibilidade”:

³ Sennett (2000) afirma que o fordismo, na contemporaneidade, ainda se encontra bastante presente, ou como atesta: “uma boa estimativa dos trabalhos modernos é que pelo menos dois terços são repetitivos de uma forma que Adam Smith reconheceria como semelhante à de sua fábrica de alfinetes” (p. 50).

- Depois de um ano comecei [na fábrica de calçados] a fazer reparo das máquinas. A máquina estragava, o pessoal solicitava, fazia uma ordem de serviço, ou mesmo verbal, eu fazia o reparo. O operador testava a máquina, se fosse necessário, eu fazia o reajuste, o operador voltava a testar...e com isso eu fui tendo contato com todo o processo produtivo da fábrica, inclusive a manutenção predial, parte hidráulica, trocar lâmpada, ir na casa de patrões para fazer alguma manutenção, então fui ampliando o leque de conhecimentos.(...) E na área de manutenção você encontra muitos desafios, porque às vezes dava vontade de mudar de área, pegar uma coisa mais rotineira. Eram muitos imprevistos, e com isso eu aprendi a trabalhar com imprevistos, tomar decisão rápida porque a produção não pode parar.

A redefinição, portanto, do papel do trabalhador na atividade fabril dentro dessa nova ordem econômica traz a ele, trabalhador, uma série de conseqüências entre as quais comentaremos, brevemente, duas por estarem ligadas às vivências dos professores pesquisados.

A primeira delas diz respeito à qualificação da mão-de-obra. Há no modelo flexível uma demanda muito grande pela constante qualificação do trabalhador a fim de que possa dominar as novas técnicas. A experiência acumulada, que anteriormente era sinônimo de estabilidade no emprego e domínio da área de atuação, não mais garante o trabalho conquistado ou a conquistar, sendo necessário ao trabalhador procurar realizar cursos de atualização profissional.

Um exemplo dessa necessidade pode ser evidenciada no relato do professor Pedro em relação a seus alunos do curso de cortador de couro:

- Dentro da indústria, a competitividade...o mercado tá muito assim...só se fala em qualidade. Então você tem que ter profissionais que conseguem realizar bem essa ou aquela tarefa. E isso é legal por um ponto, mas em contrapartida te deixa meio preocupado. Por quê? Vamos pensar no aluno. Existe aquele aluno que chega aqui e que assimila tudo aquilo [que é ensinado] e que vai atender bem o que a empresa pedir para ele e você tem aquele aluno que você não consegue formar legal. Então, essa é uma preocupação e a empresa não vai aceitar esse aluno, esse profissional. Então eu acho que a competitividade das empresas acaba criando...não só na indústria de calçado, mas no geral...ela vai deixar o profissional um pouco inseguro. Se você não for o melhor, você tá fora.

Em outro momento, Pedro mostra uma certa angústia, enquanto professor, por achar que pode não preparar adequadamente seus alunos para as exigências da empresa:

- Quando você está dentro da empresa, você vê a necessidade de ter um bom profissional. Então, enquanto formador desse profissional, você tem que pensar 'eu iria admitir essa pessoa, essa pessoa que eu acabei de formar, se ela viesse me pedir emprego?'. O que ela não consegue fazer foi uma deficiência minha em não ter ensinado ou dela de não ter habilidade, não ter vocação?

Navarro (2004) corrobora os dizeres de Pedro ao afirmar que:

As grandes empresas calçadistas, nos últimos anos, vêm exigindo que seus cortadores sejam habilitados tanto no corte manual quanto no corte mecânico. Entretanto, são poucas aquelas empresas que adotam programas de requalificação profissional de seus empregados, cabendo a estes requalificarem-se por iniciativa própria. (p. 99)

Percebe-se, assim, que o trabalhador, seja ele empregado ou não de uma empresa, necessita buscar aprimoramento profissional para conseguir atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho, no entanto, e aqui temos a segunda conseqüência, o trabalho flexível traz em seu cerne a própria indefinição do caminho a ser seguido pelo trabalhador para ser “flexível”. A carreira tradicional, pautada em qualificações sólidas constitutivas do trabalhador no decorrer de uma vida, cede espaço para a troca rápida de aptidões (SENNETT, 2000). Nesse sentido, o trabalhador passa a ser “descartável”, pois não importa que acumule experiência ao longo de uma carreira profissional; o que importa é que sirva a determinado modelo e que se mantenha adaptado até que seja necessário. E embora se manter adaptado signifique dominar os controles do novo sistema de produção, esses novos controles não são claros o bastante para deixarem-se entender, confundindo o trabalhador e colocando mais uma vez sobre si a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

A produção de calçados de couro, por exemplo, nos anos 80 e início de 90, foi um dos poucos setores a continuar em expansão não obstante a crise vivida pela indústria nacional durante esses anos. De qualquer forma, a exposição das empresas nacionais à competição internacional, imposta pela abertura da economia no início da década de 90, impeliu o empresariado, de maneira geral, a buscar formas de se produzir bens e serviços com melhor qualidade a preços competitivos. O setor calçadista não fugiu à regra e tem passado por constantes reestruturações produtivas a fim de tornar seu produto competitivo no mercado externo.

Resulta daí uma série de experiências que vão sendo adotadas para reduzir os custos de produção que vão interferir na organização da produção e do

trabalho, o que tem levado à sua intensificação, ao aviltamento salarial, à eliminação de postos de trabalho e à crescente informalização do emprego nesse setor. Essas mudanças vão atingir todas as etapas da produção do calçado, da modelagem até este ser colocado em caixa. (NAVARRO, 1998, p.187)

Assim, na fabricação de calçados, tendo em vista a constante pressão pela diversificação de modelos que possam competir com os da concorrência, o trabalhador acaba por assumir tarefas que antes não eram suas. O pespontador, por exemplo, operador que tem a incumbência de costurar o couro, deve continuamente adequar-se aos diferentes tipos de costura exigidos nos modelos e essa adequação, “além de se traduzir em maior dificuldade e maior intensificação de seu trabalho, corresponde à queda de produtividade e, conseqüentemente à diminuição de salário” (NAVARRO, 2004, p. 119). O mesmo acontece com o montador do sapato, profissional que utiliza maquinário específico para unir o cabedal (parte superior do calçado) à palmilha e ao solado. Muitos montadores, com o modelo de flexibilização, passaram a executar tarefas antes destinadas a outros colegas de trabalho, tornando-se assim polivalentes. No entanto, os sapateiros tidos como polivalentes nada mais são do que trabalhadores que vêm acrescida à sua tarefa uma outra tarefa antes atribuída a um colega de trabalho que perdeu o emprego (NAVARRO, 2004).

Caminhando, então, para o século XXI, podemos retrospectivamente verificar que as mudanças ocorridas nos modelos de produção trouxeram avanços significativos para a cultura contemporânea. O desenvolvimento de novas tecnologias possibilitou aceleração e mudanças fabulosas no mundo do trabalho e nos demais aspectos da vida. Não obstante, percebemos que o preço pago pelo trabalhador foi e continua sendo alto. Se na passagem do século XVIII para o XX, o trabalhador deixou de ser o artesão que dominava todos os processos da produção para ser um especialista em determinada área do setor produtivo, na contemporaneidade, o trabalhador das fábricas tenta adequar-se ao sabor das mudanças exigidas pelo mercado de trabalho. Deve ser agora especialista? Deve ser flexível? E o que significa ser flexível? Que caminho deve percorrer para conseguir entrar e se manter nesse mercado?

Por fim, os seis professores entrevistados encontram nesse cenário seus alunos que, tentando percorrer o caminho dos cursos profissionalizantes, chegam esperançosos por conseguir conhecimentos necessários que atendam as empresas do setor calçadista e ávidos por receber desses docentes relatos de experiências vividas que possam auxiliá-los a conquistar um espaço nesse mercado em mutação.

- Aqui eu estou formando profissionais. Eles vêm em busca do conhecimento que eu adquiri dentro da empresa, eles vêm em busca desse conhecimento

para poder ingressar na empresa. Ou, de repente, já estão dentro da empresa e querem uma promoção, almejando um salário melhor. (professor Pedro)

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1 Um Olhar Sobre a História

Como vimos anteriormente, a partir da década de 30, há uma intensificação do processo de industrialização no mundo todo e também no Brasil, exigindo-se com isso mão-de-obra especializada para atender a demanda por produção local e para exportação. Dessa forma, a expansão industrial, estimulada pela Segunda Guerra Mundial, acentua essa necessidade e força uma nova diretriz para o ensino profissional, até então, regido por iniciativas pontuais.

O ensino profissional precisava de diretrizes gerais que o conduzissem em todo país. A União se limitara, até então, em regulamentar as escolas federais. As estaduais e municipais eram regidas por normas próprias, obedecendo à regulamentação de caráter regional. Era preciso dar uma organização ao ensino profissional no Brasil. (MOURÃO 1992, p. 105)

Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, pressionado pela questão econômica que se fazia sentir em seu governo, utiliza diversas medidas que acabam ultrapassando as leis magnas.

Entre essas medidas, podemos citar as Leis Orgânicas do Ensino, implementadas pelo ministro Gustavo Capanema. Essas leis abrangeram todos os ramos do ensino e ocorreram entre os anos de 1942 e 1946.

O ensino profissionalizante, cuja organização até então era bastante diferenciada e confusa, ganha importante destaque com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 que regulamenta e integra as escolas de ensino industrial no sistema nacional de ensino médio. E, a despeito dessa lei ter como mérito o fato de apresentar diretrizes para o ensino industrial em todo o país, a expansão e a diversificação do processo de industrialização não encontra respaldo na estrutura desse ensino para suprir as necessidades imediatas das indústrias.

Romanelli (2006) mostra-nos o contexto da época quando afirma:

A guerra estava funcionando como mecanismo de contenção da exportação de mão-de-obra dos países europeus para o Brasil. Até essa altura, não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão-de-obra especializada, mediante importação de técnicos. O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional (portanto, acelerar a substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão-de-obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. Daí

o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal. Esse recurso terá seu desdobramento com a criação do SENAI. (p.155)

Assim, com o decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), era criado com a finalidade de organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país preparando não só aprendizes menores como também trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. O governo de Getúlio Vargas, dessa maneira, “chama” os industriais para o engajamento na qualificação de sua mão-de-obra. Em seu estatuto, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) passa a ser responsável pela constituição e direção das escolas Senai, mediante a aquisição de contribuição compulsória de um por cento sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas.

A implantação do sistema do Senai foi muito rápida e conseguiu logo o reconhecimento dos industriais e do governo por sua eficiência, prontamente exigida na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Muitos produtos manufaturados, antes importados, tiveram de ser produzidos internamente, exigindo esforço sem precedentes em projetos, improvisação de equipamentos e formação de força de trabalho. Devido à dificuldade de importação de componentes, a manutenção dos equipamentos exigiu operários qualificados em quantidades crescentes. Máquinas operatrizes foram especialmente produzidas para o ensino dos ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos ou ocupados mediante concessão; séries metódicas de ofício foram elaboradas para as diversas especialidades; instrutores foram recrutados na indústria. (CUNHA, 2000, p.55)

Em 1946, por analogia ao que ocorreu no setor industrial, é regulamentada a aprendizagem do ramo agrícola (Senar) e do ramo comercial (Senac). Firma-se, dessa maneira, a existência de um sistema paralelo de ensino, o chamado Sistema S, cujo principal objetivo era oferecer formação profissional adequada para o desempenho de uma ocupação determinada no mercado de trabalho.

Romanelli (2006), ao mostrar-nos a posição das camadas sociais que procuravam o ensino profissional, argumenta que a população que podia permanecer na escola o tempo necessário para a conclusão do ensino médio, visto que este era o ramo que “classificava”, preferia fazê-lo a frequentar o ensino médio profissional. A este ramo recorriam aqueles que, devido a condições financeiras, podiam permanecer até a conclusão do curso e entrada imediata no mercado de trabalho. No entanto, o mesmo não se dava com a população que procurava as escolas de aprendizagem profissional, na sua maioria, mantidas pelo Senai e Senac.

Tratava-se de uma população que tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício. Em se tratando de pré-adolescentes, a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava

começar a trabalhar mais cedo, portanto, não podia frequentar as escolas do sistema oficial. Em se tratando de adolescentes e jovens, a população que procurava preparo era a população que já estava empregada havia mais tempo, portanto, também fora do sistema escolar oficial, e exigindo qualificação para o trabalho, a fim de obter melhor remuneração. (p. 168-169)

A década de 50, apesar de manter o quadro acima quase que inalterado, trouxe em seu bojo diversas leis que facilitavam ao aluno que concluísse o curso profissional de nível médio o prosseguimento de seus estudos no nível superior, desde que fizesse os exames das disciplinas que não haviam sido cursadas, comprovando ter os conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve a equiparação de todos os ramos e modalidades de ensino, que passaram a ser equivalentes em vista do prosseguimento de estudos em nível superior. E, embora, a década de 60 trouxera consigo um grande avanço na democratização do ensino para o país, há ainda a coexistência de “dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho ao formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos” (KUENZER, 2000, p. 15).

A organização desse sistema assim estava definida:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. *Ensino primário* de quatro anos;
3. *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 2006, p. 181)

Os cursos realizados pelo Senai e pelo Senac também poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental e técnico e seus alunos poderiam, a exemplo do que ocorria com o segundo ciclo, ascender ao ensino superior.

O período pós-1964 tornou-se palco de grande expansão econômica que demandou formação de recursos humanos para o quadro de empresas nacionais e multinacionais que se instalaram em território nacional durante o regime militar. A educação passou a ser, então, a grande via de acesso para a aquisição de qualificação às diferentes atividades e ramos de ocupação que começaram a surgir. Assim, o quadro que se estabeleceu foi o de uma crescente pressão social por educação deflagrada pela expansão econômica.

É importante observar aqui que, com a ampliação do volume de produção e com a procura crescente por trabalhadores qualificados, a escola profissionalizante na qual

trabalham os seis professores entrevistados foi inaugurada no início da década de 70 e estabeleceu-se na Cidade como importante fonte de suporte ao setor calçadista, por meio de ofertas de treinamento para os trabalhadores das indústrias locais.

A procura pelos cursos de cortadores e pespontadores oferecidos regularmente a partir de 1974 pela Escola foi tão grande que os cursos chegaram a ser ministrados em três turnos. A demanda das indústrias de trabalhadores com um mínimo de qualificação era tal que os trabalhadores eram contratados antes mesmo da conclusão dos cursos. (NAVARRO, 1998, p. 122).

Em 1971, temos a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, cujo principal objetivo foi reformular a Lei nº 4.024/61 no que se referia à questão da organização de primeiro e segundo graus. Com essa lei, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o ensino de 2º grau.

Para Kuenzer (2000), essa proposta de ensino médio mostrou a articulação do modelo político e econômico da ditadura ao prever: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; a despolitização do ensino secundário, imposta por um currículo tecnicista; e a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Ainda para a autora, a despeito das questões acima, a lei mostrou grande avanço ao tratar a dimensão educação-trabalho no ensino médio, não incorporando a dualidade estrutural sempre presente nesse nível de ensino. Assim, a lei, ao preconizar oito anos de escolaridade obrigatória para todos e ao oferecer formação profissional no chamado segundo grau, admitiu um espaço para que a escola passasse a dar a sua contribuição para que a dualidade estrutural fosse sendo superada.

