



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO
BRASIL, NO SÉCULO XX, COM BASE EM PESQUISAS DISCENTES DE PÓS-
GRADUAÇÃO**

**ELEMENTS OF THE TRAJECTORY OF WORKERS' EDUCATION IN BRAZIL IN
THE 20TH CENTURY, BASED ON POST GRADUATE STUDENTS' RESEARCHES**

FISCHER, Maria Clara Bueno

Doutora em Educação
Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
clarafis@cpovo.net e clara@unisinos.br

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
anagodinhobr@yahoo.com.br



RESUMO

Encontra-se neste artigo uma análise qualitativa de doze pesquisas relacionadas à educação do trabalhador: 3 teses e 9 dissertações (7 em Educação e 2, em Serviço Social). Os estudos tratam de experiências educativas de cunho histórico ou atuais, tendo como atores o Poder Público, a Igreja Católica, o empresariado ou, recentemente, ONGs e trabalhadores da indústria calçadista de Franca-SP. Identifica elementos do seu engajamento na educação dos trabalhadores no Brasil, em variadas fases do século XX. Realizou-se a aproximação das pesquisas de acordo com a temática, o(s) ator(es) e o momento histórico pesquisados; a análise das categorias, conceitos e reflexões teóricas elaborados pelos/as pesquisadores/as e, ainda, a análise das contribuições e lacunas das pesquisas. .

Palavras chave: educação do trabalhador; pesquisas discentes de pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

In this article we will find a qualitative analysis of twelve researches related to education of workers: 3 theses and 9 dissertations (7 in education and 2 in Social Work). The studies deal with both historical and contemporary education experiences where the players are the Public Authority, the Catholic Church, and, more recently, NGOs and shoe-industry workers from Franca, São Paulo. It identifies elements of their engagement in workers education in Brazil, during various phases of the 20th century. Researches were grouped according to theme, author (s), and the historical moment of that which was being researched; the analysis of categories and theoretical reflections detailed by the researcher (s), as well as the analysis of contributions and lacunas in the researches.

Keywords: workers' education; *stricto sensu* post-graduate student researches.

INTRODUÇÃO

Encontra-se neste texto uma análise qualitativa de doze pesquisas discentes de pós-graduação *stricto sensu* relacionadas à educação do trabalhador¹. Os estudos tratam de experiências educativas de cunho histórico ou atuais, tendo como atores o Poder Público, a Igreja Católica, o empresariado ou, recentemente, ONGs e trabalhadores da indústria calçadista de Franca-SP. O estudo permite identificar elementos do seu engajamento em experiências de educação dos trabalhadores no Brasil, em variadas fases do século XX. Excluimos aqui a análise sobre um importante ator no referido campo: o movimento sindical. Este foi o objeto de análise em outro texto, de nossa autoria, publicado nesta mesma edição. Desse modo, este é complementar ao trabalho intitulado *Experiências e Projetos de Educação do Trabalhador no Brasil – balanço da produção discente sobre a ação sindical*, que enfoca especificamente pesquisas consultadas que versam sobre a ação sindical.

A partir da leitura das produções acadêmicas, realizamos a aproximação e agrupamento dos textos de acordo com a temática, o(s) ator(es) e momento histórico pesquisados; a análise das categorias, conceitos e reflexões teóricas elaborados pelos/as pesquisadores/as e, ainda, a análise das contribuições e lacunas dessas produções para o campo educação do trabalhador. Desse modo, pretende-se contribuir para conhecer o atual estágio de reflexão produzida pelos/as discentes, cujas pesquisas constituem o presente estudo. Com esse levantamento, é possível identificar avanços e demandas de novas pesquisas no campo educacional em foco.

1. LEVANTAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS ESTUDADAS, TEMÁTICAS, ATORES E RECORTE HISTÓRICO DAS PESQUISAS

O conjunto das pesquisas pode ser visto como um mapeamento ilustrativo da educação dos trabalhadores no Brasil, no século XX, pois as investigações contemplam momentos distintos deste campo educacional, tomando como base experiências históricas ou atuais, promovidas por variados atores²: o Estado, nos anos 1920, momento da criação das escolas profissionais brasileiras (GONÇALVES, 2001) e nos anos 1990, na implementação de políticas públicas de ensino profissional adequadas à reestruturação produtiva e ao

¹ Ao todo, temos três teses em Educação e sete dissertações em Educação e duas dissertações em Serviço Social.

² A seleção de atores refere-se ao material que constitui esta sub-área do estado da arte para o qual o presente texto foi produzido, sem negar, contudo, a importância de outros atores com significativa atuação na educação do trabalhador, contemplados em outras sub-áreas relacionadas à educação não-escolar nos movimentos sociais ou especificamente no movimento sindical.

neoliberalismo (VIEIRA, 2000); o empresariado, no início do século XX, através das vilas operárias (RIBEIRO, 2005) e no final do século XX, seja organizado no Sistema S (PEREIRA, 2002), seja como parceiro de ONGs que organizam cursos de inclusão digital (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006) ou como organizador de programas de saúde do trabalhador (MUNTSCH, 2000)³; a Igreja Católica, seja em alas conservadoras, aliadas ao regime ditatorial do Estado Novo (MELO FILHO, 2006), seja em alas mais progressistas, ligadas à Pastoral Operária, em experiência recente de um projeto de Educação Popular (CAVALCANTE, 2002); as ONGs que atuam em educação digital (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006); e os trabalhadores, tanto os que estão no mercado de trabalho, especificamente no setor calçadista do município de Franca-SP (GIGANTE, 2004; FARINELLI, 2003) quanto os trabalhadores qualificados que se encontram em situação de desemprego involuntário (HATZEMBERGER, 2000).

