

DANIEL MARCOS DOS SANTOS

**GLOBALIZAÇÃO, CRISE DO TRABALHO E  
REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.  
UM ESTUDO DA FUNDAÇÃO LIBERATO SALZANO**

Porto Alegre  
Faculdade de Educação da UFRGS  
2002

DANIEL MARCOS DOS SANTOS

**GLOBALIZAÇÃO, CRISE DO TRABALHO E  
REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.  
UM ESTUDO DA FUNDAÇÃO LIBERATO SALZANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Professor Orientador: Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

Porto Alegre

Faculdade de Educação da UFRGS

2002

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

S237g Santos, Daniel Marcos dos  
Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional :  
um estudo da Fundação Liberato Salzano / Daniel Marcos dos Santos.  
- Porto Alegre : UFRGS, 2002.  
97 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Silva Triviños, Augusto Nivaldo, orient.

1. Ensino técnico. 2. Ensino profissionalizante - Reforma. 3. Educação -  
Trabalho. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU:

377

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Esta Dissertação de Mestrado está concebida dentro da problemática geral do projeto intitulado “*A formação de professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos e modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral*”, que conta com o apoio do CNPq, FAPERGS e UFRGS, e no qual participam professores pesquisadores dos seis países mencionados.

Coordenador Geral do Projeto

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Vice-Coordenadora

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE – RS – BRASIL

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Triviños, pelo acolhimento, orientação, inspiração intelectual e pessoal.

À Profa. Carmen Machado e colegas do grupo de pesquisa sobre formação de professores para o Mercosul/Conesul, pelo aporte intelectual e convivência fraterna.

Aos Profs. Jorge Ribeiro, Carmen Machado e Mauro Del Pino, pela disponibilidade, avaliação, e sugestões na banca de defesa da dissertação.

Aos colegas da equipe diretiva da Fundação Liberato e do Serviço de Acompanhamento Escolar, pelo apoio nos períodos de liberação parcial de minhas atividades.

Aos colegas professores da Fundação Liberato que gentilmente se dispuseram a conceder entrevista participando da pesquisa.

Aos amigos e familiares, pela solidariedade e compreensão dos momentos de ausência.

À Izabel, por seu amor, incentivo, e assessoria técnica imprescindíveis à finalização da pesquisa e deste texto.

Obrigado!

## APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação organizo e registro os resultados de minha pesquisa, cujo tema central é a Educação Profissional, mas que me proporcionou incursionar por diferentes aspectos da crise societária contemporânea a fim de compreender a realidade da educação profissional em sua origem e seu desenvolvimento, no contexto da totalidade sócio-histórica em que está inserida.

Nesta pesquisa, focalizo a Educação Profissional de nível técnico, investigando as repercussões da Reforma da Educação Profissional brasileira sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, situada em Novo Hamburgo – RS.

De modo geral, me pergunto sobre como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho estão impactando esta escola. Investigo como essa instituição vem se constituindo no âmbito da educação profissional, como está de adaptando ou resistindo às exigências da nova LDB, às demandas oriundas da reestruturação do setor produtivo e às aspirações de seus professores e alunos.

Entrevisto professores desta comunidade, procurando apreender, entre outras coisas, como estão concebendo as relações entre educação e trabalho e, em particular, como articulam a necessidade de formação geral e formação específica, especialmente após a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e do Decreto nº 2208/97 que institui a Reforma da Educação Profissional.

Analiso as propostas desta instituição, através das falas de seus professores, de pesquisa documental e observação participante. O enfoque metodológico que utilizo é de natureza qualitativa e dialética. Analiso as alternativas que esta escola construiu como tentativa de responder às demandas, dirigidas à Escola Técnica, advindas das transformações do mundo do trabalho. Entre estas alternativas, encontra-se a concepção de formação integral.

A escolha deste tema surgiu a partir de minha experiência profissional na referida escola, onde exerço atividade docente há 14 anos.

Os resultados encontrados evidenciam contradições e disputas, no campo ideológico, entre diferentes projetos e concepções de educação profissional. Diferentes orientações ético-políticas coabitam o cotidiano escolar, as práticas e falas dos professores.

Procuo oferecer subsídios que possam contribuir para aprimorar as atividades desenvolvidas na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, à serviço da comunidade, e orientar a formulação de políticas públicas para a educação profissional no Rio Grande do Sul, mas são necessários, ainda, outros estudos.

O texto está organizado em quatro capítulos. Na introdução, inicio com uma delimitação dos aspectos da educação profissional que enfoquei e do contexto no qual o problema se insere.

Na primeiro capítulo comento os estudos já realizados nesta área, em especial dissertações e teses.

No segundo capítulo desenvolvo alguns conceitos e categorias teórico-metodológicas que orientam o estudo.

No terceiro capítulo descrevo, interpreto e analiso os resultados encontrados, agrupando-os nos seguintes aspectos:

- a) mudanças no mundo do trabalho, impactos sobre a escola e demandas das empresas;
- b) a formação integral atualmente desenvolvida na Fundação Liberato.

No quarto capítulo faço considerações finais, apresentando algumas conclusões e sugestões.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	09
INTRODUÇÃO .....	10
1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INVENTARIANDO ESTUDOS RECENTES .....	18
2 TECENDO OS FIOS DE UMA REALIDADE COMPLEXA .....	26
2.1 As três esferas da existência humana: os domínios econômico, político e simbólico ..	26
2.2 Classes sociais e luta de classes .....	28
2.3 Luta de classes e política na conjuntura atual .....	30
2.4 Estado, globalização e neoliberalismo .....	33
2.5 Ideologia .....	36
2.6 História .....	42
2.7 Crise do trabalho .....	44
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FUNDAÇÃO LIBERATO SALZANO .....	53
3.1 Abordagem metodológica.....	53
3.2 As falas dos professores.....	54
3.3 Mudanças no mundo do trabalho e seus impactos sobre a escola: as novas demandas empresariais .....	55
3.4 A Formação integral desenvolvida na Fundação Liberato.....	60



4 CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
APÊNDICE A - Esquema orientador de entrevista semi-estruturada .....	78
APÊNDICE B - Exemplo de entrevista semi-estruturada efetivada.....	79
APÊNDICE C - Organização inicial dos dados .....	81
ANEXO 1 – Exemplos de bases curriculares após o Decreto 2208/97.....	96
ANEXO 2 – Informações institucionais da Fundação Liberato – ano 1998 .....	99

## LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTISM - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

ETFPel - Escola Técnica Federal de Pelotas

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOSTRATEC – Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia

ISEF – Internacional Science Engineering Fair

UCPel – Universidade Católica da Pelotas

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## INTRODUÇÃO

A passagem do séc. XX para o séc. XXI tem se caracterizado por profundas mudanças que abrangem, praticamente, todos os níveis da vida social, econômica, cultural e política.

Globalização, transformações tecnológicas, explosão de conhecimento no campo científico, reordenamento da correlação de forças no exercício do poder político, reestruturação dos processos de produção, de gerenciamento e de organização do trabalho, precarização do trabalho e desemprego estrutural, entre outros, são aspectos que caracterizam as mudanças em curso no mundo do trabalho.

A Educação e o sistema escolar, e de modo particular, o antigo ensino técnico profissional de nível médio têm sido afetados por estas mudanças e convocados à atender às novas demandas.

Sob a hegemonia política de orientação neoliberal, e ingerência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, desencadearam-se reformulações nas legislações educacionais de diversos países, na década de 90, em especial, no Conesul, na Argentina, Chile e Brasil, cuja nova LDB alterou o sistema de ensino médio separando a educação profissional da formação geral.

Na atual legislação, “Educação Profissional” é a expressão sucessora do antigo “ensino profissionalizante”. Porém, diferentemente do ensino profissionalizante, que estava fortemente associado ao ensino de segundo grau com habilitações plenas e parciais, a educação profissional designa uma ampla variedade de contextos de aprendizagem que “conduzem ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”(BRASIL, 1996, Lei nº 9394). Inclui educação formal e não formal, inicial e continuada, articulada ou não ao sistema regular de ensino, em diferentes níveis de escolaridade.

Os níveis do sistema regular de ensino atualmente vigentes são apenas dois: o nível da educação básica e nível superior. A educação básica abrange a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio. A educação profissional, por sua vez, é entendida como uma modalidade de educação que pode ocorrer articulada com o sistema regular ou independentemente deste.

A educação profissional compreende três níveis: a educação profissional de nível básico, que independe de escolaridade prévia; a educação profissional de nível técnico, que ocorre articulada ao ensino médio, concomitante a este ou após sua conclusão; e a educação profissional de nível tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior nas áreas tecnológicas.

Mais do que uma simples troca de nomenclaturas, a “reforma da educação profissional”, promovida a partir da promulgação da nova LDB, traz em seu bojo, uma proposta político-pedagógica que visa readequar o sistema educacional às novas configurações econômicas e políticas emergentes no “mundo do trabalho”.

Para muitos autores, entre eles, Frigotto, trata-se de um “ajuste neoconservador” promovido sob a “lógica da exclusão” (FRIGOTTO, 1998, p.36).

Segundo Lucia Neves, com quem também concordo,

“a reforma da educação profissional teve por objetivo adaptar o ramo tecnológico da educação escolar e o aparato de formação profissional aos objetivos neoliberais, uma vez que a organização escolar desenvolvimentista pré-existente não mais se adequava aos requerimentos do novo padrão de acumulação capitalista” (NEVES, 2001, p.37).

A referência ao trabalho como horizonte colocado à Educação já aparece na Constituição Federal, onde encontramos que a “educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, Constituição Federal de 1988, cap. III, seção I, Art.205, grifo meu).

No âmbito da Educação Profissional a vinculação da educação ao trabalho é explícita, evidenciando a função econômica atribuída à educação (RAMOS, 2001, p.21).

Compartilho, portanto, com a idéia de que

“as grandes transformações na preparação para o trabalho só podem ser entendidas no contexto das grandes transformações do próprio trabalho, em seu processo, sua organização, suas formas de gestão, nas relações entre empresas, entre países e blocos” (DIEESE, 1998, p.11).

Nesta pesquisa, investigo as mudanças que estão ocorrendo na educação profissional de nível técnico desenvolvida na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, considerando que estas mudanças só podem ser compreendidas a partir da análise do contexto

mais amplo das transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, dentre elas, os processos de globalização, a expansão capitalista sob hegemonia do neoliberalismo, as transformações da base técnica e organizacional da produção, a crescente velocidade na inovação do conhecimento científico e tecnológico.

Considero também, que o debate sobre a educação profissional explicita diferentes concepções em disputa no campo simbólico-cultural. Difunde-se um conjunto de concepções de homem e de projeto de sociedade que atendem a interesses antagônicos. Deste modo, a educação profissional, em virtude das contradições que explicita, se constitui, nas últimas décadas, num palco privilegiado de embates ideológicos.

Dois conjuntos de propostas se evidenciam: um conjunto de propostas, já nomeadas, de ajuste neoconservador ou neoliberal, que atenderiam aos interesses dos “homens de negócio” e à lógica dos “mercados” (burguesia nacional e internacional) e outro conjunto de propostas chamadas de “proposta democrática de massas”, que atenderia aos interesses das classes trabalhadoras (FRIGOTTO, NEVES, op.cit.).

No campo educacional estas propostas se expressam de um lado, na concepção de formação polivalente e, de outro lado, na concepção de formação politécnica.

A concepção de formação polivalente representa o ponto de vista dominante, segundo o qual a educação deve ajustar-se à economia. Se a economia exige um determinado tipo de habilidade, um determinado tipo de trabalhador, cabe à escola, inquestionavelmente, formá-los, fornecê-los. Neste enfoque é a economia que define as finalidades e o destino da sociedade, e predominantemente, as necessidades da economia são ditadas pelos interesses dos grandes capitalistas.

Na concepção de formação politécnica, por outro lado, temos as perspectivas que se articulam com os interesses da classe trabalhadora em torno das concepções de formação humana unitária e integral.

“No campo da educação e formação humana na perspectiva democrática e socialista, o conhecimento e sua democratização é uma demanda inequívoca dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora. A educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específica para fazer face às tarefas econômicas, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas.... .. a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de identificar nas novas demandas dos

homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTO, 1998, p.36).

As inovações no conhecimento científico e suas aplicações tecnológicas não podem ser consideradas como desinteressados produtos lúdicos de cientistas supostamente alheios ao mundo da economia. O que se observa, ao contrário, é a evidente vinculação do saber aos interesses e objetivos materiais da produção, acompanhando o desenvolvimento econômico e a expansão capitalista.

A era moderna se caracteriza pela crescente aplicação do conhecimento, das diversas ciências, ao aumento da produção material. Não apenas conhecimentos da natureza e dos processos materiais, mas também os conhecimentos das ciências sociais e humanas, nas técnicas de gerenciamento, organização do trabalho e controle social.

Frigotto mostra que “as inovações tecnológicas, longe de serem variáveis independentes, um poder fetichizado autônomo, estão associadas à relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações” (FRIGOTTO, 1998, p.41)

As transformações da base tecnológica dos processos de produção vem transcorrendo de modo mais acentuado ao longo das chamadas revoluções industriais. A primeira revolução industrial recobre o período de mais de setenta anos (1760 – 1830), sendo impulsionadas pela invenção do tear mecanizado e da máquina a vapor. A segunda revolução industrial, iniciada no final do século XIX, se caracterizou pelo surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química. A terceira revolução industrial, cujo impacto vem se fazendo sentir, a partir das últimas décadas, vem sendo marcada pela microeletrônica, robótica e informática, genética e biotecnologia, entre outras constantes inovações .

Do ponto de vista da evolução histórica das transformações técnicas, a repartição das funções entre agentes humanos e os instrumentos materiais de produção, resultou em que a primeira revolução industrial trouxe uma demanda pela qualificação especializada e fragmentada. A segunda revolução industrial veio permitir a maximização da organização e gerência do trabalho. A terceira revolução industrial vem se caracterizando por uma imensa velocidade nas mudanças dos processos tecnológicos, na escala de produção, na organização dos processos produtivos e na qualificação dos trabalhadores.

Na gestão do trabalho, a ênfase recai agora sobre os processos de produção. O ritmo do trabalho deixa de ser preocupação, uma vez que este é assegurado pela linha integrada de autômatos. A preocupação fundamental é com a rentabilidade do sistema e que o controle dos processos sejam da máxima eficiência.

Para Antunes (2000, p.174) as mudanças nos processos produtivos, em curso nesta passagem de século, são geradas pela própria concorrência intercapitalista, na tentativa de responder a sua crise estrutural. Para ele, os avanços tecnológicos incorporados aos processos de produção, aliados às novas técnicas de gestão, têm constituído modelos alternativos ao padrão taylorista/fordista, dentre os quais se destacam o toyotismo e os processos de flexibilização do trabalho.

Visando a expansão e a manutenção de suas taxas de lucros, o sistema produtivo segue algumas tendências que implicam em inovações no padrão produtivo aliadas a alterações nos sistemas de regulação social colocando em cheque, inclusive o status e o papel do Estado Nacional. Antunes resume estas tendências a dois aspectos:

- 1) “O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos.
- 2) O modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulamentação neoliberal, privatizante e anti-social” (ANTUNES, 2000, p.174).

O toyotismo, é a forma de organização do trabalho que surgiu na fábrica Toyota, no Japão, e se expandiu, principalmente, nos países capitalistas avançados. Se caracteriza, segundo Antunes (2000, p. 31), entre outros aspectos, pela produção vinculada à demanda, tendo como princípio as técnicas de *just in time* e o sistema *Kanban*, fundamentando-se no trabalho em equipe, no qual o operário executa múltiplas funções. Foi a partir dele que se construiu a concepção do operário polivalente.

Considero, juntamente com Antunes, que os Círculos de Controle de Qualidade, e os programas de “qualidade total” se constituem em novas formas de apropriação do saber dos trabalhadores, acentuando sua manipulação, uma vez que envolvem processos mais profundos de subjetivação e identificação do trabalhador com a empresa.

As inovações tecnológicas não trouxeram a prosperidade prometida, tampouco a libertação do homem do trabalho idealizada pelos defensores do progresso irrestrito. As diferenças sociais se acentuam, as melhorias atendem a poucos, enquanto a grande maioria

enfrenta o desemprego ou uma forma de trabalho precário, de baixa qualificação e baixa remuneração. O novo panorama que surge como consequência destas mudanças operadas pode, deste modo, ser caracterizado pelo trabalho precarizado e pelo desemprego estrutural, como mostra Antunes:

“ criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de operar com máquinas de controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2000, p.184).

O autor de “Adeus ao Trabalho?” se contrapõe às teses que defendem o fim do papel central da classe trabalhadora, ou de fim da centralidade do trabalho como categoria explicativa no mundo atual. Para ele, as mutações no mundo do trabalho criaram uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida em trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc., sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferente dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho.

“É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo mundo empresarial, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não pode *eliminar-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode *extingui-lo*”  
(ANTUNES, 2000, p.185, grifo do autor ).

Para Frigotto (1998, p.41) a atual valorização das dimensões humanas e intelectuais do trabalhador nas empresas contemporâneas é apenas um sinal das limitações, problemas e contradições gerados pela crise de organização fordista e tentativa de redefinir um novo padrão de acumulação capitalista. Mas este não representa uma “autonegação da forma capitalista de relação humana”.[...] Ao contrário, “cabe mostrar que o ajuste neoliberal se



manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e um rejuvenescer a *teoria do capital humano*, com um rosto agora mais social”(FRIGOTTO, 1998, p.41, grifo do autor).

A segunda metade do século XX foi caracterizada por uma confiança no progresso, fundamentada na idéia de que o conhecimento científico e a inovação tecnológica conduziram à superação das injustiças e desigualdades na distribuição do poder e da riqueza. Nos anos sessenta as expectativas no crescimento ilimitado chocaram-se com a dura realidade do aprofundamento dos problemas.

Nos discursos pós anos 70 permanece a grande ênfase à temática educacional, apresentada como estratégia de desenvolvimento nacional e requisito individual para acesso da população ao trabalho. As análises sustentadas pela teoria do capital humano atribuem à educação a capacidade de superar as desigualdades entre as nações, bem como entre os indivíduos, grupos, e segmentos sociais.

Na estrutura escolar, a educação profissional está sobremaneira impregnada por estes valores e expectativas. Esta ênfase, vinculada às concepções da teoria do capital humano, foi sistematicamente analisada e criticada em inúmeros estudos, entre eles, o clássico trabalho de Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva*.(1989).

Ocorre uma inversão de causa e efeito. A desigualdade educacional é apresentada como causa e não como conseqüência das desigualdades sociais e econômicas (FRIGOTTO,1989).

Juntamente com a noção de empregabilidade, estas concepções acabam, exagerando o peso da responsabilidade pessoal, deslocada do domínio público, e também, induzindo a uma culpabilidade individual dos trabalhadores por suas dificuldades.

Embora o parque industrial brasileiro seja muito heterogêneo, onde ainda predomina, talvez, a organização taylorista do trabalho, manteve, neste estudo, a ênfase na análise do novo padrão de acumulação flexível por entender que é esta noção que impregna os discursos e as tendências projetadas para o futuro na concepção da reforma da educação profissional.

Após contextualizar o tema da educação profissional, apontando algumas de suas características principais e secundárias, formulo o problema de pesquisa na forma da seguinte interrogação:

Como se configuram as contradições entre educação geral e educação profissional específica, na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, em Novo Hamburgo - RS, após a vigência da Lei nº 9394/96, que separa o ensino médio da educação profissional, e quais as dificuldades, alternativas e desafios da formação técnica profissional na vigência do decreto nº 2208/97 que instituiu a reforma da educação profissional?

Os principais objetivos da pesquisa são:

- 1) Conhecer a realidade da educação profissional na Fundação Liberato em sua origem e seu desenvolvimento, no contexto da sociedade atual.
- 2) Oferecer subsídios que possam contribuir para aprimorar as atividades desenvolvidas na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Como questões orientadoras da pesquisa formulo o seguinte:

Como se configuram as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e quais são seus impactos sobre a escola?

Quais as demandas colocadas à escola e àqueles que vivem do trabalho assalariado?

Quais os limites e possibilidades da educação escolar? A educação é condição necessária e suficiente para o ingresso no mundo do trabalho?

A seguir, faço um inventário de algumas pesquisas e trabalhos de dissertação e teses já realizados que abordam o tema da reforma da educação profissional, em especial no nível técnico.

## 1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INVENTARIANDO ESTUDOS RECENTES

O tema mais amplo no qual se insere esta pesquisa é o estudo da Educação e Trabalho ou Trabalho e Educação. Esta área de pesquisa acumula uma ampla produção acadêmica envolvendo diferentes abordagens e matizes, recebendo contribuições e aportes de profissionais não só da área de Educação, como também de sociólogos, economistas, psicólogos, assistentes sociais e outros.

Na década de 80, e até a promulgação da nova LDB, um grande número de estudos, inspirados na tradição que discute a Escola e a Educação desde uma perspectiva “crítica” ou “emancipatória” girou em torno de aspectos relacionados à “escola do trabalho”, à “escola unitária”, ao “trabalho como princípio educativo”, à “politecnia”, enfim, temas afinados com a concepção de “formação humana omnilateral” herdada de Marx, Gramsci e outros.

Alguns autores e obras marcam este período, tais como Gaudêncio Frigotto (A produtividade da escola improdutiva), Acácia Kuenzer (Ensino de 2º grau, o trabalho como princípio educativo) e Lucília Machado (Politecnia, escola unitária e trabalho), só para citar alguns.

Em seu conjunto, esta elaboração teórica é propositiva, isto é, se caracteriza pela construção de uma proposta para a escola, baseada nos princípios de uma “pedagogia marxiana” no sentido que lhe dá Manacorda (1991, passim). No horizonte utópico de uma futura sociedade socialista, construiu-se uma concepção de educação identificada com a formação omnilateral, uma educação integral que superasse o mero aprendizado de conteúdos e técnicas escolares e que, ao mesmo tempo, tivesse por base o trabalho produtivo.

Esta produção subsidiou os debates que antecederam a nova Lei de diretrizes e bases, e que teve participação da comunidade acadêmica e principalmente das escolas técnicas federais, no que se refere a reforma da educação profissional. O projeto popular proposto por

estas comunidades foi derrotado e substituído pelo atual conjunto de dispositivos legais em vigor.

No panorama internacional, acontecimentos políticos, como a queda do muro de Berlim e a “derrocada do socialismo real” identificado com a ex-União Soviética, afastaram a perspectiva socialista para longe do horizonte. Os complexos processos histórico-sociais de Globalização, ascensão e hegemonia do projeto neoliberal, perda de conquistas sociais próprias do “Estado de Bem Estar” e seu dismantelamento e redução a um “Estado mínimo”, manifestaram conseqüências não só no sistema educacional brasileiro através de suas reformas, como também na produção teórica acadêmica. As teses do “fim da história”, “fim da sociedade do trabalho”, “fim da modernidade”, “fim da ideologia”, e tantos outros fins, abriram uma crise teórica nas ciências sociais sem precedentes.

A área de pesquisa “Educação e Trabalho” passou por um período de arrefecimento e retração com a perda de “status” tanto político como teórico, mas atualmente revigora-se, reconstruindo suas categorias de análise, entre outros, através do “diálogo” com as tendências pós-modernas e pós-estruturalistas ou reafirmando sua atualidade e potência teórica.

Após a promulgação da Lei nº 9394/96, um grande número de artigos e dissertações, voltaram-se para a análise da reforma da educação profissional, quase todos, se não todos, criticando-a e investigando suas conseqüências, impactos e reflexos no sistema educacional. A maioria destes estudos aponta a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva como contextos e motivações da reforma. Analisam, basicamente, o conteúdo da reforma, suas motivações, e suas conseqüências. Alguns trabalhos, principalmente as teses de doutorado, como a de Marise Ramos por exemplo, tratam de construir categorias de análise. Para Marise “a educação profissional foi tomada efetivamente como categoria de análise e não como política econômico-social” (RAMOS, 2001, p.21).