A realidade, porém, mostrou-se bastante distante do que a lei propunha. Dentre os problemas ocorridos, destacamos: o arremedo de profissionalização que passou a ser oferecido nas escolas, devido ao fato de que as mesmas tiveram que improvisar instalações, equipamentos e professores; a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava para o ensino superior; e a utilização da obrigatoriedade da lei apenas de forma aparente, desempenhando as escolas sua função propedêutica.

Com esse cenário um tanto caótico, após praticamente dez anos de vigência legal, a profissionalização compulsória deixou de existir em 1982 com a Lei nº 7.044/82. A preocupação central do ensino passou a ser a de preparar o aluno para o trabalho de uma

forma genérica e não mais qualificá-lo para o exercício profissional. O dualismo estrutural, mais uma vez, legalmente, estava restabelecido.

A segunda metade da década de 80 e os primeiros anos da de 90 foram palco de grandes discussões político-ideológicas no que se refere à análise de diferentes projetos que foram apresentados anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Essas discussões, por sua vez, estavam inseridas num contexto em que o desenvolvimento de novas tecnologias, a crise dos empregos estáveis e a flexibilização dos direitos sociais exigiam uma nova forma de organização e de gestão do mundo do trabalho. Assim, a educação deveria preparar o homem não para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, e sim para a vida.

A promulgação, então, da LDB nº 9.394/96 reordenou o sistema educativo, dando ao ensino médio e à educação profissional identidades próprias. Isso significa que o ensino médio, pela lei, apresenta uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem, no entanto, ser profissionalizante. A educação profissional, por sua vez, passa a ter caráter complementar, possibilitando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e é destinada a alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior e ao trabalhador em geral.

O Decreto Federal 2.208/97 regulamenta a educação profissional no país e estabelece três níveis de formação:

- 1- Básico: destinado à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade prévia. É uma modalidade de formação profissional cujos cursos podem ser ministrados em diferentes espaços sociais: sindicatos, escolas, empresas. Aos concluintes é fornecido certificado de qualificação profissional.
- 2- Técnico: destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Sua estrutura curricular é independente e aos concluintes será fornecido diploma de técnico após comprovação de estágio e conclusão de ensino médio.
- 3- Tecnológico: destinado aos egressos de nível médio e técnico. Corresponde ao nível superior na área tecnológica.

A implantação dessas medidas legais suscita inúmeros debates entre estudiosos e políticos.

Ramos (2005) comenta que as leis vigentes não centravam o projeto de formação na pessoa humana e sim na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho.

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos. (p. 114)

Frigotto (2005), ao abordar as mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio, argumenta que há uma necessidade urgente de articulação inseparável entre a formação profissional e a educação básica. Para ele, se não houver “uma política sólida que inclua o ensino médio integrado com a perspectiva que acabamos de sinalizar, muito diversa do que apontava a Lei nº 5.692/71 ou o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional não passa de um engodo” (p. 75).

Manfredi (2002) afirma que, mais uma vez, o desmembramento dos dois tipos de ensino recria a coexistência de redes separadas. Dessa forma, segundo a autora, há duas premissas distintas: o sistema regular preparando para a continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado.

Com o advento de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2002, há uma tentativa de redirecionamento das leis vigentes. Em documento intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica afirmam que:

No presente, não há dúvida de que a reforma durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vem desencadeando mudanças estruturais, provocando a entrada de novos protagonistas, como: sindicatos, associações comunitárias, organizações não governamentais, bem como redefinindo responsabilidades no campo da gestão e do financiamento da educação profissional e tecnológica. Em face do enunciado, impõe-se ao atual governo a reconstrução do traçado de uma política pública para a educação profissional e tecnológica que resgate as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso com vistas a eleger e a realizar algo consolidado, consistente, de maneira transparente e participativa. (p.9)

Assim, em 23 de julho de 2004 é publicado o Decreto nº 5.154. Com ele, o governo articula mais uma vez a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio ao estabelecer que essa articulação dar-se-á de forma:

I-Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II-Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; III-Subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Diário Oficial da União, 2004, p. 18)

Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005), ao analisarem a promulgação desse decreto, fazem importantes observações sobre os possíveis caminhos a serem tomados no âmbito do ensino médio e da educação profissional a partir daqui. Para esses estudiosos, o Decreto 5.154/2004 por si só não tem força para mudar o desmonte produzido nesses níveis de ensino nas décadas anteriores. Segundo eles, o governo deve enfatizar a ampliação de matrículas no ensino médio e sua efetiva elevação de qualidade. Um outro aspecto levantado é o que diz respeito aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Para os autores, a intenção do governo em alçá-los à condição de instituições superiores ou universidades tecnológicas tira-lhes o papel e a função social na oferta do ensino médio integrado. Por fim, argumentam os autores que o chamado Sistema S (notadamente o Senai e o Senac) deve ser repensado e sua função social reordenada uma vez que, ao ser criado com a intenção de ministrar aprendizagem industrial recebendo para isso fundo público, passou a atuar também em outras direções (como assessoria às empresas, cursos técnicos e tecnológicos, treinamentos rápidos), relegando a aprendizagem a um segundo plano.

Kuenzer (1999) problematiza o quadro apresentado ao fazer um balanço das políticas educacionais praticadas a partir da década de 90. Para a autora, a globalização da economia e a reestruturação produtiva conduzem inexoravelmente a uma concepção de sistema educacional que tende a articular formação e mercado, assegurando à maioria da população o acesso à educação fundamental, porém, sem qualidade, a ser complementada com uma formação profissional que permita o exercício de alguma ocupação precarizada na informalidade. Assim, a oferta de educação científico-tecnológica de qualidade fica restrita “a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas dos postos existentes” (KUENZER, 1999, p. 176).

Nesse sentido, é importante destacar que, embora essas críticas sejam de extrema importância para a consolidação de uma educação profissional que atenda de fato aos anseios daqueles que vêem nela um caminho a ser seguido não só para a entrada no mercado de trabalho como também para a constituição de uma cidadania plena, as escolas profissionalizantes, via de regra, têm se mostrado mais bem estruturadas e em melhores condições de desenvolver a formação do educando do que a grande maioria das escolas públicas que compõem a educação básica em nosso país. Muitas dessas escolas

profissionalizantes apresentam uma demanda tão acentuada de candidatos a suas vagas que necessitam fazer uma seleção prévia, chamada de “vestibulinho”, para matricular os mais bem classificados, o que nos mostra também dois problemas a serem enfrentados: o pequeno número de vagas oferecido e, conseqüentemente, um certo grau de elitismo a que chegou essas escolas.

Dentro desse quadro todo, a Escola apresenta uma concepção de formação para o aluno que ainda está atrelada ao modelo estabelecido pelo Decreto Federal 2.208/97. Dessa forma, a Escola oferece dois níveis de formação: o nível básico que atende adolescentes entre 14 e 16 anos de idade e jovens e adultos e que oferece qualificação profissional dentro de determinada área do setor produtivo, como, por exemplo, corte, pesponto, montagem ou modelagem do calçado; e o nível técnico, destinado a egressos do ensino médio que, após dois anos de estudo e após estágio, recebem diploma de técnico em calçados.

A Escola também, desde sua inauguração na Cidade até os dias atuais, tem como principal foco a conformação de seus cursos às exigências das empresas locais, ampliando sua oferta e diversificando sua linha de atuação para poder cumprir com as constantes transformações por que passa a indústria de calçados.

O relato dos professores atesta isso:

- Além de você dar aula, tem que trazer a realidade da empresa para dentro da Escola. (professor José)

- Olhar o que o pessoal está fazendo na indústria... se é realmente o que nós estamos fazendo, pesquisando e mostrando aos alunos. (professor Eduardo)

- É muito importante colocar isso nas aulas, mesmo em conversas informais, estar colocando isso para os alunos: o que a empresa espera deles. E isso é importante para os alunos e para mim, fazer alguma coisa alinhada com o que a empresa está esperando dentro da metodologia da Escola. (professor Luís)

3.2 Um Olhar sobre o Professor

O preenchimento de vagas de docentes que atuam na educação profissional tem sido feito de maneira geral, ao longo do tempo, pelo deslocamento de profissionais de diferentes ofícios para as salas de aulas ou oficinas de aprendizagem. Logo, esses professores foram anteriormente pessoas ligadas ao mundo produtivo, ao mercado de trabalho. Boa parte deles não apresenta formação pedagógica e muitas vezes nunca lecionou anteriormente. Sua seleção se dá basicamente por seu desempenho técnico e por sua experiência.

Fonseca (1986), referindo-se aos professores de escolas profissionais na década de 1940, atesta:

Nos primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma idéia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém sem a necessária base teórica e que evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos. (p.115)

No livro intitulado *O Giz e a Graxa* (1992), do departamento Regional do Senai-SP, temos o seguinte comentário sobre a contratação de instrutores nas décadas de 1940 e 1950:

Eles eram escolhidos da seguinte forma: para cada ofício, procurava-se nas empresas um empregado que se destacasse, que tivesse saúde, interesse e causasse boa impressão. Aí ele era experimentado, se servisse ficava, se não, era substituído. Foi assim que o SENAI formou seu quadro de ensino: com a própria indústria. (p. 120)

Barato (2004), argumentando sobre a relação entre teoria e prática no exercício do magistério entre professores de educação profissional, mostra-nos também o perfil de entrada dos professores do Senac quando registra: “no geral, instrutores com pouca ilustração pedagógica e experiência significativa no mercado de trabalho (características da maioria dos docentes senaqueanos), adotam o dicotômico modelo teoria/prática (...)” (p.49).

Os seis docentes entrevistados também não fogem a essa regra. José, após longos anos na fábrica de calçados, passa a “trabalhar na Escola em período integral como instrutor de corte”. Eduardo, convidado pelo então coordenador técnico da Escola a prestar uma seleção, vê aí uma interessante oportunidade: “surgiu uma vaga de tempo integral na Escola e eu me desliguei da empresa”. Pedro atesta que após três anos e meio como supervisor do setor de corte veio para a Escola “através de concurso que eu passei e fui convidado para trabalhar na Escola”. João relata “trabalhei numa empresa de grande porte até o ano de 2001 quando eu me transferei definitivamente para a Escola”. Luís afirma que “em agosto de 1994 me desliguei da fábrica e passei a trabalhar na Escola em período integral como docente de tornearia

mecânica”. Por fim, Rodrigo confirma “eu já estava um pouco desanimado (com a empresa), querendo sair, procurando outras coisas e foi quando apareceu a oportunidade para entrar na Escola e eu prestei a seleção e peguei a vaga”.

Muitos desses professores, portanto, advém do mercado de trabalho e encontram na legislação atual respaldo para seu exercício no magistério, uma vez que a formação e o exercício da atividade docente no ensino profissionalizante não estão regulamentados de maneira clara e adequada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu capítulo XVII, artigo 88, parágrafo 1º, estabelece que “a preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional no nível médio deverá ser feita em curso de complementação de estudos, de nível superior”. O Decreto nº 2.208/97 regulamenta a educação profissional e, em seu artigo 9º, estabelece que:

Art. 9.º- As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Encontramos, assim, nessas legislações, uma base legal ampla e mínima que, a despeito de fortalecer a seleção dos professores de educação profissional a partir de suas experiências prévias e de possibilitar o aprimoramento por meio de licenciaturas, está longe de normatizar a formação e o exercício desses profissionais. Dessa forma, temos na composição do quadro de docentes de educação profissional um número significativo de professores com formação técnica de nível médio, outros com o nível superior em sua respectiva área de conhecimento e outros ainda apenas com o ensino médio concluído. Ou como atesta Oliveira Júnior (2004):

A grande maioria dos docentes de matérias técnicas que atuam na educação profissional no Brasil não possui formação pedagógica de base. Nos cursos técnicos de nível médio – em que a habilitação oficial, que demanda formação pedagógica, é “exigida” desde 1971 pela antiga Lei 5.692 e, a partir de 1997, pelo Decreto 2.208, que regulamenta a LDB quanto à educação profissional -, a quase totalidade dos docentes é composta por técnicos ou engenheiros que, não tendo a formação exigida, obtêm sucessivas autorizações “provisórias” para lecionar. (p.21)

No documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica atestam a precariedade da política nacional em relação à formação desses docentes ao afirmar que:

A formação de professores de educação profissional e tecnológica, de educadores ou de profissionais especializados, assim como de gestores, permanece como uma questão grave e fundamental, exigindo medidas

concretas. Constitui-se um direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica e num elemento fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social. (p. 50)

E entre as ações propostas nesse documento, destacamos duas:

- Estruturar a licenciatura estimulando que o técnico ou o profissional liberal seja formado para ser professor por meio de licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico de nível médio ou de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior.
- Oferecer condições legais para que os técnicos de nível médio possam ministrar disciplinas técnicas dos currículos de cursos de qualificação na sua área de especialização quando da falta de profissionais de nível superior. (p. 51)

Percebe-se, assim, um movimento um tanto ambíguo em relação às propostas apresentadas em documentos oficiais e a realidade do professor da educação profissional. Se por um lado a legislação permite a oferta de licenciaturas para o aprimoramento profissional desses professores, por outro, esses cursos, em sua maioria, não tratam de questões relativas ao trabalho e à educação profissional. Outra questão é a que diz respeito à diversidade de cursos e habilitações que são oferecidos na educação profissional. Com o surgimento de novas tecnologias e diferentes formas de atuação profissional, há também o desmembramento de habilitações dificultando ou até mesmo inviabilizando a oferta de cursos específicos por área dentro da universidade. Logo, tem-se na legislação apresentada a concepção de que os formadores para a educação profissional são educadores de outro tipo, devendo ser formados em espaços e por atores diferenciados (KUENZER, 1999).

Todo esse quadro faz com que o exercício de atividades no mercado de trabalho acabe por “habilitar” o profissional da área técnica ao exercício do magistério. E esse exercício se dá muitas vezes ao sabor de improvisos e a duras penas àqueles que se desdobram para ajudar os alunos a construir seu conhecimento, a dominarem diferentes técnicas. Nesse contexto, as instituições de ensino profissionalizante, públicas ou privadas, acabam por adotar programas de formação continuada que visam garantir ao menos o mínimo de formação específica para o magistério.

Essa formação específica, por sua vez, parece ganhar cada vez mais importância para a atuação desses professores, tendo em vista que sua experiência técnica em si não é garantia de preparo para o exercício do magistério.

Oliveira Júnior (2004), ao comentar sobre o que um técnico da área mecânica deve saber para projetar, por exemplo, um servo-mecanismo, argumenta que ensinar a projetar um

servo-mecanismo exige, além de conhecimentos técnicos, raciocínio lógico e criatividade, competência para transformar esses domínios em uma “mensagem pedagógica”. Para esse autor, ensinar significa, muitas vezes, fazer uma leitura criteriosa da realidade e decodificá-la, ajudando o outro a construir sua própria visão com a máxima precisão possível, sobretudo quando o objeto da aprendizagem é o conhecimento científico e tecnológico.