Quatro das onze produções acadêmicas analisadas são pesquisas históricas, por isso, é pertinente identificar quais as fases das experiências educacionais tematizadas nas pesquisas. Elas versam sobre:

- a relação entre educação e trabalho no início do século XX, em vila industrial do estado de SP (RIBEIRO, 2005);
- o início da escola profissional, nas décadas de 1920 e 1930, em substituição ao modelo de escola técnico-profissional, tendo como base a experiência da Escola Profissional Masculina de Rio Claro (GONÇALVES, 2001);
- a experiência do Centro Educativo Operário de Recife, no período do Estado Novo – 1937-1945 (MELO FILHO, 2006);
- a ação da sociedade civil a partir da década de 1990 – um projeto de educação popular vinculado à Pastoral Operária, no Ceará (CAVALCANTE, 2002); uma ONG, em Sergipe (SANTANA, 2006); e outra, em Santa Catarina, especificamente em Florianópolis (DAHMER, 2006). As experiências analisadas surgiram no contexto da reestruturação produtiva, as duas primeiras com atuação voltada à inclusão digital (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006);
- a ação do Estado através de políticas públicas em educação profissional no Estado de Goiás nos anos 1990 (VIEIRA, 2000);

³ Por se tratar de programas na área da saúde, a referida pesquisa foi descartada do corpus deste estudo.

- iniciativas do empresariado no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990, mediante a criação do Programa Educação para o Trabalho pelo SENAC-SP (PEREIRA, 2002);
- as leituras e aprendizagens acerca do mundo do trabalho produzidas pelos trabalhadores do setor calçadista do município de Franca-SP, seja numa perspectiva histórica (GIGANTE, 2004) seja estritamente no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990 (FARINELLI, 2003), bem como a interpretação de trabalhadores qualificados ao enfrentarem a experiência do desemprego involuntário (HATZEMBERGER, 2000).

Quanto à construção do quadro teórico destaca-se a primazia de Marx e autores marxistas como referências teóricas principais. Na tese de Hatzemberger (2000) e na dissertação de Melo Filho (2006), acrescenta-se a obra de Gramsci. Uma tese (GIGANTE, 2004) tem como referências Simone Weil (1979), Hobsbawn (1998) entre outros autores da área da História.

Todas as pesquisas são de cunho qualitativo. Uma tese (HATZEMBERGER, 2000) trabalha com narrativas, as quais são analisadas com base na Análise de Conteúdo. Há quatro pesquisas de caráter histórico (MELO FILHO, 2006; RIBEIRO, 2005; GIGANTE, 2004; GONÇALVES, 2001). Com isso, a escolha metodológica comum foi a realização de análise documental de fontes primárias e secundárias, porém, destaca-se a recorrência dos estudos da Nova História (MELO FILHO, 2006; RIBEIRO, 2005; GIGANTE, 2004), que enfatiza não apenas iniciativas oficiais, mas também aquelas protagonizadas pelos próprios trabalhadores, ou incorporam a sua visão a respeito das experiências vividas. Nesse contexto, também tem presença a História Oral em duas teses (GIGANTE, 2004; RIBEIRO, 2005).

O número relevante de pesquisas históricas (1/3 do escopo) influenciou tanto a interpretação das produções quanto a nossa escrita. Um dos pontos de aproximação entre as teses e dissertações é a sequência histórica que elas permitem seguir, sem que isso represente uma visão histórica linear ou exaustiva. Para não incorrer nesse equívoco, buscamos contemplar a intencionalidade das experiências e dos atores, aproximando as discussões travadas pelos/as autores/as a fim de compreender a tensão permanente entre os sentidos da educação atribuídos pelos diferentes atores em distintos momentos históricos. Ao mesmo tempo, a continuidade de sentidos atribuídos à educação, à formação do trabalhador e à Escola ao longo do século XX sugere que, embora se modifique de acordo com o contexto sócio-histórico, os princípios do projeto educacional de alguns atores, como o empresariado e o Estado, sugerem uma permanência ao longo desse período. Nesse contexto, a articulação entre as dimensões técnica e ideológica da formação do trabalhador é um ponto ressaltado por

pesquisadores de ações do Poder Público (GONÇALVES, 2001) e da Igreja (MELO FILHO, 2006).

Também encontramos pontos de convergência específicos entre as pesquisas que tratam da atualidade: a vinculação entre a proposta educativa e as demandas atuais do empresariado para melhor inserção no mercado é um ponto de convergência entre os cursos e programas promovidos pelo sistema S, por ONGs de inclusão digital e pelos programas de educação profissional desenvolvidos em 1998-1999 no estado de Goiás, no âmbito do PROEP.

Em todas as pesquisas mencionadas – de experiências recentes ou históricas – identificamos uma interpretação comum entre os/as autores/as: as iniciativas educacionais estudadas estão comprometidas com a adaptação do trabalhador ao modo de organização do trabalho e da produção hegemônicos⁴. Entretanto, algumas pesquisas salientam as formas de educação desenvolvidas pelos trabalhadores, bem como os seus mecanismos de resistência ante a pedagogia dominante.

Diante dessa identificação, um dos focos de análise do presente estudo é a *Pedagogia do Capital x Pedagogia do Trabalho*. Nele, buscamos compreender como o Capital (re)elabora permanentemente uma pedagogia voltada à adaptação do trabalhador diante das reformulações do modo de produção e, dialeticamente, como esses trabalhadores produzem leituras e aprendizagens sobre os fenômenos ou experiências em que estão inseridos⁵.

O outro foco de análise é sobre as políticas de inserção social pelo trabalho, buscando compreender a relação entre trabalho e exclusão social, que permeiam o debate de algumas pesquisas, e as implicações da nova relação Estado-sociedade civil sobre a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas em educação profissional. Desse modo, as pesquisas que compõem este bloco tem como objeto de estudo a ação de ONGs ou de programas governamentais em educação profissional, como é o caso do PROEP, implementado no estado de Goiás⁶.

Com base nas reflexões dessas pesquisas, é possível resgatar a trajetória de alguns temas relevantes ao debate sobre a educação dos trabalhadores, bem como os conceitos-chave para debate em cada contexto histórico.

⁴ Excetua-se a experiência de Educação Popular desenvolvida no projeto Reconquistar (CAVALCANTE, 2002).

⁵ Quatro pesquisas permitem aprofundar a perspectiva dos trabalhadores sobre os fenômenos ou experiências estudados: Gigante (2004), Hatzemberger (2000), Farinelli (2003), Ribeiro (2005) e Pereira (2002).

⁶ Não será abordado, no presente trabalho, o PLANFOR por ser objeto de estudo de outro texto deste estado da arte, que trata especificamente sobre a produção discente relacionada ao referido programa.