Desta produção selecionei algumas dissertações e teses desenvolvidas aqui no estado e no país, as quais comento brevemente a seguir. Selecionei estes trabalhos, entre dissertações e teses recentemente produzidas constatando que, em seu conjunto, abordam e aprofundam vários aspectos relevantes e essenciais para compreender a reforma da educação profissional e analisar as atividades atualmente desenvolvidas na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

*Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão* é a dissertação de mestrado defendida por Marcos Francisco Martins na área de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, publicado em livro pela editora Autores Associados, em 2000. Apoiando-se nas categorias teóricas oriundas do pensamento

gramsciano, Martins constrói um conceito de cidadania à luz do qual analisa particularmente o decreto 2.208/97, que institui a reforma do ensino técnico. Deste trabalho, destaco a análise contextualizada que Martins faz do decreto 2.208/97 determinando seus antecedentes, relacionados aos processos de globalização e à “nova ordem mundial” e também identificando as forças histórico-políticas que forjaram a atual legislação. Relata e analisa os diferentes embates e debates nos bastidores que antecederam a promulgação da Lei 9394/96. A apresentação, tramitação e retirada de diferentes projetos de lei e suas emendas, as manobras e pressões, bem como os sujeitos sociais envolvidos. Caracteriza o projeto como anti-democrático, autoritário, e aponta o comprometimento do então governo com as imposições dos organismos financeiros internacionais e conclui afirmando que foi feita opção por um modelo de educação conservador e reprodutor, que nega a formação do cidadão. Concordo com Martins em sua conclusão de que a atual regulamentação do ensino profissional e técnico não satisfaz os pressupostos da cidadania. Esta, exigiria uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, inserida como um direito universal de participar da produção e do consumo dos bens materiais, culturais e políticos (MARTINS, 2000, p.104).

*Da ETFPel ao CEFET/RS(Pel) focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica* é a dissertação apresentada por Carmem Júlia Pires Iahnke ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Social da Escola de Serviço Social da UCPel, em 1999. Nela a autora analisa os reflexos do decreto 2.208/97 sobre a ETFPel. A análise feita por Ianke é semelhante e concordante com a de Martins, comentada acima, complementada com pesquisa empírica que analisa documentos e falas docentes e discentes da ETFPel. Destaco neste trabalho a revisão feita no Cap.1, intitulado *Estado, Sociedade e Educação*, na qual contribui refletindo sobre o panorama internacional do neoliberalismo e as transformações no modelo de Estado, do “estado de bem estar” ao “estado mínimo”, apoiando-se em Perry Anderson, Gentili e Frigotto, entre outros. Ianke também faz uma boa revisão da história da educação profissional no Brasil, apoiada em Romanelli, Gadotti e Kunzer. Conclui sua pesquisa apontando como reflexos da reforma o “descontentamento, perplexidade, atropelamento e, principalmente, desqualificação do ensino” oferecido pela ETFPel (IANKE, 1999, p.116).

*A reforma do ensino técnico: avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do curso de edificações do Cefet-Pelotas/RS* é a dissertação de Gisela Amaral Barbosa, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel em 2001. Nela a autora confronta os argumentos apresentados para sustentar a reforma com os dados de pesquisa de campo, de natureza

qualitativa, entre os alunos egressos do curso de edificações do Cefet-Pelotas. Sua revisão bibliográfica segue a mesma linha que os trabalhos acima. Em sua conclusão indica que

“a profissionalização pretendida com a reforma, não permite mais do que a formação de profissionais parciais, com possibilidades extremamente reduzidas de ingressar num mercado de trabalho que, segundo o próprio ministro, exige flexibilidade, polivalência, capacidade criativa e de auto-determinação” (BARBOSA, 2001, p.107).

*A educação tecnológica e a interação Escola-empresa* é a pesquisa de Sônia da Costa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em 1998. Sua dissertação de mestrado também apresenta uma retrospectiva histórica da educação tecnológica no Brasil e um histórico das três revoluções industriais operadas na organização do trabalho e suas relações com a educação. Focalizou a importância do estágio e da interação escola-empresa na formação profissional, entrevistando professores e estagiários do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Sua pesquisa não aborda a reforma do ensino profissional, mas suas contribuições se inserem na discussão, revelando uma proposta pedagógica que estava em construção no período imediatamente anterior a implantação da reforma no CTISM. O seguinte trecho da conclusão de sua pesquisa retrata este momento:

“Para que o cidadão trabalhador se prepare em escolas técnicas e tecnológicas para a criação dos novos conhecimentos exigidos pelo setor produtivo e pelo crescente desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, espera-se que a escola ofereça um ensino atualizado, incorporado as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do conhecimento, especialmente das ciências sociais e da comunicação, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e das tecnologia da informação. Espera-se, sobretudo, que a escola não se limite à transmissão do saber empacotado, memorizado, informativo e adestrador, mas que possibilite, a cada um, o desenvolvimento de sua inteligência e de sua criatividade, bem como de sua capacidade de tomar decisões com autonomia e independência.[...] É preciso colocar professores e alunos em condições, não apenas de entender e de interpretar o fenômeno tecnológico mas, principalmente de produzir novos conhecimentos. Isso é essencial, e essa é a grande tarefa da escola, na busca de uma profissionalização de qualidade, em parceria com o setor produtivo” (COSTA, 1998, p.176).

*Ensino técnico – uma incompletude capaz de reconciliar o inseparável: fazer e ser*, é o título da dissertação de Regina Leitão Ungaretti, apresentada em 1999, ao departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Destaco neste trabalho a abordagem teórico-metodológica, de natureza qualitativa e dialética que revelaram como resultado as seguintes contradições: aspecto técnico e aspecto humano, ensino genérico e ensino específico, autonomia e dependência, compromisso e alienação, teoria e prática, caráter pedagógico e caráter econômico do estágio. Outro destaque importante que faço é que o trabalho de campo enfocou, professores e estagiários do curso de

eletrônica da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, em Novo Hamburgo, mesma instituição abordada em minha pesquisa. A dissertação de Ungaretti, como a de Costa, também não focaliza diretamente a reforma da educação profissional, mas insere-se na discussão revelando que:

“A relação de interdependência, de conexão, entre as partes é indispensável para que o ensino profissional faça sentido, pois nem para a empresa, nem para a escola, tampouco para o aluno o processo é passivo, todos precisam estar atuando no contexto, o que nos permite que deva haver uma relação mais íntima entre escola, empresa e governo para preparar sujeitos capazes de participarem da vida pública de modo a contribuírem para o benefício social” (UNGARETTI, 1999,p.158).

*Política e evolução do ensino de 2 grau no Rio Grande do Sul* é a dissertação de Sônia Fontoura Cardoso, apresentada em abril de 2002, ao nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, aqui da Faculdade de Educação da UFRGS. Cardoso analisa a implantação da profissionalização compulsória no período de 1972 a 1996 apontando seus equívocos. Destaco o seu histórico da organização escolar brasileira e no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX e a análise da Teoria do Capital Humano como um dos pressupostos da profissionalização compulsória no período estudado.

*Escola Técnica Irmão Pedro mudanças no ensino técnico de nível médio* é a dissertação de Eliane Figueiras Pereira, também aqui do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, defendida em setembro de 2002, aborda as conseqüências da reforma da educação profissional sobre a Escola Estadual Irmão Pedro. Sua revisão bibliográfica segue os mesmos passos de Ianke em dissertação acima comentada, com um capítulo sobre o Trabalho, estado e educação e outro com a Evolução histórica da educação profissional. Focaliza a questão da existência da mesma habilitação técnica no nível médio e no nível superior.

Entre as teses de doutorado, selecionei três importantes contribuições desenvolvidas e/ou publicadas, nos últimos dois anos.

Aqui no programa, a pesquisa de Mauro Augusto Burket Del Pino, *Reestruturação produtiva e política de educação profissional*, disponibiliza uma extensa revisão bibliográfica e análise dialética das articulações do mundo das relações sociais e produtivas ao mundo da educação. Defendida em 2000, a tese de Mauro Del Pino faz uma análise documental da

política de educação profissional, articulando-a ao contexto da reestruturação produtiva. Sua análise lhe permitiu concluir que

“Os mecanismos institucionais utilizados para implementar a reforma na educação profissional brasileira visam a atender aos interesses das agências financeiras internacionais, que não são mais do que representantes dos interesses das classes que detêm a soberania econômica nos países centrais. Estão em sintonia com os rumos do processo de reestruturação produtiva e o pensamento neoliberal hegemônico, contribuindo para integrar a economia nacional ao mercado globalizado. A escola, assim, é capitalista por sua posição estrutural de separação em relação à produção. Separando o ensino profissional técnico do ensino regular médio, ela impulsiona a reprodução da divisão social do trabalho. Com isso, a nova configuração do sistema de educação profissional subordina a política de formação profissional às divisões da economia internacional” (DEL PINO, 2000, p.243).

A análise de Del Pino, com a qual concordo plenamente, aborda e sintetiza os principais aspectos econômicos e políticos da crise societária com os quais eu havia planejado incursionar, constituindo, assim, para os objetivos de minha pesquisa, uma obra de referência fundamental.

Do mesmo modo, a tese de Marise Nogueira Ramos, publicada pela editora Cortez com o título *A pedagogia da competências: autonomia ou adaptação?* consiste em uma análise densa das concepções educativas e seus fundamentos ético-políticos no âmbito da política de educação profissional técnica. Com efeito, Marise, toma a “educação profissional” como categoria de análise, juntamente com o conceito de “qualificação”. Seu objeto de estudo é o deslocamento conceitual operado da qualificação à competência. Para Ramos (2001, p.20) este deslocamento é resultado das transformações da complexa rede de relações econômicas e sociais e que são conseqüências de disputas entre diferentes concepções de mundo que pretendem ter a hegemonia. A autora concluiu que “os significados conferidos à noção de competência fundamentam-se em uma concepção natural-funcionalista de homem” [...] e que, “metodologicamente, sua institucionalização ancora-se na Teoria Funcionalista, atualizada pela Teoria Geral dos Sistemas”(RAMOS, 2001, p.22). Por fim, reafirma que o “horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político e deve construir-se como realidade na forma da Escola Unitária”.

Uma terceira tese de doutorado, que também considero uma contribuição fundamental, recentemente publicada pela editora Xamã e Intertexto, com o título *Educação e identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*, é de Sonia Maria Rummert. Em sua construção analítica, Sonia Rummert destaca a dimensão simbólica e, portanto, cultural dos projetos identificatórios do capital e do trabalho e a disputa dos sentidos e conseqüências de uma educação de qualidade. Tendo a perspectiva teórica gramsciana como eixo condutor, a



autora busca mostrar que as dimensões econômicas não são suficientes para apreender-se os processos de construção da hegemonia e da contra-hegemonia. Sonia analisa, de um lado, o discurso de entidades empresariais, como representantes do capital, e de outro, os discursos das centrais sindicais, como representantes do trabalho. Aborda a difusão de um *ethos* empresarial para a sociedade e para a educação em particular. Em seus resultados, a autora aponta que os projetos identificatórios de duas das três centrais sindicais abordadas, convergem de forma significativa para a mesma concepção apresentada pelo capital. Rummert conclui que “não é possível ignorar que as relações sociais e interpessoais constroem-se, atualmente, em bases diversas daquelas que norteavam as condutas humanas individuais e coletivas, até há poucos anos”(RUMMERT, 2000, p.186).

Para ela, é necessário reconhecer que diferentes frações da classe trabalhadora apresentam aspirações e demandas distintas e resolvem seus problemas de formas diversas. No âmbito educacional, conclui que a proposta de educação polivalente, formulada pelo capital, engendra uma dimensão de positividade para a classe trabalhadora que não pode ser subestimada.

“A perspectiva da polivalência engendra elementos de convencimento, pois responde a um imaginário, a uma cultura disseminada e prescritiva. Vincula-se ao imediato. Paradoxalmente, a perspectiva da formação politécnica vinculada a um projeto societário alternativo, pode aparecer, no imaginário da classe trabalhadora, associada a algo que faliu: o socialismo, não importa que a um determinado tipo de socialismo”(RUMMERT, 2000, p.14).

Por fim, Rummert propõe que não se abra mão das obrigações do Estado no que tange à educação da totalidade da população. E alerta para exigência de intensa participação dos trabalhadores para que a constituição da escola unitária possa ser efetivada. Escola esta que associa educação geral, educação profissional e educação política “como fios de um mesmo tecido, constitutivo da formação integral, omnilateral” (RUMMERT, 2000, p.187).

Além destas dissertações e teses, vários artigos foram publicados em revistas ou apresentados em congressos nos últimos cinco anos, abordando a tema da educação profissional. Alguns encontram-se relacionados na *Bibliografia adicional consultada*.

Na maioria dos artigos, constatei uma abordagem teórica convergente caracterizada pela análise crítica e proposições emancipatórias. Alguns com matizes predominantemente político-econômico, outros enfatizando os aspectos legais, outros complementando com matizes simbólico-culturais, semelhantes às abordagens sintetizadas acima.

Comum a todos estes estudos delinea-se um eixo teórico articulador que passo a explicitar a seguir, no capítulo 2, e que orientou minha análise do contexto no qual o problema da educação profissional desenvolvida na Fundação Liberato Salzano está inserido.

## 2 TECENDO OS FIOS DE UMA REALIDADE COMPLEXA

Neste capítulo abordo o modo como entendo as articulações dos domínios econômico, político e cultural na estruturação das relações sociais. Considero este panorama um ponto de partida que explicita posições filosóficas, epistemológicas e sociológicas. A partir dele, postulo compreender a dinâmica das transformações sociais, historicamente conformadas pelos conflitos entre classes e, posteriormente, situo a Educação como um campo de práticas sociais onde diferentes projetos societários estão em disputa. Por sua vez, a concepção do *trabalho* humano como algo que constituiu ontologicamente o ser social, me auxilia a dimensionar o impacto das atuais mudanças no mundo do trabalho sobre a Educação e sobre a Educação Profissional.

### 2.1 AS TRÊS ESFERAS DA EXISTÊNCIA HUMANA: OS DOMÍNIOS ECONÔMICO, POLÍTICO E SIMBÓLICO

Começo com Marx e Engels que, em *A Ideologia Alemã*, enfatizam a vinculação entre os três domínios já nomeados:

“A produção de idéias, de representações da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas” (MARX E ENGELS, 1989 p 35).

Destaco a vinculação entre o modo como os homens pensam (suas práticas culturais, simbólicas, seus valores, sua organização político-ideológica) e o modo como historicamente produzem e reproduzem as condições concretas de sua sobrevivência material, isto é, suas relações de produção. A idéia de consciência como representação do mundo, como mero “reflexo” de um mundo “real” é problemática. O mundo, para os homens, é sempre mediado pela linguagem, que é construída intersubjetivamente na prática social. Utilizo, aqui, a concepção de prática social como sinônimo de *práxis*.

Concordo com Severino (1997, p.150) quando caracteriza o homem como um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática (*práxis*). Ao interagir com a natureza e com os outros, o homem constrói a si mesmo e significa a sua realidade, se criando no espaço social e no tempo histórico a partir de sua *práxis*.

A noção de *práxis* impregna a prática com dimensões de significação, afastando-a da pura operação mecânica.

“Assim, pela *práxis* o homem opera e age. Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação” (SEVERINO, 2002, p. 46).

A *práxis*, portanto é a prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem constrói a si mesmo. Assim, as práticas humanas se efetivam, como mostrou Marx, em três dimensões interrelacionadas. Podemos, deste modo, falar em práticas econômicas, práticas políticas e práticas simbólicas.

O homem, como ser biológico, realiza trocas com a natureza de modo a manter-se vivo. “ O homem tem fome e precisa comer, o homem tem filhos e precisa criá-los...”, diz um verso do poeta Ferreira Gullar. A pesquisa histórico-antropológica mostra que através do *trabalho* o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo transforma a si mesmo. O *trabalho* é *práxis* humana fundamental, prática produtiva que permite garantir as condições materiais de sua sobrevivência. Esta é a *esfera econômica*, esfera da produção que, inicialmente, satisfaz as necessidades vitais do homem.

Ao trabalhar, o homem estabelece, além de relações com a natureza, relações com os outros homens, instaurando-se a esfera das relações sociais, característica do trabalho como atividade coletiva. À divisão técnica do trabalho associa-se uma divisão social e uma hierarquização que confere diferentes graus de poder a cada posição. A dimensão das relações sociais, e entre elas, as relações de poder, constitui a *esfera política* das práticas humanas.

Ao mesmo tempo em que produzem, estabelecendo relações com a natureza e entre si, os homens desenvolvem representações simbólicas das condições de sua existência. Através

da prática simbolizadora, os homens criam *signos*, atribuem significado e apreciam valorativamente suas intervenções sobre o mundo natural e histórico-social. Esta é a *esfera da cultura* ou da prática simbolizadora. Esta repercute sobre as outras duas esferas, a econômica e a política, assim como o modo de produzir repercute na formação social e ambos repercutem nos modos de subjetivação e simbolização, de modo que as três esferas encontram-se vinculadas e articuladas.

## 2.2 CLASSES SOCIAIS E LUTA DE CLASSES

O conceito de classe social se revela cada vez mais complexo a medida que se aprofunda o debate promovido pelas contribuições das diferentes correntes de pensamento.

Eliminadas as definições ingênuas e funcionalistas como as que associam classe a renda ou prestígio, fico com duas concepções principais e suas variantes.

Uma que entende a classe social com determinação na esfera econômica, e outra com determinação na esfera político-ideológica. Para os primeiros a classe seria definida por sua posição nas relações de produção e portanto uma classe em si, existente desde sempre como classe, uma vez que as relações de produção estão "em vigência". Para a segunda interpretação o conceito de classe social só poderia ser aplicado a partir do momento que a classe toma consciência de si como classe (consciência de classe) e que se organiza num partido político próprio, esta seria uma classe para si. Uma das variantes é representada por Poulantzas que discorda de ambas interpretações anteriores e formula o conceito de classe como efeito de um conjunto de estruturas e de suas relações que pode ser identificado em qualquer um dos níveis: econômico, político e ideológico (POULANTZAS, 1978, p.61).

A interpretação da classe, a partir da noção de grupos de interesses, abre espaço para uma grande complexidade de análises, pois coloca uma série de problemas, entre eles: a) a questão da percepção subjetiva e reconhecimento dos próprios interesses, de interesses comuns e das expectativas ou possibilidades de sua efetiva realização, bem como a diferenciação de interesses autênticos e legítimos, de interesses propagandeados e manipulados por terceiros; b) a questão de uma possível diversidade e hierarquia de interesses; c) a questão da luta como ação coletiva organizada pela conquista de interesses comuns.

Se aceitarmos que a dimensão econômica determina as demais, o conflito de interesses fundamental seria, na formação capitalista, entre os proprietários dos meios de produção (capitalistas) e os que possuem apenas sua força de trabalho (proletários). Mas neste caso, a concepção de luta de classe fica comprometida com as dificuldades do reconhecimento dos interesses comuns, do reconhecimento das possibilidades de superação de uma dada realidade e das ações organizadas para tal, convertendo-se numa questão político-ideológica. “Proletários de todos os países, uni-vos!”, prega o slogan.

Se aceitarmos a determinação da dimensão política, os grupos de interesse ficam reduzidos basicamente a dois: os que desejam conservar e ampliar o modo de produção e exploração capitalista (conservadores) e os que desejam transformar e transitar para um novo modo de produção construindo uma sociedade socialista (revolucionários). Neste caso a luta fundamental é entre conservadores e revolucionários ou entre reacionários e progressistas e este interesse não se restringe a posições na estrutura produtiva, isto é, podemos ter operários defendendo e apoiando ações conservadoras e podemos ter empresários defendendo e apoiando ações progressistas.

Ainda resta a questão da diversidade de hierarquia de interesses que aglutinam conflitos e ações organizadas, como as lutas inspiradas em questões de gênero, etnia, preservação da natureza e outras.

A conceituação de classe e luta de classe vinculada ao modo de produção vigente em uma determinada formação social é decorrência da aplicação da análise dialética à economia, às relações sociais e à história. As classes sociais seriam as representantes, ou portadoras, dos antagonismos próprios da totalidade dialética. As classes aparecem como os pólos em oposição e luta, regidos pelas leis da dialética. Entre elas: identidade e luta dos contrários, contradição, desenvolvimento, superação. A contradição, o conflito, a luta, seriam, portanto, inerentes ao processo, isto é, o próprio motor da história.

A superação “final” se daria pela instauração de um modo de produção que eliminasse as polaridades na sua base, isto é, a propriedade coletiva dos meios de produção acabaria com a luta de classes das formações capitalistas. (“E na falta de combatentes,... a luta cessou”)

A questão que poderíamos colocar é qual o antagonismo ou oposição fundamental que existe nos modos de produção? O que define e configura as polaridades? Me parece que se estabelecem relações do tipo dominador-dominado, explorador-explorado, possuidor-despossuído, incluído-excluído. As relações de poder seriam a origem da oposição fundamental.

No conjunto das relações de poder, o poder econômico é considerado determinante de outros, embora nem todas relações de poder se reduzam ao nível econômico. O nível econômico envolve a ameaça de bloqueio do acesso às condições básicas de manutenção da vida, e a sobrevivência seria considerada um interesse fundamental, priorizado por todos.

### 2.3 LUTA DE CLASSES E POLÍTICA NA CONJUNTURA ATUAL

A idéia de que o desenvolvimento das contradições internas ao modo de produção capitalista iriam “inevitavelmente” ocasionar a sua derrocada e conseqüente instauração de um novo modo de produção, era reconfortante e serviu de inspiração aos movimentos revolucionários ao longo do século XX. Esta concepção colocava o “sujeito histórico”, identificado com a classe revolucionária, no papel de parteiro de um processo naturalizado como um nascimento. Era necessário esperar que o processo histórico “amadurecesse” e estar atento e preparado para assumir a “liderança” de sua condução.

Esta concepção da história foi caracterizada como evolucionista, determinista e fatalista. Ela foi criticada, dentro do próprio movimento marxista, por autores como Rosa Luxemburgo, Walter Benjamin e Gramsci, entre outros, que a consideravam uma deformação da concepção marxista da história. Eles resgataram a dimensão dialética na compreensão marxista da história, reafirmando que esta não assegura nenhum resultado preestabelecido. “Nada corrompeu mais o movimento operário alemão do que a convicção de nadar a favor da corrente” afirmou Walter Benjamin em *Teses sobre o conceito de história* (BENJAMIM, 1940, apud BENSAÏD, 2000, p.84).

Para Bensaïd perderam-se muitas ilusões e certezas ao longo do século XX, que ele caracteriza como obscuro, tendo terminado “com a ruína das esperanças que tinha suscitado: um mundo melhor, transparente e pacificado”, o que não implica renúncia dos objetivos de mudança (BENSAÏD, 2000, p.75).

“Mudar o mundo aparece como um objetivo extremamente difícil, mais do que tinham os pioneiros do socialismo. Mas continua a ser uma necessidade que não pode socorrer-se da garantia de qualquer fetiche que seja. Nem a Providência, nem a História, nem a Ciência poderão constituir o derradeiro tribunal e aliviar-nos do peso da responsabilidade humana.” (BENSAÏD, 2000, p.75).

O peso da responsabilidade humana, neste início de séc. XXI, é cada vez maior. A luta de classes é dada como extinta, em meio à crise de paradigmas nas ciências sociais, e à hegemonia dos discursos neoliberais que assumiram a faceta do caminho único e determinista. O fim da luta de classes é anunciado ou pela vitória esmagadora da “ideologia de mercado” capitalista ou pela perda de sua capacidade como categoria explicativa e analítica no âmbito das ciências sociais.

Com efeito, as metamorfoses por que passam o mundo do trabalho, anunciam uma crise sem precedentes para a maioria dos “assalariados” ao mesmo tempo em que apontam para a avaliação de que o modo de produção capitalista está mais forte do que nunca.

Um dos autores marxistas que tem atualizado e reafirmado o poder de análise das categorias do materialismo dialético na atualidade é filósofo húngaro Itsván Mészáros. Em sua obra *Beyond Capital* (1995) recentemente publicada no Brasil, em português (*Para além do Capital*), Mészáros assume a tarefa de retomar o projeto de Marx e escrever “O capital dos dias atuais”, desafio proposto por Lukács, do qual Mészáros se considera herdeiro.