Portanto, aquele que agregou à sua capacidade de projetar um servo-mecanismo a responsabilidade de ajudar a outrem a construir seu próprio conhecimento passa a ter uma nova missão: é docente, é formador. Agora a matemática e a lógica já não bastam para o exercício de seu ofício. A pedagogia e a psicologia da aprendizagem devem trazer novos aportes, pois o docente não manuseia apenas engrenagens e microprocessadores. Ele interage com pessoas, com seres humanos que depositam nesse convívio toda a esperança de um futuro melhor. (p. 23)

Peterossi (1994) contra-argumenta, porém, que apenas o fato de frequentar uma licenciatura não dá garantias ao professor de bom desempenho em sala de aula. Por outro lado, o saber técnico e a experiência no mercado de trabalho também não devem ser tidos como suficientes para o preparo ao exercício do magistério. A autora, assim, alerta ser necessário e ideal para uma formação completa a aquisição de conhecimentos teóricos, experiência profissional e preparação pedagógica. Para ela, “a passagem do profissional do mercado de trabalho para a sala de aula não pode ser automática. Uma formação intencional deve preceder, ou, pelo menos, acompanhar o ingresso do profissional na atividade docente de forma a permitir que se adapte às características e exigências da profissão magistério” (p. 122).

Kuenzer (1999) problematiza a questão quando nos mostra que no bojo do suporte normativo que favorece a formação de professores de educação profissional em nível pós-médio e/ou de complementação de conteúdos voltados para o exercício profissional está na verdade um pressuposto de que qualquer um pode ser professor, “desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (p. 182). Ainda segundo a autora, há o predomínio da idéia de que a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, logo, é desperdício investir na formação qualificada de professores para trabalhadores e “sobrantes”, que serão provavelmente clientes dos cursos de formação profissional.

A despeito dessa política, a autora defende a idéia de que, com a passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, a relação entre homem e conhecimento não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição e sim pelas atividades intelectuais, exigindo o

desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem. Dito de outra maneira, Kuenzer (1999) afirma que:

Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. (p. 172)

É importante destacar que a problemática que envolve a formação do professor de educação profissional, embora se configure com traços específicos, não é exclusiva dela, educação profissional, e suscita também questionamentos na educação básica e no ensino superior. Muitas escolas profissionalizantes, como vimos anteriormente, apresentam um concorrido número de candidatos querendo conquistar uma vaga, o que pode ser um forte indicativo da boa qualidade do ensino oferecido por seus professores.

Assim, no delineamento traçado, podemos afirmar que o professor de educação profissional e, mais precisamente, os professores sujeitos de nossa investigação estabelecem relações entre a experiência profissional no mercado de trabalho, o conhecimento técnico e o trabalho na própria escola. Sendo assim, olhar para essas relações é fundamental para que possamos ter uma compreensão melhor de sua atuação como docente.

4. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O advento do século XXI traz consigo um enorme avanço em diferentes campos do conhecimento científico imprimindo uma urgência por mudanças em todos setores da sociedade. A educação da população contemporânea, nesse contexto, também se torna mais complexa exigindo transformações no próprio papel da escola e do professor. Assim, a formação de professores não pode considerar-se autônoma em relação aos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época, como nos lembra Pérez Gómez (1992).

Carr & Kemmis (1986) também alertam para o fato de:

A vida social é reflexiva, ou seja, ela tem a capacidade de mudar à medida que nosso conhecimento e nosso pensamento mudam, criando novas formas de vida social que podem, por sua vez, serem reconstruídas. Teorias das ciências sociais e da educação devem levar em consideração esta reflexão: as ‘verdades’ que as teorias pregam devem ser vistas dentro de seus respectivos contextos históricos e sociais e como respostas a questões específicas feitas dentro do contexto intelectual de um dado tempo. (p. 43)⁴

Desse modo, podemos afirmar que com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a passagem do modelo taylorista/fordista para as novas formas de gestão e organização do sistema produtivo, tem-se também novas exigências quanto à aquisição de conhecimentos e atitudes por parte do homem contemporâneo para o exercício de suas múltiplas funções na vida em sociedade. Se por um lado a rígida separação entre ações intelectuais e ações instrumentais, base do modelo taylorista/fordista, exigia do trabalhador memorização, força física e habilidades específicas, por outro, os processos produtivos flexíveis estabelecem uma nova relação entre trabalho e conhecimento.

Dito de outra forma, o modelo taylorista/fordista exigia uma pedagogia que objetivava a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, visto que para a educação dos trabalhadores era necessário apenas algum conhecimento para o exercício de uma ocupação, quase sempre estável e com repetição de tarefas e atribuições. Já o novo modelo de organização e gestão do sistema produtivo demanda uma nova pedagogia que torna os métodos tradicionais anacrônicos, “exigindo processos de aprender que articulem o mundo da escola ao mundo do trabalho, a teoria à prática, a reflexão à ação, não apenas como formas de fazer, mas como formas de produzir concepções transformadoras da realidade” (KUENZER, 1998, p. 37). Habilidades cognitivas, capacidade de resistir a pressões, saber comunicar-se,

⁴ As fontes referentes aos autores Carr & Kemmis (1986) e Schön (1983) encontram-se em língua inglesa, cuja tradução foi feita por mim.

trabalhar em grupo, gerenciar processos, estudar continuamente, entre outras capacidades, são atributos que se fazem presentes para o trabalhador da contemporaneidade. Assim sendo, os métodos tradicionais de aprendizagem parecem não dar mais conta dos processos de superação do taylorismo/fordismo por que passa a sociedade como um todo.

Estando, portanto, inseridos nesse processo, a formação e o trabalho docente acabam por responder a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Logo, o perfil do professor também se diferencia para atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base numa determinada concepção de sociedade (KUENZER, 1999).

Nessa perspectiva, um dos aspectos mais significativo e talvez sintomático da correlação entre as transformações do mundo do trabalho e o fazer docente, a meu ver, diz respeito ao modelo da racionalidade técnica e da racionalidade prática, com suas implicações sobre o trabalho do professor.

Para entendermos essa correlação, proponho um caminho que parte da compreensão desses modelos para chegarmos a algumas contribuições recentes sobre o ensino como trabalho numa tentativa de olharmos o trabalho docente e, especificamente, o trabalho dos seis professores entrevistados como um trabalho pertencente ao mundo do trabalho (por mais paradoxal que esta afirmação possa ser) e não como um trabalho autônomo em relação aos processos produtivos e às relações sociais, resultante de uma vocação ou de uma história pessoal ou de personalidade, a despeito de todo um ideário presente na sociedade, como atesta Cortella (2003): “Não é incomum alunos perguntarem: ‘*Professor, o senhor não trabalha? Só dá aulas?*’, com um misto de admiração e estranheza” (p.132).

Assim, e em linhas gerais, a base na qual se erigiu o modelo da racionalidade técnica pode ser encontrada no século XIX com o advento do Positivismo, doutrina filosófica criada pelo francês Auguste Comte (1789-1857). Sua doutrina, em síntese, postulava as seguintes idéias: 1) a sociedade humana é regulada por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade humana, logo, as leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que deve reinar na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza; 2) os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos utilizados para conhecer a natureza, ou seja, a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais; 3) o cientista social deve estudar a sociedade com o mesmo espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, livre de ideologias ou visões de mundo, exatamente da mesma maneira que o físico, o químico, o astrônomo (LÖWY, 1985).

A teoria educacional, nesse contexto, passa a ser também “chamada” a adotar os métodos científicos apregoados pelo Positivismo, visto que os métodos filosóficos tradicionais não davam conta da separação entre os dados empíricos e os elementos subjetivos, tais como julgamento de valor, ideologia e especulação metafísica:

A fim de colocar a teoria educacional nas bases da racionalidade, é necessário e urgente retirar dela todos os elementos de ordem metafísica, ideológica e dogmática para se adotar uma posição mais objetiva e neutra. Isso significa descartar os métodos filosóficos tradicionais em favor dos métodos científicos. A ciência, e apenas a ciência, oferece uma posição neutra por justamente utilizar métodos que garantem o conhecimento não contaminado por preferências subjetivas e por uma inclinação pessoal. (CARR & KEMMIS, 1986, p. 62)

O conhecimento, assim, passa não só a servir de explicação a um dado evento como também a prever um evento antes que ele ocorra. Nesse sentido, “a teoria educacional guia a prática por fazer previsões sobre o que aconteceria se alguns aspectos de uma situação educacional fossem modificados” (CARR & KEMMIS, 1986, p. 67). Essas previsões, através da manipulação de variáveis, tornam possível o controle de eventos a fim de que os objetivos desejáveis sejam alcançados.

A separação hierárquica entre pesquisa e prática reflete-se também nos programas de formação profissional, pois, no modelo da racionalidade técnica, primeiramente deve vir o corpo central da ciência básica e aplicada e depois as competências e capacidades de aplicação (SCHÖN, 1983).

Pérez Gómez (1992) corrobora essas idéias e argumenta que:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica. (p. 98)

Há, portanto, uma acentuada divisão entre os que produzem conhecimento e os que aplicam esse conhecimento, ou seja, uma separação entre a investigação e a prática. O papel dos professores, nesse contexto, encontra-se no segundo segmento, visto que a eles não cabe a responsabilidade pela tomada de decisões, mas sim a tarefa de executar eficazmente as recomendações práticas dos teóricos, pesquisadores e planejadores da área educacional. O professor, então, nesse modelo, é um técnico especializado que aplica as regras derivadas do conhecimento científico, aceitando a prevalência do conhecimento sistematizado, normalizado para resolver as questões de sua prática profissional. É também alguém que não

produz pesquisa, não produz saberes uma vez que aplica o que foi investigado por outros estudiosos, por terceiros.

Recorrendo à Organização Científica do Trabalho, temos no trabalho do professor as mesmas implicações que a outros trabalhadores são impostas: a divisão do trabalho entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza.

Carr & Kemmis (1986) resumem o desempenho do professor nesse modelo quando afirmam que:

O papel do professor é de passiva conformidade com as recomendações práticas dadas por pesquisadores e teóricos da educação. Os professores não são considerados aqui como profissionalmente responsáveis pelas decisões tomadas e pelos julgamentos feitos, mas sim pela eficiência com que implementam as decisões que teóricos da educação fazem com base em seu conhecimento científico. (p.70)

A princípio, portanto, a racionalidade técnica parece promover a harmonia entre dois mundos: o do conhecimento e o da prática. No entanto, essa aparente harmonia “funciona” se o objetivo a ser alcançado for fixo e claro a ponto de permitir a escolha do melhor meio para atingi-lo (SCHÖN, 1983). A harmonia, todavia, é quebrada quando os fins são confusos e conflitantes, quando na verdade o que se tem são situações problemáticas e únicas que muitas vezes não encontram ressonância no conhecimento científico. Este, por sua vez, alicerçado que estava numa concepção positivista de ciência, cujo rigor, fragmentação e linearidade dos processos acabavam por desvinculá-la das relações sociais e produtivas em vigor, transformase.

A ciência acaba por, crescentemente, ser incorporada aos processos produtivos e sociais e também a se confrontar com o surgimento de áreas do conhecimento cada vez mais transdisciplinares. Somado a isso, temos também a reestruturação produtiva com a mudança dos procedimentos rígidos para os flexíveis complexificando, assim, o fazer docente e exigindo dele uma nova leitura da realidade que lhe permita identificar as novas demandas de educação, bem como uma nova organização.

Os fenômenos da prática, tais como “complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores” (SCHÖN, 1983, p.39) começam a adquirir maior importância na prática profissional; a realidade social, por sua vez, não se encaixa em modelos pré-estabelecidos e os processos de ensino e aprendizagem apresentam grande riqueza de interação mental, social e subjetiva que os caracterizam. Dito em outras palavras, no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra apoio em seus cursos de formação; os referenciais teóricos e técnicos adquiridos não dão mais conta das

diferentes e conflitantes situações da prática, inserida que está num contexto mais complexo e diversificado.

O desejo, portanto, de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula ampara-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. Visto que a aquisição de conhecimentos está muito ligada à prática profissional e que não há um conhecimento profissional para cada situação enfrentada, ou seja, não há uma única solução para as situações problemáticas vividas pelo professor, a prática passa, então, a adquirir papel central, uma vez que por meio dela o professor pode reconstruir seu conhecimento.

Essa reconstrução, segundo Schön (1983), é concretizada por meio de um diálogo reflexivo com a situação problemática. Esse diálogo reflexivo, por sua vez, envolve três conceitos que devem integrar o conhecimento prático do profissional: *o conhecimento-na-ação, a reflexão na ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o *conhecimento-na-ação* é o conhecimento técnico, tácito, implícito, interiorizado ou, ainda, o conhecimento de solução de problemas, que está na ação, ou seja, que se manifesta no saber fazer.

No entanto, situações novas que extrapolam a rotina exigem novas soluções, novos caminhos que muitas vezes são tomados durante a ação. Há, dessa maneira, um processo de diálogo com a situação problemática que possibilita o processo de *reflexão-na-ação*. Não existe, assim, apenas um conhecimento implícito na atividade prática: “qualquer pessoa e também qualquer profissional pensam sobre o que estão fazendo e, freqüentemente, ao mesmo tempo em que o fazem” (SCHÖN, 1983, p. 50).

Para Schön (1983), a *reflexão-na-ação* depende de situações não previstas, pois quando a ação leva a um resultado esperado, há uma tendência a não se pensar sobre isso. Por outro lado, quando a ação intuitiva, espontânea do profissional gera surpresas, agradáveis ou não, há uma resposta por meio da reflexão, ou seja, por meio do diálogo com a situação inesperada que se apresenta naquele momento.

Na *reflexão-na-ação* não há o rigor e nem o distanciamento necessários para o pensar a ação. Por outro lado, há uma maior proximidade com as experiências cotidianas, pois permite ao profissional aceitar a situação problemática e sobre ela improvisar e criar caminhos imediatos para sua atuação.

Finalmente, a *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* implica em uma análise da situação e da ação profissional *a posteriori*. Pérez Gómez (1992) a considera como um conhecimento de terceira ordem, pois envolve tanto o *conhecimento-na-ação* como a

reflexão-na-ação. O profissional, aqui, afastado da situação, utiliza seu conhecimento para compreender, analisar, avaliar e reconstruir sua prática. É neste momento que o profissional repensa sua ação, redefinindo, se necessário, novos caminhos e novas metas.

A aplicação do conceito de reflexão, portanto, às situações de ensino enseja o professor como um prático reflexivo. Ao contrário do papel passivo e dependente da aplicação de técnicas e regras derivadas de uma teoria externa, o professor passa a ser o investigador de sua própria prática, visto que reflete sobre seu fazer, buscando construir teoria e estratégias adequadas às situações singulares do seu dia-a-dia.

Zeichner (1992), debruçando-se também sobre as questões do professor como um prático reflexivo, mostra-nos que essa reflexão é na verdade um ato dialógico, inserida que está nas condições sociais, políticas e econômicas. Assim, o ato de pensar sobre a prática não é um ato em si mesmo, um ato isolado. Há a necessidade de se examinar a prática, expondo-a para si próprio, professor, e para os demais colegas com a finalidade de se aperceber com mais clareza de possíveis falhas e de possíveis caminhos para aprimorá-la.