2. PEDAGOGIA DO CAPITAL X PEDAGOGIA DO TRABALHADOR NO BRASIL DO SÉCULO XX

Este bloco contempla as pesquisas de caráter histórico, portanto, abrange diferentes momentos da educação do trabalhador no Brasil. Assim, a leitura conjunta dos trabalhos contribui para resgatar a trajetória do debate sobre a relação entre educação e trabalho, na perspectiva do capital e, na atualidade, a perspectiva dos trabalhadores sobre sua formação no/para o trabalho. Nesse sentido, algumas questões se destacam na reflexão produzida pelos/as pesquisadores/as: a relação entre produção e aprendizagem para o trabalho, o papel do Estado, do empresariado e da Igreja na formação do trabalhador no Brasil, e suas transformações ao longo do século XX; a relação entre formação técnica e inculcação ideológica de valores e atitudes que se deseja que o trabalhador incorpore.

Nessa etapa da discussão, sintetizaremos o resgate histórico da atuação dos atores no contexto das relações entre educação e trabalho elaborado pelas pesquisas. Nossa sistematização orientou-se por, de alguma maneira, dar visibilidade a conteúdos das pesquisas que contribuam na reconstituição das trajetórias da educação profissional no Brasil e o modo como alguns atores – Estado, Igreja Católica, empresariado e trabalhadores – se situaram nas mesmas.

Na primeira forma de organização da produção, o artesanato, a formação do trabalhador ocorria no próprio local de trabalho, restrita, portanto, ao produto que se fabricava. A principal característica distintiva do artesanato em relação às modalidades posteriores de produção consistia na articulação entre conhecimento e produção, ou seja, entre concepção e execução do processo produtivo. Cada artesão tinha domínio das etapas de produção e de venda do produto, seus meios, rotinas e comercialização, bem como dos processos de aprendizagem inscritos no trabalho. Os lugares de aprender e de executar o trabalho são o mesmo.

No contexto brasileiro, a demanda pela separação entre espaços de produção e de aprendizagem originou as primeiras iniciativas do Estado voltadas ao ensino de ofícios, que partiram das Forças Armadas. Os seus traços distintivos eram o caráter assistencialista e disciplinador dessas ações educativas (GONÇALVES, 2001). Naquele momento, o ensino profissional e o recrutamento militar ocorriam de modo similar:

As crianças eram recolhidas, aprendiam um ofício e eram obrigadas a permanecer trabalhando para a instituição militar por alguns anos. Se a situação desses aprendizes pode ser considerada escravidão, é preciso acrescentar que, de acordo com o ofício aprendido, dificilmente seria

possível empregar-se em outro lugar fora do quartel. Dessa forma, era garantida a disponibilidade permanente de força de trabalho de baixo custo para trabalhar nas manufaturas mantidas pelo Estado. (GONÇALVES, 2001, p. 36)

Diante dessas condições de aprendizagem e de trabalho, o disciplinamento e a valorização do trabalho eram tão importantes quanto o ensino do ofício. Esta é uma das preocupações iniciais do ensino profissional em sua origem: suprimir a violência e a repressão à resistência dos artesãos a venderem a sua força de trabalho, substituindo-as pela educação (GONÇALVES, 2001).

Nesse contexto, Gonçalves analisa a criação das primeiras escolas profissionais brasileiras, com base em três tendências – assistencialismo, escola de artes e ofícios e escola profissional. O estudo busca analisar *a constituição do ensino profissional paulista, a partir do caso da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, dentro de um processo, sem rupturas, nas quais as três tendências compõem-se e, também, diferenciam-se.* (2001, p. 12). Nessa análise, os pontos ressaltados são a ênfase ao disciplinamento, articulado à formação técnica, bem como o momento em que ocorre, no Brasil, *um processo de afirmação do ensino profissional como um segmento dentro do sistema de educação pública.* (Ibidem, p. 2).

Inaugurada em 1920, a escola buscou consolidar essa articulação na formação do trabalhador, explicitando assim o papel atribuído ao ensino profissional, em sua origem: adaptação do trabalhador às exigências do mercado bem como à venda da sua força de trabalho. Nesse sentido, essa modalidade de formação, substitutiva das escolas de artes e ofícios, pretendia não apenas capacitar o aluno para o trabalho, mas também tornar *natural* a venda da força de trabalho e a inculcação de atitudes voltadas à disciplina do trabalhador.

Naquele momento, a interpretação era de que a presença do aprendiz no espaço de produção tornava o trabalho mais lento. Era necessário deslocar a aprendizagem para uma escola para não atrapalhar a produção, bem como reforçar o disciplinamento, como foi relatado anteriormente. Portanto, a demanda de deslocamento partiu do empresariado, que via na presença do aprendiz um prejuízo no tempo de produção. A criação das escolas profissionais está relacionada à centralização do controle na figura da gerência, o que se consolida no início do século XX, com base nos experimentos de Taylor e Ford, que no meio industrial condicionaram a reestruturação produtiva que se manteria em vigência até os anos 1980 nos países centrais e 1990, nos periféricos, de acordo com Gigante (2004):

Se antes a educação da força de trabalho era de competência dos pares, ou seja, entre trabalhadores, passava agora a ser organizada pela gerência que estipulava as novas rotinas e o treinamento para a aquisição das habilidades para seu desempenho. A nova educação não era outra coisa senão retirar dos trabalhadores a prerrogativa de formação dos novos quadros. Tudo migrava para as mãos da gerência científica. (GONÇALVES, 2001, p. 79-80)

Assim, o relato das pesquisas evidencia a passagem, nos anos 1920 e 1930, do modelo de escola de artes e ofícios para o de escola profissional. Esse é o momento de união entre educação profissional e ensino escolar, anterior à criação de legislação específica para o ensino profissional, que origina, em 1942 o SENAI. O estudo, portanto, contribui para a compreensão do momento de criação do ensino profissional brasileiro, permitindo resgatar o debate educacional travado nessa ocasião:

A Escola Profissional de Rio Claro, criada em meio ao debate sobre como deveria ser o ensino profissional no Brasil, organizou-se entre duas tendências. De um lado, o ensino das artes e ofícios e, do outro, o ensino técnico racionalizado. A primeira, pela formação integral, adestramento rigoroso das mãos e difusão de regras morais e de conduta, visava preparar o artífice, isto é, aquele que domina um conjunto de habilidades para trabalhar um determinado material; a outra, pela planificação e controle sobre o processo de trabalho, especialmente os tempos e movimentos, visa formar o técnico. (GONÇALVES, 2001, p. 4)

Conforme o autor, as três tendências convergem – assistencialismo, escola de artes e ofícios e escola profissional –, porém com um objetivo comum: “inculcar e incutir a disciplina.” (Ibidem, p. 4). O autor apresenta os diferentes termos utilizados para definir a área voltada à transmissão de saberes do trabalho: ensino técnico, ensino de artes e ofícios, ensino industrial e ensino profissional são expressões que distinguem esse tipo de formação em relação às escolas de educação geral. Essa diversidade de termos está relacionada aos condicionantes do surgimento da Escola Profissional Masculina de Rio Claro, que dizem respeito às mudanças do modo de produção – substituição da manufatura pela indústria, contexto no qual surgiu a expressão *educação profissional*, que *passou, então, a designar a transmissão dos conhecimentos e saberes tendo em vista a formação para o trabalho. Constitui-se essencialmente, mas não exclusivamente, de conhecimentos formais, envolvendo tanto o saber geral, quanto prático* (GONÇALVES, 2001, p. 20). Ou seja, os conhecimentos escolares, antes atribuídos à formação propedêutica – que, portanto, não eram considerados necessários à formação do trabalhador – passam a ser considerados úteis ao trabalho.

Contudo, a criação das escolas profissionais não supera a divisão entre formação profissional e propedêutica no sistema educacional brasileiro, como analisaremos no item 3.

O estudo, então, é organizado a partir de grandes tendências: assistencialismo, escola de artes e ofícios e escola profissional. Elas não são antagônicas, algumas se seguem. A finalidade é perceber as linhas gerais ou orientações do ensino profissional no Brasil. O Assistencialismo, cuja origem coincide com o início do capitalismo, corresponde ao ensino profissional das instituições de amparo e assistência a crianças e jovens pobres, que viviam em orfanatos. Ao analisar essa tendência, o pesquisador discute o papel da escola como neutralizadora da resistência à venda da própria força de trabalho, que desencadeava a violência nos trabalhadores.

As características do ensino profissional de tendência assistencialista, conforme Gonçalves (2001):

- a) não era escolarizado, ou seja, as instituições que o ministravam não faziam parte do sistema regular de ensino;
- b) as oficinas eram utilizadas para o aprendizado e para a produção, sendo que não havia distinção entre essas atividades;
- c) um dos objetivos era colocar os aprendizes a produzir para que os produtos fossem vendidos e a renda mantivesse a instituição, bem como rendesse algum pagamento aos aprendizes.

A segunda tendência – a escola de artes e ofícios – incorpora a escolarização, ou seja, a estruturação da prática do ensino, e o aprendizado é direto, ou seja, ocorre na produção. No Brasil, as escolas de artes e ofícios, em sua criação, têm uma *missão artística*, relacionada às ideias de um grupo de artistas franceses que chegara ao Brasil no ano de 1816, contratados por D. João VI. Nesse contexto, surgem várias instituições, dentre elas o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1882, sobre o qual Gonçalves (2001, p. 56) afirma:

O Liceu era comparável a uma empresa, organizava-se como empresa e isso resultou na definição de um sistema de aprendizagem. Ao mesmo tempo, vê-se que ele entrava também na concorrência por um lugar no mercado, que conforme foi mostrado, era grande.

A aplicação da lógica empresarial ao ensino, inclusive com preocupação com a sua lucratividade, é um dos traços distintivos dessa tendência. Além disso, os liceus tinham como foco instruir fazendo, ou seja, a transmissão do conhecimento ocorria na prática profissional, bem como o ensino de *uma moralidade, um conjunto de normas que regulam a conduta do*

indivíduo – o que apreende-se como o dever ser trabalhador, isto é cria-se o ‘espírito da disciplina, sentimento de dever/obrigação e regularidade da ação’ (Idem, p. 59).

A terceira tendência é a escola técnico-profissional, cujas especificidades são a metodologia de ensino mais desenvolvida, com foco na formação profissional dos alunos, buscando *reduzir o tempo de aprendizagem, estender o ensino profissional ao maior número de aprendizes, homogeneizar e padronizar a aprendizagem, além de permitir o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem* (Idem, p. 62). A padronização e uniformização da formação profissional, ou seja, a racionalização da aprendizagem evidencia a contraposição ao ensino integral, que buscava formar o *oficial completo*, ou seja, um trabalhador que não dependeria de outros para completar a produção de uma peça ou a transformação de um material. Com essa finalidade, Della-Vos elabora um plano para o ensino do trabalho baseado na supervisão do desenvolvimento dos alunos quanto à aprendizagem e ao tempo, bem como a máxima sistematização dos conhecimentos que devem ser adquiridos pelos alunos:

Um dos objetivos perseguidos nessa escola é dirigir a aprendizagem do trabalhador através da organização dos conteúdos, que são sistematicamente apresentados aos alunos, de forma a aumentar a eficiência na formação dos mesmos. Essa eficiência se traduz em redução do tempo de aprendizagem e uniformização da formação do trabalhador. (GONÇALVES, 2001, p. 74)

Nessa citação é possível perceber a negação das características da formação no trabalho: o longo tempo de duração do *aprender fazendo*, bem como a sua limitação às experiências desenvolvidas no período de formação, sem sistematização. A escola profissional surge, então, como promessa de rapidez na formação e de garantia de homogeneidade (cada aluno aprenderia todos os conhecimentos necessários à atuação no trabalho). Criam-se as *séries metódicas*: repetições das tarefas referentes ao trabalho, considerando que a prática constante levará ao movimento perfeito, à produção de uma peça sem defeitos, no menor tempo possível e sem desperdício de material.