Para Mészáros, capital e capitalismo são fenômenos distintos. Segundo ele, o capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela *subsunção* real do trabalho ao capital. O capital antecede ao capitalismo e pode continuar depois dele. Deste modo, Mészáros atribui o fracasso das experiências da URSS, e demais países do Leste Europeu, à incapacidade de romper com o sistema de *sociometabolismo* do *capital*, que seria um complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital.

Em resenha publicada no jornal do Brasil, Ricardo Antunes explica que “o capital é, portanto, um sistema poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais são materialmente constituídas e inter-relacionadas, sendo impossível superá-lo sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema”(ANTUNES, 2002).

Uma das teses centrais desenvolvidas por Mészáros é a de que

“...o capital não trata valor de uso e valor de troca como separados, mas de um modo que subordina radicalmente o primeiro ao último. O que significa que uma mercadoria pode variar de um extremo a outro, isto é, desde ter seu valor de uso realizado, num extremo da escala, até jamais ser usada, no outro extremo, sem por isso deixar de ter, para o capital, a sua utilidade expansionista e reprodutiva. Esta tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir sua vida útil e desse modo agilizar o ciclo reprodutivo, tem se constituído num dos principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história mundial. E quanto mais aumentam a competitividade e concorrência intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda



a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, crônica e permanente, com a irresolubilidade de sua crise estrutural fazendo emergir, na sua linha de tendência já visível, o espectro da destruição global da humanidade, sendo que a única forma de evitá-la é colocar em pauta a atualidade histórica da alternativa societal socialista” (ANTUNES, 2002).

Para Mészáros, ao contrário dos modos de “organização societal” anteriores, que buscavam em alguma medida o atendimento das necessidades sociais, o sistema de sociometabolismo do capital é um sistema que não tem limites para a sua expansão, o que o torna extremamente destrutível e, no limite, incontrolável.

Assim, segundo Antunes, um outro ponto central, com forte significado político, emerge na obra de Mészáros. É a tese de que

“...a ruptura radical com o sistema de sociometabolismo do capital (e não somente com o capitalismo) é, por sua própria natureza, global e universal, sendo impossível sua efetivação no âmbito da tese do socialismo num só país. Além disso, como a lógica do capital estrutura seu sociometabolismo e seu sistema de controle no âmbito extraparlamentar, qualquer tentativa de superar este sistema que se restrinja à esfera institucional está impossibilitada de derrotá-lo. Só um vasto movimento de massas radical e extraparlamentar pode ser capaz de destruir o sistema de domínio social do capital. Conseqüentemente, o processo de auto-emancipação do trabalho não pode restringir-se ao âmbito da política. Isto porque o Estado moderno é entendido por Mészáros como uma estrutura política compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para a conversão do capital num sistema dotado de viabilidade para a sua reprodução, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do capital. Solda-se, então, um nexos fundamental: o Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. A crítica à política e ao Estado desdobra-se em crítica aos sindicatos e aos partidos, colocando o grande desafio de forjar novas formas de atuação capazes de articular intimamente as lutas sociais, eliminando a separação entre ação econômica e ação político-parlamentar” (ANTUNES, 2002).

O que vemos portanto, é o surgimento de novas configurações de luta de classes, no rastro das novas configurações do capitalismo ou do “sistema capital”. Tanto o capital, quanto as lutas de classe estão longe do seu fim.

## 2.4 ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Para Garrido (1999, p.9), o processo de mudança que o mundo experimenta, neste início de século, ainda não foi suficientemente compreendido. O diagnóstico do que está acontecendo é ainda precário. Encontramo-nos diante do desafio intelectual de determinar as dimensões da mudança que se está produzindo com o objetivo de explicar os alcances do projeto neoliberal e suas conseqüências a médio e a longo prazo.

Sabe-se que as mudanças têm atingido não só as estruturas sociais e econômicas, mas também a natureza dos regimes políticos. As políticas neoliberais levaram a um maior empobrecimento da população e a uma reconversão dos antigos Estados Nacionais.

Uma das características fundamentais deste processo é o ocultamento de suas reais intenções, não tornando explícitos seus objetivos.

“O neoliberalismo é uma doutrina que, em nome do Capitalismo do século XXI , pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a maioria da população, que são os assalariados. Por isto se esconde atrás de noções vagas, como as de modernidade , eficiência econômica ou sociedade tolerante, que não logram, contudo, ocultar a realidade dos fatos.” (GARRIDO, 1999,p. 10)

“...o projeto neoliberal não surgiu das realidades nacionais como tampouco é conseqüência de uma improvisação. Surgiu sim, de uma estratégia largamente amadurecida em processo de mais de um quarto de século, cujo objetivo central, desde o princípio era terminar com os Estados de bem-estar da segunda metade do século XX” (GARRIDO, 1999,p.15).

Estas políticas não poderiam ter sido implantadas sem a confluência de duas circunstâncias. A primeira, já comentada, é a não explicitação de seus objetivos, encobertos por um discurso mistificador sobre a modernidade. A segunda é a ausência de debate democrático, dado a fragilidade das instituições políticas e a precariedade do Estado de Direito, principalmente no Terceiro Mundo, que inviabiliza uma vida verdadeiramente democrática.

“O problema fundamental ante o desafio da globalização é o fato de que não houve, até agora, uma resposta também global, sustentada num programa alternativo. Esta é a questão central para explicar o que está acontecendo. Não pode haver um ação coordenada das forças populares e democráticas dos cinco continentes se não se estabelece claramente qual foi até agora o alcance do processo de globalização e se ela não é caracterizada corretamente, mais amplamente do que o próprio discurso neoliberal pretende que seja, incluindo sua dimensão política” (GARRIDO, 1999, p.18).

“As políticas de globalização[...] põem em risco o futuro da humanidade[...] , por isso é urgente intensificar o diálogo e estreitar vínculos entre teoria e ação.” (GARRIDO,1999, p.23)

Conforme Chomsky (1999,p.28) , ao examinar a história e projetar o futuro provável, percebemos certas “verdades duradouras”, constituídas por estruturas institucionais que permanecem essencialmente sem mudanças. Tratam-se de estruturas de dominação econômica, protegidas, ocultadas e sustentadas por estruturas políticas que garantem a sua livre operação e com poucas restrições. Chomsky (1999,p.29) as identifica nas formulações do assessor de Segurança Nacional do governo Clinton, em 1993, Anthony Lake, que fala claramente em “democracia de mercado” ou democracia que garante os “mercados abertos”. Uma representação simbólica que condensa uma série de valores políticos e econômicos, com falsa pretensão de universalidade, particularmente “liberdade, democracia, igualdade, propriedade privada e mercados”.

Esta verdade duradoura, pretensamente universal, oculta a dominação econômica, baseada na falsa premissa da *igualdade de oportunidades* e concebe a *democracia* como garantia da *livre exploração* do mais forte sobre o mais fraco. Aqueles que se opõe à liberdade de exploração do mais forte sobre o mais fraco são considerados os “inimigos da sociedade tolerante”. Durante mais de um século de lutas sociais e políticas, estes “inimigos” combateram a lógica da exploração econômica. Alguns pela via do rompimento revolucionário, como exemplificam as tentativas de implantação de um projeto socialista nos países da ex-União Soviética, outros, pela via da conquista de alguns avanços expressos nas legislações trabalhistas, previdência social e outras compensações pela exploração sofrida, aglutinadas no modelo do Estado de Bem Estar Social.

A “sociedade tolerante” usando de todos os meios possíveis, incluindo a violência extrema, em nome da liberdade, conseguiu “conter” aqueles que representavam uma ameaça à *democracia de mercado*. Hoje, encontra-se em condições de “ampliar” a exploração de novos mercados, fazendo retroceder os “avanços sociais” do Estado de Bem Estar pretensamente “sem utilizar a força ou repressão, mas mediante a persuasão, a compaixão e meios pacíficos”.

Chomsky ilustra os ataques estadunidenses à democracia, citando os princípios sintetizados pelo historiador e embaixador americano Gerald Haines: esta política consiste em “eliminar toda a concorrência estrangeira” a fim de “manter a área como um mercado importante para a superprodução industrial estadunidense e investimentos privados, explorando as grandes reservas de matérias-primas e afastando o comunismo internacional”

(CHOMSKY,1999, p.36). “No mundo real, os Estados Unidos nunca apoiaram mercados livres, desde o começo da sua história até os anos Reagan, que estabeleceram novos padrões de protecionismo, intervenção estatal na economia, contrários a muitas ilusões” (CHOMSKY,1999, p. 45).

O novo padrão protecionista se caracteriza pelo sistema de subsídio público que gera lucro privado (para os ricos), paralelo à imposição da disciplina de mercado aos países do Terceiro Mundo (para os pobres).

“ Um dos principais fatores que conduziram a atual crise econômica mundial é a globalização da produção, que ofereceu aos empresários o provocador programa de fazer retroceder as vitórias de direitos humanos conquistadas pelos trabalhadores. Um segundo fator na atual catástrofe do capitalismo de Estado é a grande explosão do capital financeiro não regulado” (CHOMSKY,1999, p 57).

Antes do sistema Bretton Woods (sistema de planejamento e estabilização da economia internacional e das moedas nacionais) ser desmantelado, há vinte anos, por Richard Nixon, cerca de 90% do capital no intercâmbio internacional era para investimentos e comércio, e 10% era especulativa. Por volta de 1990 estes números haviam-se invertido e hoje estima-se que 95% do capital seja usado para especulação, o que leva o mundo para uma economia de pequeno crescimento, baixos salários e altos lucros.

“Em linhas gerais, o mundo está sendo empurrado para um tipo de modelo de Terceiro Mundo por uma política deliberada do Estado e das corporações, com setores de grande riqueza e uma grande massa de miseráveis. Uma grande população supérflua, desprovida de todos os direitos, porque não contribuem em nada para a geração de lucros.[..]Esta população excedente tem de ser mantida na ignorância, mas também precisa ser controlada” (CHOMSKY,1999, p.59).

Para Chomsky se utilizam formas tenebrosas de controle da população, sua variante mais benigna consiste no fato de

“ ... a população ter de ser desviada para atividades não problemáticas pelas grandes instituições de propaganda, organizadas e dirigidas pela comunidade empresarial, em parte estadunidense, que dedica uma enorme soma de energia para converter as pessoas em átomos de consumo e ferramentas obedientes de produção (se tem suficiente sorte para encontrar trabalho), isolados uns dos outros, carentes ainda de uma concepção do que uma vida humana poderia ser. Isto é importante. Sentimentos humanos normais têm de ser esmagados, são incompatíveis com uma ideologia acomodada às necessidades do privilégio e do poder, que celebra o lucro privado como valor supremo e nega os direitos das pessoas além do que lhes pode dar o mercado de trabalho – exceto os ricos, que devem receber uma ampla proteção do Estado” (CHOMSKY,1999,p 64).

## 2.5 IDEOLOGIA

O sufixo *logia*, na terminação de certas palavras, indica, inicialmente, que a palavra se refere a uma ciência ou estudo de um determinado fenômeno. No entanto, no decorrer do uso efetivo, muitas destas palavras passaram a designar o próprio fenômeno estudado e não mais o processo de sua investigação.

Deste modo, segundo Eagleton (1997, p.65), a palavra *Ideologia* que significava, originalmente, o estudo científico das idéias humanas, passou a referir-se aos próprios sistemas de idéias. Um *ideólogo*, portanto, seria alguém que expõe idéias, muito mais do que alguém que analisa e descreve sistematicamente as origens e características dos sistemas de idéias.

Eagleton (1997.p.65) descreve os sentidos atribuídos a palavra ideologia, relacionando-os aos contextos históricos, desde os primeiros ideólogos iluministas do século XVIII até as concepções presentes nas obras de Marx e Engels.

O criador do termo ideologia é Antoine Destutt De Tracy, um dos mais combativos representantes da burguesia revolucionária francesa do Séc. XVIII. Para ele a ideologia é a ciência das idéias (EAGLETON,1997, p.67).

A ideologia nasce, assim, como uma investigação racional das leis que governam a formação e o desenvolvimento das idéias. Tem raízes profundas no sonho iluminista de um mundo totalmente transparente à razão, livre do preconceito, da superstição e do obscurantismo do regime Absolutista. O objetivo dos ideólogos do Iluminismo, como porta-vozes da burguesia revolucionária da Europa do século XVII, era reconstruir a sociedade de alto a baixo, sobre bases racionais. Atacavam a ordem social que fomentava a superstição religiosa, entendida como modo de fortalecer o poder absolutista, e sonhavam com um futuro no qual se pudesse viver sem ópio nem ilusões. Assim que as leis da consciência humana se desnudassem ao exame científico, essa consciência poderia ser transformada, na direção da felicidade humana (EAGLETON,1997 p.66).

Para construir uma sociedade racional, a própria mente, considerada a base da existência social, deveria ser trazida para o domínio da pesquisa científica. Em sua época, a nova ciência da ideologia foi subversiva. “A ideologia é um golpe revolucionário nos sacerdotes e reis, nos técnicos e guardiães tradicionais da vida interior. O conhecimento da humanidade é arrebatado do domínio de uma classe dirigente e confiado, em vez disso, a uma elite de teóricos científicos” (EAGLETON, 1997, p.67).

Do ponto de vista político, portanto, seria essencial que a razão humana pudesse penetrar os recessos mais profundos da psique humana. Pois as instituições sociais só poderiam ser transformadas com base no mais exato conhecimento da natureza humana, e a justiça e a felicidade residiriam na adaptação de tais instituições a essas leis imutáveis, não em forçar arbitrariamente a natureza humana a encaixar-se em formas sociais artificiais. Na fantasia bem-intencionada dos grandes ideólogos do Iluminismo, a ideologia, em resumo, relaciona-se com um vigoroso programa de engenharia social, que iria refazer nosso ambiente social, alterando assim nossas sensações e modificando, por conseguinte, nossas idéias (EAGLETON,1997, p.67).

Do ponto de vista epistemológico, um ideólogo era, a princípio, um filósofo empenhado em esclarecer a base material de nosso pensamento, entendendo que as idéias seriam dependentes de condicionamentos externos. A ideologia era uma tentativa de restituir as idéias a seu domínio, enquanto produtos de certas leis mentais e fisiológicas (EAGLETON,1997,p.65). Neste sentido, os ideólogos iluministas tinham uma visão materialista acerca de onde se originavam as idéias. Em sua guerra contra a metafísica, recorriam em peso à filosofia empírica de John Locke, insistindo em que as idéias humanas derivavam mais de sensações que de alguma fonte inata ou transcendental (EAGLETON,1997,p.66). A ideologia inicia sua vida, portanto, como ramo de um materialismo mecânico, agarrada a concepção de que as operações da mente sejam tão previsíveis quanto as leis da gravidade (EAGLETON,1997, p.67).

Por outro lado, ao levar a cabo este projeto, os ideólogos franceses passaram a exagerar a importância da consciência humana, acreditando que as idéias constituíam a base da vida social, e neste sentido foram idealistas (EAGLETON,1997, p.66). “Uma vez que toda ciência repousaria em idéias, a ideologia desalojaria a teologia como soberana de todas elas, garantindo-lhes unidade. A ideologia reconstruiria completamente a política, a economia e a ética” (EAGLETON,1997,p.68).

Assim, os ideólogos “sustentavam, por um lado, que os indivíduos eram produtos determinados do próprio meio, e insistiam, por outro, ser possível elevar-se acima desses determinantes inferiores mediante o poder da educação” (EAGLETON, 1997, p.66).

De Tracy foi membro do grupo de elite de cientistas e filósofos que constituíam a ala teórica da reconstrução social da França. Ocupou a Divisão de Ciências Morais e Políticas do *Intitut Nationale*, e como funcionário público, foi responsável por criar o novo programa de educação nacional. Este programa tinha como base, nada menos do que a “ciência das idéias”. A ideologia foi, durante um certo período, uma disciplina obrigatória nas *écoles*

*centrales* francesas, e expressão teórica de uma estratégia abrangente de reconstrução social (EAGLETON, 1997, p.68).

Napoleão Bonaparte, enquanto se identificava com o idealismo revolucionário, era entusiasta da atuação do Instituto. A partir do momento em que seu autoritarismo vem a tona, Napoleão entra em conflito com os ideólogos, a quem passa a atacar.

“Napoleão declarou ter sido o inventor do termo depreciativo ideólogo, como uma forma de rebaixar os homens do Instituto” (EAGLETON, 1997, p.68). Queixava-se dos ideólogos como destruidores de ilusões que solapavam a autoridade política e que privavam homens e mulheres de suas ficções consoladoras.

“Napoleão denuncia os ideólogos porque estes estão empenhados em desmistificar as ilusões sentimentais e a religiosidade divagante com a qual ele esperava legitimar seu governo ditatorial” (EAGLETON, 1977, p.69). “Mas o cerne da crítica de Napoleão aos ideólogos é que há algo irracional no racionalismo excessivo” (EAGLETON, 1997, p.71). Acusa-os de sonhadores abstratos e sectários e

“numa ironia notável, Napoleão desdenhosamente equipara os ideólogos aos próprios metafísicos que eles se esforçam tanto em desacreditar. Não há dúvida de que suas acusações tem um fundo de verdade: De Tracy e seus colegas, fiéis a seu credo racionalista, atribuíam às idéias o papel de alicerce na vida social, e acreditavam que se podia deduzir uma política de princípios *a priori*. Se por um lado travavam guerra com o idealismo metafísico que via as idéias como entidades espirituais, por outro concordavam com sua crença de que as idéias eram a base sobre a qual assentava todo o resto” (EAGLETON, 1997, p.69).

“Desse modo, o termo ideologia gradualmente deixou de denotar um cético materialismo científico para designar uma esfera de idéias abstratas e desconexas, e é esse significado da palavra que será então adotado por Marx e Engels” (EAGLETON, 1997 p.71).

A ideologia nas mãos de Marx e Engels logo passou a denotar a ilusão de que as idéias são, de algum modo, autônomas do mundo material (EAGLETON, 1997, p.67).

Eagleton faz um exame detido da obra de Marx e Engels e revela diferentes sentidos e aprimoramentos na concepção de ideologia desde os *Manuscritos econômico e filosóficos* (1844), onde a ideologia é entendida como parte da teoria da alienação, passando por *A Ideologia Alemã* (1846), vinculando a consciência à prática social, e chegando ao *Capital* (1867), no capítulo sobre o fetichismo da mercadoria, no qual o tema da alienação é expandido.

Além de mostrarem-se, as vezes conflitantes entre si, estes sentidos encontram-se suscetíveis a sérias críticas, às quais, os futuros seguidores do movimento marxista tentam dar

conta. Boa parte da confusão origina-se do conflito entre os significados epistemológico e político do termo.

Na *Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos*, a teoria da ideologia gira em torno dos argumentos da inversão e da alienação.

“Em certas condições sociais, argumenta Marx, os poderes, produtos e processos humanos escapam ao controle dos sujeitos humanos e passam a assumir uma existência aparentemente autônoma. Apartados dessa forma de seus agentes, tais fenômenos começam então a exercer sobre eles um poder imperioso, de modo que homens e mulheres se submetem ao que, na verdade, são os produtos de sua própria atividade, como se estes fossem uma força estranha” (EAGLETON, 1997, p.71).

Aqui, Marx combate os filósofos idealistas, defendendo que a consciência está, na verdade, estreitamente vinculada à prática social (Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência) e mostra como a consciência pode se tornar erroneamente apreendida como entidade autônoma, dissociada dessas práticas, mediante o processo de inversão, que ajuda a naturalizá-la e desistoricizá-la (EAGLETON, 1997, p.71).

A ideologia aparece como consciência invertida ou como falsa consciência. Mas como as idéias, aqui, não situam-se na fonte mesma da vida histórica, Marx e Engels rejeitam a possibilidade de mudar a sociedade simplesmente combatendo-se idéias falsas com idéias verdadeiras. Para eles, as ilusões sociais estão ancoradas em contradições reais, de modo que somente pela atividade prática de transformar estas contradições concretas é que se pode abolir as ilusões. “Portanto, uma teoria materialista da ideologia é inseparável de uma política revolucionária” (EAGLETON, 1997, p.72).

Diversas dificuldades surgem a respeito desta formulação de Marx e Engels. A principal crítica é a de que “Enquanto os jovens hegelianos a quem eles atacam consideram as idéias a essência da vida material, Marx e Engels apenas invertem esta posição”, mantendo a dualidade nítida entre consciência e atividade prática (EAGLETON, 1977, p.73).

Este materialismo mecânico não reconhece que o animal humano se distingue pelo fato de se mover num mundo de significados. Significados esses que são constitutivos de suas atividades, e não secundários a elas. As idéias são internas a nossas práticas sociais, e não meros produtos destas. A tradição marxista se vale do conceito de práxis, justamente para apreender essa indissolubilidade da ação e da significação (EAGLETON, 1997, p.73).

“É necessário, então distinguir os dois casos bastante diferentes que A ideologia alemã ameaça fundir em um só. De um lado está a tese materialista geral de que as idéias e a atividade material são inseparavelmente ligadas, em oposição à tendência idealista de isolar e privilegiar as primeiras. De outro, há o argumento materialista histórico, de que certas formas de consciência historicamente específicas tornam-se apartadas da atividade



produtiva, sendo mais bem explicadas em termos de seu papel funcional em sustentá-la.” (EAGLETON, 1997, p.74)

“Em outras palavras, o texto hesita, de maneira significativa, entre uma definição política e uma definição epistemológica de ideologia. As idéias podem ser consideradas ideológicas porque negam suas raízes na vida social com efeitos politicamente opressivos; ou podem ser ideológicas por serem expressões diretas de interesses materiais, instrumentos reais da guerra entre as classes.” (EAGLETON, 1997, p.78-79)

Os escritos econômicos tardios revelam uma nova versão de ideologia. Em O fetichismo da mercadoria, capítulo de O Capital (1867), Marx argumenta que na sociedade capitalista as relações sociais efetivas entre os seres humanos são governadas pelas inter-relações aparentemente autônomas das mercadorias que eles produzem. As relações humanas reais surgem, enganosamente, como relações entre coisas, e isso tem graves conseqüências de tipo ideológico (EAGLETON, 1997, p.82).

A questão, aqui, não é mais a de uma percepção distorcida dos seres humanos, que invertem o mundo real em sua consciência e, assim, imaginam que as mercadorias controlam suas vidas. Marx não está afirmando que sob o capitalismo as mercadorias parecem exercer um domínio tirânico sobre as relações sociais; está argumentando que elas efetivamente o fazem. Não é mais uma questão de consciência, mas está ancorada nas operações econômicas cotidianas do sistema capitalista (EAGLETON, 1997, p.83).

A diferença principal é que enquanto em A ideologia alemã se tratava de não enxergar as coisas como realmente eram, em O Capital, se trata de reconhecer que a própria realidade é dupla e enganadora.

“A ideologia, assim, não pode ser desmascarada simplesmente por uma atenção límpida sobre o processo de vida real, já que esse processo, à semelhança do inconsciente freudiano, exibe um conjunto de aparências de certa maneira estruturais a ele, inclui a sua falsidade na sua verdade” (EAGLETON, 1997, p.84).

A ideologia não é mais redutível a falsa consciência, é na verdade uma racionalização, no sentido freudiano, em que o significado superficial serve para bloquear o verdadeiro propósito do sujeito (EAGLETON, 1997, p.86).

A crítica que pode ser feita é de que esta concepção remeteria novamente a uma doutrina empirista, uma vez que o real já conteria o conhecimento ou mau conhecimento de si mesmo, isto é, a percepção (ou má percepção) da realidade seria, de alguma maneira, inerente à própria realidade. Os agentes humanos figuram aqui como meros recipientes passivos de certos efeitos objetivos. Esta concepção suprime a questão do que os agentes humanos fazem diante desses mecanismos materiais. A maneira variada e conflituosa como constroem e

interpretam discursivamente esses mecanismos materiais, segundo seus interesses e crenças particulares. (EAGLETON,1997, p.85)

“Para o Marx de A ideologia alemã, todo pensamento é socialmente determinado, mas a ideologia é o pensamento que nega essa determinação, ou melhor, um pensamento tão socialmente determinado a ponto de negar seu próprio determinante” (EAGLETON, 1997, p.86-87).