Diferentemente de Schön (1983), que vê o processo de reflexão como um ato individual e como parte de um trabalho, sob o ponto de vista interno, Zeichner (1992) traz para o processo reflexivo a prática social, “através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (p. 23). Nessa perspectiva, o contexto social do ensino adquire também importância, pois este deve ser levado em consideração na prática reflexiva do professor uma vez que interfere no trabalho docente. Zeichner (1992) enfatiza, portanto, uma prática reflexiva na qual a atenção do professor está “tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (p. 25).

O trabalho, então, do professor como um prático reflexivo tem se estabelecido como uma tendência bastante fortalecida nos meios educacionais, sugerindo, assim, uma suposta superação da racionalidade técnica. Todavia, o uso massificado do termo pode, na verdade, manter o professor em uma condição de subserviência em relação a práticas sugeridas por outros investigadores. Schnetzler (2002), discutindo sobre a importância da formação continuada, afirma que:

Muito embora venha se enfatizando a reflexão e a pesquisa do professor em ações de formação continuada, é importante alertar que as bandeiras do professor reflexivo ou do professor pesquisador de sua prática tornaram-se jargões que admitem vários significados, carecendo de ser qualificados. Isto porque, muitas vezes, podem ser ou estão sendo usados para mascarar o modelo de racionalidade técnica. (p. 17)

Assim, se, por um lado, o ensino como prática reflexiva, a partir principalmente dos anos 1980, torna-se central nas discussões de formação docente, por outro, há muitas vezes uma apropriação inadequada de seu uso, limitando a reflexão do professor à sua própria prática e à de seus alunos ou, ainda, ensejando um discurso que na verdade valoriza a prática pela prática, em que o processo dialético entre teoria e prática deixa de existir. Por essa razão, o modelo da racionalidade prática não pode se restringir apenas ao aspecto da atuação técnica, ficando fadado, a exemplo da racionalidade técnica, a contribuir para o rompimento entre pensamento e ação. Apesar disso, palavras como competência e qualificação profissional têm adentrado o trabalho do professor e levado para o plano imediato e individual a ação docente, tirando de cena a valorização e construção do conhecimento bem como a dimensão coletiva e as determinações histórico-culturais de seu trabalho.

Diversos autores, adotando o ponto de vista da análise do trabalho, apontam esses problemas e também apresentam contribuições interessantes que aproximam o fazer docente do mundo do trabalho, transcendendo, dessa forma, as limitações que historicamente caracterizam a profissão do professor, enfatizando uma redefinição de seu papel e de sua formação, num contexto social cada vez mais complexo e diversificado.

Assim sendo, para alguns pesquisadores, a análise do trabalho do professor, à semelhança da análise de outros trabalhos, passa a dialogar com a ergonomia buscando nela um melhor entendimento da relação entre o trabalho prescrito ou tarefa e o trabalho realizado ou atividade, sendo que aqui a noção de trabalho prescrito/tarefa serve para designar tudo aquilo que é imposto pela instituição na qual o indivíduo trabalha e que, portanto, deve ser feito; enquanto que o trabalho realizado/atividade representa o trabalho efetivamente concretizado (SOUZA-E-SILVA, 2004). Senão, vejamos.

Surgida logo após o término da Segunda Guerra Mundial na Grã-Bretanha, a ergonomia, etimologicamente ciência do trabalho, tinha por objetivo levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, máquinas e equipamentos a fim de atenuar os danos ao organismo humano provocados pela industrialização (SOUZA E SILVA, 2004). Na França, no entanto, a ergonomia passa a ter uma aplicação menos marcada pelos conhecimentos científicos, ou seja, pela adaptação da máquina ao homem, e mais acentuada pela questão da adaptação do próprio trabalho ao homem. Logo, ela passa a ser entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA E SILVA, 2004, p. 84), tendo como objeto a atividade de trabalho. Assim, a ergonomia francesa, recusando uma abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina,

pode ser reduzido à atividade que executa, aceita contribuições de diferentes disciplinas e ancora-se no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade para compreender questões relativas à atividade concreta dos homens no ato do trabalho e a maneira como a realizam.

Termos como *trabalho prescrito*, *tarefa e atividade*, caros à abordagem ergonômica, são apropriados também ao fazer docente enriquecendo o entendimento e a apreensão do ensino como trabalho.

Amigues (2004), ao apresentar uma abordagem ergonômica da atividade dos professores, explica-nos que a tarefa refere-se ao que deve ser feito e que por isso mesmo pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios materiais ou técnicos utilizados pelo sujeito. A atividade, por sua vez, corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, para o autor, a atividade do professor comporta os alunos, a instituição que o emprega, os pais, os outros profissionais. A atividade não é a de um indivíduo isolado, mas sim socialmente situado que, para agir, estabelece e coordena relações “entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Ainda segundo o autor, esses objetos seriam: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas.

As prescrições correspondem aos aspectos institucionais e normativos, formais ou informais, que regem o trabalho do professor no dia a dia. As prescrições têm a ver com a tarefa esperada, com o que deve ser feito. No entanto, as prescrições “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Logo, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta e sim mediada por um trabalho de concepção, organização e reorganização das tarefas.

O professor João nos dá uma idéia dessa mediação quando aborda seu plano de ensino:

-Eu acho muito importante [o plano de ensino]. Inclusive a minha luta ainda é tentar seguir o melhor possível o plano de ensino. Que eu confesso não seguir ainda 100%. Às vezes, no começo da matéria a gente começa a seguir certinho. Depois vão acontecendo coisas ali, né, que fogem do controle e a gente acaba saindo do plano.(...) A turma não correspondeu de forma que a gente esperava. Então, a gente tem que mudar um pouco ali e ao invés de dar determinado conteúdo, a gente dá outro.

Percebe-se que a prescrição inicial, o plano de ensino, acaba sendo replanejada uma vez que sua realização não se dá (e quase nunca se dá) de acordo com o estabelecido, tendo em vista outros fatores que surgem no decorrer das aulas.

O coletivo dos professores, por sua vez, mais que uma questão de “trabalho em equipe”, mobiliza-os para construírem uma resposta comum às prescrições. Assim, “a partir das prescrições iniciais, os professores coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes” (AMIGUES, 2004, p.43). Esse coletivo de trabalho, que envolve não somente o coletivo dos professores da disciplina como também um coletivo mais amplo, o da própria profissão, produz regras de funcionamento que operacionalizam os objetivos esperados, a avaliação dos conteúdos, a organização dos grupos de alunos em classe, etc. Esse coletivo, enfim, constitui um suporte aos professores no sentido de dar-lhes subsídios para operar com aquilo que as prescrições não dizem e assim fazerem o melhor possível em uma zona de incerteza.

O professor Luís nos mostra um pouco essa idéia quando argumenta que, embora tenha feitos inúmeros cursos sobre metodologia e elaboração de planos de aula, é nas conversas com os próprios colegas que se apóia para receber auxílio: “os próprios professores do setor foram me orientando e eu fui verificando como eles faziam”.

Os professores também, segundo Amigues (2004), estão ligados entre si pelas regras do ofício. Essas regras são ao mesmo tempo uma memória comum e uma “caixa de ferramentas”, que com o uso e com o tempo pode gerar uma renovação nos modos de fazer dos professores.

As ferramentas, por sua vez, dizem respeito a manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos que estão a serviço das técnicas de ensino. Essas ferramentas, muitas vezes concebidas por outros, são freqüentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia e significado aos alunos.

Tomando, portanto, a atividade como uma unidade de análise, Amigues (2004) mostra-nos a complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho na qual se inserem quando resume que:

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), o ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional. (p. 45)

O trabalho do professor, então, encontra-se envolvido nas prescrições ou tarefas estabelecidas por aspectos institucionais e normativos que, por sua vez, são transformadas, renormalizadas pela atividade. Entretanto, a atividade não diz respeito apenas ao que foi efetivamente realizado mas também a tudo aquilo que não o foi, que por um motivo ou por outro ficou suspenso, impedido. Logo, a atividade realizada corresponde a apenas uma das atividades possíveis para a efetiva realização do trabalho.

Aprofundando essas questões, Saujat (2004) afirma que, a despeito de inúmeras pesquisas sobre a atividade educacional terem possibilitado uma abertura maior para a visão do ensino como um trabalho, essas mesmas pesquisas acabam reduzindo o trabalho de ensino “à sua significação objetiva: a transmissão de conhecimentos” (p. 28). Dessa maneira, deixa-se de se levar em consideração a “multifinalidade da atividade dos sujeitos”. Dito de outra forma, o autor afirma que, por meio da mobilização da tradição e dos instrumentos da análise do trabalho, há a possibilidade de se construir um ponto de vista mais integrativo, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas profissionais. Assim, será possível descobrir que, em sua atividade, os professores em trabalho *tecem*, e ao tecerem estarão envolvidos na *trama* e na *tela*. Na trama, “eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia” (p. 29). Na tela:

ei-los ligados a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também; a projetos, desejos, angústias, sonhos... (SAUJAT, 2004, p. 29).

Souza-e-Silva (2004) reitera as afirmações apresentadas e mostra-nos também como estudos sob uma perspectiva ergonômica do trabalho ajudam não somente a distinguir trabalho prescrito de trabalho realizado como também a elucidar aspectos relativos à atividade do professor que muitas vezes são negligenciados por grande parte das pesquisas em educação. Para a autora, a ergonomia permite observar as situações de trabalho não de maneira isolada, pois o professor, como qualquer outro profissional, ao realizar uma tarefa, não está apenas atingindo objetivos propostos, mas também realizando um projeto, uma intenção a partilhar com os alunos, “portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis” (p. 93). Logo, as prescrições não são externas ao ofício do professor. Ao contrário. As prescrições e as realizações no trabalho docente formam um amálgama uma vez que a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as

prescrições, mas também em “colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (p.95).

Souza-e-Silva (2004) acrescenta, ainda, a esse aspecto:

Analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade. (p.99)

Schwartz (2002) corrobora esta visão quando argumenta que para se compreender como o funcionamento dos processos se torna concreto ou como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, há que se aproximar desses espaços de trabalho, tendo sempre em vista que suas fronteiras não são fixas, pois a vida de trabalho não pode se restringir aos limites de uma parede de escritório ou de uma oficina. Há que se levar em consideração também a impossibilidade da padronização perfeita, que permite aos seres humanos procederem a arbitragens e a escolhas, fazendo com que os protagonistas do trabalho construam para si mesmos normas nessas brechas que lhes darão margem para agir e administrar a situação. O autor alerta ainda para o fato de que não se pode propor uma mudança no trabalho ou uma formação contínua sem se pensar em uma reciprocidade de formação, ou seja:

Não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem. (SCHWARTZ, 2002, p. 119).

Nessa perspectiva, a compreensão do fazer docente, sob o ponto de vista da análise do trabalho, procura fazer um caminho que vai ao mundo do trabalho para trazer aos processos educativos não apenas sua determinação histórica mas também as dimensões econômicas e sociais que marcam esses processos, numa tentativa de analisar o agir educacional integrado às relações sociais e produtivas nas quais se insere.

Seguindo, então, a linha de raciocínio, segundo a qual a mudança do modelo taylorista/fordista para as novas formas de organização das forças produtivas implica também em mudanças no perfil do professor e de sua formação, percebe-se que a aproximação entre o trabalho do professor e o mundo do trabalho, com suas implicações deste sobre aquele, uma vez que se inserem num mesmo contexto, sendo duas faces de uma mesma moeda, levam-me a afirmar que o trabalho do professor não é alheio ou autônomo ao que se refere às relações

sociais e produtivas que permeiam nossa sociedade, logo, os professores de educação profissional, ligados que estão, especificamente em minha pesquisa, por um lado, ao contexto dos modelos de produção da indústria manufatureira e, por outro, à escola, levam para seu trabalho de ensino a experiência mesmo de terem estado “mergulhados” nas forças produtivas do modelo fabril no qual atuaram anteriormente. Desta forma, sua atuação enquanto docentes apresenta um aspecto diferencial em relação a outros professores que não tiveram esse contato efetivo com o trabalho na indústria, marcando, assim, possivelmente, seu fazer docente.

5. OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA

Na visão sócio-histórica que embasa este trabalho, admite-se que a linguagem é um produto histórico e significativo da atividade mental dos homens, dessa forma, ela não é só o meio de comunicação como também é constitutiva do processo de reflexão, de compreensão e de elaboração das próprias experiências vividas, possibilitando ao ser humano ter consciência de si mesmo.

Dessa forma, instigada a investigar como os professores da Escola tornaram-se professores de suas respectivas áreas de especialização, procurei dar voz aos seis docentes (João, Pedro, Rodrigo, José, Eduardo e Luís) por meio de uma entrevista semi-estruturada que me possibilitasse, dentro de um território tão amplo quanto o que engloba a constituição docente, compreender um dos aspectos desse tornar-se professor, qual seja, os sentidos produzidos sobre o trabalho que realizavam na indústria e sobre o trabalho que realizam atualmente na Escola.

Tento, portanto, trabalhar no nível da produção de sentidos, observando a estabilidade e a dinâmica nas comunicações produzidas pelos professores. Assim, considerando a entrevista um encontro interpessoal que possibilita ao entrevistado narrar o fluxo de seu pensamento sobre determinado assunto de maneira organizada e muitas vezes inédita para ele mesmo, assumo, nas palavras de Bakhtin (2004), que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão” (p. 117) e que “todo itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se completamente em território social” (p.117). Nesse sentido, um dos aspectos do qual não posso me furtar é o próprio papel que assumo diante desses docentes na entrevista, ou seja, de coordenadora pedagógica da Escola. Embora num primeiro momento a solicitação para serem entrevistados deva ter sido interpretada por eles, professores, como “um pedido de chefia” e que sendo mesmo a entrevista um encontro interpessoal no qual a presença do outro interfere no dito e no não dito, acredito que, ao serem informados sobre o conteúdo das perguntas que seriam feitas, ou seja, perguntas relativas às suas experiências vividas nas fábricas, na realização do ofício, no desempenho de suas funções enquanto trabalhadores, nas dificuldades encontradas, enfim, perguntas a respeito de temas importantes na sua experiência de vida, os professores

entrevistados sentiram-se valorizados em sua posição de detentores de um conhecimento que eu, enquanto pesquisadora, desejava acessar.

Sendo assim, em períodos diferenciados, com intervalos que variavam de uma semana a até dois meses, realizei as seis entrevistas em momentos que considerava propícios para o professor. Essas entrevistas, como já mencionado, continham um roteiro semi-estruturado que permitia uma certa liberdade de fala ao entrevistado, sem a perda dos objetivos propostos para a pesquisa.

O conteúdo desse roteiro se ateve a perguntas relativas a assuntos ligados à entrada desses professores na fábrica, ao aprendizado do ofício, à execução do ofício, ao ensinar na fábrica, à mudança fábrica-Escola, à entrada na Escola, a dificuldades encontradas na Escola, a colegas de trabalho na Escola, ao ensinar na Escola, ao trabalho na fábrica e o trabalho na Escola.