Cabe destacar a relação entre formação profissional e escolarização, que, embora desarticuladas, já nesse momento revelavam interdependência: *A utilização desse conhecimento e o desenvolvimento de uma metodologia de ensino profissional demandava, por outro lado, uma formação escolar do aprendiz – agora aluno de escola profissional –, ou seja, a escola profissional teve de, em seu currículo, abrir espaço para a educação geral* (Idem, p. 64). Desse modo, a educação profissional se integra ao sistema escolar e seu funcionamento recebe um estatuto legal, sob fiscalização e regulação do Estado:

Assim, o Estado, legitimando o ensino profissional e a escola profissional como agência de formação profissional, teve de assumir o seu papel fiscalizador e zelar pela socialização do aluno de maneira a garantir a sua formação profissional. [...] Uniformizava-se e padronizava-se a formação profissional, cujo tempo de duração, com essa organização foi reduzido, significando economia de custos para o Estado e, ao mesmo tempo, acelerando o processo de formação de profissionais necessário para a indústria em expansão, cuja organização do trabalho configurava-se sob os moldes tayloristas. (GONÇALVES, 2001, p. 65)

A primazia do modelo taylorista na gestão dos processos de produção e sua influência sobre o modelo de educação profissional é uma das constatações da pesquisa, assim como a convivência das três tendências em um mesmo momento da história da educação profissional. Na contramão do avanço do taylorismo e a constituição da classe trabalhadora está a experiência da vila industrial da fábrica Carioba, localizada no município de Americana – SP, no início do século XX (RIBEIRO, 2005). Suas marcas são o caráter paternalista, a divisão social da educação entre trabalhadores e os filhos e netos do proprietário da fábrica, bem como a relação entre escolarização e outras variadas formas de educação no cotidiano dos trabalhadores, incluindo o local de trabalho, os espaços de lazer e de moradia. Desse modo, a pesquisadora aponta que o conceito de educação abrange três modalidades: formal ou escolar; não-formal ou extra-escolar; e informal. A pesquisa busca abordar a articulação dessas modalidades no cotidiano dos trabalhadores na vila operária.

O resgate histórico das fábricas no Estado de São Paulo revela que, na segunda metade do século XIX, várias delas, principalmente do ramo têxtil, construíram vilas operárias. Conforme Bandeira Jr. (1901), oito das aproximadamente 35 indústrias fundadas até o ano 1900 construíram vilas operárias. Sua função era contribuir para a estabilidade e a aceitação dos trabalhadores à permanência na empresa: *O empresário capitalista necessitava, portanto, de uma mão-de-obra estável e afeita ao trabalho fabril, condição que só poderia ser atendida com a permanência dos trabalhadores na empresa. A moradia cedida pela fábrica representava o fator de ligação do empregado à empresa* (RIBEIRO, 2005, p. 33).

Desse modo, a relação do trabalhador com a empresa e o empresário era de dependência e de dominação daquele nas variadas esferas da sua vida cotidiana: o lazer, a educação, a saúde, a moradia. A escola fazia parte das preocupações do dono da fábrica, porém, a educação a que tinham acesso os filhos dos trabalhadores e os do proprietário da fábrica era distinta. A esse respeito, nas conclusões da investigação, a pesquisadora afirma:

A vila operária, garantindo trabalho e moradia, assumia, na visão do operário, uma conotação de benemerência do patrão em relação a sua pessoa. Benemerência que deveria ser retribuída por lealdade, disposição para o trabalho e total acatamento aos regulamentos da empresa, os quais, na visão patronal, visavam resguardar seus trabalhadores das más influências e orientar sua formação moral. A educação básica não visava a mudança de um destino já definido pela posição social do trabalhador e pelo sexo, mas a reprodução de mão-de-obra apta ao desempenho das atividades industriais. (Ibidem, p. 172)

A origem alemã da família proprietária condicionou a educação dos seus filhos, retratada nas cartas organizadas por Brigitte Von Leyen Pietzschke, que se correspondia com parentes da Alemanha. Nessas cartas, constam muitos comentários sobre a escolaridade da família, especificamente a sua e dos primos, em Carioba. A correspondência também permitiu localizar descendentes de algumas pessoas da Família Müller e identificar as vivências infantis: a pesquisadora menciona as situações de aprendizagem escolar de música e canto, de viagens de lazer, idas ao cinema, teatro e óperas, visitas a museus e viagens marítimas. Entre as contribuições da leitura da correspondência, Ribeiro (2005, p. 26) destaca:

As situações, pormenorizadamente descritas, permitiram conhecer as vivências das crianças de uma família burguesa de origem germânica, com seus brinquedos, passeios, frequência escolar, aulas particulares, horas dedicadas à leitura e, no caso das meninas, familiarização com as atividades domésticas, seguindo sempre os afazeres da mãe na direção da casa.

Nas conclusões da pesquisa, destaca-se a relevância da escola pública entre as preocupações dos donos de fábrica da época. Além disso, a distância da cidade em relação aos centros urbanos (Campinas e Limeira) ocasionou a absorção de profissionais como barbeiros, lojistas, médicos, entre outros. Conforme a pesquisadora, *a presença destes profissionais permitia amenizar o sentido de dominação que caracterizava o esquema de vilas operárias, geralmente localizadas junto a grandes centros urbanos mais desenvolvidos e separadas por muro.* (Ibidem, p. 172)

A fábrica fecha em 1944. Sete anos antes, em Recife, inaugurava-se o Centro Educativo Operário, por iniciativa da Igreja Católica (MELO FILHO, 2006). A experiência analisada se situa no meio operário, porém não tem como ator o movimento sindical. É uma ação organizada pela Igreja Católica no período do Estado Novo, portanto, comprometida com a consolidação dos valores e interesses do referido regime no estado de Pernambuco.

O caráter disciplinador da educação do trabalhador, amplamente analisado por Gonçalves (2001) também pode ser identificado na dissertação de Melo Filho (2006), que

versa sobre as iniciativas da Igreja Católica no período do Estado Novo, agregando ao debate no campo da educação do trabalhador a relação entre educação e religião, ou, especificamente, entre Estado e Igreja Católica, em uma tendência conservadora⁷, tomando como base o Centro Educativo Operário de Recife.