Por volta do final do século XIX, no período da Segunda Internacional, a ideologia continuou a reter o sentido de falsa consciência. Dentro desta concepção, falar em ideologia socialista seria uma heresia, pois o socialismo científico, capaz de discernir as verdadeiras leis do desenvolvimento histórico não poderia ser comparado com falsa consciência.

Mas há também, neste período, uma nova corrente que acolhe o sentido marxista posterior de ideologia como formas mentais dentro das quais homens e mulheres levam a cabo seus conflitos sociais, e que, começa a falar ousadamente em ideologia socialista (EAGLETON, 1997, p.87).

O revisionista marxista Eduard Bernstein foi o primeiro a designar o próprio marxismo como ideologia. Lenin, por sua vez, declara que a única escolha é entre a ideologia burguesa e a ideologia socialista. Para Lenin o socialismo é a ideologia da luta da classe proletária. Esta, segundo ele, não se desenvolve espontaneamente, mas é introduzida pelos ideólogos (EAGLETON,1997, p.87).

Com esta argumentação de Lenin, ideologia (socialista) torna-se idêntica à teoria científica do materialismo histórico, e temos uma repetição do ideário Iluminista: o ideólogo (socialista) não é mais alguém chafurdando na falsa consciência, mas o exato oposto, o analista científico das leis fundamentais da sociedade e de suas formações sociais (EAGLETON,1997, p.87).

Assim, chega-se ao final do século, mergulhados na mais completa confusão, que segundo Eagleton, reflete o conflito entre os significados epistemológicos e políticos do termo ideologia.

No sentido político, o que importa não é o carácter de falsidade ou veracidade das crenças em questão, mas sua função e talvez sua origem, e portanto, não há razão para considerar essas crenças necessariamente falsas em si. Concepções verdadeiras podem ser postas a serviço de um poder dominante, e neste caso a falsidade é o própria dominação de classe e o termo falso tem mais um sentido ético do que epistemológico (EAGLETON, 1997, p.87).

Assim como muda o significado de ideologia, modifica-se também aquilo que se considera seu oposto.

“Para A ideologia Alemã, o oposto de ideologia parece ser enxergar a realidade tal como realmente é; para O Capital, as coisas não são tão simples, já que esta realidade, como vimos, é intrinsecamente traidora, e, assim, há necessidade de um discurso especial conhecido como ciência para penetrar suas formas fenomenais e desnudar suas essências” (EAGLETON, 1977, p.87).

Quando a ideologia se desloca do sentido epistemológica para o sentido mais político, dois caminhos aparecem como antítese: o oposto a ideologia dominante pode ser ou a ciência do materialismo histórico, ou a consciência da classe operária.

Eagleton finaliza sua análise da ideologia fazendo um alerta. Resta a interrogação crítica a respeito da reivindicação de objetividade científica do marxismo, pois se todo pensamento é socialmente determinado, o marxismo também é, e a “verdade” do marxismo não seria “mais verdadeira” do que a “verdade” dos ideólogos burgueses, caindo-se no pântano do relativismo histórico (EAGLETON, 1997,p.88).

Pior ainda, confiando em um racionalismo científico pairando desinteressadamente acima da história, corre-se o risco de o próprio marxismo se tornar um exemplo primordial, justamente das formas de pensamento metafísico ou transcendental que pretende desacreditar (EAGLETON, 1997,p.88).

## 2.6 HISTÓRIA

A história universal portadora de uma mensagem única é uma concepção vinculada às tradições idealistas, algumas de cunho religioso outras não. Nestas tradições, a história seria um caminho previamente traçado para a realização de um espírito ou idéia universal.

Existiria um objetivo, meta, missão ou destino, forjados desde fora da história, de um lugar sem tempo, por uma intencionalidade não-humana. O futuro já estaria escrito, como uma trajetória linear no qual os acontecimentos estariam fixados com antecedência pelo destino. O homem universal, a humanidade idealizada, seria personagem passiva desta história que não é escrita por ela.

Marx muda a nossa imagem da história, expressa na citação do poeta: “Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar”. Temos, com Marx, uma humanidade sujeito, que caminha com suas próprias pernas. As ações do presente engendram o futuro imprevisível.

Nele projetamos probabilidades, um campo de possibilidades, que poderão se realizar ou não. Como que “abandonada a seu próprio destino”, a humanidade tem que fazer escolhas e tomar decisões por sua própria conta e risco.

Mas acontece que “a humanidade” não existe. A comunidade dos homens não é um todo homogêneo, retrato do “espírito universal”. Os homens concretos são diferentes entre si, projetam caminhos diferentes, de acordo com seus interesses. É por isso que, como afirmou Walter Benjamin, “a política assume a primazia sobre a história”, pois o futuro dependerá das lutas, enfrentamentos, diálogos e acordos que os homens concretos forem capazes de efetivar.

A temporalidade linear visualiza a história como o curso de um linha reta, no qual há uma progressão contínua num único caminho a seguir. Esta concepção se expressa no determinismo econômico defendido pelos liberais, ao argumentarem que não há outra alternativa que não seja a submissão ao mercado mundial. A nova imagem da história, na concepção de Marx, assemelha-se mais a um tecido, tramado por relações sociais (o “tecido social”), cheio de nós e rupturas, tendo como fronteira o presente, a partir da qual se ramificam e articulam tempos múltiplos, heterogêneos e assíncronos. O “sistema capital”, como não poderia deixar de ser, pois ele é uma das matérias primas deste tecido, mostra estes buracos, fissuras e nós, que são sentidos, então, como “crises”.

Neste tecido, a predição de futuro é incerta, a análise baseada na causalidade mecânica tende ao fracasso. Marx, então, constitui a “crítica da economia”, dentro de uma racionalidade nova. A nova racionalidade não calcula trajetórias nem prevê de modo incontestável o futuro. Ela é regida pela causalidade probabilística, que mostra tendências, sempre instáveis e atualizadas pelos acontecimentos.

Os contratempos significam aborrecimento, obstáculo adicional, engendrado no passado mas que continua atuando no presente, pois se conserva, de modo transformado. A tarefa histórica das gerações atuais não se restringe a resolver os problemas do capitalismo contemporâneo. Os impasses, dificuldades e bifurcações encontrados ao longo de todo o processo civilizatório reaparecem, de maneira inoportuna. A política requer o enfrentamento dos impasses do presente e do passado. Lutamos pelos que estão vivos, pelos que estão mortos, e pelos que virão depois de nós. Assim, o presente contém as possibilidades, potencialidades do futuro. Quando olhado retrospectivamente, podemos dizer que o passado continha as possibilidades e potencialidades do presente. Isto é, o morto (passado) abrange o vivo (presente).

A revolução conceitual operada por Marx só pode ser decifrada em sua radicalidade após a superação do positivismo na ciência. Seus aspectos principais são: a ruptura na

concepção de tradicional de história, a elaboração de uma temporalidade não-linear, o enfoque de análise probabilística substituindo a análise mecanicista, a enunciação de tendências no lugar de verdades definitivas.

O mundo que termina com as esperanças se refere à frustração das promessas do projeto iluminista e à crise da modernidade. A frustração da promessa de um mundo previsível e bem comportado.

Perdemos a ilusão de que a conquista de um mundo melhor, era algo líquido e certo. A mudança exigia militância, ação, é claro, mas o resultado já estava dado: venceríamos. A ação militante era uma ação facilitadora de um processo histórico tido como inevitável: a derrocada do capitalismo e sua superação pelo socialismo. Esta certeza hoje se desfaz, embora continuemos, mais do que nunca, necessitando e querendo mudar o mundo. Acontece é que não temos mais a garantia de vitória, por isso nosso empenho se torna uma aposta, com o risco e incerteza que ela traz.

Para Bensaïd (2000, p.75), é preciso deixar-se impregnar positivamente pela incerteza, e apostar, acreditar, pois segundo Pascal, não há ninguém de fora do jogo. A omissão também é um posição de apostador. Quem deixa o barco correr, aposta no pior. O apostador, joga para ganhar. Com convicção, mas também tendo em mente que a possibilidade contrária é possível.

Resgatando o sentido da utopia, o jogador necessita perceber que a vitória é uma possibilidade abstrata. Para fazer o seu “lance” o apostador necessita avaliar suas chances e possibilidades concretas, por isso, é preciso compreender e interpretar o mundo, identificando nele as possibilidades concretas para poder mudá-lo. (BENSAÏD, 2000, p.75 e 76)

## 2.7 CRISE DO TRABALHO

O modelo de crises, utilizado por Marx, significa que

“... o sistema social do capital é essencialmente perpassado por contradições profundas. Esta natureza intrinsecamente contraditória faz do capitalismo um sistema social sempre sujeito a crises. Do ponto de vista econômico, o sistema do capital se desenvolve através de ciclos em que ele se depara com crises parciais, próprias deste carácter cíclico, ou com crises gerais que significam um colapso generalizado de reprodução do sistema” (FIDALGO & MACHADO, 2000,p.79).

Para superar a crise atual, o capital “tem necessidade de uma reorganização em escala planetária dos espaços econômicos, políticos e jurídicos.” Esta reorganização se evidencia nas diferentes áreas citadas, através: dos conjuntos regionais e internacionais, como o são o Mercosul, a Alca, a União Européia; de Instituições supranacionais como a Organização Mundial do Comércio e o Tribunal de Haia; e de rearranjos geopolíticos, para combater os períodos recessivos, como o foram as partilhas coloniais, o plano Marshall, os acordos de Yalta.

A crise do trabalho pode ser assim configurada:

“A atividade trabalho tem passado por profundas transformações, decorrentes das inovações científico-tecnológicas, da crise do fordismo, dos novos modelos de organização do trabalho, do crescimento dos serviços em detrimento da atividade industrial, da desregulamentação e flexibilização do trabalho, das políticas neoliberais, etc. A crise do trabalho refere-se a um movimento desencadeado pelas revoluções tecnológicas dos processos de trabalho que, sob a lógica do capital, dispensam gradativamente grandes parcelas de trabalho vivo, criando fenômenos como o desemprego estrutural...” Este movimento estaria aprofundando as desigualdades sociais, e a contradição capital-trabalho estaria sendo aprofundada e não superada. As conseqüências deste processo seriam um aumento do desemprego em nível mundial, declínio do padrão de vida dos trabalhadores empregados, mesmo nos países avançados, e aumento vertiginoso dos índices de miséria na periferia do sistema” (FIDALGO & MACHADO, 2000,p.80).

A crise atual revela-se, não apenas como mais uma das crises cíclicas do capital, mas se traduz como uma crise de civilização, na qual é central o questionamento da noção de progresso, e da contradição histórica do capital, que é sua medida do valor (LOWY, BENSAID, 2000, passim). O capital continua a avaliar as riquezas e as relações sociais com a medida do tempo de trabalho abstrato. Por um lado se esforça para reduzi-lo ao mínimo e por outro o elege como a única fonte de riqueza. Esta se constitui numa contradição histórica, que está na base da irracionalidade e violência crescentes.

Uma interpretação positivista do marxismo considera o socialismo como resultado inevitável do desenvolvimento das forças produtivas e do acirramento das contradições das forças capitalistas de produção. Assim, trabalhando cada vez mais e melhor, os operários estariam desenvolvendo as forças produtivas e construindo o socialismo.

Esta postura promovia o culto ao trabalho, o culto ao progresso, o “produtivismo”, tema abordado por Löwy (LÖWY,2000,p.77-83).

Entre as críticas a esta postura eu destacaria: a falta de preocupação em saber em que medida os produtos do trabalho atendem às necessidades do trabalhador; o uso do produtivismo para justificar uma interpretação “progressista” da expansão colonial ou

imperialista (LÖWY,2000,p.79); a falta de preocupação com o domínio desenfreado sobre a natureza e com as possíveis regressões da sociedade.

Para Lafargue (2000, *passim*) o culto ao trabalho se constituía numa dupla loucura gerando seres mutilados, mortos-vivos. A idéia de Lafargue era que o trabalhador pudesse se reencontrar com os prazeres naturais da vida, recuperando sua saúde e humanidade.

É preciso considerar, que na época em que foi escrito *O direito à preguiça*, a jornada de trabalho chegava a 16 horas diárias ou mais. Mesmo hoje, no Brasil, com a CLT, a concepção do chamado “repouso remunerado” é a de um tempo mínimo necessário apenas para o trabalhador recuperar as suas energias vitais, sem o qual ele não teria condições de retornar ao esforço despendido no trabalho.

O direito ao ócio ou a preguiça, seria, portanto um tempo para além da simples recuperação das energias vitais, um tempo para o trabalhador dedicar-se a si mesmo, a sua família ou comunidade. Um tempo para desfrutar de atividades criativas e prazerosas. Um tempo para o trabalhador-escravo tornar-se um “cidadão da polis” e, porque não, dedicar-se à arte e à política.

Löwy, no entanto, alerta para o significado e intenção desta bandeira de luta hoje: ela pode expressar uma postura de submissão e acomodação à suposta fatalidade do desemprego (LÖWY, 2000, p.84).

O trabalho sobrecarregado é fruto da intensificação dos processos de extração de mais-valia do trabalhador.

Os programas de reengenharia e qualidade total nas empresas, promovem o desemprego, demitindo parte dos trabalhadores, e os que ficam, sujeitos à pressão competitiva e à ameaça de desemprego, acabam se submetendo às condições de intensificação da exploração, tendo que vender, não somente sua “força de trabalho”, mas, às vezes, seus “corações e mentes”.

Outra situação de sobrecarga pode ser identificada nos trabalhadores que, devido aos baixos salários, se dedicam a uma jornada diária maior que a usual, as vezes em mais de um emprego. (exemplo: professores).

Os autores que falam em fim do trabalho, mesmo que não o saibam, estão se referindo a uma forma historicamente determinada de trabalho, que poderíamos, simplificarmente chamar de emprego, ou “trabalho como valor de troca”, no sentido de “vender a sua força de trabalho”, “trocar a sua força de trabalho por salário”.

A esta forma historicamente determinada, se contrapõe o “trabalho como valor de uso” que tem o sentido dado por Marx como trabalho útil ou trabalho concreto, isto é,

“qualquer atividade humana que possibilite expressar a individualidade daquele que a exerce”, “qualquer dispêndio de força humana”. Este é um dos sentidos do trabalho antropológico, que pode ser ainda ampliado, pois é uma concepção filosófica ontológica, uma vez que “é interagindo com a natureza e com os outros homens, mediado pelo trabalho, que o homem se faz homem.” Esta dimensão do trabalho está presente em todas as sociedades humanas e não pode ser extinta a não ser com o fim do humano.

O trabalho abstrato se refere ao dispêndio de força de trabalho humano investido na produção das mercadorias, medido em termos de tempo socialmente gasto para produzi-las. Independentemente das diferenças que possam existir entre as atividades desempenhas pelos produtores de mercadorias, todas elas tem em comum o trabalho abstrato, medido em termos de tempo. O trabalho abstrato é forma histórica capitalista, é ele que cria valor de troca, que se opõe ao trabalho concreto que cria valor de uso. Considerando que não é a massa ou qualidade do trabalho que cria valor, mas sim, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria. O trabalho concreto e o trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas sim a mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes.

O trabalho socialmente necessário pode ser definido como segue.

“O conceito tempo de trabalho socialmente necessário foi utilizado por economistas clássicos, como Adam Smith e David Ricardo, e posteriormente por Karl Marx, para designar a medida do valor das mercadorias. Estes autores entendiam que, para determinar o valor real das mercadorias, seria necessário compará-las, de forma a identificar alguma característica comum a todas elas. A característica comum é conter trabalho. Este é comum a todas as mercadorias; o que significa dizer que medir o valor de uma mercadoria implica medir todo o tempo de trabalho nela contido, gasto desde a extração de sua matéria-prima até o momento em que ela é consumida, incluindo os custos de transformação, armazenamento, transporte e distribuição. Diferentes pessoas exercem diferentes trabalhos. Para comparar diferentes trabalhos, é necessário abstrair um elemento comum a todos eles: o tempo. Diferentes pessoas também possuem diferentes produtividades, sendo necessário padronizá-las como produtividade média da sociedade. Tais abstrações resultaram na medida de valor em termos de tempo de trabalho socialmente necessário”(FIDALGO & MACHADO, 2000.p.324).

O trabalho morto, por sua vez,

“que também pode ser chamado de trabalho pretérito, passado ou incorporado, refere-se ao trabalho que já se encontra incorporado num meio ou objeto pela via de um trabalho anterior. A instalações de uma empresa, seus equipamentos, a matéria prima, resultam de um trabalho que já foi feito anteriormente. Marx utiliza a dupla trabalho morto e trabalho vivo para chamar a atenção para o fato de que estes meios e objetos de trabalho ficariam estéreis, apodreceriam, degradariam se não existisse o trabalho vivo. Este é aquele realizado pelo trabalhador que, através de sua atividade produtiva, dá vida, faz ressuscitar, o trabalho morto. Esta distinção é fundamental para realçar o fato de que é o trabalho vivo, a atividade do trabalhador, que é o verdadeira determinante da riqueza social e não, ao



contrário, o trabalho morto, o capital” (FIDALGO & MACHADO, 2000.p.324).

Para Bensaïd (2000, p.90), a composição orgânica do trabalho é uma expressão proposta por Gorz, expressa pela relação entre trabalho vivo e trabalho morto, em analogia à composição orgânica do capital. O aumento na produtividade das empresas força a tendência ao crescimento desta relação, isto é o aumento do trabalho morto e diminuição do trabalho vivo. Para Gorz, esta tendência indica a intensificação do desemprego estrutural, e no limite, o fim do trabalho abstrato. Para Bensaïd (2000,p.92), a redução da parte do trabalho industrial diretamente produtivo em relação a soma do trabalho coletivo e ao desenvolvimento dos serviços, não significa o fim do trabalho, mas apenas uma modificação na sua composição orgânica.

O taylorismo, fordismo e toyotismo são diferentes formas de organização e gerenciamento da produção, que podem ser assim conceituados:

“A chamada Administração Científica do Trabalho, proposta por Taylor, contém as seguintes características: a) radical separação entre execução e planejamento, o conhecimento do processo de trabalho e da produção deveria centrar-se na gerência, à qual caberia todo o controle do processo produtivo; b) fracionamento das tarefas e atividades, cada trabalhador deveria executar a mais simples e parcelar tarefa possível, num ritmo programado, cronometrado e controlado pela gerência. Essa divisão de trabalho minimiza a necessidade de um trabalhador com maior nível de conhecimento, provoca a mecanização do trabalho e promove o rebaixamento de seu conteúdo intelectual. Cada trabalhador passa ter uma tarefa única e bem delimitada. Há uma clara disposição de separar o pensar e o fazer, aumentar o fosso entre trabalho manual e intelectual e de intensificar a hierarquização da gestão do conhecimento e do processo de trabalho” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p.323).

Ford introduziu a esteira no processo de produção em linha de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção. Isto graças ao deslocamento da matéria prima até o trabalhador, diminuindo o tempo de produção, sincronizando o ritmo de trabalho de todos, eliminando a necessidade do cronômetro. A gestão capitalista do processo produtivo ganhou maior poder de controle e possibilitou uma expansão na produção de mercadorias.

“O modelo japonês de produção, toyotismo, também é chamado neo ou pós-fordismo, quando considerado como uma re-significação ou renovação do taylorismo-fordismo. Visando o máximo controle sobre a qualidade dos produtos e processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade e competitividade, caracteriza-se pelo uso das chamadas ferramentas de Controle de Qualidade Total, de métodos e técnicas de organização do trabalho e da gestão da produção como o Controle Estatístico do Processo, o Just-in-time, o Kanban, os CCQs, Kaisen e outros. O fluxo da produção sofre uma inversão, pois ela passa a ser empurrada pela demanda, eliminando-se os estoques. Essa lógica é a mesma a orientar as relações tanto

entre empresas como entre setores internos a elas. Promove-se, assim, uma integração simultânea ente as empresas de uma mesma rede, um processo sistêmico de produção. Altera-se também a forma de integração do trabalhador ao processo de trabalho, introduz-se a polivalência, nos seus diversos matizes, o trabalho em equipe e as ilhas de produção. Por um lado promove-se diminuição dos níveis hierárquicos da estrutura organizacional. Por outro, aumenta a demanda por maior integração e identificação do trabalhador com sua atividade e com os interesses da empresa. Várias pesquisas tem demonstrado as implicações deste modelo para a subjetividade do trabalhador, como a manipulação do afeto, do desejo e da cognição dos mesmos, pois o interesse a ser satisfeito está subsumido à lógica que informa os objetivos da empresa” (FIDALGO & MACHADO, p.211).

A nova configuração do trabalho, decorrente da crise da relação capital/trabalho tem como tendência mais visível a redução do emprego, enquanto trabalho assalariado e o desemprego em massa.

Mesmo não admitindo o desaparecimento do trabalho e lutando contra uma visão fatalista do desemprego, Bensaïd passa a analisar, a seguir, os possíveis cenários gerados pelas metamorfoses do mundo do trabalho e passa a acompanhar criticamente as alternativas ou discursos que estão sendo esboçados, pensados e/ou sugeridos por “intelectuais” e pelos movimentos sociais. Entre os cenários e alternativas identificados por Bensaïd (2000, p. 92-94), destaco os seguintes:

- a) a redução do tempo (jornada) de trabalho, que não seria uma panacéia;
- b) a redução de empregos estáveis e sua substituição por itinerários de trabalhos intermitentes, por temporada, como uma seqüência de empregos, reconversões, esperas, novos empregos;
- c) o discurso que transforma a necessidade em virtude (não ter emprego seria uma coisa boa, “libertadora”);
- d) a questão da inclusão/exclusão desconectada do trabalho, que não seria, então, a única via de socialização e acesso ao “direito de ter direitos”;
- e) as idéias de uma renda de cidadania universal (pagamento em dinheiro, pelo Estado, independente de emprego);
- f) o cansaço ou desânimo dos “excluídos” e a desfavorável relação de forças para impor propostas a eles favoráveis;
- g) a idéia do benefício universal, não na forma de renda (dinheiro), mas na forma de disponibilização de riquezas socialmente produzidas, isto é, acesso a habitação, alimentação, saúde, educação etc.

Dando seqüência a esta análise crítica, Bensaïd (2000,p.95) destaca um conjunto de proposições que possuem em comum a tentativa de criar espaços intersticiais de produção não submetidos às relações mercantis, entre alas:

- a) cooperativas de autoprodução, para desenvolver economia de escambo (transação que não envolve dinheiro), que favoreça a economia local e a produção direta de valores de uso;
- b) bolsas de trabalho, uma experiência britânica do século XIX, baseadas na troca de trabalho sem o envolvimento de dinheiro;
- c) círculos de cooperação, que, sem abolir a moeda nem o mercado, limitam o seu poder. A moeda-tempo seria uma moeda local, restrita ao círculo que a emite, de curta validade e conversibilidade limitada, não acumulável, limitando, assim, a propriedade privada e o poder de compra de cada um ao que se pode retirar do bem comum para seu uso pessoal e para as necessidades da família;
- d) a idéia do bônus de trabalho, abordada por Marx, como uma hipótese para a sociedade comunista, onde o produtor receberia o equivalente exato do que deu para a sociedade por meio de seu trabalho.

Bensaïd cita Marx (*Miséria da Filosofia*) para desmascarar algumas destas proposições, que tentam ingenuamente abolir o valor das mercadorias pelo intercâmbio direto de quantidades de trabalho entre trabalhadores imediatos. Mostra a ambivalência destes espaços que “permitem uma dupla leitura”, quando abstraem as condições concretas das relações sociais, “podendo inserir-se, tanto numa perspectiva libertadora”, como servir de maquiagem para o reformismo neoliberal. Por fim, defende o argumento de que “somente a gestão coletiva e democrática do excedente social permitiria uma redistribuição social eqüitativa”. A mediação mercantil monetária não seria eliminada mas substituída ou submetida a uma mediação explicitamente política: a deliberação democrática

Retomando a noção do sentido antropológico do trabalho, articulando-a com a questão do tempo, mais especificamente, relativas a “qualidade” das ações exercidas do decorrer do tempo, posso constatar que tanto o “tempo de trabalho”, quanto o “tempo livre”, podem ter uma qualidade de fruição criativa das capacidades humanas, no atendimento de necessidades próprias ou coletivas, ou podem ter uma qualidade de atividade alienada e alienante.