Após a transcrição integral das entrevistas, que foram gravadas, li e reli os sentidos emergentes na dinâmica discursiva, a fim de que isso me possibilitasse um caminho de leitura que tivesse significado ao meu objeto de investigação.

Buscando, então, aspectos recorrentes e não-recorrentes presentes nos enunciados, à luz da fundamentação teórica estudada e a partir da questão central da pesquisa, qual seja, os sentidos do trabalho na fábrica e na Escola, identifiquei três grupos temáticos que me permitiram agrupar os enunciados em:

- 1- O ensinar e o aprender na fábrica;
- 2- Aproximações e distanciamentos entre trabalho na fábrica e trabalho na Escola;
- 3- As marcas da fábrica na Escola e as marcas da Escola na fábrica

Esses três grupos, acredito, possibilitam-me percorrer um caminho que aponta para, primeiramente, indícios de sentido do ensinar e do aprender num ambiente fabril para, em seguida, verificar os sentidos que emergem da transição entre o fazer na fábrica e o fazer na Escola para, finalmente, compreender nas falas dos docentes as marcas que a fábrica acaba por imprimir na Escola e vice-versa.

Tomando, portanto, como objeto de análise os dizeres desses seis professores, procurei, dentro da perspectiva histórico-cultural, compreender, nos recortes feitos por mim nas entrevistas, o processo de constituição desses professores a partir dos sentidos produzidos sobre o trabalho que realizaram e que realizam.

5.1 O Ensinar e o Aprender na Fábrica

Realizando a entrevista com os professores, busquei levar em consideração um caminho que me possibilitasse analisar a dimensão do ensinar e do aprender não só na Escola como também na fábrica. Assim, queria verificar se nas fábricas de calçado, nas quais trabalhavam, o ensinar e o aprender teriam feito parte de seus afazeres, seja de maneira esporádica, seja de maneira mais sistemática.

Sendo assim, os relatos produzidos pelos professores sobre essa outra dimensão de seu trabalho, ou seja, a de ensinar e aprender, conferem-nos um fio condutor não apenas entre os dois locais de trabalho como também entre os trabalhos nesses dois locais, fábrica e Escola.

Nessa direção, tomando o depoimento de Pedro, supervisor do setor de corte durante vários anos na fábrica e atualmente professor de corte na Escola, temos o seguinte recorte para o processo de ensinar e aprender na fábrica:

- Quando eu comecei a cortar [na fábrica] existia um ditado que era o seguinte 'eu não vou ensinar, eu não vou criar uma cobra para me picar mais tarde'.

- Quando você tem o funcionário que está iniciando com você, você tem que fazer toda uma integração com o grupo, depois você vem passo a passo, explicando sobre a qualidade que ele tinha que fazer no produto, questão de aproveitamento da matéria prima [couro], explicava toda a parte burocrática do setor para depois iniciar as atividades dele.

- Quando tinha uma modelagem nova, lançamento, você tem que reunir o pessoal, reunir e passar de maneira bem clara o que você quer com aquele novo modelo: 'olha, esse modelo exige uma qualidade a mais em tal peça, é um modelo com poucas peças, porém vocês terão dificuldade em aproveitar o material'. Então eu acabava ensinado eles a fazer o encaixe das peças, né? Por quê? Porque o corte é um quebra-cabeça e você não tem a foto, a imagem do que você está montando. Então, toda a modelagem que nascia você já tinha...eu já estudava a melhor maneira de cortar aquele modelo e já comunicava para os cortadores: 'pessoal, olha, fiz um teste, o melhor encaixe das peças é esse aqui, podem fazer o teste pra vocês verem,

vocês vão ver que assim é a melhor maneira de caminhar para realizar esse serviço’.

- Quando o cortador chega, a gente costuma falar que ele tem alguns vícios, que ele está viciado em fazer algo errado, que no meu conceito é errado, ou no conceito da empresa é errado. E a gente tem que tentar corrigir ele.

- Uma coisa que eu usava também era mostrar o produto final para o operário, eu chegava e falava ‘você vai cortar esse sapato, você vai fazer essa qualidade, deixar assim’. Aí já dava para ele uma marca do que ele poderia fazer em cima do conhecimento que ele tinha. E deixava sempre aberto, sempre que tivesse dúvida procurar e nunca fazer pensando assim ‘eu acho que tá certo’, eu acho que é assim. Sempre me procurar, sempre estar questionando.

- Eu me sentia o treinador e se a equipe não fosse bem eu tava ameaçado, eu tinha uma pressão ali. Tanto da parte da empresa, quanto dos funcionários, porque se eu não fizesse o que eles queriam, um meio de campo legal, de estar conversando com os operários, de estar conversando com a direção da empresa...uma situação mais calma, eu poderia perder meu cargo, perder meu trabalho, porque se eles [operários] quisessem eles poderiam derrubar o meu cargo.

Pedro, em seus últimos anos na fábrica, era supervisor do setor de corte. Nesse setor, cada operário, em sua banca, é responsável em cortar o couro (chamado de vaqueta) com uma faca com lâminas de aço. Aqui, a destreza e a habilidade do cortador são extremamente importantes para conferir um ângulo correto ao corte do couro que posteriormente irá para o setor de pesponto (costura). O cortador também deve conhecer o tipo de calçado que está cortando para, durante o processo de corte, ocultar possíveis defeitos do couro. Sendo assim, Pedro, já experiente cortador e promovido a supervisor do corte, mostra-nos em seu relato que uma de suas funções era não somente acolher o novo funcionário, mostrando-lhe o setor, o grupo de trabalho, as regras locais, como também transmitir a todos os operários o como proceder numa nova modelagem que deveria ser posta em execução. Logo, como supervisor deveria cumprir com a hierarquia que sua posição exigia, observando a realização das tarefas, chamando a atenção caso fosse necessário, ‘fazendo a ponte’ entre os patrões e os operários, e também cumprir com a tarefa de ensinar o como fazer, qual o melhor caminho para atingir o que estava sendo solicitado. O ensinar, assim, parece relacionar-se às prescrições do trabalho.

Pedro, supervisor, quando ensina, está apresentando prescrições para o trabalho do outro. Interessante observar que, antes de se tornar supervisor, Pedro nos mostra um ditado que vai de encontro àquilo que acaba realizando na fábrica, ou seja, ensinar. Por que iria ele ensinar se outros poderiam tomar seu emprego? No entanto, Pedro quebra com esse ditado e se qualifica dentro da empresa, exercendo uma função que lhe dá esta responsabilidade e esta possibilidade, a de ensinar. Não obstante, os conhecimentos não são compartilhados sem tensão. Pedro se utiliza de metáforas interessantes para nos mostrar sua real posição na fábrica: treinador, equipe, meio de campo.

Assim, o ensinar na fábrica está ligado à produção, à qualidade do produto a ser colocado no mercado e às acomodações de ambos os lados, patrões e operários, dentro dessa dinâmica de trabalho. Logo, Pedro precisava se manter no cargo, mostrar sintonia, ‘jogo de cintura’, para realizar seu trabalho. Há, portanto, um espaço tenso entre as prescrições necessárias ao fazer e o fazer propriamente dito, ou, em outras palavras, entre o prescrito e o realizado: “se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação” (SOUZA-E-SILVA, p.95, 2004).

Pedro nos mostra, então, que há aspectos do trabalho que só podem ser aprendidos na relação com os companheiros de fábrica uma vez que é por meio não só das prescrições mas também das regras do ofício, das ferramentas, do coletivo de trabalho que os operários renormalizam/transformam o seu fazer.

Luís também nos oferece essa dimensão do ensinar e do aprender na fábrica quando enuncia:

- Da mesma forma que eu aprendi com pessoas mais experientes, houve pessoas que foram compartilhar da minha experiência. Mas a pessoa que trabalhava comigo era na rotina, a gente não tinha muito tempo para ensinar porque a gente era cobrado para colocar as máquinas em funcionamento. Dependia muito da ocasião. Na maioria das vezes era acompanhar, e se você estava numa máquina e aparecia um defeito em outra, você pedia para a pessoa ir lá e tentar sozinha...porque a produção não é um ambiente correto de ensino, mas aprende, a pessoa vai aprendendo.

Luís, na empresa, era mecânico de manutenção, realizando seu trabalho junto às máquinas de calçados, dando assistência técnica e fazendo-as funcionar. Ocupando um papel

diferente de Pedro, Luís nos mostra que o ensinar e o aprender se dão pela observação e pelo acompanhamento de um novo operário em relação a um mais experiente. Foi assim que ocorreu com ele. Era assim que também agia com os colegas. No entanto, Luís afirma que a fábrica não é o ambiente correto de ensino. Havia a produção e a produção não podia parar. Mesmo tendo um funcionário ainda inexperiente, esse deveria tentar sozinho, quando a pressão por serviço exigia.

Reportando-nos ao trabalho realizado anteriormente nas linhas de produção nas primeiras fábricas, vemos que a relação entre mestres e aprendizes era marcada por um processo de ensino e de aprendizagem constante e progressivo. A experiência do mestre era ‘absorvida’ pelo aprendiz, que tinha tempo para aprender. No entanto, com as fábricas e suas linhas de produção, “o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial” (KUENZER, 2002, p. 25). Assim, se por um lado Luís nos dá uma primeira impressão de que o ensinar na fábrica é um trabalho aligeirado, sem o cuidado necessário para o real aprendizado do operário uma vez que, como já mencionado, a produção não poderia parar, por outro lado, porém, podemos verificar que o processo de apropriação do trabalho por parte do trabalhador se faz no dia-a-dia, no compartilhar das tarefas, nas regras do ofício, nas ferramentas coletivamente construídas. O trabalho, embora inscrito na dinâmica da produção, não é uma atividade individual, por mais que essa dinâmica imprima um ritmo que fragmente o fazer. Dessa forma, mostra-nos Luís, o operário acaba aprendendo e, como que numa volta, Luís ensina, ensina como aprendeu.

Assim como Pedro e Luís, os outros professores também nos mostram essa dimensão do ensinar e do aprender na fábrica, com nuances diferentes, de acordo com a posição que ocupavam dentro da empresa.

João, por exemplo, trabalhador do setor de manutenção elétrica, relata a entrada de quatro alunos estagiários da Escola junto a seu setor:

- Eu gostava de explicar. Era uma característica minha. Inclusive eles [demais operários] falavam ‘você é muito detalhista’, ‘você fica explicando demais as coisas’. Mas era uma característica minha e eu não sabia que ia trabalhar com ensino. E naquela época [em que trabalhava na empresa] tivemos a oportunidade de trabalhar com jovens da Escola. A empresa pegou quatro jovens da Escola e colocou na linha de produção junto com a gente. Então a gente tinha que ensinar: ‘você vai fazer assim, vai trocar, vai tirar esse motor, você

tira o parafuso, você mede de determinada forma'. Então, eu tentava explicar o melhor possível para aqueles companheiros que ficavam comigo.

Em seus dizeres, João nos mostra dois aspectos que chamam a atenção em relação ao ensinar na fábrica. João nos diz que gostava de explicar, e que essa era uma característica sua. No entanto, na fábrica essa característica não é bem vista por parte dos outros colegas para os quais João 'explicava demais as coisas'. Logo, não há necessidade de explicar demais as coisas, não é preciso se ater a detalhes, eles não importam para a produção. No mesmo relato, todavia, João mostra-nos a importância desse explicar ao receber alunos estagiários em seu setor. Suas explicações de como proceder, como retirar o motor, fazer uma troca são necessárias para aqueles jovens que estão se iniciando no mercado de trabalho.

Interessante observar também que os enunciados *explicar* e *ensinar* se intercambiam na fala de João como sinônimos. Explicar é ser detalhista e essa era uma característica dele e ele não sabia que ia trabalhar com ensino. Dessa forma, gostar de explicar e explicar é o próprio ensinar para João.

Enunciando esses dizeres da posição de professor que já é, João possibilita-nos ver uma representação do papel do professor de certa forma estereotipada e muito comum entre a sociedade em geral.

Invariavelmente, na vida cotidiana ou na arte, o trabalho do professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento (ou falta de) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos. (BRAIT, 2004, p.xxiii)

Nesse sentido, João mostra-nos que a característica de gostar de explicar, de ser detalhista na fábrica, foi-lhe útil para o papel de professor que é, servindo até mesmo como um marco para sua atuação docente. Assim, no papel de professor, João reporta-se a lembranças vividas na fábrica em relação a tarefas que envolviam explicações e essas tarefas ressoam em seu fazer docente atual.

Os professores Eduardo e Rodrigo, talvez por exercerem funções complementares nas empresas em que trabalhavam, respectivamente modelista e estilista, enunciam experiências parecidas em relação ao ensinar e o aprender na fábrica.

- Como eu fui tendo promoção, mudava de cargo, automaticamente vinha outra pessoa atrás. Então, a pessoa que foi para o meu lugar...era interessante para mim que ela fizesse bem, porque assim

eu teria mais tempo para deslanchar no meu novo serviço, no meu novo cargo. Então eu fui ajudando aquela pessoa que entrou no meu lugar. Por exemplo, eu era auxiliar de modelista e passei para modelista. Então eu auxiliei o rapaz que passou para auxiliar de modelista. (Eduardo)

- Tinha algumas funções que a gente fazia e que...nessa progressão de deixar de fazer uma atividade para fazer uma nova, você sempre tem que ensinar alguém que vai pegar a sua responsabilidade anterior. (Rodrigo)

O setor de modelagem e de estilismo passou a ter, a partir da década de 80, papel estratégico no conjunto das atividades do setor calçadista. Com a crescente competitividade do mercado, novos modelos necessitam ser lançados a todo o momento para fazer frente à concorrência. Sendo assim, o estilista, profissional responsável pela pesquisa e criação de um novo modelo, e o modelista, profissional responsável pelo desenvolvimento do modelo proposto pelo estilista, passam a ter destaque e importância para o incremento da produção.

Eduardo e Rodrigo, então, fazem parte do setor de criação da indústria e ao assumirem novas posições, devem auxiliar os demais funcionários. Aqui, a experiência de ensinar e aprender está ligada à progressão funcional. Ambos, Eduardo e Rodrigo, orientavam os funcionários que passavam a ocupar os cargos que os dois professores ocupavam na empresa. Assim, o ensinar se restringe a orientações sobre as funções a serem desempenhadas por esses funcionários, que não necessariamente eram novos na empresa, mas que eram novos na função. Dessa forma, o deixar uma função e assumir outra implica em auxiliar o que ‘vem atrás’ para que a função anterior seja exercida a contento, sem perda de qualidade e de tempo, para ‘deslanchar’ o serviço.