Sua criação, no Recife, ocorreu à ocasião do golpe de 1937, que inicia o período do Estado Novo. Nesse contexto, a criação do primeiro CEO (em 1935) teve como função criar um instrumento de enfraquecimento das lutas operárias e combate ao comunismo. Os CEOs eram considerados um importante meio de controle do operariado:

Além do potencial das ações assistencialistas para enfraquecimento da mobilização operária, divulgariam os valores cristãos católicos, contrapondo-os ao ideário comunista, infiltrado entre os trabalhadores. [...] Assim, ao promover o convívio social e o fortalecimento da família operária, por meio de uma ação assistencial e educativa, firmada em valores religiosos, os Centros estariam contribuindo para o controle da classe trabalhadora. (p. 49)

A pesquisa analisada avalia que a presença da Igreja nas experiências educacionais estudadas teve como função a inculcação de valores de disciplina, obediência e aceitação das condições de trabalho impostas pelos empresários, atributos considerados adequados à conduta do trabalhador e, não por acaso, do aluno, haja vista que a Escola também assume o mesmo papel de adaptação dos alunos às exigências do mercado de trabalho, de acordo com os/as pesquisadores/as (FARINELLI, 2004; GONÇALVES, 2004; GIGANTE, 2004; VIEIRA, 2000)⁸.

O papel da Igreja consistiu em contribuir – através da educação (no CEO ou em outros espaços) e do discurso oficializado nas encíclicas – para a legitimação e diminuição da resistência à exploração capitalista e, ao mesmo tempo, combater o avanço das ideias comunistas e anarquistas, que tinham ampla circulação no movimento operário, nas primeiras décadas do século XX. Em contrapartida, a instituição religiosa buscava retomar espaços sociais e políticos junto ao Estado.

No período do Estado Novo, o CEO é institucionalizado em Pernambuco, com ligação estreita com a repressão. De acordo com Melo Filho (2006, p. 51), as atividades educativas e assistenciais do Centro eram acompanhadas pelo DOPS, possibilitando *a descoberta de ações*

⁷ A Igreja Católica apresenta diferentes tendências, uma mais conservadora, outra progressista, ligada à Teologia da Libertação, conforme Cavalcante (2002).

⁸ Retomaremos o tema ao analisar a dissertação de Vieira.

consideradas subversivas e passíveis de repressão, em meio ao operariado atendido em seus vários serviços.

Do mesmo modo que ocorria na vila operária, também no CEO a família operária é foco da atuação. A preocupação com sua educação e assistência é vista como um modo de afastá-la do *perigo comunista, fazendo-os conviver em harmonia com Deus, com a Pátria e com a família* (Idem, p. 52). Tais aspectos evidenciam o caráter paternalista da entidade, o que também pode ser identificado na fala de Milton Pontes, criador do Centro, que afirmava não ser seu objetivo a mudança de nível intelectual do operário *por uma cultura livresca e desorientada, mas se dirige a formação intelectual no sentido do seu aperfeiçoamento técnico e maior identificação com os interesses da sua classe* (Idem, p. 63). Ou seja, a formação do trabalhador visava apenas instrumentalizá-lo para o trabalho, nos âmbitos técnico e moral, ao invés de uma formação integral, que amplie sua leitura do mundo do trabalho e sua mobilidade social.

O paternalismo, mais uma vez na história da educação do trabalhador, é utilizado como um forte instrumento de desmobilização da classe operária. Nesse contexto, *os sindicatos criados sob a doutrina católica têm como finalidade proporcionar aos seus membros uma séria formação religiosa e moral, para que eles depois infiltrem nas organizações sindicais o bom espírito que deve animar toda a sua atividade* (Idem, p. 93). A análise da estrutura organizativa, do currículo e dos tipos de sócios confirma essa análise.

A educação, no Estado Novo, figura como uma base de apoio ao processo de industrialização ocorrido no Brasil, naquele período, como destaca Melo Filho (2006, p. 74):

Devido à demanda crescente por mão-de-obra, a educação se volta para esta necessidade tentando atender às demandas da indústria brasileira, que experimentara um grande desenvolvimento após a primeira guerra, fato que se repetiria na segunda guerra mundial, quando permanece a escassez de mão-de-obra qualificada.

A autora acrescenta que as primeiras iniciativas com a finalidade de formação de mão-de-obra eram destinadas à população pobre, o que se evidencia na constituição de 1937, que define os “menos favorecidos” como público-alvo do ensino técnico-profissional. Com isso, o Estado não buscava superar a divisão intelectual do trabalho, mas sim aumentar o número de trabalhadores com formação adequada ao trabalho na indústria (RIBEIRO, 1998). Para analisar a proposta do Estado Novo quanto à educação profissional, Melo Filho (2006) recorre a Arroyo (1987, p. 77):

Numa ação educativa voltada para os trabalhadores, segundo Arroyo (1987), podemos encontrar duas propostas: a primeira nos diz que ao se pensar em educar trabalhadores, tem-se destacado o acesso destes à escolarização; a segunda discorre que a escolarização da classe trabalhadora deveria ser controlada pela classe burguesa e esta serviria para reprimir e controlar a organização do movimento dos trabalhadores.

Arroyo (1987), Frigotto e Gómez (1995) são as referências utilizadas pela discente para abordar a relação entre capital e educação defendendo que o binômio libertar e reprimir é a marca da educação destinada pela elite ao povo ao longo da história, ao lado de distintas expressões de resistência protagonizadas pelo povo. Assim, *Arroyo (1987) acrescenta que devemos realizar uma reflexão sobre o conceito de educação que foi sendo construído no perpassar da história, já que tratar da formação histórica dos sujeitos é sinalizar para uma luta pela garantia de espaços e ação educativa voltadas para o povo* (MELO FILHO, 2006, p. 78).