Não é o fato de trabalharmos “para os outros” que torna o trabalho um “tripalium” (instrumento de tortura) mas o fato de não “trabalharmos como sujeitos”, como Bensaïd (2000, p.86) mostra ao citar Marx: se produzíssemos “como seres humanos, gozaríamos da alegria espiritual de satisfazer, através do nosso trabalho, uma necessidade humana.., de

aportar ao outro o que lhe é necessário” [...] “nossas produções seriam como espelhos em que nosso seres se irradiam um ao outro”.

O tempo livre é um mito porque, nas relações capitalistas, o trabalho é alienado, e o tempo “fora do trabalho” é contaminado com a alienação característica deste. Como bem demonstram Adorno e os filósofos frankfurtianos com a noção de semicultura: “em todos os locais o poder da indústria cultural se faz presente, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai, no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental” (PUCCI, 1999).

É preciso lembrar que as palavras e adjetivos empregados para qualificar as atividades humanas, como de resto todas as palavras, têm seu sentido dado pelas situações e relações do contexto histórico a que se referem. Assim, no contexto do capitalismo, o “tempo livre” não é livre, como o trabalho também não.

“Ao se sujeitar ao processo de trabalho capitalista, o trabalhador sofre um processo objetivo de desapropriação de si. Nestas circunstâncias a alienação se manifesta em três dimensões: 1) em relação aos produtos do trabalho: o trabalhador não detém a propriedade nem o controle sobre os frutos de seu trabalho, não determina nem o quê nem o porquê do que é produzido; 2) em relação a atividade de trabalho: o trabalhador não controla como o produto é produzido, participa como mero executor de um processo concebido por outros; 3) ao não se enxergar no produto de seu trabalho o trabalhador não se desenvolve plenamente como ser humano. O trabalho se transforma em atividade lesiva, desinteressante e fonte de sofrimento, um empecilho para a formação humana e dos vínculos humanos, se reduzindo a um mero meio de sobrevivência” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p.17).

O repouso é o processo de des-fadiga: um tempo mínimo necessário apenas para o trabalhador recuperar as suas energias vitais, sem o qual ele não teria condições de retornar ao esforço despendido no trabalho.

“O tempo livre, portanto, longe de significar a total liberdade do indivíduo, sua absoluta independência frente às diversas formas de opressão e alienação sociais, representa, antes, um momento de reprodução da força de trabalho, ou seja, um momento em que o indivíduo se encontra momentaneamente livre, mas uma liberdade limitada e aparente, pois continua sob a lógica opressora do capital” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p.325).

A liberação do tempo como uma expressão efetiva do “reino da liberdade” só pode ocorrer a partir de uma ruptura com a lógica da sociedade do capital. No dia em que “trabalharmos como seres humanos” o “tempo livre” também será um tempo de realização e atualização do humano.

O desemprego, que é o “não-trabalho” dentro da sociedade regida pela lógica do capital, está muito longe de realizar a noção de ócio, entendido como um tempo para o

trabalhador dedicar-se a si mesmo a sua família ou comunidade. Pois a falta do emprego assalariado, quando muito, pode colocar os *trabalhadores sem trabalho* em estado de *tempo livre*, alienado, se não atirá-los na mais profunda miséria.

Bensaïd (2000,p.100) nos lembra que, tanto o culto ao trabalho, abordado anteriormente, quanto a apologia do tempo livre, descrita acima, representam visões unilaterais. A realidade é mais complexa e contraditória, do que as “caricaturas” que usamos para representá-la.

Segundo ele, mesmo alienado, o trabalho contém, ambivalentemente, elementos “emancipatórios”, ainda que rudimentares. É com estes elementos que devemos “jogar”, no sentido de explorar e liberar seu conteúdo de desejo utópico, expresso como “necessidade do possível”. Pois é este desejo que nos diferencia dos outros seres.

## 3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FUNDAÇÃO LIBERATO SALZANO

Neste capítulo esclareço os aspectos metodológicos da pesquisa e apresento alguns dados e resultados preliminares encontrados, procedendo, a seguir, a análise, interpretação e compreensão iniciais.

### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica que orientou este estudo, que focaliza a educação profissional desenvolvida na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha é de natureza qualitativa e dialética.

Além da observação participante, realizei entrevistas semi-estruturadas com professores. Em meu projeto de pesquisa, pretendia, inicialmente, abranger, também, os segmentos alunos e empresários. Por limitações de ordem material, isto é, de tempo disponível para realização da pesquisa, necessitei refazer o cronograma e optei por restringir a abrangência da amostra ao segmento professores por considerar que estes são os sujeitos principais no processo de implementação de reformas educacionais. No entanto, através de questões formuladas na entrevista semi-estruturada e dos critérios de escolha dos sujeitos que compuseram a amostra, procurei apreender, de maneira indireta, nas falas dos professores, as concepções que circulam entre alunos e empresários.

A escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa atendeu inicialmente os seguintes critérios: um professor de cada uma das áreas tecnológicas dos cursos oferecido na Fundação

e um professor da área de formação geral. Dentro do conjunto de professores de determinada área, escolhi sujeitos que:

- a) exercessem atividade profissional em empresas, além da escola; e/ou
- b) ministrassem aulas nas séries finais do curso; e/ou
- c) supervisionassem alunos estagiários; e/ou
- d) fossem ex-alunos da escola; e/ou
- e) exercessem funções de coordenação de curso; e/ou
- f) coordenação de eventos extra-classe de natureza didático-pedagógica.

A amostra pesquisada constitui-se, então, em (5) professores, assim estratificados: (1) da área de eletrônica; (1) da área de química; (1) da área de eletrotécnica, (1) da área de mecânica e (1) da área de formação geral. Dentre eles, (3) exercem atividade profissional em empresas, (1) é ex-aluno da escola, (4) ministram aulas nas séries finais, (2) supervisionam alunos estagiários, (1) é coordenador de curso e (2) são, ou foram, coordenadores de eventos extra-classe.

As entrevistas semi-estruturadas foram agendadas previamente e realizadas na própria escola. Foram gravadas, transcritas literalmente, e submetidas aos procedimentos de análise, interpretação e compreensão de natureza qualitativa e dialética.

O roteiro da entrevista semi-estruturada foi elaborado contemplando dois grandes eixos orientadores: 1) mudanças no mundo do trabalho e seus impactos sobre a escola; e 2) reforma da educação profissional e a opção feita pela Fundação Liberato frente à reforma. Como sub-temas enfoquei: significado e importância do trabalho, demandas das empresas, perspectivas de trabalho para os alunos, reforma e separação do ensino médio/educação profissional, características da formação geral e formação específica, interdisciplinaridade e hierarquização de conhecimentos. O roteiro orientador da entrevista semi-estruturada está disponível no *Apêndice A* e um exemplo de entrevista como efetivamente foi realizada encontra-se no *Apêndice B*.

### 3.2 AS FALAS DOS PROFESSORES

Apesar do número reduzido de entrevistas, o volume de material disponível para análise se revelou bastante extenso e rico, apresentando, inclusive, aspectos e matizes

imprevistos. Inicialmente, organizei os dados, analisando e agrupando as diversas falas em categorias e sub-categorias.

Os cinco sujeitos que participaram da pesquisa são identificados como S1, S2, S3, S4 e S5. Após a leitura geral do material e de várias releituras selecionei recortes das entrevistas, classificando-os e agrupando-os em categorias. Apresento a seleção e organização inicial dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas no *Apêndice C*.

Os principais aspectos que identifiquei são: A1 – Mudanças no mundo do trabalho e demandas das empresas; A2 – Impactos das mudanças no mundo da escola; A3 – Formação Integral (articulação ensino médio x educação profissional); A4 – Perspectivas de emprego para os alunos egressos e A5 – Orgulho e renome da escola.

Através desta organização e categorização, analiso, explico e interpreto, a seguir, estes aspectos emergentes e seus diferentes matizes.

### 3.3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS SOBRE A ESCOLA: AS NOVAS DEMANDAS EMPRESARIAIS

Conforme desenvolvi nos capítulos precedentes, a organização da produção baseada no padrão taylorista-fordista tem sido progressivamente substituída nas empresas que se modernizam, por outros padrões desregulamentados e flexíveis. Entre eles destacam-se o modelo japonês ou toyotismo, fundamentado no trabalho em equipe, na qual o trabalhador executa múltiplas funções.

Nas falas dos professores da Fundação Liberato, identifico a percepção das mudanças nesta direção:

“Hoje a empresa te pede conhecimento em várias áreas. Pelo menos que seja... não seja tão aprofundado, mas tu tens que conhecer basicamente quase a empresa toda prá poder desenvolver bem nessa empresa. Tanto que nós temos aí, exemplo da Azaléia, por exemplo, que ela não mantém o funcionário mais do que seis meses numa posição só. Durante seis meses tu vai colar solado, durante seis meses tu vai lá noutra máquina, depois vai prá outra” (S4).

“O conhecimento só de habilidade, as empresas do passado, talvez até quisessem. Aquele que monta o equipamento, só na linha de montagem. Mas na medida que houve um desenvolvimento das empresas, das organizações, então eles passaram a querer uma pessoa que tenha uma amplitude de capacidades de habilidades que faça muitas coisas. É aquele mesmo cara que usa o computador, mas que vai lá e troca o circuito de uma máquina e assim por diante. Tem múltiplas funções que a empresa está querendo daquele cara que chega lá.” (S1).



No plano político-pedagógico, as novas necessidades do capital se expressam na concepção de formação polivalente, caracterizada como a preparação para o exercício de múltiplas funções. O antigo modelo do “apertador de botão” taylorista, restrito a uma única tarefa parcializada e repetitiva é considerado obsoleto. O “novo trabalhador” é polivalente, o que exige maior “intelectualização” em seu processo de trabalho, superando o modelo do “operador de máquina” pela concepção de um técnico que pensa e toma decisões, resolvendo problemas em diferentes funções:

“Eu acho que a expectativa das empresas é o cara que pensa, o cara que cria, o cara que consiga ir além do proposto, o cara que tenha independência, que tenha conhecimento. Eu não imagino um empresário que queira uma pessoa que não vá além, que não possa fazer críticas, que não possa interferir. Seria um empresário obsoleto” (S3).

“eles querem um pouco mais ... eles querem que seja um pouco mais pensativo, mais teórico...Que tu vá a campo e se surgir alguma coisa lá, que não seja aquilo, cotidiano do trabalho, que tu saiba resolver também. Não é aquela coisa monótona de resolver problema que já se sabe, que aconteceu milhares de vezes e se resolve dessa maneira. Então, quando tu sai para resolver um problema que faltou energia numa cidade inteira, tu vai encontrar centenas de problemas diferentes uns dos outros, né? E aí, o que que tu precisas? Tu precisa de alguém que pense, que saiba pensar e saiba o que está fazendo e o que é prá fazer” (S4).

Esta demanda por um trabalhador “intelectualizado” possui matizes que implicam em exigência de maior “qualificação”, tanto em conhecimentos técnicos específicos na área de atuação profissional como também, habilidades relacionais, afetivas, capacidade de resolver problemas, tomada de decisões e outras.

“O que se nota, realmente, é uma exigência cada vez maior, e bastante rápida, a exigência de uma especialização. Se não tiver uma especialização, na área que seja. A dificuldade, hoje, prá emprego é muito grande, realmente é grande. Em conversa com empresários, a gente vê” (S4).

“eu trabalho, justamente com supervisão de estágios, onde o aluno trabalha na indústria e eu faço o acompanhamento disso, e um dos fatores que a indústria valoriza demais, por exemplo, são as próprias relações humanas, o comportamento do aluno, como grupo, como indivíduo, como cidadão” (S3).

“As empresas..., eu tenho muito contato com as empresas porque desde quando eu comecei com a MOSTRATEC, basicamente, até hoje, eu é que faço os contatos com as empresas que nos auxiliam, que nos beneficiam, que nos dão prêmios. Mantenho contato com diretores, pessoal de recursos humanos, que a gente cada ano vai falando com um, a gente percebe que as empresas, de um modo geral, elas querem pessoas qualificadas, elas querem pessoa com um perfil e uma competência. Essa competência..., atrás disso aí eles querem um ser humano que esteja integral dentro daquela função,

mas que tenha muita criatividade, que tenha muita iniciativa, que seja uma pessoa que entra pra empresa e enxergue as coisas, que fale das coisas e diga o que tem que ser feito, o que poderia ser feito e traga uma bagagem de conhecimentos, não só de habilidades” (S1).

Na fala de S4, acima, é importante, também a referência à especialização como requisito e condição indispensável para obter emprego, o que remete aos conceitos de empregabilidade ou laborabilidade que analisarei a diante. Identifico, também, nesta última fala de S1, o uso indiferenciado das noções de qualificação e do modelo de competências. No entanto, quer seja usando o conceito de qualificação, ou o modelo de competência, fica claro que estas qualificações não se restringem a conhecimentos específicos da área de habilitação técnica. Do ponto de vista das empresas, na percepção do professor, a especialização é necessária, mas, não é suficiente para atender as novas demandas da organização do trabalho, conforme o relato abaixo sobre o aluno nota dez.

“Então as relações do trabalho é que fizeram com que as empresas fossem mais categóricas na seleção. Na seleção adequada de pessoas já aparece o perfil que eles querem. O perfil que eles querem é uma pessoa que tenha competência, mas que tenha habilidades, que tenham QI e que tenham QE. Uma empresa já não quer mais aquele cara que tira 10 em tudo que é área. Só com isso, dez em boletim, não vai entrar naquela empresa. Vai entrar naquela empresa se esse rapaz, se esta moça, com todas essas habilidades, ele tiver ou ela tiver o outro lado da face de um técnico, que é o lado de relações, se ele puder participar de equipe, se ele puder ser avaliado, puder ser dito pra ele que o trabalho dele poderia ser melhor, que ele possa ouvir as pessoas, que ele possa ouvir críticas construtivas. Que ele não se ofenda por isso, que ele possa, numa equipe, saber que a palavra dele pode ser a última ou a primeira, que ele pode ser ouvido ou não. A pessoa não pode mais ser a dona da verdade, a dona do conhecimento. Ele tem que dividir, ele tem que ampliar, tem que permitir que outros participem, ele tem que saber que ele faz parte de um grupo e com esse grupo ele tem que conviver, se relacionar. Então, de todas as competências, uma delas vai ser sempre solicitada nas empresas, que é a capacidade de inter-relacionamento, a capacidade do desenvolvimento pessoal como mais importante.” (S1).

Dentre as “capacidades de desenvolvimento humano” demandadas, encontram-se, ainda, a adaptabilidade aos processos de mudanças e às rápidas transformações a que estão sujeitas as bases técnicas e gerenciais do setor produtivo. Estas transformações anunciam uma tendência de um futuro em permanente mutação, ao qual o trabalhador deverá adaptar-se permanentemente:

“do ponto de vista da indústria, hoje as tecnologias estão se transformando tão rapidamente, é tão dinâmico, que não dá mais pra conceber o técnico que não saiba se transformar junto com a tecnologia, junto com as máquinas Quem tem o conhecimento, a informação, é o que tá valorizado, até pela própria automação das

coisas, cada vez mais se dispensa o sujeito braçal, o sujeito que não consegue fazer a diferença” (S3).

“A pessoa chegando lá, na maioria das empresas, vai entrar num programa de qualidade. Ele está dentro da empresa, ela faz parte de um setor que tem uma amplitude de trabalho e de atividades que estão num processo de Prêmio Nacional de Qualidade, ou Prêmio Gaúcho de Qualidade e Produtividade, então essas pessoas têm que se inserir ali” (S1).

Esta “intelectualização” e exigência de elevada qualificação é restrita a alguns postos de trabalho, enquanto outros postos de trabalho se desqualificam, quando não são extintos.

O sistema taylorista-fordista exigia um trabalhador semi-qualificado, disciplinado, pronto para cumprir tarefas fragmentadas, rigorosamente prescritas segundo normas operatórias em regime de isolamento comunicacional. O novo trabalhador do toyotismo não tem esta visão fragmentada e parcial, mas a visão do conjunto do processo de trabalho e de produção, uma divisão atenuada das tarefas pela integração de múltiplas funções, que lhe permitam julgar, discernir e resolver problemas.

Este “enriquecimento da tarefa” e “intelectualização” do trabalho são elementos de sedução para os trabalhadores, mas implicam em uma nova modalidade de exploração e extração de mais-valia no contexto da produção. A implicação subjetiva do trabalhador e sua mobilização psíquica são crescentes. Os novos padrões produtivos não mobilizam apenas a “força de trabalho” mas exigem uma identificação ampla do sujeito com os processos de trabalho e com a empresa. Esta engloba aspectos subjetivos e mecanismos de adesão e controle sutis que induzem ao extra-trabalho, a indiferenciação entre o pessoal e o profissional. Na linguagem empresarial, trata-se de “vestir a camiseta” e entregar-se de corpo e alma aos valores e objetivos da corporação.

O acesso aos postos qualificados é cobiçado, apesar de representarem um aumento na carga de trabalho. Mesmo que o trabalhador tenha que mobilizar seus músculos, cérebro, coração e mente, entregando seu tempo e sua energia aos interesses da produção, pois este se reveste de alguma positividade para o trabalhador, principalmente a promessa de bons salários e a fuga do trabalho precarizado.

Do ponto de vista dos alunos, a promessa de acesso a emprego e mobilidade social parecem ser a grande expectativa e demanda dirigida à escola.

“Nós pegamos os jovens que ingressam na escola técnica e que têm a possibilidade de desenvolver a sua atividade. Eles têm uma visão de que será possível o emprego, claro, e isso é válido” (S1).

“Mas essa qualificação profissional, ela deve ser uma qualificação continuada. Assim como nós temos um processo de formação de mão-de-obra, quer dizer, os jovens, de uma maneira global, se tiverem, apenas o secundário, eles estariam no mercado de trabalho sem o quê fazer” (S3).

“Então, para eles, isso aí passa a se mais um estímulo em estar aqui, em ter a certeza que ao sair daqui, vão ter mais oportunidades, vão ter melhoria de qualidade de vida, vão ter competência para estar em qualquer universidade, ou em qualquer trabalho, então isso, pra eles, faz a diferença” (S1).

A educação é apontada como garantia de emprego, sem nenhum questionamento dos determinantes sociais. Existe um silenciamento e ausência, na fala dos professores, de aspectos estruturais de ordem política, embora as origens do desemprego e da precarização esteja associada ao modelo de expansão capitalista e suas novas modalidades, que visam a redução dos custos e o pleno controle do capital sobre os processos de trabalho.

O que aparece nas falas dos professores é uma adesão aos pressupostos inspirados na teoria do capital humano e a conseqüente responsabilização individual do trabalhador por sua situação.

“Alguns alunos vão se dar muito bem, ocupar altos cargos em empresas, devido ao seu esforço pessoal, não por existir tantas oportunidades assim. As oportunidades são poucas, alguns serão eleitos, em função, principalmente, do seu esforço pessoal, um pouco pela sorte. Muitos ficarão em empresas medíocres, que é onde está a maioria e alguns (média menor) talvez se dêem mal no trabalho” (S3).

“Nós temos assim, olha, dá prá dizer, centenas de alunos (nossos) dentro das empresas. Temos vários deles, já hoje, ... nós temos vários alunos nossos que saíram daqui há dois anos, três anos, já com cargo de chefia, inclusive. Então prá gente é uma vitória muito grande, de ver os alunos nesse estágio. Esses alunos que eu vejo que estão bem, foram aqueles alunos que aqui dentro mostraram que eram bons. Mostraram interesse, que queriam estudar, que vinham para estudar, que pesquisavam, que desenvolvia, mesmo. Esses a gente vê em cargo de chefia. O restante te uma coisa que eu sempre digo, né: só não trabalha quem não quer. Talvez eu até esteja errado nisso, mas se tu quiser trabalhar, tu trabalha. Logicamente se não tiver conhecimento, tu não vai trabalhar. Então, não trabalha quem não quer. Por quê? Porque não quis aprender, ou a gente não conseguiu dar o conhecimento que ele vem buscar aqui.” (S4).

“Quem já atingiu esse nível de instrução: técnico, graduação, dificilmente vai ter uma condição de emprego tão miserável. Terão condições de, pelo menos, garantir a sobrevivência sem almejar grandes coisas” (S3).

“Eu vejo que há necessidade de qualificação profissional, sem dúvida. Se hoje nós qualificássemos todos os jovens, nós teríamos muito mais possibilidade de emprego” (S1).

As falas identificam que os postos de “trabalho qualificado” são poucos e relevam a outra face dos processos de reestruturação produtiva: a precarização do trabalho da maioria. A última fala exemplifica o que Frigotto chamou de inversão entre o determinante e o determinado. A educação é vista como variável independente, que determina a geração de empregos e desenvolvimento econômico e social.

Como um último matiz deste aspecto que mapeia as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões na escola, aponto a “mercantilização da educação” e da escola, manifestada nas falas que seguem.

“nos últimos anos percebo que a escola, principalmente a universidade particular está evoluindo para uma condição de empresa, cada vez mais próxima à indústria, à empresa, a relação empregado-empregador, está cada vez mais próxima, né? Acho que isso modifica todas as relações. Por traz disso está a questão do lucro, da produtividade. Se produz mais, se cobrando mais. Tem toda a questão da indústria, que busca justamente isso. Mas tudo isso acaba se reproduzindo, também na relação aluno-professor, aonde tudo funciona como se fosse uma relação, também, na lógica do capitalismo, onde o que importa é “eu te pago par tu produzir e tu produz”. É mais ou menos essa a relação. O que vai se distanciando do que era a relação do professor com o aluno. A relação do saber. Todas a questões filosóficas que envolvem essa relação, que passa a ser um negócio mais de produção em série, onde tu vais ter que produzir tais coisas, em tal tempo, cada vez mais mecanizado.[...] o produto é o aluno. Estamos produzindo alunos formados” (S3).

“Hoje o mercado tá mais competitivo tem mais escola nova, mas mesmo assim dá pra dizer que a gente tem uma garantia razoável de colocação para os nossos alunos.[...] Isso é demonstração da qualidade, ou, como eu costumo dizer, da falta de concorrente que a gente tem.” (S2).

Com efeito, uma das tendências que se acentuam no atual estágio do capitalismo é transformação de tudo em mercadoria. A educação e a Escola resistem a esta tendência mas com dificuldades crescentes.

A seguir analiso o outro grande aspecto que emergiu das entrevistas e que focaliza o principal problema colocado por esta pesquisa, qual seja, como se configuram as contradições entre educação geral e educação profissional específica na Fundação Liberato?

### 3.4 FORMAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVIDA NA FUNDAÇÃO LIBERATO

A Fundação Liberato escolheu manter a oferta da educação profissional articulada ao ensino médio na mesma instituição. Utilizando-se da autonomia de definir os 25% da carga horária curricular, redesenhou seu cursos de modo a atender às exigências legais e ao mesmo

tempo manter seus cursos nos moldes que oferecia anteriormente a lei 2208/97. Isto é, para os alunos, e professores, em seu cotidiano, o Curso Técnico parece ser um só, com parte da carga horária em formação geral(ensino médio) e parte da carga horária em formação específica (educação profissional), embora no plano jurídico existam duas matrículas. Um exemplo das novas bases curriculares encontra-se no *Anexo*.

No plano político-pedagógico, a proposta da escola se expressa na concepção de “Formação Integral”.

A seguir apresento algumas falas que evidenciam esta proposta e procedo a sua análise, identificando diferentes matizes da categoria Formação Integral e os interpreto tendo como referência as concepções de formação polivalente e/ou formação politécnica, apontando convergências, divergências e contradições.