Por fim, José também nos mostra um pouco do ensinar e do aprender na fábrica ao relatar:

- A partir do momento que eu passei a supervisor [do setor de montagem], eu tinha a obrigação, o dever de ensinar aquelas pessoas que entravam na empresa. Nos primeiros dias, eu tinha que demonstrar aquilo que você quer dele, aquilo que você espera dele. Ele poderia às vezes ser até um profissional de outra empresa, vindo de outra empresa, mas eu tinha que ensinar aquilo que eu esperava dele na minha empresa. Porque poderia ser a mesma função, a mesma operação, porém com um material diferente, um produto

diferente que ia ser utilizado. Então, eu como supervisor tinha que orientar ele como eu gostaria que fosse feito aquele trabalho.[...]Eu pensava dessa forma e eu fazia dessa forma, porque eu presenciei alguns casos dentro da empresa em que o supervisor simplesmente falava pra pessoa 'olha, você vai fazer isso aqui e pronto'. E às vezes tinha funcionário que se acidentava após duas horas de início de trabalho. Por quê? Porque a pessoa não estava preparada para aquele trabalho dentro da empresa e ele tinha que fazer...o supervisor exigia, tinha que dar produção. Ai, o operário ficava um pouco apavorado porque ele precisava do trabalho, mas ele não tinha tido preparação para começar o trabalho.

O setor de montagem, área na qual José foi supervisor, é o setor que reúne a maior diversidade de máquinas e de outros equipamentos na produção do calçado de couro. A qualificação do montador é muito importante para essa operação uma vez que deverá dominar a base técnica disponível na empresa e o modelo de sapato que está sendo requisitado para a montagem. Como cada empresa do setor calçadista apresenta um determinado nível técnico de seus meios de produção do setor de montagem, há uma grande heterogeneidade em relação às máquinas utilizadas e em relação ao modo de execução do trabalho nas diferentes empresas.

As empresas de maior porte reúnem o maior conjunto de máquinas destinadas à montagem de calçados: máquinas de modelagem, máquina de pregar palmilha, máquina de aviar palmilha, máquina de moldar contraforte, máquina de montar bico, máquina de tachear base e máquina de montar lados. Raras são as empresas de porte médio que possuem todas as máquinas disponíveis para o processo de montagem, o que exige a realização manual de operações já mecanizadas em outras empresas. A maioria das pequenas empresas, assim como aquelas de porte médio que não dispõem de capital para a aquisição de máquinas e equipamentos realizam a montagem manualmente, de maneira parcial ou na sua totalidade. (NAVARRO, 2004, p. 134)

José era trabalhador de uma empresa de médio porte. Como supervisor, era responsável em acolher o novo trabalhador e em orientá-lo em relação ao tipo de trabalho que deveria executar. Em sua fala, fica clara a preocupação que havia em mostrar o que o novo funcionário deveria fazer mesmo sendo um funcionário já experiente vindo de outra empresa, pois, como vimos, cada fábrica apresentava uma linha de produção diferente da outra, com maquinários que muitas vezes não haviam sido utilizados pelo operador anteriormente. Dessa forma, a orientação nesse setor não só implica em realização correta da operação como

também em segurança para o operador. José presenciou exemplos do que um supervisor não deveria fazer, ou seja, não orientar corretamente os funcionários e essa orientação inadequada resultar em acidentes de trabalho. José, então, espelha-se nesse outro supervisor com o qual trabalhou para agir de maneira contrária e garantir a execução correta e segura da montagem.

Nos enunciados acima descritos, os sentidos construídos para o ensinar e o aprender articulam-se de modos distintos uma vez que cada professor fala a partir das diferentes posições que ocupavam na fábrica. Retomando Bakhtin (2003), para quem a singularidade e a insubstituíbilidade do lugar do eu no mundo marcam os atos humanos, incluindo, naturalmente, os discursivos, vemos que a situação social e histórica concreta dos professores faz com que os sentidos produzidos não sejam indiferentes aos contextos sociais nos quais se inserem. Dessa forma, não podemos nos esquecer também de que, na entrevista, os professores enunciam a partir de sua posição de professores que são, tomados por uma nova perspectiva do que seja o ensinar e o aprender. E é do lugar de professor que destacam experiências de ensinar e de aprender na fábrica que se aproximam das experiências vividas na Escola.

5.2 Aproximações e Distanciamentos entre o Trabalho na Fábrica e o Trabalho na Escola

Na dinâmica discursiva que foi sendo produzida no decorrer das entrevistas, fui identificando enunciados que configuravam aproximações e distanciamentos entre o trabalho que os docentes haviam realizado na fábrica e que realizam atualmente na Escola. A análise desses enunciados configurou-se a partir do conjunto das seguintes respostas dadas a perguntas feitas que, embora não sendo as mesmas para cada um dos professores, envolviam questões que solicitavam aos docentes discorrerem sobre o trabalho na fábrica e o trabalho na Escola.

Assim sendo, João teceu o seguinte comentário em relação ao primeiro dia de trabalho na Escola e a percepção que esse dia lhe deu sobre o trabalho que até então realizara na empresa:

- Quando eu cheguei no primeiro dia, eu me senti muito deslocado, eu falei 'meu Deus, o que será que eu tô fazendo aqui nessa hora do dia?'. Olhei para a Escola, não tinha máquina funcionando, tava tudo muito quietinho e tinha uma turma [de alunos] já em andamento, quase terminando. Aí, o coordenador técnico me apresentou à turma e falou 'a partir de hoje é ele que vai dar aula pra vocês'. Eu fiquei meio assim, meio perdido nos primeiros dias e como os meninos estavam terminando, né, a gente sabe como é adolescente, eles ficaram um pouco rebeldes, mas eu consegui tomar as rédeas, levei-os para a oficina, porque eu já estava acostumado a trabalhar com oficina e consegui controlar a turma, mas foi um pouco difícil. Em relação a mim, também, de uma hora para outra eu trabalhava com máquina e aí de uma hora para outra eu trabalhava com gente. Eu olhava para eles assim e eu me assustava um pouco, porque a máquina não fala, não reclama, você faz e pronto. E eles eram pessoas. Eu não estava acostumado a trabalhar com gente, eu trabalhava com gente indiretamente. As pessoas me chamavam e eu consertava as máquinas. Eu enxergava eles [alunos] como máquinas, porque eu trabalhava com máquinas e eu não sabia nada de pedagogia de nada.

Luís, comparando os dois trabalhos, fábrica e Escola, relata:

- Na empresa, o resultado era em função da ação da gente, você ia lá, arrumava a máquina e pronto, sua obrigação, seu objetivo estava alcançado. Quando eu vim para a Escola, muitas vezes o resultado não era diretamente o que eu fazia, era refletido nos alunos. A gente não tinha muito tempo [na Escola] de resolver as coisas nas máquinas, nas ferramentas, porque seu objetivo era trabalhar o ensino, porque o resultado quem ia estar mostrando eram os alunos. E isso exige um pouco de adaptação. Na Escola tem a parte de metodologia, a parte burocrática e que eu tive que aprender. Quando eu comecei na Escola, eu comecei à noite e eu não tinha um contato tão estreito com os professores efetivos, do dia. Eu vinha das 19h às 22h e ia embora. Muitas vezes eu deixava as ferramentas fora do lugar, porque não estava acostumado. No primeiro dia que eu comecei a dar aula, tive vontade de desistir, porque eu estava mudando de papel. Eu estava acostumado lá a fazer o trabalho com máquinas e não com pessoas. Ai a pessoa, o aluno começa a te perguntar, você tem que estar muito bem preparado, não só na parte técnica, mas muitas vezes não tem a resposta mas deve saber dar um retorno pro pessoal 'não sei, mas vou procurar saber', saber administrar conflitos, tem uma diferença grande.

O professor Eduardo, modelista por vários anos em empresas de calçado, trabalhando no desenvolvimento de novos modelos, ao ser questionado como vê o trabalho na empresa e na Escola hoje, no papel de professor, aponta semelhanças e diferenças:

- Igual! Por exemplo, eu trabalho na modelagem com os alunos, processo convencional, é a mesma técnica utilizada na empresa. A técnica, como fazer o modelo [do sapato] no processo manual é a mesma. Mudou o estilo da forma, bico mais redondo, mais quadrado, do desenho da forma. Agora, a forma de encapar a forma, o jeito de desenhar, a técnica de colar e descolar o papel cartão é a mesma. É o mesmo procedimento.

- A diferença que a gente sente é que na empresa tudo é para ontem. Ao passo que aqui na Escola, não. Há mais burocracia..., por exemplo, numa indústria, eu vou desenvolver uma forma, eu pego o carro, vou no fornecedor e volto. Aqui na Escola, eu tenho que sair,

marcar o ponto, tenho que ir no fornecedor, ir no almoxarife da Escola, fazer três orçamentos...tudo o que você precisa aqui na Escola, você tem que ir atrás. Tudo é você que tem que descobrir onde tem. Mas isso não interfere com meus alunos, isso é apenas no meu trabalho de assessoria.

- Um modelista na indústria...você tem mais carta branca. Aqui, tem que avisar os coordenadores, o diretor. Isso torna moroso o processo. Lá eu tenho mais autonomia na área de criação.

O professor Rodrigo, que trabalhou como estilista numa empresa de calçados, também na área de criação, aponta:

- O ritmo de uma indústria não tem nada a ver com o ritmo de uma escola. E quando você vem é um ritmo...lá, você está acostumado a ser produtivo o tempo todo. E você até fala 'nossa', quase todos os dias na empresa você fala 'eu tô atrasado'. E como o exercício [do trabalho] era muito prático, era uma seqüência operacional e você tinha sempre que estar olhando os prazos que você tinha que cumprir, as prioridades, cobrar os fornecedores de materiais, de formas, de solados...Enfim, de todos os materiais para desenvolver os protótipos e tinha que acompanhar também o que estava a sua volta, porque o desenvolvimento e o acompanhamento da produção aconteciam ao mesmo tempo. Então, o trabalho de quem atua no desenvolvimento [de produto] é desenvolver, mas é o de nunca estar desconectado com a produção. Se a qualquer momento tiver um problema na produção e for necessária a sua presença, você vai encostar o desenvolvimento e vai ter que solucionar o problema na produção porque a empresa não pode parar. E aí quando você vem para a Escola é uma nova realidade. Porque aí você não tem aquela pressão tão grande pela atenção redobrada por uma linha de produção que não pode parar. Na Escola você tem a capacidade de programar como será o seu dia. Já na empresa, não. O que não importava era a vontade que você tinha de preparar o seu dia. Você tinha que atuar de acordo com a necessidade que ia surgindo. Então, a principal diferença foi essa, [na Escola] há uma liberdade maior para você conseguir pensar e programar o que você vai fazer.

Em outro momento da entrevista, Rodrigo complementa:

- O que é mais legal [na empresa] é a versatilidade e a agilidade principalmente no setor de desenvolvimento, porque na indústria você consegue ter uma idéia hoje às sete horas da manhã e quando são duas da tarde o produto está pronto.

O professor José, agora professor de montagem do sapato na Escola, vê da seguinte maneira a fábrica e a Escola:

- Na empresa, você não tem uma exigência muito grande de ficar fazendo relatórios, de ficar preenchendo papéis, essa parte burocrática. Mas na Escola já começou esse tipo de coisa, fazer planejamento, eu não sou muito de...Eu não gosto muito de fazer planejamento, mas eu tenho que fazer, eu tenho que seguir o planejamento, mas não é uma coisa de que eu gosto, eu gosto muito de ensinar, ir lá, fazer, mostrar. Então, uma das coisas que eu não gosto muito é da parte burocrática.

- A minha passagem de um profissional prático para um profissional do ensino foi um pouco difícil. Porque ensinar dentro de uma empresa, orientar dentro de uma empresa como supervisor é uma coisa; dar aula é outra coisa.

Por fim, o professor Pedro acrescenta sobre a fábrica e a Escola:

- Você sente essa pressão [na empresa]...principalmente nos últimos anos que eu estava atuando como supervisor, porque tinha ali...você enquanto operário, você é responsável por aquilo que você está fazendo, enquanto que como supervisor você é responsável por aquilo que as pessoas estão fazendo. Hoje, eu sou responsável por aquilo que as pessoas estão aprendendo. Então aí tem um caminho, são três etapas diferentes.

Etapas diferentes, momentos diferentes, vivências diferentes. Embora circunscritos em ambientes semelhantes, fábrica de calçados, escola profissionalizante, os professores nos oferecem enunciados cujas possibilidades de leitura são tão amplas quanto a própria vivência de cada um. No entanto, alerta-nos Bakhtin: “quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida -, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral” (2003, p.4).

Na tentativa, então, de retirar alguns véus, propomos um caminho que nos aponte congruências e singularidades nos enunciados produzidos. Sendo assim, o que há em comum entre a fala de alguns deles? O que salta aos olhos no relato de outros?

Observando os enunciados produzidos por Eduardo e Rodrigo, ambos trabalhadores do setor de criação da empresa, percebe-se que o trabalho que realizavam na fábrica era de certa forma valorizado pela própria dinâmica da produção. Embora envolvidos com a criação de novos sapatos, o que nos remete a pensar em um trabalho que demanda tempo, tranquilidade para pesquisar e criar os modelos novos que serão apresentados à linha de produção, Eduardo e Rodrigo enunciam o oposto desse pensamento. Na indústria ‘o que é legal é a versatilidade e a agilidade principalmente no setor de desenvolvimento’, diz Rodrigo; ‘na empresa, tudo é para ontem’, ‘na indústria, eu vou desenvolver uma forma, eu pego o carro, vou ao fornecedor e volto’, afirma Eduardo. Na Escola ‘você tem a capacidade de programar como será o seu dia’, relata Rodrigo. No entanto, essa programação, na visão de Eduardo, passa a ter um enunciado específico, ‘há mais burocracia’, torna o processo ‘moroso’. Assim sendo, o trabalho na fábrica e o trabalho na Escola se contrapõem por enunciados que revelam, na vivência desses dois professores da área de criação de sapatos, a idéia de que na indústria há mais ‘autonomia na área de criação’, sendo que a Escola é o lugar em que ‘tenho que sair, marcar o ponto’, ‘avisar os coordenadores, o diretor’, relata Eduardo. Paradoxalmente, a Escola, embora tenha um ritmo de trabalho bem menos acentuado que a indústria, parece não servir aos propósitos de criação desses docentes por justamente não apresentar esse ritmo com o qual estavam habituados e, principalmente, por lhes diminuir a autonomia.

Os enunciados que remetem à idéia de ritmo e de burocracia se repetem novamente na fala de outros professores. Luís afirma, ‘na Escola tem a parte de metodologia, a parte burocrática e que eu tive que aprender’; José comenta ‘na empresa, você não tem uma exigência muito grande de ficar fazendo relatórios, de ficar preenchendo papéis, essa parte burocrática’; Pedro afirma ‘você sente essa pressão [na empresa], principalmente nos últimos anos que eu estava atuando como supervisor’; ‘olhei para a Escola, não tinha máquina funcionando, tava tudo muito quietinho’, diz João.