Os cursos voltados à qualificação profissional de mulheres pobres visavam formar donas de casa e, com isso, revelam a concepção de formação para o trabalho destinada ao gênero⁹, além do *caráter assistencialista* das iniciativas do CEO:

As salas de costuras serviriam para que viúvas, filhas de operários, ou como afirma o próprio Interventor Agamenon Magalhães, as mulheres pobres pudessem ter um sustento digno, aonde a iniciativa de abertura de mais salas de costuras viriam para que essas que não detinham recursos para comprar suas próprias máquinas de costura tivessem o acesso às máquinas disponíveis nos Centros Educativos. (p. 62)

O objetivo desses cursos não era garantir a inserção das mulheres pobres no mercado formal de trabalho, mas propiciar-lhes uma fonte de renda secundária e sob condições precárias. Desse modo, compreendemos que eles se assemelham à ação atual do Terceiro Setor, que oferecem aos trabalhadores desempregados uma atividade informal ou não-remunerada. É possível, portanto, aproximar a experiência do CEO, organizado pela Igreja Católica no período do Estado Novo, e das ONGs do final dos anos 1990 e início do século XXI.

O *Currículo* dos cursos não se constitui apenas das aulas, mas também de conferências semanais que complementariam a formação social e moral dos trabalhadores. Havia ensino religioso para os operários e seus filhos. Também o esporte e a cultura compunham a formação oferecida pelo Centro, com a promoção de atividades desportivas, além de

⁹ Sobre as pesquisas voltadas à questão de gênero, sugerimos a leitura do texto de Carmem Silvia Maria da Silva, da área temática *Gênero e Mulheres*.

programações de cunho artístico-cultural, como teatro, concertos musicais e festas populares que destacavam valores religiosos e patrióticos. Esses conteúdos se assemelham aos da vila operária da fábrica Carioba (RIBEIRO, 2005), o que pode sugerir que o modelo educativo das vilas operárias inspirou outros atores da educação do trabalhador em décadas subsequentes.

Nos anos 1940, durante a vigência do CEO, surge a primeira legislação específica do ensino profissional, que cria o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946. Entretanto, não há pesquisa entre as que compõem este estado da arte sobre a constituição do sistema S, apenas a questão é abordada na contextualização histórica das pesquisas (GONÇALVES, 2001; MELO FILHO, 2006; FARINELLI, 2002; PEREIRA, 2002). Há uma lacuna nas pesquisas sobre as experiências desenvolvidas de 1945 até os anos 1990, não apenas de iniciativa do empresariado, mas também da educação popular, com destaque para a ampla experiência desenvolvida pela Pastoral Operária. É plausível a possibilidade de que tais experiências tenham sido estudadas suficientemente em anos anteriores a 1996, quando inicia o recorte do balanço de conhecimento que realizamos.

As pesquisas que contemplam os anos 1990 e 2000 focalizam a reestruturação produtiva¹⁰. As mudanças no mundo do trabalho decorrentes da superação do modelo fordista/taylorista acarretam um aumento significativo do desemprego e de novas formas de trabalho, marcadas pela precarização das condições de trabalho – que atinge principalmente jovens, mulheres, crianças e adultos na faixa etária de 40 anos – e o ataque à legislação trabalhista e às entidades sindicais, condições necessárias à consolidação dessas formas precárias de trabalho. Esses grupos, excluídos ou incluídos precariamente no mundo do trabalho, somam-se ao trabalho informal, o desemprego, o trabalho voluntário, entre outros (ANTUNES & ALVES, 2004).

Nesse contexto, o Terceiro Setor tem um papel funcional a essa lógica de mercado, pois absorve uma pequena parcela de trabalhadores excluídos do mundo do trabalho. Antunes & Alves (2004, p. 340) sintetizam seu posicionamento:

Em suma: se o “Terceiro Setor” vem incorporando trabalhadores(as) que foram expulsos do mercado de trabalho formal e passam a desenvolver atividades não-lucrativas, não-mercantis, reintegrando-os, este pode ser considerado seu traço positivo. Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se veem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil.

¹⁰ A configuração atual da pedagogia do capital é discutida também no item 3, quando abordamos as pesquisas que analisam a atuação das ONGs (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006).

Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados.

A ação de ONGs ou da sociedade civil *latu sensu* é tema de três dissertações (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006; CAVALCANTE, 2002), que serão abordadas no item 3. Mesmo assim, consideramos necessário mencionar esse tipo de organização para situá-las no contexto da reestruturação produtiva. Compreendemos, em consonância com a reflexão de Antunes e Alves (2004), que as mesmas desempenham um papel estratégico de consolidação das mudanças no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva, bem como da relação Estado-sociedade civil.

Nesse contexto, um importante ator da educação profissional no Brasil – o sistema S – promove mudanças em seu modelo formativo buscando a sua adaptação ao modo de produção pós-fordista, implementado no Brasil a partir dos anos 1990. A pesquisa de Pereira (2002) versa sobre uma dessas iniciativas: o Programa Educação para o Trabalho, organizado pelo SENAC-SP. A autora justifica a escolha do SENAC-SP pela sua trajetória profissional como gestora da instituição e do programa por considerá-lo inovador em sua proposta, voltada ao *desenvolvimento de competências básicas que favorecem o ingresso do jovem no mercado de trabalho, diferente das habilidades profissionais especificamente desenvolvidas no passado* (Idem, p. 13), fazendo isso mediante o uso de uma *metodologia que inova pela visão crítica dos temas e pela reflexão organizada sobre a prática profissional* (Idem, p. 13). Porém, a autora não define a “visão crítica” desenvolvida entre os alunos, que constituiria o principal mérito do programa e o elemento responsável pelo desenvolvimento da cidadania.

O objeto de investigação é o papel do Programa na formação cidadã dos jovens egressos¹¹. O objetivo é estudar esses sujeitos quanto ao desenvolvimento da cidadania, e suas implicações sobre a busca do autoconhecimento, a construção de um projeto de vida e a responsabilidade social dos participantes do programa. São conceitos fundamentais da pesquisa: cidadania, competência, qualificação, trabalho e educação. A pesquisadora os desenvolve com base em Demo (1995), Freire (2001; 1999; 1998; 1992; 1998a; 1987; 1980), Frigotto (1999; 1995) e Kuenzer (1997; 2001; 1986).

¹¹ O público-alvo do programa, nas palavras da pesquisadora, são jovens da periferia dos grandes centros urbanos (p.13).