Apresento inicialmente trechos de entrevista que trazem explícitas o conceito de integração e formação integral. Este implica na manutenção e articulação da formação geral e educação profissional específica, mas não apenas isto. Selecionei propositadamente as falas e parágrafos em sua forma longa, visando manter a visão do conjunto, importante, para esclarecer esta concepção. Posteriormente analiso os diferentes matizes que a compõe.

“Acho essa opção de separar o *Ensino Médio* do profissionalizante completamente descabida, porque o aluno, o técnico formado, pelo menos aqui na escola, vai muito além de apertar um botão na máquina. Ele é uma pessoa que *pensa*, que consegue *elaborar, relacionar e criar*. Que consegue, então, *produzir coisas novas*. E prá isso tu precisa ter toda uma filosofia, um *conjunto de relações*, enfim, ... o ensino não pode ser apenas operacional, ensinar a manejar/operar o equipamento, ele tem que *ligar* a parte teórica, o entendimento dos *princípios teóricos e as relações que existem*, prá poder, exatamente, *ir além*, lato, de fazer uma simples operação. E para isso precisa, então, *a integração dos conhecimentos das várias áreas*, que é o que o *Ensino Médio faz* porque, isso do ponto de vista tecnológico, se a gente for mais além, eu trabalho, justamente com supervisão de estágios, onde o aluno trabalha na indústria e eu faço o acompanhamento disso, e um dos fatores que a indústria valoriza demais, por exemplo, são as próprias *relações humanas*, o comportamento do aluno, como *grupo*, como indivíduo, como *cidadão*. E, se a gente pensar, isso é criado a partir de disciplinas das mais diversas áreas, que o 2º grau faz. Eu trabalho com disciplinas na área de tecnológica que seriam, totalmente impossíveis de apresentar, trabalhar com os alunos, se eles não tivessem *um conhecimento básico bastante consolidado no campo teórico*, que envolve disciplinas como: física, química e outras áreas aí. Então, *integração do 2º grau com o Ensino Técnico* é essencial para tu formares um profissional com as mínimas condições de ser *uma pessoa que vá fazer diferença*, que *vá mudar*, que *vá interferir no processo*. Senão tu vais criar um simples operador. Aí tu pega qualquer indivíduo, dá meia dúzia de informações, prá ele e ele sai a operar. Na hora que sair fora da rotina, ele não vai saber fazer nada” (S3, grifo meu).

“Então, de novo, puxa-se todos os veios de *um processo que formam uma pessoa*. Uma pessoa não é técnico em eletrônica, exclusivamente, né? Ele não está aqui para desenvolver apenas uma habilidade. Ele está aqui para

desenvolver uma competência que prevê habilidade que é parte importante, e que prevê o seu processo de *formação mais integral*, mais dinâmico, mais responsável, mais cultural, das quais as atividades da Casa contemplam. Hoje tem o processo de competência. Um técnico que seja competente na área de eletrônica, na área de química, ele tem que ter os seguintes requisitos. Então eu vou listar os requisitos. Só que ao listar os requisitos, além dele ter que conhecer eletrônica, além de ter um QI elevado em várias atividades disciplinares, ali junto nessa competência, vai aparecer a *disponibilidade de inter-relação*, vai aparecer aquele QE (*quociente emocional*), então, na própria competência já não é o técnico por ser técnico, por saber mexer naqueles equipamentos, mas o técnico que tem que saber mexer naqueles equipamentos e *saber se relacionar*, e *saber se comunicar* na sua língua e ter uma *visão do local* e ter uma postura de *cidadania* mais adequada e que esses conjuntos reais de fatos levam à competência essencial da qual ele vai representar. Quer numa área de química, de eletrônica, de segurança do trabalho” (S1, grifo meu).

“Eu acho *uma bobagem separar o ensino profissionalizante do ensino médio*, principalmente quando o ensino profissionalizante é pra adolescentes ou nessa faixa etária, acho uma tremenda bobagem. Claro se tu tem lá uma formação profissional pra adultos, que o cara já fez o 2º grau, o cara já tem o 2 grau feito ou já tem uma formação num outro ramo e vai fazer uma coisa específica, de uma determinada área, eu acho que não tem muito problema. Mas ainda assim não é tão bom quanto quando tu fazes as duas coisas concomitantes, né, porque nenhum técnico vai trabalhar só enfiado atrás de um computador digitando, ou enfiado atrás de um cabo de solda, montando coisa na bancada. Tu tens que lidar com pessoas, então o lado da formação generalista eu acho que é fundamental, pra *lidar com as pessoas*, pra *se comunicar* bem, pra ter *um bom relacionamento*, pra entender outras relações, digamos assim, uma coisa complementa a outra, *eu acho que tu não pode separar*, a gente não é máquina onde um pedaço do circuito faz uma coisa, o motor toca, entendeu? Tá *tudo integrado*, ao mesmo tempo que tu tá trabalhando com o teu colega, tu ta tendo *relações afetivas* com ele, tu ta tendo *relações sociais*, não são coisas separadas, o teu trabalho envolve um monte de outras coisas, então porque tu vai separar? Porque tu vai separar o ensino médio do profissional se o cara ta naquela fase da vida que precisa dos dois? Não faz sentido. É muito melhor tu fazeres *os dois ensinamentos articulados*, aonde tu pode organizar melhor os conteúdos, fazer uma *vinculação de conteúdos*, como a gente costuma fazer aqui, estabelecer a ordem, a seqüência, aonde eu posso na sala de aula me remeter ao professor de matemática ou da professora de português, ou até, quem sabe da professora de história quando tem que fazer uma analogia com o mercado...” (S2, grifo meu).

Noto que a concepção de formação integral desenvolvida na Fundação Liberato tem como horizonte um modelo pós-fordista/taylorista na organização do trabalho. A concepção de formação integral, que foi construída na escola no período anterior a lei 2208/97, se afasta do treinamento taylorista e tem aproximações com a demanda empresarial do trabalhador polivalente.

A manutenção do ensino médio junto com a educação profissional é um aspecto fundamental do projeto político-pedagógico da Fundação Liberato e visa manter uma proposta que a escola já vinha construindo nas últimas décadas. Neste sentido se constitui como um elemento de resistência às orientações emanadas da nova legislação.

“Antigamente era mais acirrada a idéia de que o técnico era o mais importante do que a *parte humanística*. Era difícil até a *integração dessas áreas*. E a medida que o tempo foi passando, esses entraves, essas barreiras que eram mais ou menos culturais, foram desaparecendo, a medida que o tempo foi passando. Antigamente, era muito mais dado ênfase, fortíssima às áreas técnicas. Então, por exemplo, se ele rodou em ciência dos materiais, ou se ele rodou na parte eletrônica, rodou em português, se dava mais valor porque ele rodou em eletrônica, não em português. Eu tenho impressão que na medida que houve essa *aproximação entre as disciplinas do curso técnico e o pessoal da cultura geral*, isso foi sendo retirado. Eu acredito ainda, como o espírito da Casa, que ainda paire alguma idéia dessa natureza. Se bem que os professores são muito mais ecléticos, agora. Eles já têm uma *abrangeção muito maior*, eles enxergam diferente. Eles já conseguem discernir que é fundamental o conhecimento lá da História, da Matemática, da Geografia, como é importante o conhecimento da Física, da Química, da Biologia, que é muito importante. Que a *integração desses conhecimentos* é que faz a diferença.”(S1).

“Então, da mesma forma, eu vejo que essa *integração das partes* formando um corpo só, ela tem uma abrangência maior, na formação da pessoa. Porque tu não colocou coisas estanques, com gavetas: - bom agora é secundário, bom, agora é técnico. Não, tu mostrou que a vida, como qualquer coisa que se faça é uma *integração* de coisas, é importante falar, é importante saber escrever e é importante saber descrever um aparelho que trabalhe com eletrônica e uma reação química que usam palavras, que usam processos de descrição e tu estás lidando com as duas coisas ao mesmo tempo. Então eu acho que, setorizar, separar aquilo ali, tu tira a essência do espírito do corpo do ser técnico. Me parece que a Fundação Liberato ao bater pé, no bom sentido, de manter essa *integração* e manter as disciplinas técnicas com as suas partes, ela está fazendo, ela está mostrando a sua contribuição, como instituição, e que tem conhecimento de causa das coisa que faz, para o grande contexto da sociedade e mostrando que o homem não precisa ser feito com formações diversificadas, mas com *formação integral*, que pode se integrar as partes da Matemática, da Geografia, com uma aula de tecnologia, uma aula para mexer com coisas da mecânica pra fazer o desenho” (S1, grifo meu).

Além da manutenção do ensino médio, as práticas pedagógicas atualmente realizadas na Fundação Liberato apresentam outros aspectos complementares e importantes. Estes aspectos aparecem não apenas nas falas dos professores, mas estão efetivamente presentes nas práticas cotidianas da escola e se confirmam através da observação participante.

Identifico, então, os seguintes matizes que compõe a categoria formação integral na Fundação Liberato:

- M1) manutenção do ensino médio integrado à educação profissional;
- M2) promoção da interdisciplinaridade;
- M3) sólida formação inicial com base científico/tecnológico/humanista;



M4) ênfase em procedimentos metodológicos que favoreçam aprender a pensar, resolver problemas, tomar decisões, vincular teoria e prática;

M5) abordagem de aspectos relacionais e comunicacionais no gerenciamento de atividades em equipe;

M6) preocupação com a formação da cidadania e do sujeito capaz de intervir na realidade;

M7) Promoção de um conjunto consistente de atividades extra-classe, que se constitui um componente curricular integrador;

M8) Interação escola-empresa-comunidade-poder público.

Muitos destes aspectos aparecem, misturados e integrados, nas falas longas, já apresentadas, os quais eu grifei, tais como: a importância do ensino médio; a abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos, disciplinas e áreas; a referência ao desenvolvimento humano, em seus aspectos de relacionamento, comunicação e trabalho em equipe; o incentivo ao buscar, resolver problemas, pensar e criar. Complemento apresentando, a seguir, destacando outras falas que explicitam estes matizes e posteriormente as interpreto em seu conjunto.

O trecho abaixo destaca a abordagem interdisciplinar, relacionando conhecimentos e defendendo uma formação inicial generalista.

“Eu acho que deve se valorizar todas as áreas do conhecimento, fazer uma integração, uma correlação entre essas áreas, sempre, em todos os momentos. Mesmo áreas específicas. Eu trabalho aqui com uma disciplina extremamente específica, mas eu tento sempre correlacionar com todas as áreas, desde a Geografia, História, então, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Tento colocar isso não como uma disciplina segmentada. Mesmo porquê, o conhecimento não é único, né, ele envolve todas as áreas. Então o aluno, ele tem que ser um generalista, saber de todas as áreas e poder relacionar essas áreas. Isso torna o aluno bom.” (S3).

As metodologias de trabalho com projetos, que incentivam o aluno a pensar, buscar, criar e resolver problemas, são também um aspecto fundamental desenvolvido na Fundação Liberato.

“através desse trabalho, tinham projetos dentro da Mostra Internacional, assim como das Feiras de Ciências e Tecnologia. Eu via aquele brilhar nos olhos dos alunos ao fazerem novas descobertas, ao serem aplaudidos por projetos. Então comecei a perceber como era importante trazer para a sala de aula, temas-desafios, que eles fossem buscar os conhecimentos, não esperar que os professores os dessem. A partir dali, muitos professores, para minha gratificação, também tiveram essa idéia. Hoje nós temos muitas turmas, muitos professores, fazendo projetos” (S1).

Estas atividades são impulsionadas por ações que chamei genericamente de extra-classe, e que, ao longo do tempo, foram contagiando as práticas cotidianas e impregnando a sala de aula e demais espaços e tempos da instituição.

“Aquilo que eu digo: antes de a gente ter um robô que sabe tudo, mas não consegue... aquele aluno que só sabe, sabe e sabe... Esse aluno não vai ter uma chefia porque não tem capacidade de pensar. Ele decora as coisas... Como é que vai incentivar o aluno a pensar, a desenvolver isso aí. Essas atividades aí são uma ajuda, prá gente, professor, enorme. Uma Gincana é uma coisa fabulosa, que é onde tu bota a criatividade do aluno em xeque mesmo, né? Tu diz prá ele: eu preciso que tu faças isso e eles saem a fazer isso, a pensar a buscar soluções, a achar soluções e eles têm que achar soluções porque estão motivados a ganhar aquilo lá, e isso ajuda o aluno a pensar. Por que esse tipo de coisa não pode ser desenvolvido dentro de uma aula, pelo professor? Esse tipo de incentivo pro aluno pensar? Claro que pode, claro que pode! Pode, deve e não é difícil. Eu desenvolvo, dentro da área que..., minha área é projetos, exatamente a gente desenvolve isso. Então, o que que eu apresento pro meu aluno? Eu não peço pro meu aluno um projeto simplesinho, sem problema nenhum, que ele vai desenvolver feito um robozinho, seguindo as normas. Não, todo projeto que eu apresento ao aluno, ele tem problema. Ele sempre tem um problema que ele vai ter que procurar bastante prá solucionar. Então, não se dá um projetinho, só prá dizer: olha é assim. Não! Tu tem que fazer ele pensar. Ele tem que ir prá casa pensar. [...] Isso vai fazer dele um sujeito que pensa, que lidera, por quê? Porque ele vai buscar. Ele tem que ir buscar, em algum lugar” (S4).

Entre estas atividades e eventos com frequência anual, encontram-se a Mostratec, a Gincana, festival de teatro, poesia e outras atividades culturais, que também são citadas pelos professores entrevistados.

“Nós conseguimos contemplar, na medida em que tu abre, por exemplo, para as pessoas saberem que ciência é importante, que poesia é importante, tu faz o Festival da Poesia, tu tá contemplando o outro lado do ser humano, o de relacionamento, de emoções, tá contemplando. No momento que tu abre, como nós abrimos, no momento que tu abre possibilidade de alguém fazer teatro, e representar um papel que não é o dele, tu estás abrindo a possibilidade de ele saber que amanhã, numa empresa ele vai atuar de uma maneira, como chefe, e numa outra empresa ele é funcionário e vai atuar de outra maneira, como funcionário, em casa ele vai ser o pai, ou o filho, ou o irmão, ou o namorado, vai ter vários papéis e se colocar em cada um deles a sua maneira mais adequada. Então, neste momento, quando ele fizer isto aqui, que fizer um teatro, que ele usa vários arquétipos para poder se apresentar ele aprende, também, que em cada arquétipo tem emoções, tem posicionamentos, tem tom de voz, tem uma série de coisas que ele poderia usar para se relacionar. Estes são dois fatores importantes. Tem um outro fator que é a Gincana, que faz com que as pessoas façam uma interação entre elas, então se reúnem numa mesa e eles têm que desenvolver uma atividade e todos têm que contribuir, porque se não contribuir não ganham a

gincana, então eles passam a sentir que equipe é importante. E em vários outros momentos da Fundação, até mesmo os trabalhos de aula, nos laboratórios, eles têm que trabalhar em equipe, também, percebem que é importante. Estes (fatores) estão, então, contribuindo para essa outra parte de inter-relacionamento...” (S1).

Além de contagiar positivamente o cotidiano escolar, estas atividades promovem a integração com a comunidade, com familiares, empresas, governo, e o intercâmbio com outras instituições de ensino e pesquisa.

“Eu vejo que, a partir da Mostratec, muitas coisas aconteceram, um processo [...] A Mostratec tem um significado, de fazer com que se tenha algo para mostrar e para isto tem que procurar [...], coisas, experiências, projetos, para mostrar. Então a influencia da Mostratec está na motivação para procurar e descobrir [...] A medida que professores e alunos começam a entrar no espírito da Mostratec, de entrar no espírito de querer descobrir alguma coisa, de querer se posicionar, querer criar alguma coisa, eles estão num mundo praticamente infinito, do conhecimento, então, os horizontes das pessoas se abrem, a casa se abre, e a casa se mostra. Existe uma expectativa da sociedade em ver o que temos para mostrar e consequentemente esta interação está crescendo a cada ano a cada momento [...] Com isto há um aprimoramento da busca, o professor usa esta técnica de projetos e percebe que nos jovens isto passa a ser uma motivação contagiante. A medida que tu vai descobrindo, vai vendo que vai acontecendo, imaginando, apresentando aquele trabalho mais tarde, conseguindo realizar aquilo ali dentro da metodologia científica.[...] O professor motiva os alunos dizendo que o conhecimento não está pronto, que não existem dogmas na ciência, que tudo precisa ser questionado, ele ta mostrando uma outra face da ciência e da cultura, que os jovens não conheciam, porque eles pensam que tudo está pronto, que as coisas estão ai como estão e não podem ser mudadas e ele vai enxergar tudo diferente. [...] Na medida que isto acontecer, eles vão passar a conhecer coisas que nem imaginavam que tinham capacidade, então aí que está o fator fundamental, ele vai descobrir, dele, um potencial que ele não conhecia. Ele que passa a trabalhar e tem até receio quando começa a colocar sua conclusões que alteram, modificam ou contribuem, ele fica perplexo em saber da sua capacidade, do seu potencial. Ele encanta os professores e vislumbra os pais e modifica a sociedade, porque a sociedade passa a ver nele alguém que é capaz de fazer maravilhas. Por outro lado, a sociedade começa a crescer porque na medida em que ela percebe que as contribuições podem ser feitas na escola e que a escola, que pela escola também passa o processo de desenvolvimento de uma sociedade, e fundamentalmente por ela, e ela pode contribuir, a escola passa a se inserir mais na sociedade, passa ser uma cultura que deve ser transferida para os jovens, com vida, latente, que passa a ser borbulhante, a cada pesquisa, a cada projeto. Então a Mostra passa a ser esperada pelos empresários, pelos governantes, que passam a apostar mais, a incentivar mais. E ao incentivá-los estão fazendo com que o processo continue. A contribuição do governo é essencial, para que isto aconteça, a contribuição da sociedade é essencial, mas a contribuição da escola, do professor, do jovem, do empresário é fundamental. Esta interação... e somente com esta interação isto vai ser, digamos assim, uma contribuição maravilhosa pra sociedade. Hoje nós temos a Fundação Liberato conhecida mundialmente pelas Mostras, pela tecnologia que faz e, especialmente, porque em 1995, nós tiramos um primeiro lugar, levamos os nossos projetos justamente lá prá ISEF (EUA), e ganhamos o 1º lugar em nível mundial. Isso fez a diferença para tornar público o que está sendo feito na Fundação Liberato” (S1).

Estes outros professores ressaltam a importância da interação com as empresas bem como a abertura e contato com o que acontece fora dos muros escolares:

“Já que a gente exige do nosso aluno, ir lá dentro da empresa pra aprender, por que que o professor também não vai dentro da empresa, pra aprender? Eu sempre me mantenho atualizado, porque eu vou numa empresa diariamente, diariamente eu estou em contato com empresas, eu estou em contato... tudo o que acontece, né, a gente tá em contato. E o que eu aprendo lá dentro das empresa eu trago pra dentro da escola para desenvolver com os meus alunos. Então eu tenho certeza que o que eu estou dizendo para os alunos é o que está acontecendo agora, nesse instante. Lá fora tá sendo usado isto porque eu tô vendo lá fora o que está sendo...” (S4).

“Primeiro, antes de passar para os jovens, tem que passar pela visão da própria escola. A Escola que tem direcionamento, está dentro, inserida numa sociedade, ela está aberta às modificações de atividades que ocorrem nessa sociedade” (S1).

Analisando os diferentes matizes da Formação Integral desenvolvida na Fundação Liberato, percebo o inter cruzamento de concepções antagônicas. Por um lado identifico aspectos emancipatórios e promotores da autonomia, característicos da proposta de formação politécnica, por outro percebo concepções funcionalistas, subordinadas aos interesses empresariais, características da formação polivalente.

A concepção emancipatória se evidencia pela referência à cidadania, e autonomia, bem como pela capacidade de interpretar e intervir na realidade para transformá-la.

“Eu acredito que o único caminho é a questão da educação. Onde o cara saiba pensar, escolher, saiba se inserir e interferir...Educação. Senão, o cara vai ser um sujeito que sempre vai ser mandado, vai dar continuidade ao que já existe. Então, o cara precisa ter informação, ser um crítico das coisas e, a partir daí, fazer as mudanças. Isso, só a educação faz. Mas um educação que prepare pra isso, né? É onde eu acredito que o cara passa a ser completo. Nesse aspecto, onde possa interferir e mudar”(S3).

No entanto, esta capacidade de pensar, criar, resolver problemas, intervir e transformar são quase que exclusivamente direcionadas para atender às demandas das empresas no que se refere à melhoria da eficiência, produtividade e qualidade, segundo os critérios definidos pelas empresas e seus representantes.

Ou seja, o pensamento, a criatividade, as habilidades relacionais e comunicativas, encontram-se, subordinados aos interesses da esfera da produção.

Na Fundação Liberato, a formação geral é valorizada, bem como um consistente e articulado conjunto de atividades extra classe que desempenham um papel formador cujo

alcance talvez ainda não tenha sido percebido em toda sua profundidade, mas cuja justificativa invariavelmente se apresenta subordinada ao interesse da formação técnica.

A integração entre formação geral e educação profissional, parece, ainda, estar sujeita a uma relação de subordinação. A formação geral parece ser valorizada apenas enquanto apoio e pré-requisito à educação profissional, não possuindo um valor em si mesma. Do mesmo modo as atividades como poesia, teatro, gincana, são valorizadas apenas na medida em que desenvolvem habilidades e “competências” que estão sendo demandadas e até exigidas pelas empresas, tais como, trabalhar em equipe, resolver problemas e mobilizar afetos a fim de manter a eficiência e a produtividade.

As falas, a seguir, trazem, parcialmente, este aspecto.

“Quando a gente define um técnico em eletrônica, um técnico em química, um técnico em segurança do trabalho, tu tens que, na verdade, trabalhar mais fortemente algumas disciplinas que tornam ele o técnico característico. Senão, tu vais formar um técnico sem especializá-lo em uma área. Então, tu tens que priorizar algumas áreas”(S5).

“Só para citar como exemplo, tem um grupo de alunos aqui, que fizeram um trabalho de pesquisa, de quarto ano, na área do trabalho voluntário. Se tu pensar, não tem nada a ver com a formação técnica, né, mas tem a ver com a questão do cidadão. Eles conseguiram desenvolver toda questão de como funciona um trabalho de pesquisa: início, meio e fim. Entenderam método científico. Também a questão de organização, de criação de empresa, porque na verdade criaram cursos de voluntariado, criaram diversas situações que tu podes correlacionar com o teu trabalho, depois, como técnico. Então, são áreas que aparentemente não têm a ver com a questão técnica, mas que no fundo têm a ver. A própria disposição de ir correr atrás disso, isso desenvolve a questão do trabalho em grupo, desenvolve outras habilidades que aparentemente não são ligadas diretamente a área técnica, mas que são ligadas. Então, como eu falei, qualquer área do conhecimento é válida. Algumas vão ser mais chaves, outras menos chaves” (S3).

“A gente não pode esquecer que isso aqui é uma escola técnica, então a gente tem que priorizar algumas disciplinas, que são mais importantes do ponto de vista quantitativo, se ele vai atuar na indústria e, provavelmente, vai atuar nessa área, bom, então, é uma área importante que tem que ser priorizada. Tem algumas disciplinas, que são de apoio, que são disciplinas importantes. Acho que todas as disciplinas são importantes, no sentido de existirem para uma finalidade, mas tem que se priorizar no sentido de cobrar mais do aluno, a sua dedicação, em disciplinas específicas da área escolhida. Mas sem desprestigiar as demais. Todo o conhecimento é válido. Parto desse princípio. Não existe conhecimento que não seja válido. Se tivesse uma disciplina chamada “cultura religiosa”, eu defenderia a importância dela, mas devido ao tempo restrito que tu tens para trabalhar, não iria concordar que ela viesse a substituir uma outra disciplina, como por exemplo, Física. Isso para exemplificar que existem graus de importância. Cultura religiosa é importante, enriquece o

conhecimento do sujeito, mas sem a Física, tu fica capenga, porque tu não vai entender o próximo conhecimento a ser adquirido, então ela passa a ter uma importância maior. Então, é nesse aspecto que eu priorizo algumas disciplinas, pelos objetivos que se têm na formação do técnico, sem tornar nenhuma disciplina não-importante” (S3).