No contexto atual de trabalho desses professores, a Escola, as prescrições que lhe são impostas - relatórios, metodologia específica, papéis para serem preenchidos - parecem se impor às prescrições da própria atividade na fábrica. Assim, o trabalho na Escola parece ser mais burocrático do que o trabalho na fábrica (*uma das coisas que eu não gosto muito é da parte burocrática*, afirma José). No entanto, o que se evidencia, é que o trabalho na fábrica

assim como o trabalho na Escola estão organizados de acordo com procedimentos que, embora diferenciados, são quase sempre estabelecidos por outros:

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos, etc. – não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização, que pode ser oficial, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou oficiosa, mas igualmente efetiva, como os conselhos de classe. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90)

Tendo uma vivência efetiva em um modelo de produção que a princípio possa parecer bastante diferente de uma escola, alguns docentes se mostram incomodados com a burocracia que não esperavam. Obviamente que a Escola em questão pode apresentar um grau de prescrições bastante acentuado em comparação a outras instituições de ensino, no entanto, o que parece estar em jogo nos enunciados não é isso e sim uma expectativa frustrada de que na Escola não haveria uma organização do trabalho tal qual à de uma fábrica. Assim, os professores parecem adentrar a Escola com expectativas e vivências que não incorporam, num primeiro momento, a dimensão do trabalho.

Quando pensamos em escolas, temos imagens e sensações que nos ocorrem pelo que já experimentamos na nossa trajetória particular e são tão familiares que precisamos empreender algum esforço para olharmos com outros olhos para esta instituição. (SORATTO & OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 90)

Nesse sentido, a Escola a princípio não é vista dentro da perspectiva do trabalho e quando o é há uma certa frustração uma vez que também ela está circunscrita em modelos de organização que se assemelham às indústrias.

Já nos enunciados de João, Pedro e Luís temos o depoimento de que, para eles, há outras diferenças entre o trabalho na Escola e o trabalho na fábrica. Trabalhar na fábrica, para Luís, é trabalhar com máquinas e não com gente. Trabalhar na fábrica é não se preocupar com o depois, é arrumar a máquina, testar e pronto. E como num crescendo, os enunciados de Pedro e João confirmam o dito por Luís possibilitando-nos ver, no entanto, uma dimensão diferente não só do que é o trabalho na fábrica e o trabalho na Escola como também a ruptura entre esses trabalhos.

Retomo aqui o depoimento de João para o qual o trabalho com a máquina é uma tarefa tão constante na fábrica a ponto de influenciar sua percepção sobre o trabalho na Escola:

- De uma hora para outra eu trabalhava com máquina e aí de uma hora para outra eu trabalhava com gente. Eu olhava para eles assim e eu me assustava um pouco, porque a máquina não fala, não reclama, você faz e pronto. E eles eram pessoas.

Os alunos não são máquinas, João sabe disso, porém, seu fazer, ainda impregnado do fazer na fábrica o deixa perplexo diante de uma situação para a qual não se via preparado a ponto de sentenciar que “eu enxergava eles como máquinas”. E como que num resumo das lembranças que tinha desse dia em que iniciou seu trabalho na Escola, João nos dá a seguinte explicação: “porque eu trabalhava com máquinas e eu não sabia nada de pedagogia de nada”. Aqui, o ‘saber pedagogia’, na fala de João, parece ser a chave para lidar com a nova situação que se impõe. Se, por um lado, saber operar a máquina é um saber necessário para trabalhar na máquina, por outro lado, saber pedagogia é um saber necessário para lidar com gente, com alunos. Não saber pedagogia para João é não saber operar com os alunos.

Bakhtin (2003), ao trabalhar com questões ligadas ao conceito de polifonia, mostra-nos a multiplicidade de vozes e consciências que povoam o “eu” da mesma maneira que esse “eu” também se projeta no outro por meio da ampla e multifacetada natureza dos enunciados produzidos. Nesse sentido, João, fazendo parte, como todos nós o fazemos, de uma construção social e cultural, dá voz a uma discussão há muito engendrada nos debates sobre formação docente, qual seja, a da preparação formal, técnica, pedagógica para o ensinar. Sendo assim, há uma preocupação em adequar-se, em dominar saberes e métodos que lhe abram as portas de um outro ofício, o de professor. João, não alheio a essas vozes que ressoam nos meios acadêmicos e escolares, mostra sua preocupação e o seu não preparo, em sua visão, para lecionar.

Interessante observar aqui que o professor Eduardo parece ir na contramão do que João expõe ao afirmar que o que faz na Escola é igual ao que fazia na empresa (*Igual! Por exemplo, eu trabalho na modelagem com os alunos, processo convencional, é a mesma técnica utilizada na empresa*). Assim, a habilidade técnica que desenvolveu na confecção de modelos parece dar conta do desafio de ensinar seus alunos, num enunciado que nos dá indícios de que a habilidade técnica como modelista é suficiente para o trabalho como professor.

Assim, a exemplo da fala de João, Eduardo nos dá a ver outros discursos que também ecoam sobre o trabalho do professor. Aqui, o saber técnico, o saber específico a ser transmitido é valorizado, uma vez que esse saber fundamenta a própria entrada de Eduardo (e dos outros professores) na Escola.

Por fim, Pedro, fazendo um balanço de seu trabalho na empresa - como trabalhador da área de corte e depois como supervisor do setor de corte - e de seu trabalho na Escola, possibilita-nos ver como enxerga o caminho de trabalho fábrica-Escola trilhado até então no enunciado:

- Você enquanto operário, você é responsável por aquilo que você está fazendo, enquanto que como supervisor você é responsável por aquilo que as pessoas estão fazendo. Hoje eu sou responsável por aquilo que as pessoas estão aprendendo. Então aí tem um caminho, são três etapas diferentes.

Como que num desfecho para o caminho de trabalho até a Escola, Pedro nos dá a ver que o caminho fábrica-Escola é diferente em seu fazer. Na fábrica ele é responsável pelo fazer que assume sentido de operação, de execução de tarefas que se encerram em si mesmas. Dessa forma, o resultado é visível e imediato. Mesmo no papel de supervisor, essa responsabilidade pelo fazer continua, no entanto, aqui é o fazer do outro. 'Hoje', como professor, esse fazer se transforma em ensino e assim Pedro é responsável pelo aprendizado dos alunos, que, em contraposição ao fazer anterior, fazer visível, assume um caráter abstrato, menos palpável.

O trabalho na fábrica e o trabalho na Escola parecem, nos enunciados produzidos, se aproximarem e se distanciarem. Parecem, por um lado, ser diferentes em termos de ritmo, de burocracia, de habilidades necessárias, por outro lado, porém, parecem se assemelhar, escondendo aspectos convergentes, muitas vezes não tão visíveis e não tão perceptíveis a um primeiro olhar.

5.3 As Marcas da Fábrica na Escola e as Marcas da Escola na Fábrica

A opção em centrar a análise neste terceiro grupo temático, que foi deliberadamente por mim formado a partir do agrupamento dos recortes de vários momentos da entrevista, deve-se ao fato de apresentar ele, sob minha percepção, um ponto de chegada para o caminho trilhado pelos professores, qual seja, o caminho que parte da fábrica e vai à Escola. No entanto, os enunciados produzidos aqui mostram-nos que esse caminho não é linear e tampouco excludente. A fábrica, vivida e sentida pelos professores durante tantos anos de trabalho, mostra-se presente na Escola assim como a Escola também se mostra presente na fábrica. Com isso, reafirmamos os pressupostos de Vygotsky (1995) segundo os quais o ser humano não é só produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto. Tendo já experienciado o fazer na fábrica e o fazer na Escola, os professores entrevistados nos mostram o intercâmbio entre esses dois lados e algumas marcas deixadas por ele.

Assim, João, José, Rodrigo e Pedro apresentam em seus enunciados a importância da vivência na fábrica para o seu fazer na Escola quando relatam:

- Essa vivência minha [na indústria] me habilita a falar sobre como é trabalhar na indústria porque a gente prepara alunos para a indústria em primeiro lugar. Então, a experiência de ter trabalhado tantos anos e ter vivido isso e ter executado a tarefa que eles estão aprendendo a executar...Então, eu posso falar como é que e trabalhar nessa área. (João)

- Quando você tem a experiência profissional dentro da empresa, facilita e muito o seu trabalho como professor. Por quê? Porque você tem mais argumentos para mostrar ao aluno, você tem mais caminhos para direcioná-lo até o aprendizado. Quando você é limitado, seu conhecimento é limitado, vai dificultar e muito você fazer o aluno chegar ao objetivo que é aquele conhecimento que você deseja. E hoje, na Escola, como eu já tive a experiência dentro da empresa, eu sei qual o perfil do funcionário que a empresa espera, eu procuro direcionar meu aluno para esse funcionário que a empresa espera. (José)

- Quando eu tinha trabalhado na empresa de médio para pequeno porte, eu tinha conhecimento de tudo que acontecia dentro da

empresa. Então a gente consegue relacionar e associar os assuntos diversos não apenas da de desenvolvimento, mas também da área produtiva, da área comercial, do período de lançamento, de várias áreas que estão interligadas na empresa e você acaba tendo exemplos práticos e fatos reais que você pode dar como exemplos para os alunos. (Rodrigo)

- Eu procuro trazer muito a experiência que eu vivi no dia a dia. [...] Então eu procuro passar isso para os alunos, procuro passar o lado do supervisor, 'olha, o que o supervisor não gosta em um funcionário', 'o que um líder não quer em um seguidor'. Então a gente procura ver isso dentro da empresa, existem pessoas que gostam de perguntar, existem aqueles que não gostam de que você pergunte muito a eles. Então eu digo 'olha, se acontecer com vocês, procura agir de tal forma'. E enquanto docente pegar aquilo que adquiri na empresa e mostrar isso para os alunos. Então, é isso, passar a minha experiência. (Pedro)

Nos enunciados acima, a experiência profissional na empresa 'habilita', nas palavras de João, os professores a discorrerem sobre conhecimentos vividos na prática. Os anos de fábrica, dessa forma, auxiliam o fazer docente dando aos professores caminhos para o seu agir na Escola. Sendo a Escola uma instituição que prepara para o mercado de trabalho, com foco na indústria, os docentes acabam por maximizar em seus enunciados a importância de se ter como meta a adequação de seus alunos para a realidade da empresa, realidade essa que conheceram de perto. Assim, enunciados como 'procuro direcionar o meu aluno para esse funcionário que a empresa espera' e 'o que um líder não quer de um seguidor' ao mesmo tempo em que mostram o cuidado que os docentes têm em preparar seus alunos para a empregabilidade acentuam características da indústria no seio do trabalho escolar. Características essas que fazem parte do escopo dos planos dos diversos cursos oferecidos pela Escola e que devem ser, por sua vez, valorizadas pelo professor. Nesse sentido, os dizeres dos professores são marcados não apenas pela incorporação de valores que os anos na fábrica acabaram por imprimir como também pelo próprio lugar do qual enunciam, ou seja, professores partícipes de uma escola profissionalizante que tem como objetivo central preparar trabalhadores para a indústria.

Não obstante, essas marcas da fábrica na Escola, embora bastante acentuadas, nem sempre são incorporadas passivamente pelos docentes, como vemos no relato do professor João:

- É o plano de curso que vai definir como é que o aluno tem que sair. Esse plano de curso foi elaborado pela indústria e também pela Escola para criar um determinado profissional para as indústrias. Então, eu tenho que trabalhar em cima desse plano de curso e o plano de curso é que vai me dizer o que eu tenho que ensinar para eles, de que forma, quantidade, tempo. Inclusive, tem hora que eu olho para o plano de curso e acho que deveria ensinar diferente. [...] Tem várias coisas da vida prática que não estão no plano de curso. Coisas que o aluno poderia...chegar na residência e consertar determinados aparelhos...Porque [o plano de curso] é mais voltado para a indústria. E eu sei que muitas vezes o aluno não vai conseguir trabalhar na indústria. Se a gente nota...consegue um tempinho ali...a gente até passa para ele outras coisas.

O plano de curso a que João se refere é um documento elaborado por setores da indústria e também por técnicos da Escola, a fim de que os diversos cursos oferecidos possibilitem um perfil profissional de saída básico que atenda às expectativas dos setores industriais. Assim, o plano de curso da Escola não só prescreve o que deve ser feito como também salienta a importância de se ter determinações da indústria em seu bojo.

Como interlocutora e ao mesmo tempo coordenadora pedagógica de João, devo esclarecer que seu dizer, assim como o dos outros professores, é marcado pela posição que ocupamos um em relação ao outro. Entre outras funções, é meu papel enquanto coordenadora observar, por meio do diário de classe e de outros documentos, o cumprimento dos conteúdos e objetivos propostos pelo plano de curso. Sendo assim, também represento para João setores da Escola que esperam o cumprimento desse plano pelo docente. Mostrando-se, então, perante a interlocutora/coordenadora, ciente da importância de seguir o plano, João enuncia que tem que trabalhar ‘em cima desse plano’. O plano é que vai dizer o que ensinar e em quanto tempo. No entanto, João não se mostra satisfeito. Vê nele lacunas que seus alunos devem aprender e que não se encontram lá. ‘E eu sei que muitas vezes o aluno não vai conseguir trabalhar na indústria’, preocupa-se. Assim, como que numa tensão crescente, João acaba por mostrar-nos que, caso tenha um ‘tempinho’, faz o que acha que deve ser feito, ou seja, ensinar ‘outras coisas’ que não estão no plano.

O aluno deve ser preparado para a vida e para a indústria, mas caso não consiga emprego na indústria deve adquirir, para João, outros conhecimentos que o levem a um diferente caminho. Esses outros conhecimentos não estão prescritos no plano, porém, João, ciente disso, poderá fornecer-lhes. E “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Dessa forma, embora a experiência obtida na indústria seja muito importante para o fazer dos professores, guiando muitas vezes esse fazer, diante de uma outra realidade, a Escola, ela passa a ser resignificada e socialmente situada, mostrando outras escolhas possíveis que não apenas as que envolvem as prescrições impostas seja pela fábrica, seja pela Escola.

Nessa resignificação da experiência, os docentes também mostram a importância que o fazer na Escola adquire.

- Hoje, se eu voltar para a empresa, eu vou ser diferente, porque eu já tenho essa experiência da Escola de como ensinar. [...] Recentemente, eu estive visitando uma empresa e a psicóloga me pedia justamente isso: que ela quer passar os supervisores dela por uma formação de como ensinar. Felizmente, as empresas hoje estão detectando essa dificuldade, essa falha de não saber como ensinar seus funcionários. Então essa passagem, essa experiência que eu tenho hoje de ensinar facilitaria muito meu trabalho como supervisor dentro da empresa.
(José)

- Olhando para trás, hoje, eu vejo assim, se eu estivesse na indústria hoje, com a vivência que eu tenho da Escola agora, eu faria muita coisa diferente. Eu acho que o trabalho na indústria muitas vezes é realizado de uma forma assim...que não leva em consideração alguns aspectos importantes que a gente aprende aqui na Escola, como segurança, como seguir determinadas normas técnicas, fazer de uma determinada forma. Eu acho que se o profissional da indústria aprendesse mais sobre o que ele está fazendo, ele realizaria um trabalho melhor. (João)

Nos dizeres de João e José, marcados pelo lugar que ocupam como professores, sem nos esquecermos também que se dirigem à interlocutora/coordenadora, elegendo aspectos também de seu interesse, encontramos a valorização do que aprenderam na Escola e como

esse aprendizado enriqueceria o trabalho na fábrica. O fazer na fábrica, embora refletido no fazer na Escola, é repensado e reavaliado pelos professores, cujas vivências se enriqueceram. Assim, com a experiência atual e com o confronto com outras perspectivas vivenciadas na fábrica, esses professores percebem-se detentores de um conhecimento técnico revitalizado pela Escola. Dessa forma, o conhecimento técnico, prerrogativa dos anos na fábrica, é resignificado na e pela Escola.