Embora todas as disciplinas e atividades sejam valorizadas, percebo uma hierarquização nos conhecimentos. A escola parece reproduzir, internamente, a estrutura de “divisão técnica do trabalho” e sua conseqüente instauração de relações de poder e subordinação, características da formação social capitalista.

As relações de subordinação acabam perpassando o interior da escola e as relações da escola com o mundo do trabalho. Assim, a formação geral encontra-se subordinada aos interesses mais imediatos da formação profissional.

De modo análogo, a Escola encontra-se subordinada aos interesses das empresas, consideradas portadoras de demandas inquestionáveis. Isto coloca a Escola numa posição de submissão e adaptação, colocando em questão sua suposta autonomia.

Trago para reflexão, por tanto, a idéia de que embora tenha assumido uma postura de resistência no que se refere à separação do ensino médio da educação profissional, a Fundação Liberato não deixa de adapta-se aos novos interesses das empresas, e dos organismos internacionais, porque eles não penetram a escola apenas via reforma da legislação educacional. As formações ideológicas de inspiração neoliberal, perpassam as concepções e aspirações de alunos e professores, em suas práticas mediadoras cotidianas.

## 4 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A educação profissional atualmente desenvolvida da Fundação Liberato, é caracterizada por uma proposta político-pedagógica que a comunidade denomina de “formação integral”.

Esta formação integral tem como base a articulação entre a formação geral e a específica e apresenta os seguintes aspectos:

- a) manutenção do ensino médio integrado à educação profissional;
- b) promoção da interdisciplinaridade;
- c) sólida formação inicial com base científico/tecnológico/humanista;
- d) ênfase em procedimentos metodológicos que favoreçam aprender a pensar, resolver problemas, tomar decisões, vincular teoria e prática;
- e) abordagem de aspectos relacionais e comunicacionais no gerenciamento de atividades em equipe;
- f) preocupação com a formação da cidadania e do sujeito capaz de intervir na realidade;
- g) promoção de um conjunto consistente de atividades extra-classe, que se constitui um componente curricular integrador;
- h) Interação escola-empresa-comunidade-poder público.

Os resultados desta formação integral têm reconhecida qualidade tanto por parte do público externo, quanto interno. Esta qualidade é atribuída às trajetórias dos alunos egressos que encontram colocação no mercado de trabalho, como técnicos valorizados pelas empresas, bem como podendo prosseguir estudos em nível superior, também com boas chances de conquistar vagas em universidades conceituadas.

A proposta de educação profissional da Fundação Liberato apresenta conflitos e contradições entre elementos de resistência às políticas educacionais, implícitas na legislação

vigente após a reforma da educação profissional, e elementos de convergência com as demandas e exigências advindas da reestruturação produtiva que caracteriza o mundo do trabalho.

Aspectos de propostas emancipatórias e críticas empregam, fortemente, as práticas político pedagógicas desenvolvidas na Fundação, tais como: articulação teoria-prática, desenvolvimento da autonomia do aluno e embasamento científico-tecnológico-humanista.

Alguns desses aspectos representam um avanço significativo, que se aproxima de uma concepção de formação politécnica e precisam ser melhor compreendidos, mantidos e aprimorados.

Aspectos de propostas de formação polivalente do trabalhador multifuncional com ênfase na importância das relações interpessoais, processos de comunicação e trabalho em equipe, também são estão presentes. Estes aspectos, em parte, podem ser considerados elementos de subordinação às demandas empresarias. Por outro lado, atendem aspirações dos alunos e seus familiares, ao representarem um afastamento do padrão de trabalho parcializado, característicos do modelo taylorista-fordista, e uma promessa de garantia contra o desemprego.

Diante da ameaça do desemprego ou do trabalho precarizado, a proposta da formação polivalente representa, para o trabalhador, para o professor e para o aluno, o melhor que ele consegue vislumbrar. As proposições das concepções politécnicas e emancipatórias não conquistam visibilidade.

Os embates mais fortes, no entanto, mais parecem deslocar-se para as contradições entre os domínios do público e do privado. Com a crise do Estado perde-se de vista os horizontes das lutas por direitos, como direito à educação e o direito ao emprego.

A educação e o emprego, no contexto do mundo globalizado sob a hegemonia do pensamento neoliberal, passam a ser vistos como bens individuais, que devem ser conquistados mediante esforço individual.

A educação é considerada garantia de conseguir emprego, e emprego qualificado, que é no entanto, reconhecido como não acessível para todos. A falta de acesso a emprego qualificado é atribuída exclusivamente ao esforço e capacidade individual.

Evidencia-se, então, a predominância das influências das concepções inspiradas na teoria do capital humano e adesão acrítica aos valores e exigências do novo mundo do trabalho, atribuindo os possíveis fracassos exclusivamente à responsabilidade e talento individual.



Esta pesquisa não tem pretensão de estabelecer generalizações, mas propor algumas generalidades, com o objetivo de compreender e orientar possíveis intervenções.

Como sugestão indico a necessidade de continuar outros estudos que aprofundem a problemática em questão.

Sugiro, também, planejamento de ações pedagógicas que promovam a reflexão ético-política sobre os objetivos e finalidades do trabalho e da educação, resgatando e dando visibilidade a horizontes utópicos capazes de recolocar o trabalho humano como potencialidade libertadora e criadora de outras realidades sócio-históricas, coletivamente desejadas e empreendidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ª ed. revista e ampliada. Campinas: Cortez, Ed. da Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. *O capital de nossos dias*. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/ideias/2002/05/31/joride20020531021.html>>. Acesso em: 13 out. 2002.

BARBOSA, Gisela A. *A reforma do ensino técnico: avanço anunciado, retrocesso imposto*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

BENJAMIM, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENSAÏD, Daniel; LÖWY, Michael. *Marxismo, modernidade, utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARDOSO, Sonia F. *A política e a evolução do ensino de 2º grau no Rio Grande do Sul*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CHOMSKY, Noam; DIETRICH, Heinz. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

COSTA, Sônia da. *A educação tecnológica e a interação escola-empresa*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

DEL PINO, Mauro A.B. *Reestruturação produtiva e política de educação profissional*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Ed. da UNESP: Boitempo, 1997.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília R.S.(org.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, T.T. GENTILI, P.(org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Porto Alegre: Petrópolis-Vozes, 1998. p.31-92.

GARRIDO, Luis J. *Novas reflexões sobre a crítica do neoliberalismo realmente existente*. In: CHOMSKY, Noam; DIETRICH, Heinz. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999. p.9-25.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IAHNKE, Carmen J.P. *Da ETFPel ao CEFET/RS<sub>(Pel)</sub> focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica*. 1999. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MACHADO, Lucília R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Marcos F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

NEVES, Lúcia M.W. Reformas Alternativas para a educação profissional. *Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas*. Porto Alegre, v.01, p.36-40, 2001. Edição Especial.

PEREIRA-LIMA, Elaine F. *Escola Técnica Irmão Pedro mudanças no ensino técnico de nível médio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PESQUISA DIEESE. *Formação profissional: um novo espaço de negociação*. São Paulo: DIEESE, nº 14, maio 1998. Série.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. *As classes sociais no capitalismo hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PUCCI, Bruno. *Adorno, o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001.

RUMMERT, Sonia M. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação, Sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva; *Enfoques contraditórios na educação e formação de professores no Conesul - Teses*. In: \_\_\_\_\_; OYARZABAL, Graziela (org.). *Estratégias Educacionais no Mercosul*. Porto Alegre: Novak, 1999. p.68-83.

\_\_\_\_\_. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGARETTI, Regina L. *Ensino Técnico – uma incompletude capaz de reconciliar o inseparável: fazer e ser*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

## BIBLIOGRAFIA ADICIONAL CONSULTADA

BRASIL.MEC. *Educação Profissional- legislação básica*. Brasília, SEMTEC, 2001.

BRASIL.MEC. *Educação Profissional- referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília, SEMTEC, 2000.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. 7 ed. São Paulo: brasiliense, 1981.

DELUIZ, Neise. *Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.34-44, jan./abr. 1993.

DE MASI, Domenico. *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo: Esfera, 1999.

FERRETI, Celso; SILVA JUNIOR, João Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica?* In: SILVA, Tomaz. (Org.) *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Teoria e educação nos labirintos do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HIRATA, Helena. *Os mundos do Trabalho*. In: CASALI, Alípio et alli. *Empregabilidade e educação. Novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo, Educ, pp.23-42, 1997.

KUENZER, Acácia. Zeneida *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências*. In: FERRETI, Celso; SILVA JR, João; OLIVEIRA, Maria (orgs.) *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.) *Ensino Médio : construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

MACHADO, Lucília. *Mudanças Tecnológicas e Educação da Classe Trabalhadora*. Trabalho e Educação. Campinas: Papirus, p.09-24, 1994.

MORAES, Carmem Sylvia V. *A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional*. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 3, p.107-117, jan/jul, 1998.

\_\_\_\_\_. (coord) *Diagnóstico da Formação Profissional Ramo Metalúrgico*. São Paulo: Artechip, 1999.

\_\_\_\_\_. *O que há de novo na educação profissional no Brasil*. 23ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 2000.

MORAES, Rosemary Dore. *Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais*. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, n.18, p.108-115, março 1999.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: expressão popular, 2000.

RAUBER, Janime; SOARES, Marcio. *Apresentação de Trabalhos Científicos: normas e orientação prática*. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

RIBERIO, Marlene. *É possível vincular Educação e Trabalho numa Sociedade sem Trabalho?* Revista da UCPel. Pelotas: Educat v. 8 nº 1, p. 05 – 28, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SOUZA, Donaldo; SANTANA, Marco; DELUIZ, Neise (Orgs.). *Trabalho e Educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva; *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Cadernos de Pesquisa vol. IV. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

## APÊNDICE A

### ESQUEMA ORIENTADOR DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### TRABALHO

Trabalho atual (Na Escola e fora dela)

Outras experiências profissionais atuais e ao longo da vida

Importância ou significado pessoal do trabalho em sua vida

#### MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Que mudanças percebe no mundo do trabalho? Nas empresas? No mundo?

Qual a expectativa das empresas? Qual a formação desejada, do profissional a ser admitido?

#### PERSPECTIVAS DE TRABALHO PARA OS ALUNOS

Educação é garantia de emprego?

Tem filhos? Que tipo de trabalho espera que eles tenham?

Que formação gostaria que eles recebessem?

#### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO)

Quais os objetivos da educação profissional?

O que pensa da reforma da educação profissional?

O que acha da separação da educação profissional do Ensino Médio?

#### LIBERATO

O que pensa da solução adotada pela escola?

#### FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA CARACTERÍSTICAS

Como vê a integração entre as áreas?

Hierarquia de conhecimentos?

Conhecimento útil, conhecimento inútil?

Pedagogia das competências?

Ensino por módulos?

Ensino pela pesquisa?

#### POR QUE NOSSOS ALUNOS BUSCAM A LIBERATO

Pretendem atuar como técnicos? Que importância dão a escola?

## APÊNDICE B

### EXEMPLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EFETIVADA

P- Como está o teu trabalho hoje em dia? O teu trabalho aqui na Escola?

P- Trabalhas em empresa? Que outras experiências já tiveste?

P- O que tu lembras que possa citar como característica do trabalho na indústria?

P- Como é que tu encaras o trabalho, de uma maneira geral, na tua vida? Qual a importância que tem o trabalho, hoje em dia, na tua vida?

P- Retomando o teu comentário sobre a “evolução da escola para um modo empresarial”. De que outras maneiras isto se manifesta na escola?

P- Dentro desse raciocínio, qual seria o produto da escola?

P- O que tu achas da proposta de mudança no Ensino Médio/Profissional, proposta pela reforma da educação profissional?

P- O que pensas sobre a opção feita pela nossa escola.?

P- Do ponto de vista das empresas, tu achas que elas querem ter pessoas que pensem ou mais operadores? Qual a expectativa das empresas, hoje em dia?

P- Esta necessidade da empresa, que tu apontas, de ter um cara que pense, tu acha que foi sempre assim ou é alguma coisa nova, percebes alguma mudança das empresas?



P- Que características tu imaginas que deva ter a formação geral e a formação específica para formar o aluno capaz de absorver as mudanças?

P- Dentro desse raciocínio, tu achas que existe alguma hierarquia nos conhecimentos?

P- Tu achas que é função da escola, também, desenvolver conhecimentos que poderíamos chamar de não diretamente relacionados com o trabalho?

P- Como tu vês as perspectivas de trabalho para os teu alunos, haverá trabalho para todos?

P- Em nível de país, tu achas que esse caminho do investimento em educação é um caminho necessário, suficiente para o país melhorar? Como tu vês a questão nacional?

P- Que tipo de trabalho tu imaginas que os teus filhos terão num futuro? Que tipo de educação tu gostarias de poder oferecer para teus filhos?

P- Como tu imaginas que poderia ser uma vida sem o trabalho?

## APÊNDICE C

### ORGANIZAÇÃO INICIAL DOS DADOS

#### EIXO A – MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E REPERCUSSÕES NA ESCOLA

##### A1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E DEMANDAS DAS EMPRESAS

“O conhecimento só de habilidade, as empresas do passado, talvez até quisessem. Aquele que monta o equipamento, só na linha de montagem. Mas na medida que houve um desenvolvimento das empresas, das organizações, então eles passaram a querer uma pessoa que tenha uma amplitude de capacidades de habilidades que faça muitas coisas. É aquele mesmo cara que usa o computador, mas que vai lá e troca o circuito de uma máquina e assim por diante. Tem múltiplas funções que a empresa está querendo daquele cara que chega lá. E eu tenho a impressão que ela busca isso aí porque ela também desenvolve essa idéia da qualidade e com múltiplas funções” (S1).

“Eu acho que a expectativa das empresas e esse aluno que eu acabei de dizer. O cara que pensa, o cara que cria, o cara que consiga ir além do proposto, o cara que tenha independência, que tenha conhecimento. Eu não imagino um empresário que queira uma pessoa que não vá além, que não possa fazer críticas, que não possa interferir. Seria um empresário obsoleto” (S3).

“A pessoa chegando lá, na maioria das empresas, vai entrar num programa de qualidade. Ele está dentro da empresa, ela faz parte de um setor que tem uma amplitude de trabalho e de atividades que estão num processo de Prêmio Nacional de Qualidade, ou Prêmio Gaúcho de Qualidade e Produtividade, então essas pessoas têm que se inserir ali” (S1).

“eu trabalho, justamente com supervisão de estágios, onde o aluno trabalha na indústria e eu faço o acompanhamento disso, e um dos fatores que a indústria valoriza demais, por exemplo, são as próprias relações humanas, o comportamento do aluno, como grupo, como indivíduo, como cidadão” (S3).

“As empresas..., eu tenho muito contato com a empresas porque desde quando eu comecei com a MOSTRATEC, basicamente, até hoje, eu é que faço os contatos com as empresas que nos auxiliam, que nos beneficiam, que nos dão prêmios. Mantenho contato com diretores, pessoal de recursos humanos, que a gente cada ano vai falando com um, a gente percebe que as empresas, de um modo geral, elas querem pessoas qualificadas, elas querem pessoa com um perfil e uma competência. Essa competência..., atrás disso aí eles querem um ser humano que esteja integral dentro daquela função, mas que tenha muita criatividade, que tenha muita iniciativa, que seja uma pessoa que entra pra empresa e enxergue as coisas, que fale das coisas e diga o que tem que ser feito, o que poderia ser feito e traga uma bagagem de conhecimentos, não só de habilidades” (S1).

“Primeiro uma seleção adequada de pessoas, na seleção adequada de pessoas já aparece o perfil que eles querem. O perfil que eles querem é uma pessoa que tenha competência, mas que tenha habilidades, que tenham QI e que tenham QE. Uma empresa já não quer mais aquele cara que é um cientista maravilhoso, que tira 10 em tudo que é área. ...Eles me vem aqui e me perguntam: mas esse aluno é competente? Qual é o histórico que ele apresenta? Só com isso, dez em boletim, não vai entrar naquela empresa. Vai entrar naquela empresa se esse rapaz, se esta moça, com todas essas habilidades, ele tiver ou ela tiver o outro lado da face de um técnico, que é o lado de relações, se ele puder participar de equipe, se ele puder ser avaliado, puder ser dito pra ele que o trabalho dele não poderia ser melhor (?), que ele possa ouvir as pessoas, que ele possa ouvir críticas construtivas. Que ele não se ofenda por isso, que ele possa, numa equipe, saber que a palavra pode ser a última dele, pode ser a primeira, a segunda, pode ser ouvido ou não, pelo enfoque que ele está dando. Então as relações do trabalho é que fizeram com que as empresas fossem mais categóricas na seleção” (S1).

“O que se nota, realmente, é uma exigência cada vez maior, e bastante rápida, a exigência de uma especialização. Se não tiver uma especialização, na área que seja. A dificuldade, hoje, pra emprego é muito grande, realmente é grande. Em conversa com empresários, a gente vê” (S4).

“eles querem um pouco mais ... eles querem que seja um pouco mais pensativo, mais teórico...Que tu vá a campo e se surgir alguma coisa lá, que não seja aquilo cotidiano do trabalho, que tu saiba resolver também. Não é aquela coisa monótona de resolver problema que já se sabe, que aconteceu milhares de vezes e se resolve dessa maneira. Então, quando tu sai para resolver um problema que faltou energia numa cidade inteira, tu vai encontrar centenas de problemas diferentes uns dos outros, né? E aí, o que que tu precisas? Tu precisa de alguém que pense, que saiba pensar e saiba o que está fazendo e o que é prá fazer” (S4).

“Hoje a empresa te pede conhecimento em várias áreas. Pelo menos que seja... não seja tão aprofundado, mas tu tens que conhecer basicamente quase a empresa toda prá poder desenvolver bem nessa empresa. Tanto que nós temos aí, exemplo da Azaléia, por exemplo, que ela não mantém o funcionário mais do que seis meses numa posição só. Durante seis meses tu vai colar solado, durante seis meses tu vai lá noutra máquina, depois vai prá outra. E com isso aí, os frutos que eles têm colhido são enormes. Tanto que é a maior empresa do Brasil, hoje, a Azaléia. E isso é o desenvolvimento que ela faz: exige mas te dá, também.” (S5).

## A2 IMPACTO DAS MUDANÇAS NO MUNDO DA ESCOLA

“não foi sempre assim. Na verdade tem dois fatores aí: primeiro a questão política que se vive atualmente e que se viveu em décadas anteriores, onde não interessava que uma faixa significativa da população pensasse muito. Era interessante que fossem mais operadores de máquina, realmente. Mas esse tempo eu acho que está passando ou que já passou. Do ponto de vista político já não há mais esse interesse. Pelo menos do ponto de vista da política interna. No campo mais global, onde a gente inclui aí o primeiro mundo, o FMI, todos os órgãos aí, né, há interesse, sim, que continuemos sem criar, sem transformar” (S3).

“Mas do ponto de vista da indústria, hoje as tecnologias estão se transformando tão rapidamente, é tão dinâmico, que não dá mais prá conceber o técnico que não saiba se transformar junto com a tecnologia, junto com as máquinas. Então, o segmento que está sendo mais valorizado, dentro da indústria é o conhecimento. Quem tem o conhecimento, a informação, é o que tá valorizado, até pela própria automação das coisas, cada vez mais se dispensa o sujeito braçal, o sujeito que não consegue fazer a diferença” (S5).

“Antigamente era mais acirrada a idéia de que o técnico era o mais importante do que a parte humanística. Era difícil até a integração dessas áreas. E a medida que o tempo foi passando, esses entraves, essas barreiras que eram mais ou menos culturais, foram desaparecendo, a medida que o tempo foi passando. Antigamente, era muito mais dado ênfase, fortíssima às áreas técnicas. Então, por exemplo, se ele rodou em ciência dos materiais, ou se ele rodou na parte eletrônica, rodou em português, se dava mais valor porque ele rodou em eletrônica, não em português. Eu tenho impressão que na medida que houve essa aproximação entre as disciplinas do curso técnico e o pessoal da cultura geral, isso foi sendo retirado. Eu acredito ainda, como o espírito da Casa, que ainda paire alguma idéia dessa natureza. Se bem que os professores são muito mais ecléticos, agora. Eles já têm uma abrangência muito maior, eles enxergam diferente. Eles já conseguem discernir que é fundamental o conhecimento lá da História, da Matemática, da Geografia, como é importante o conhecimento da Física, da Química, da Biologia, que é muito importante. Que a integração desses conhecimentos é que faz a diferença. Isso já está ficando mais saliente entre os professores da Casa. A gente sente que está acontecendo mais.”(S1).

“A pessoa não pode mais ser a dona da verdade, a dona do conhecimento. Ele tem que dividir, ele tem que ampliar, tem que permitir que outros participem, ele tem que saber que ele faz parte de um grupo e com esse grupo ele tem que conviver, se relacionar. Então, de todas as competências, uma delas vai ser sempre solicitada nas empresas, que a capacidade de inter-relacionamento, a capacidade do desenvolvimento pessoal mais importante.” (S1).

“nos últimos anos percebo que a escola, principalmente a universidade particular está evoluindo para uma condição de empresa, cada vez mais próxima à indústria, à empresa, a relação empregado-empregador, está cada vez mais próxima, né? Acho que isso modifica todas as relações. Por traz disso está a questão do lucro, da produtividade. Se produz mais, se cobrando mais. Tem toda a questão da indústria, que busca justamente isso. Mas tudo isso acaba se reproduzindo, também na relação aluno-professor, aonde tudo funciona como se fosse uma relação, também, na lógica do capitalismo, onde o que importa é “eu te pago par tu produzir e tu produz”. É mais ou menos essa a relação. O que vai se distanciando do que era a relação do professor com o aluno. A relação do saber. Todas a questões filosóficas que envolvem essa relação, que passa a ser um negócio mais de produção em série, onde tu vais ter que produzir tais coisas, em tal tempo, cada vez mais mecanizado.[..] o produto é o aluno. Estamos produzindo alunos formados” (S3).

“Hoje o mercado tá mais competitivo tem mais escola nova, mas mesmo assim dá pra dizer que a gente tem uma garantia razoável de colocação para os nossos alunos.[...] Isso é demonstração da qualidade, ou, como eu costumo dizer, da falta de concorrente que agente tem.” (S2).

### A3 EDUCAÇÃO INTEGRAL (ARTICULAÇÃO GERAL X ESPECÍFICA)

“Aquilo que eu digo: antes de a gente ter um robô que sabe tudo, mas não consegue... aquele aluno que só sabe, sabe e sabe... Esse aluno não vai ter uma chefia porque não tem capacidade de pensar. Ele decora as coisas... Como é que vai incentivar o aluno a pensar, a desenvolver isso aí. Essas atividades aí são uma ajuda, prá gente, professor, enorme. Uma Gincana é uma coisa fabulosa, que é onde tu bota a criatividade do aluno em xeque mesmo, né? Tu diz prá ele: eu preciso que tu faças isso e eles saem a fazer isso, a pensar a buscar soluções, a achar soluções e eles têm que achar soluções porque estão motivados a ganhar aquilo lá, e isso ajuda o aluno a pensar. Por que esse tipo de coisa não pode ser desenvolvido dentro de uma aula, pelo professor? Esse tipo de incentivo pro aluno pensar? Claro que pode, claro que pode! Pode, deve e não é difícil. Eu desenvolvo, dentro da área que..., minha área é projetos, exatamente a gente desenvolve isso. Então, o que que eu apresento pro meu aluno? Eu não peço pro meu aluno um projeto simplesinho, sem problema nenhum, que ele vai desenvolver feito um robzinho, seguindo as normas. Não, todo projeto que eu apresento ao aluno, ele tem problema. Ele sempre tem um problema que ele vai ter que procurar bastante prá solucionar. Então, não se dá um projetinho, só prá dizer: olha é assim. Não! Tu tem que fazer ele pensar. Ele tem que ir prá casa pensar. O dia que precisar passar a noite em claro, ele que passe a noite em claro. Isso vai ser compensador. Tranqüilamente vai ser compensador. Isso vai fazer de um sujeito que pensa, que lidera, por quê? Porque ele vai buscar. Ele tem que ir buscar, em algum lugar” (S4).