Se por um lado, o fazer na indústria influencia significativamente o trabalho docente, este por sua vez também imprime alterações na indústria, principalmente por meio dos alunos que acabam incorporando aprendizagens diferenciadas daquelas anteriormente prescritas. Nesse sentido, “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Interessante observar que, como que num movimento de retroalimentação, os docentes se valem dos alunos que já atuam nas fábricas para, por meio deles, manterem-se informados sobre o que acontece para lá dos muros da Escola.

Luís e Eduardo sobre esse aspecto enunciam:

- Eu tenho bastante contato com a indústria, tanto pessoalmente como por meio dos alunos. Eu gosto muito de conversar com os alunos para saber o que está acontecendo, qual a realidade deles. (Luís)

-Hoje, por exemplo, veio um ex-aluno que já se formou há dez anos e ele nos convidou para ir à empresa dele. E esses contatos nos ajudam, principalmente na área de criação. O que o pessoal está fazendo nas indústrias e se é realmente o que nós estamos fazendo, pesquisando e mostrando aos alunos. (Eduardo)

A experiência na indústria, fator mesmo de requisito de entrada para trabalhar na Escola, sofre desgaste com o distanciamento provocado pelo trabalho na Escola. Logo, a ponte entre Escola e fábrica passa a ser os alunos, criando às vezes constrangimento para o próprio professor, como no relato de José:

- Olha, eu sempre vou às empresas fazer visitas e a vantagem de você ir às empresas é que você está observando a evolução da empresa, a evolução da tecnologia. Se você ficar só dentro da Escola, você se perde um pouco em relação à tecnologia dentro da empresa. Porque hoje o avanço tecnológico está a passos largos. [...] Inclusive uma vez

eu tive...foi uma coisa bem engraçada e eu fiquei até chateado porque um aluno estava sabendo uma coisa que eu não sabia.

José, portanto, procura visitar as empresas para se manter atualizado. No entanto, ainda assim, é pego de surpresa quando um aluno diz saber algo que ele não sabia. Logo, no cotidiano desses professores, a indústria chega até eles muitas vezes por meio dos alunos já empregados e inseridos que estão na dinâmica do mercado de trabalho. Com o avanço tecnológico, as mudanças processadas no setor produtivo são rápidas e necessitam acompanhamento constante, fato que o trabalho na Escola acaba por inviabilizar. E como que numa receita para esse problema, Luís enuncia:

- O importante é conciliar a formação acadêmica com a experiência profissional, você consegue resultados melhores. Então, experiência profissional, contato com a empresa, formação acadêmica, capacitação que a própria Escola oferece aos docentes...Conciliar essas coisas, não ver a coisa isolada, não só acadêmica, não só experiência profissional e sim a junção dessas coisas. (Luís)

Formação acadêmica e experiência profissional, ‘não ver a coisa isolada’, parecem refletir vozes dos diversos estudiosos que se debruçaram e se debruçam sobre questões ligadas à formação docente. Assim, na voz de Luís podemos inferir que o importante para o fazer na Escola, para o fazer docente, não é apenas a aplicação de técnicas; não é também a prática pela prática, isolada, centrada apenas na sala de aula; tampouco é o desenvolvimento cognitivo ou teórico isolado da prática. ‘Conciliar essas coisas’, ele afirma.

Como que num processo de chegada ao percurso realizado pelos docentes, Luís dá a ver que o trabalho a ser exercido na Escola é complexo e exige interação entre diversos aspectos. Se, por um lado, a experiência que os professores trazem da fábrica é extremamente importante, tendo em vista principalmente que formam trabalhadores para a fábrica, por outro, a experiência com os alunos, as capacitações recebidas, os estudos realizados também o são, fornecendo-lhes subsídios para inclusive modificarem o trabalho exercido nas fábricas. Dessa forma, as marcas da fábrica na Escola e as marcas da Escola na fábrica são ao mesmo tempo fortes e vulneráveis. Fortes por estarem presentes na constituição mesmo desses docentes, fazendo parte do seu dia a dia de maneira indelével; vulneráveis por sofrerem a ação do tempo e o intercâmbio entre os mais diferentes sujeitos desse processo: professores, alunos, trabalhadores, instituições.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de professores da educação profissional passou a ser motivo de interesse de minha parte a partir de meu contato direto com esse nível de ensino como coordenadora pedagógica. Como já dito em capítulo anterior, o desempenho dos docentes nas oficinas de aprendizagem, a desenvoltura com que demonstravam uma determinada tarefa aos alunos, a objetividade com que explicavam o funcionamento de determinado mecanismo fascinavam-me e ao mesmo tempo me intrigavam.

Impregnada que estava ainda por concepções correntes sobre a formação docente, quais sejam, a de que o desenvolvimento profissional do professor seria basicamente pedagógico e de que o conhecimento e a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo seriam suficientes para a sua profissionalização, estas me impeliavam a ver nesses professores, que carregavam para a escola profissionalizante seu saber técnico, uma certa incompletude em seu trabalho ao mesmo tempo em que sentia a evolução do rendimento escolar nos alunos por eles atendidos.

Sendo assim, o contato com a perspectiva histórico-cultural e também as diversas leituras de estudos realizados sobre a formação docente ampliaram meu olhar e possibilitaram uma aproximação com os dizeres desses professores que culminaram com a opção de se analisar o trabalho realizado na fábrica e o trabalho realizado na Escola. Essa opção, por sua vez, possibilitou-me, acredito, o resgate de um dos aspectos da constituição desses docentes uma vez que procurou estabelecer um elo entre os dois universos, fábrica-Escola, aparentemente distintos.

Vygotsky, ao abordar o humano como um ser histórico e a linguagem como elemento central a sua constituição, e Bakhtin, ao situar a linguagem como sendo de natureza constitutivamente social, auxiliaram-me a evidenciar, nos dizeres dos professores entrevistados, as marcas da fábrica e da Escola presentes nos sentidos atribuídos pelos professores ao seu próprio trabalho. Assim, nos relatos que os professores fazem de sua prática verifiquei os modos pelos quais eles vão se apropriando do tornar-se professor. Marcados que estão pelo trabalho que realizavam na fábrica e pelo trabalho que realizam na Escola, um dos aspectos da constituição desses professores é justamente essa relação fábrica-Escola que se perpetua em seu fazer. Não há como ignorá-la, não há como deixar para trás os anos vividos na fábrica, pois estes se renovam no fazer dos professores, engajados que estão na aprendizagem dos alunos e na necessidade de que esta aprendizagem se transforme em empregabilidade no futuro próximo. Não há também como ignorar a perspectiva da qual

enunciam, ou seja, a partir da posição de professores que já apresentam uma certa vivência com o ambiente escolar e com as prescrições que esse ambiente impõe ao seu trabalho docente.

O desafio enfrentado, portanto, na análise da relação fábrica-Escola para o trabalho desses professores a partir dos enunciados produzidos, à luz das leituras de Vygotsky e Bakhtin, foi o de não somente articular o trabalho na fábrica e o trabalho na Escola como, principalmente, analisar que implicações “esses trabalhos” trazem para a constituição desses docentes.

Nesse percurso, repleto de possibilidades, optei primeiramente por tentar olhar o universo da fábrica por meio de um recorte histórico que desse conta minimamente das transformações por que passaram os modelos de produção e as relações de trabalho nos diferentes modelos que iam se estabelecendo. Com isso, pude constatar que os professores entrevistados, oriundos que são de um mercado de trabalho em transformação, sentem as mudanças ocorridas e delas tentam se apropriar mesmo estando inseridos na Escola. São seus alunos trabalhadores que muitas vezes trazem as ‘novidades’ do setor; são alguns contatos ou visitas que mantêm os professores informados. E por quê? Porque a relação fábrica-Escola, como visto, é uma relação de mão dupla. Os professores precisam saber o que acontece no mercado de trabalho industrial para estarem ‘sintonizados’ com a demanda das empresas e estas por sua vez precisam de um trabalhador ‘já pronto’, cujo conhecimento das operações a serem realizadas tenha sido incorporado pelo futuro operário.

Olhando também o universo da educação profissional no Brasil e a atuação de seus professores, verifiquei que há uma discussão há muito estabelecida sobre a formação (ou não formação) desses professores e o papel que a legislação assume nessas questões. No nosso caso, como visto, a Escola na qual os docentes atuam busca no mercado de trabalho os profissionais para comporem o quadro docente. Não necessariamente devem apresentar formação superior ou cursos ligados a licenciaturas. Devem, no entanto, passar por processo seletivo para verificação de competências técnicas e, caso sejam aprovados, passam a trabalhar em período integral na Escola. Assim, são inseridos no fazer docente, passando a exercer agora o papel de formadores de outros trabalhadores para os cargos que ocupavam anteriormente. Como visto nos enunciados analisados, essa atuação às vezes é tranqüila e às vezes não. Lembremo-nos de João, para o qual os alunos eram vistos, num primeiro momento, como máquinas; lembremo-nos de Eduardo, que via na técnica desenvolvida junto aos alunos os mesmos procedimentos que utilizava na fábrica em que trabalhava. E embora todos os docentes entrevistados tenham tido algum tipo de experiência anterior com processos

de ensino e de aprendizagem dentro de suas respectivas empresas, essa experiência é resignificada na Escola.

A leitura também de diversos autores que tratam sobre formação docente e o trabalho do professor fez com que, na análise dos diferentes enunciados produzidos no decorrer da entrevista, um aspecto me chamasse a atenção: a elaboração de sentido dada ao trabalho na Escola. Como visto nas análises, a Escola, para os docentes, é um lugar mais burocrático e com menos possibilidade de agir. O trabalho realizado nela exige dedicação, atenção, preenchimento de relatórios, planos de ensino, planos de curso. No entanto, como vimos, o trabalho do professor, assim como qualquer outro trabalho, está inserido em uma instituição cujos procedimentos são estabelecidos por outros. A Escola é, portanto, um local de trabalho e como tal submetida a prescrições. Os professores, com a ruptura do trabalho na fábrica, parecem esperar na Escola uma relação de trabalho mais tranqüila, talvez permeada pelas lembranças de tempos nos quais a escola era o lugar marcado pela infância, pela adolescência. E, nesse confronto, não é de forma passiva que o trabalho de ensino se dá. João deixa claro isso ao mencionar que não concorda totalmente com o plano de curso elaborado por terceiros. Assim, há uma certa distância entre o que a Escola e a indústria esperam e o que é de fato realizado pelo docente. De qualquer forma, é quase unanimidade nos enunciados produzidos a necessidade de ‘adequação’ do trabalho de ensino às demandas da indústria.

Nessa perspectiva, os relatos possibilitaram-me inferir que, embora as marcas culturais, da fábrica e da Escola, não funcionem como determinação absoluta do que o professor será, a formação desses professores ocorre, de certa forma, marcada pelas finalidades da própria produção industrial, marcada pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e também marcada pela valorização do saber fazer e do saber comportar-se adequada e produtivamente.

Como visto em idéias discutidas em capítulos anteriores, verificamos que a passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização do trabalho exigem uma nova maneira de se pensar o papel da escola e do professor. A educação profissional, mais fortemente ligada às bases do setor produtivo, deve acompanhar essas novas formas ao mesmo tempo em que também deve lançar questionamentos sobre o mercado produtivo, ampliando assim não só a competência técnica dos futuros trabalhadores como também os capacitando intelectualmente para serem críticos diante dessa realidade. Uma educação assim concebida necessita de formação docente que não apenas limite-se aos aspectos técnicos e tecnológicos dos conteúdos de ensino, mas também que contribua para que o professor possa fazer uma reflexão mais abrangente sobre as finalidades da ação educativa, respondendo,

assim, aos desafios de uma sociedade industrial em constante transformação de maneira crítica.

E, embora os professores entrevistados tenham em sua formação as marcas do elo fábrica-Escola, é graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida no desenvolvimento de preparação de seus alunos que vão percorrendo uma trajetória, não só profissional como também pessoal, em que essas marcas vão sendo re-significadas, confrontadas, num processo de formação contínua e permanente.

Embrenhando-me, então, nas leituras realizadas e nos relatos dos professores entrevistados, estou ciente do universo de possibilidades que a riqueza dos enunciados produzidos podem dar a ver. O desafio aqui enfrentado, qual seja, o de ter trilhado um dos aspectos que fazem parte da constituição desses professores é um limitador dentro desse universo ao mesmo tempo em que é também um caminho. E nesse caminhar o caminho proposto, aprendi, com os dizeres dos docentes entrevistados, a importância de dar voz às suas experiências, às suas vivências, a valorizar o que trazem e por que o trazem para a Escola. E por meio desse caminho espero ter podido contribuir para uma melhor compreensão do seu fazer docente almejando também que essa compreensão se traduza em reflexão e em ação para a formação de futuros professores que atuam em tantas outras escolas profissionalizantes.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, Marília A. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 46-55, 2004.

BARROS, Lúcio Alves de. **Fordismo, origens e metamorfoses**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; Fanta, Daniel (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAIT, Beth. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, D.O.U. de 26/07/2004, Seção I, p. 18.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, D.O.U. de 18/04/1997, Seção I, p. 7760.

BRASIL. MEC. SETEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC.SETEC, abril/2004.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. London: The Palmer Press, 1986.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CRUZ, Maria Nazaré da. Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. **ANPED-Anais**. 28ª reunião, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flasco, 2000.

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 3 v. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Roseli A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1996.

FONTANA, Roseli A. C. & CRUZ, Maria Nazaré da; **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOBBSAWM, E.J. **A Era dos Extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Cia. Letras, 1995.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 63, 1998.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, 1999.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. Positivismo. In: **Ideologias e Ciência Social – elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURÃO, Eliana. **Das técnicas artesanais à civilização industrial; a trajetória do ensino profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1992.

NAVARRO, Vera Lúcia. **A produção de calçados de couro em Franca (SP): a reestruturação produtiva e seus impactos sobre o trabalho**. Araraquara: Unesp, FCSL, 1998.

NAVARRO, Vera Lúcia. **A reestruturação produtiva na indústria de calçados de couro em Franca (SP)**. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Ap. Moraes (orgs.). **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional. In: LUZ RIVERO, Cléia Maria; Oliveira Júnior, Waldemar (orgs.). **Educação Profissional: caminhos na formação do professor**. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky. **Educação e Sociedade**. n. 71, 2000.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. **História da Vida Privada 5: da Primeira Guerra aos nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SALE, Kirkpatrick. **Inimigos do futuro: a guerra dos luditas contra a Revolução Industrial e o desemprego: lições para o presente**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho dos professores em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SENAI/SP. **O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho**. Projeto Memória SENAI/SP. São Paulo: SENAI, 1992.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHNETZLER, Roseli P. Concepções e alertas sobre Formação Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, 16, 15-20, 2002.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books Inc., 1983.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; Fanta, Daniel (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno CEDES**. n. 24, 1991.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKELER, Cristina. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa.(org.). **A entrevista na pesquisa em educação: uma prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Vol. 3. Madri: Visor, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1992.