“Olha o que a Universidade tá fazendo hoje. Na Universidade, hoje, tu não tem mais quase professores, tem orientadores. O pessoal vai lá, te orienta, te diz, olha, é isso e isso e eles precisam ir buscar. Isso, mais ou menos, é o que está sendo feito. Por que a gente não pode, aqui, desenvolver uma coisa dessas? Nunca sou a favor e jamais vou ser a favor daquele professor que chega na sala de aula, dita a matéria toda pro aluno, espera o aluno escrever tudo, escreve no quadro ainda, bonitinho, pro aluno copiar, mastigadinho. Ah! Isso não forma

aluno, isso não forma aluno, nunca. Tu pode até, se por ventura a tua área não tem bibliografia tão grande, tu pode passar prá ele o endereço da Internet, ou alguma... ou tu mesmo cria alguma coisa para esses alunos, eles buscam isso e deixa como problema para eles resolverem. Não resolve o problema prá ele. É aquela história, né: não dá o peixe prá ele, ensina ele a pescar. Isso eu acho que é o que nós aqui deveríamos desenvolver na sala de aula.” (S4).

“Nós conseguimos contemplar, na medida em que tu abre, por exemplo, para as pessoas saberem que ciência é importante, que poesia é importante, tu faz o Festival da Poesia, tu tá contemplando o outro lado do ser humano, o de relacionamento, de emoções, tá contemplando. No momento que tu abre, como nós abrimos, no momento que tu abre possibilidade de alguém fazer teatro, e representar um papel que não é o dele, tu estás abrindo a possibilidade de ele saber que amanhã, numa empresa ele vai atuar de uma maneira, como chefe, e numa outra empresa ele é funcionário e vai atuar de outra maneira, como funcionário, em casa ele vai ser o pai, ou o filho, ou o irmão, ou o namorado, vai ter vários papéis e se colocar em cada um deles a sua maneira mais adequada. Então, neste momento, quando ele fizer isto aqui, que fizer um teatro, que ele usa vários arquétipos para poder se apresentar ele aprende, também, que em cada arquétipo tem emoções, tem posicionamentos, tem tom de voz, tem uma série de coisas que ele poderia usar para se relacionar. Estes são dois fatores importantes. Tem um outro fator que é a Gincana, que faz com que as pessoas façam uma interação entre elas, então se reúnem numa mesa e eles têm que desenvolver uma atividade e todos têm que contribuir, porque se não contribuir não ganham a gincana, então eles passam a sentir que equipe é importante. E em vários outros momentos da Fundação, até mesmo os trabalhos de aula, nos laboratórios, eles têm que trabalhar em equipe, também, percebem que é importante. Estes (fatores) estão, então, contribuindo para essa outra parte de inter-relacionamento, sé que essa é uma coisa que pode ainda ser desenvolvida por nós” (S1).

“Então, da mesma forma, eu vejo que essa integração das partes formando um corpo só, ela tem uma abrangência maior, na formação da pessoa. Porque tu não colocou coisas estanques, com gavetas: - bom agora é secundário, bom, agora é técnico. Não, tu mostrou que a vida, como qualquer coisa que se faça é uma integração de coisas, é importante falar, é importante saber escrever e é importante saber descrever um aparelho que trabalhe com eletrônica e uma reação química que usam palavras, que usam processos de descrição e tu estás lidando com as duas coisas ao mesmo tempo. Então eu acho que, setorizar, separar aquilo ali, tu tira a

essência do espírito do corpo do ser técnico. Me parece que a Fundação Liberato ao bater pé, no bom sentido, de manter essa integração e manter as disciplinas técnicas com as suas partes, ela está fazendo, ela está mostrando a sua contribuição, como instituição, e que tem conhecimento de causa das coisa que faz, para o grande contexto da sociedade e mostrando que o homem não precisa ser feito com formações diversificadas, mas com formação integral, que pode se integrar as partes da Matemática, da Geografia, com uma aula de tecnologia, uma aula para mexer com coisas da mecânica pra fazer o desenho” (S1).

“Acho essa opção de separar o Ensino Médio do profissionalizante completamente descabida, porque o aluno, o técnico formado, pelo menos aqui na escola, vai muito além de apertar um botão na máquina. Ele é uma pessoa que pensa, que consegue elaborar, relacionar e criar. Que consegue, então, produzir coisas novas. E prá isso tu precisa ter toda uma filosofia, um conjunto de relações, enfim, ... o ensino não pode ser apenas operacional, ensinar a manejar/operar o equipamento, ele tem que ligar a parte teórica, o entendimento dos princípios teóricos e as relações que existem, prá poder, exatamente, ir além, lato, de fazer uma simples operação. E para isso precisa, então, a integração dos conhecimentos das várias áreas, que é o que o Ensino Médio faz porque, isso do ponto de vista tecnológico, se a gente for mais além, eu trabalho, justamente com supervisão de estágios, onde o aluno trabalha na indústria e eu faço o acompanhamento disso, e um dos fatores que a indústria valoriza demais, por exemplo, são as próprias relações humanas, o comportamento do aluno, como grupo, como indivíduo, como cidadão. E, se a gente pensar, isso é criado a partir de disciplinas das mais diversas áreas, que o 2º grau faz. Eu trabalho com disciplinas na área de tecnológica que seriam, totalmente impossíveis de apresentar, trabalhar com os alunos, se eles não tivessem um conhecimento básico bastante consolidado no campo teórico, que envolve disciplinas como: física, química e outras áreas aí. Então, integração do 2º grau com o Ensino Técnico é essencial para tu formares um profissional com as mínimas condições de ser uma pessoa que vá fazer diferença, que vá mudar, que vá interferir no processo. Senão tu vais criar um simples operador. Aí tu pega qualquer indivíduo, dá meia dúzia de informações, prá ele e ele sai a operar. Na hora que sair fora da rotina, ele não vai saber fazer nada” (S3).

“Eu acho que deve se valorizar todas as áreas do conhecimento, fazer uma integração, uma correlação entre essas áreas, sempre, em todos os momentos. Mesmo áreas específicas. Eu trabalho aqui com disciplina como espectrofotometria, extremamente específica, mas eu tento sempre correlacionar com todas as áreas, desde a Geografia, História, então, envolvendo todas



as áreas do conhecimento. Tento colocar isso não como uma disciplina segmentada. Mesmo porquê, o conhecimento não é único, né, ele envolve todas as áreas. Então o aluno, ele tem que ser um generalista, saber de todas as áreas e poder relacionar essas áreas. Isso torna o aluno bom.” (S3).

“Eu acho uma bobagem separar o ensino profissionalizante do ensino médio, principalmente quando o ensino profissionalizante é pra adolescentes ou nessa faixa etária, acho uma tremenda bobagem. Claro se tu tem lá uma formação profissional pra adultos, que o cara já fez o 2 grau, o cara já tem o 2 grau feito ou já tem uma formação num outro ramo e vai fazer uma coisa específica, de uma determinada área, eu acho que não tem muito problema. Mas ainda assim não é tão bom quanto quando tu fazes as duas coisas concomitantes, né, porque nenhum técnico vai trabalhar só enfiado atrás de um computador digitando, ou enfiado atrás de um cabo de solda, montando coisa na bancada. Tu tens que lidar com pessoas, então o lado da formação generalista eu acho que é fundamental, pra lidar com as pessoas, pra se comunicar bem, pra ter um bom relacionamento, pra entender outras relações, digamos assim, uma coisa complementa a outra, eu acho que tu não pode separar, a gente não é máquina onde um pedaço do circuito faz uma coisa, o motor toca, entendeu? Tá tudo integrado, ao mesmo tempo que tu tá trabalhando com o teu colega, tu ta tendo relações afetivas com ele, tu ta tendo relações sociais, não são coisas separadas, o teu trabalho envolve um monte de outras coisas, então porque tu vai separar? Porque tu vai separar o ensino médio do profissional se o cara ta naquela fase da vida que precisa dos dois? Não faz sentido. É muito melhor tu fazeres os dois ensinos articulados, aonde tu pode organizar melhor os conteúdos, fazer uma vinculação de conteúdos, como a gente costuma fazer aqui, estabelecer a ordem, a seqüência, aonde eu posso na sala de aula me remeter ao professor de matemática ou da professora de português, ou até, quem sabe da professora de história quando tem que fazer uma analogia com o mercado, ou explicar qual é.., porque tu vai escolher uma determinada solução em detrimento da outra, tu consegue fazer esse tipo de relação né” (S2).

“É o exemplo que nós temos aqui do diurno e do noturno. Teoricamente seriam cursos idênticos e se sabe que não é verdade. Por quê? Porque nós estamos pegando de noite um aluno que veio de 2º grau que não é o daqui, que veio de um 2º grau super defasado, um 2º grau feito às pressas. Chegam aqui com dificuldades enormes. Logicamente que naquele prazo mais curto nós nunca vamos conseguir transformar ele num aluno idêntico ao do dia, que fica conosco mais tempo. Onde nós temos mais tempo prá trabalhar esse aluno” (S4).

“Então, de novo, puxa-se todos os veios de um processo que formam uma pessoa. Uma pessoa não é técnico em eletrônica, exclusivamente, né? Ele não está aqui para desenvolver apenas uma habilidade. Ele está aqui para desenvolver uma competência que prevê habilidade que é parte importante, e que prevê o seu processo de formação mais integral, mais dinâmico, mais responsável, mais cultural, das quais as atividades da Casa contemplam. Hoje tem o processo de competência. Um técnico que seja competente na área de eletrônica, na área de química, ele tem que ter os seguintes requisitos. Então eu vou listar os requisitos. Só que ao listar os requisitos, além dele ter que conhecer eletrônica, além de ter um QI elevado em várias atividades disciplinares, ali junto nessa competência, vai aparecer a disponibilidade de inter-relação, vai aparecer aquele QE (quociente emocional), então, na própria competência já não é o técnico por ser técnico, por saber mexer naqueles equipamentos, mas o técnico que tem que saber mexer naqueles equipamentos e saber se relacionar, e saber se comunicar na sua língua e ter uma visão do local e ter uma postura de cidadania mais adequada e que esses conjuntos reais de fatos levam à competência essencial da qual ele vai representar. Quer numa área de química, de eletrônica, de segurança do trabalho” (S1).

“através desse trabalho, tinham projetos dentro da Mostra Internacional, assim como das Feiras de Ciências e Tecnologia. Eu via aquele brilhar nos olhos dos alunos ao fazerem novas descobertas, ao serem aplaudidos por projetos. Então comecei a perceber como era importante trazer para a sala de aula, temas-desafios, que eles fossem buscar os conhecimentos, não esperar que os professores os dessem. A partir dali, muitos professores, para minha gratificação, também tiveram essa idéia. Hoje nós temos muitas turmas, muitos professores, fazendo projetos” (S1).

“Eu vejo que, a partir da Mostratec, muitas coisas aconteceram, um processo [...] A Mostratec tem um significado, de fazer com que se tenha algo para mostrar e para isto tem que procurar [...], coisas, experiências, projetos, para mostrar. Então a influencia da Mostratec está na motivação para procurar e descobrir [...] A medida que professores e alunos começam a entrar no espírito da Mostratec, de entrar no espírito de querer descobrir alguma coisa, de querer se posicionar, querer criar alguma coisa, eles estão num mundo praticamente infinito, do conhecimento, então, os horizontes das pessoas se abrem, a casa se abre, e a casa se mostra. Existe uma expectativa da sociedade em ver o que temos para mostrar e conseqüentemente esta interação está crescendo a cada ano a cada momento [...] Com isto há

um aprimoramento da busca, o professor usa esta técnica de projetos e percebe que nos jovens isto passa a ser uma motivação contagiante.

“A medida que tu vai descobrindo, vai vendo que vai acontecendo, imaginando, apresentando aquele trabalho mais tarde, conseguindo realizar aquilo ali dentro da metodologia científica.[...] O professor motiva os alunos dizendo que o conhecimento não está pronto, que não existem dogmas na ciência, que tudo precisa ser questionado, ele ta mostrando uma outra face da ciência e da cultura, que os jovens não conheciam, porque eles pensam que tudo está pronto, que as coisas estão aí como estão e não podem ser mudadas e ele vai enxergar tudo diferente. [...] Na medida que isto acontecer, eles vão passar a conhecer coisas que nem imaginavam que tinham capacidade, então aí que está o fator fundamental, ele vai descobrir, dele, um potencial que ele não conhecia. Ele que passa a trabalhar e tem até receio quando começa a colocar suas conclusões que alteram, modificam ou contribuem, ele fica perplexo em saber da sua capacidade, do seu potencial. Ele encanta os professores e vislumbra os pais e modifica a sociedade, porque a sociedade passa a ver nele alguém que é capaz de fazer maravilhas” (S1).

“Por outro lado, a sociedade começa a crescer porque na medida em que ela percebe que as contribuições podem ser feitas na escola e que a escola, que pela escola também passa o processo de desenvolvimento de uma sociedade, e fundamentalmente por ela, e ela pode contribuir, a escola passa a se inserir mais na sociedade, passa ser uma cultura que deve ser transferida para os jovens, com vida, latente, que passa a ser borbulhante, a cada pesquisa, a cada projeto. Então a Mostra passa a ser esperada pelos empresários, pelos governantes, que passam a apostar mais, a incentivar mais. E ao incentivá-los estão fazendo com que o processo continue. A contribuição do governo é essencial, para que isto aconteça, a contribuição da sociedade é essencial, mas a contribuição da escola, do professor, do jovem, do empresário é fundamental. Esta interação... e somente com esta interação isto vai ser, digamos assim, uma contribuição maravilhosa pra sociedade” (S1)

“Eu acredito que o único caminho é a questão da educação. Onde o cara saiba pensar, escolher, saiba se inserir e interferir...Educação. Senão, o cara vai ser um sujeito que sempre vai ser mandado, vai dar continuidade ao que já existe. Então, o cara precisa ter informação, ser um crítico das coisas e, a partir daí, fazer as mudanças. Isso, só a educação faz. Mas um

educação que prepare prá isso, né? É onde eu acredito que o cara passa a ser completo. Nesse aspecto, onde possa interferir e mudar”(S3).

“O pessoal entra muito novo aqui, entra numa fase muito imatura, mal conhece o que é a vida né, e o pessoal vê que tem muito mais coisa pra fazer do que ser técnico, né. Então acho que nesses 4 anos que eles passam aqui dentro eles enxergam outras coisas que não só estudar e ser técnico” (S1).

“Já que a gente exige do nosso aluno, ir lá dentro da empresa prá aprender, por que que o professor também não vai dentro da empresa, prá aprender? Eu sempre me mantenho atualizado, porque eu vou numa empresa diariamente, diariamente eu estou em contato com empresas, eu estou em contato... tudo o que acontece, né, a gente tá em contato. E o que eu aprendo lá dentro das empresa eu trago prá dentro da escola para desenvolver com os meus alunos. Então eu tenho certeza que o que eu estou dizendo para os alunos é o que está acontecendo agora, nesse instante. Lá fora tá sendo usado isto porque eu tô vendo lá fora o que está sendo...” (S4).

“Primeiro, antes de passar para os jovens, tem que passar pela visão da própria escola. A Escola que tem direcionamento, está dentro, inserida numa sociedade, ela está aberta às modificações de atividades que ocorrem nessa sociedade” (S1).

“Quando a gente define um técnico em eletrônica, um técnico em química, um técnico em segurança do trabalho, tu tens que, na verdade, trabalhar mais fortemente algumas disciplinas que tornam ele o técnico característico. Senão, tu vais formar um técnico sem especializá-lo em uma área. Então, tu tens que priorizar algumas áreas”(S3).

“A gente não pode esquecer que isso aqui é uma escola técnica, então a gente tem que priorizar algumas disciplinas chave, que são mais importantes do ponto de vista quantitativo, se ele vai atuar na indústria e, provavelmente, vai atuar nessa área, bom, então, é uma área importante que tem que ser priorizada. Tem algumas disciplinas, que são de apoio, que são disciplinas importantes. Acho que todas as disciplinas são importantes, no sentido de existirem para uma finalidade, mas tem que se priorizar no sentido de cobrar mais do aluno, a sua dedicação, em disciplinas específicas da área escolhida. Mas sem desprestigiar as demais. Todo o conhecimento é válido. Parto desse princípio. Não existe conhecimento que não seja

válido. Se tivesse uma disciplina chamada “cultura religiosa”, eu defenderia a importância dela, mas devido ao tempo restrito que tu tens para trabalhar, não iria concordar que ela viesse a substituir uma outra disciplina, como por exemplo, física. Isso para exemplificar que existem graus de importância. Cultura religiosa é importante, enriquece o conhecimento do sujeito, mas sem a física, tu fica capenga, porque tu não vai entender o próximo conhecimento a ser adquirido, então ela passa a Ter uma importância maior. Então, é nesse aspecto que eu priorizo algumas disciplinas, pelos objetivos que se têm na formação do técnico, sem tornar nenhuma disciplina não-importante” (S3).

“Só para citar como exemplo, tem um grupo de alunos aqui, que fizeram um trabalho de pesquisa, alunos da Química, de quarto ano, na área do trabalho voluntário. Se tu pensar, não tem nada a ver com química, né, mas tem a ver com a questão do cidadão. Elas conseguiram desenvolver toda questão de como funciona um trabalho de pesquisa: início, meio e fim. Entenderam método científico. Também a questão de organização, de criação de empresa, porque na verdade criaram cursos de voluntariado, criaram diversas situações que tu podes correlacionar com o teu trabalho, depois, como técnico. Então, são áreas que aparentemente não têm a ver com a questão técnica, mas que no fundo têm a ver. A própria disposição de ir correr atrás disso, isso desenvolve a questão do trabalho em grupo, desenvolve outras habilidades que aparentemente não são ligadas diretamente a área técnica, mas que são ligadas. Então, como eu falei, qualquer área do conhecimento é válida. Algumas vão ser mais chaves, outras menos chaves. Eu sempre vou defender que o sujeito tem que ser multidisciplinar” (S3).

#### A4 EMPREGABILIDADE

“Nós pegamos os jovens que ingressam na escola técnica e que têm a possibilidade de desenvolver a sua atividade. Eles têm uma visão de que será possível os empregos, claro, isso é válido” (S1).

“Quem já atingiu esse nível de instrução: técnico, graduação, dificilmente vai ter uma condição de emprego tão miserável. Terão condições de, pelo menos, garantir a sobrevivência sem almejar grandes coisas” (S3).

“Eu vejo que há necessidade de qualificação profissional, sem dúvida. Se hoje nós qualificássemos todos os jovens, nós teríamos muito mais possibilidade de emprego” (S1).

“Nós temos assim, olha, dá prá dizer, centenas de alunos (nossos) dentro das empresas. Temos vários deles, já hoje, ... nós temos vários alunos nossos que saíram daqui há dois anos, três anos, já com cargo de chefia, inclusive. Então prá gente é uma vitória muito grande, de ver os alunos nesse estágio. Esses alunos que eu vejo que estão bem, foram aqueles alunos que aqui dentro mostraram que eram bons. Mostraram interesse, que queriam estudar, que vinham para estudar, que pesquisavam, que desenvolvia, mesmo. Esses a gente vê em cargo de chefia. O restante te uma coisa que eu sempre digo, né: só não trabalha quem não quer. Talvez eu até esteja errado nisso, mas se tu quiser trabalhar, tu trabalha. Logicamente se não tiver conhecimento, tu não vai trabalhar. Então, não trabalha quem não quer. Por quê? Porque não quis aprender, ou a gente não conseguiu dar o conhecimento que ele vem buscar aqui.” (S4).

“Mas essa qualificação profissional, ela deve ser uma qualificação continuada. Assim como nós temos um processo de formação de mão-de-obra, quer dizer, os jovens, de uma maneira global, se tiverem, apenas o secundário, eles estariam no mercado de trabalho sem o quê fazer” (S1).

“Então, para eles, isso aí passa a se mais um estímulo em estar aqui, em ter a certeza que ao sair daqui, vão ter mais oportunidades, vão ter melhoria de qualidade de vida, vão ter competência para estar em qualquer universidade, ou em qualquer trabalho, então isso, pra eles, faz a diferença” (S1)..

“Alguns alunos vão se dar muito bem, ocupar altos cargos em empresas, devido ao seu esforço pessoal, não por existir tantas oportunidades assim. As oportunidades são poucas, alguns serão eleitos, em função, principalmente, do seu esforço pessoal, um pouco pela sorte. Muitos ficarão em empresas medíocres, que é onde está a maioria e alguns (média menor) talvez se dêem mal no trabalho” (S3).

## A5 – ORGULHO E RENOME DA ESCOLA

“Bom, eu quero dizer que, atualmente, eu tenho uma visão do aluno que sai da Liberato, pelo menos do curso técnico em Química, que é onde eu trabalho, que ele já sai com uma visão ótima. Então, da maneira como está, já é muito bom” (S3).

“É essa questão de colocar os alunos. Dos alunos conseguirem colocação, melhor dizendo, boas colocações, conseguirem subir na carreira, ou então, mesmo os alunos de escola técnica conseguirem entrar, passar no vestibular da UFRGS, vestibular da PUC, um vestibular concorrido. Acho que isto define uma boa escola do lado de fora. Ou mesmo os alunos empreenderem coisas, a gente tem muita empresa aí que é de aluno nosso, acho que isso marca, faz uma boa vitrine no mercado. Tanto que hoje, se for pegar um jornal, pelo menos, um ou outro anúncio pede técnico da Liberato.[...] Acho que pela qualidade da Escola, né? Pelo menos pelo renome da Escola. Eu vim pra cá por causa disso. A Escola tinha fama de ser uma boa escola.” (S2).

“A Escola é boa, eu não tenho dúvida, também converso com empresários que a gente vê... o nosso aluno é elogiado. É uma dos melhores que tem por aí, realmente, é verdade. Na região, aqui, felizmente, nós ainda temos essa característica de manter, ainda, o nosso aluno com os padrões mais elevados” (S4).

“Hoje nós temos a Fundação Liberato conhecida mundialmente pelas Mostras, pela tecnologia que faz e, especialmente, porque em 1995, nós tiramos um primeiro lugar, levamos os nossos projetos justamente lá pra INTEL-ISEF (EUA), e ganhamos o 1º lugar em nível mundial. Isso fez a diferença para tornar público o que está sendo feito na Fundação Liberato” (S1).

“Eles têm aspirações, que são diferentes, mas estas aspirações entram dentro do conceito, pois aquele conceito daquela instituição é tal que lhes permite, no futuro, ter uma vida mais tranquila, ter uma profissão mais qualificada e, além disso, ter uma avaliação, pelo público, melhor e pelos empresários, igualmente melhor” (S1).

“O que representa a Fundação Liberato? Ela representa um diferencial em que? Nos professores que por terem rendimentos mais adequados, têm, em princípio, uma posição de

dedicação maior, têm horas de preparação de trabalho e tem envolvimento com os alunos em todas as áreas e tem um vínculo com o Governo e tem um vínculo com a sociedade” (S1).

“até o presente momento e só tenho boas lembranças de tudo o que fiz dentro dessa área do ensino”(S1).

“Gostaria que meus filhos estudassem nos lugares onde trabalho. Acho que já é um referencial bom. A qualidade do trabalho que eu faço e que as pessoas que estão próximas de mim fazem, é boa. Acho que o caminho a seguir é esse mesmo. Acho que tá no caminho certo”(S3).

“Então aquele espírito que se criou na sociedade, eles notam que realmente ocorre, quando saem daqui, felizes porque se formaram e no dia seguinte vão sentir muita saudade, pois a Casa realmente acolhe, parte da Casa muita amizade entre professores, alunos e ex-alunos e aquilo vai marcar a vida dos alunos, dos jovens, como algo essencial dentro da sua formação como, realmente empresários, que hoje assim, são, e que foram alunos daqui, dizem isso” (S1).



ANEXO  
EXEMPLOS DE BASES CURRICULARES EM VIGÊNCIA  
APÓS O DECRETO 2.208/97