Os resultados obtidos evidenciam as situações de exclusão e opressão a que está sujeito o trabalhador nas atuais condições de trabalho; e revelam a tensão entre educação e trabalho. A autora avalia que os jovens egressos do programa

reconhecem suas dificuldades na conquista do trabalho e nas oportunidades de estudo e percebem as desigualdades nesse processo, porém, não demonstraram uma consciência política para provocar mudanças ou garantir-lhes melhores condições de vida se afirmando como cidadãos. Acreditaram em mudanças pessoais a partir do desenvolvimento da auto-estima como elemento que favorece a construção do sujeito e o acesso à educação e ao trabalho, porém, para resolver as distorções existentes é necessário uma conjugação maior de esforços, sendo preciso que ocorram mudanças nas políticas públicas sociais do país. (Idem, p. 15)

A pesquisadora conclui que a concepção de cidadania trabalhada no programa se restringe ao que ela chama de cidadania individual. Na fala dos sujeitos, preponderam o desenvolvimento da auto-estima e a construção do plano pessoal e profissional. Também é ressaltada a tensão entre educação e trabalho *enquanto fatores que os excluem do acesso às escolas públicas de ensino superior e, conseqüentemente, às melhores oportunidades de trabalho* (Idem, p. 106) ou à melhoria da qualidade de vida. A análise também salienta a necessidade de mudanças nas políticas públicas de cunho social, bem como nas ações governamentais e *daqueles que detêm o poder econômico, ampliando as possibilidades de promoção das vítimas, dos oprimidos, não se esquecendo de que é necessário participar e reivindicar para que tais mudanças ocorram* (Idem, p. 108). Com isso, explicita-se a ausência de uma perspectiva de classe em alguns pontos da análise da autora.

Essa pesquisa, assim como as de Santana (2006), Dahmer (2006) e Cavalcante (2002) abordam a questão do desemprego por ser o fator de origem das experiências estudadas, para a qual a resposta comum entre as ONGs analisadas, o projeto Reconquistar e o programa do SENAC-SP é a realização de cursos voltados à qualificação profissional. Com isso, reforçam a lógica de culpabilização do indivíduo pela própria condição de desemprego, além de serem funcionais ao capital na medida em que mantém ocupada uma parcela significativa do contingente de excluídos do mercado formal de trabalho: os jovens pobres.

O desemprego, que assume caráter estrutural, também passa a constituir a identidade dos trabalhadores, em equivalência de importância com o trabalho. Uma pesquisa, que tem foco na sociedade atual, permite analisar a relação entre qualificação e desemprego (HATZEMBERGER, 2000). A autora focaliza o modo como trabalhadores qualificados interpretam a própria condição de desemprego involuntário e, com isso, resgata e

recontextualiza a teoria gramsciana, defendendo a tese de que o desemprego também pode ser compreendido como um princípio educativo, do mesmo modo que o trabalho, conforme Gramsci.

A pesquisa de Hatzemberger (2000) se aproxima das investigações de Farinelli (2003) e Gigante (2004) por priorizarem os saberes dos trabalhadores, pressupondo que tanto o trabalho quanto o desemprego constituem a identidade e a memória desses sujeitos, que a partir da experiência vivida atribuem significado(s) à mesma e, com isso, produzem saberes sobre o trabalho em que estão inseridos ou de que foram excluídos pelos processos de precarização, desemprego e informalidade, que fazem parte da reestruturação produtiva.

As duas pesquisas mencionadas contemplam o processo educativo inscrito na atividade fabril do ramo calçadista, no município de Franca - SP. Esses estudos se detêm no trabalho como princípio educativo, ressaltando os saberes produzidos pelos trabalhadores. Uma investigação faz uma abordagem histórica do tema, chegando aos anos 2000 (GIGANTE, 2004) e outra se detém no cenário de mudanças no mundo do trabalho, em curso desde os anos 1990 (FARINELLI, 2003).

GIGANTE busca entender as especificidades das relações de trabalho da indústria calçadista, pois pressupõe que as análises produzidas sobre outros ramos fabris não são aplicáveis ao setor calçadista. A pergunta central do estudo é: *Como e por que se educam, na prática social trabalho na fábrica, os trabalhadores?* (2004, p. 11). Defende, portanto, que a educação é uma condição de produção que não depende do espaço onde ocorre, sem se restringir à escolarização. A educação enquanto prática social, portanto, que abrange o trabalho na fábrica (objeto de estudo da sua tese). Nele, alguns aspectos abordados são: a divisão do trabalho, a aprendizagem, suas contradições em termos de inculcação da classe no poder dirigida aos trabalhadores:

A ação educativa da classe no poder dirigida aos trabalhadores jamais será plenamente cheia de êxito; aquele que aprende, no próprio processo de aprendizagem 'filtra' aquilo que aprende. [...] O indivíduo é o soberano, não soberano no sentido de realeza, mas ele elabora e reelabora o que as antigas gerações proporcionam. Sua experiência pessoal é o 'chão de apoio' ou 'filtro' que apropria e elabora o que lhe convém. (Ibidem, p. 10)

Nesse aspecto reside a possibilidade de subversão das relações de produção capitalista. No desenvolvimento do texto, o pesquisador aponta que, na implementação do taylorismo/fordismo, a resistência veio dos operários e dos sindicatos. Hoje, diante do

controle sobre o tempo de trabalho e a regulação dos processos de trabalho pelos quadros gerenciais,

Sobra a eles, aos trabalhadores, apenas formas de luta e resistência sub-reptícias, nas quais sabotam as rotinas e o ordenamento imposto, coisa que ocorre no ambiente de fábrica, no cotidiano fabril e que nunca é considerado como forma de luta, nem pelos sindicatos e federações, nem pelo Estado e empresários. Raramente é considerada em estudos acadêmicos. (Idem, pp. 89-90)

Na nova reestruturação produtiva (décadas de 80 e 90), a hierarquização acentuada e o controle do modelo taylorista/fordista são substituídos pela auto-regulação das equipes: *O fato da hierarquização ter sido, em tese, diminuída não significa que as relações de poder dentro das equipes auto-reguladas tenha desaparecido, pelo contrário, o poder entre chefias e membros das equipes passou a ser dissimulado* (Idem, p. 116). Ainda assim, o potencial de resistência dos trabalhadores permanece como a possibilidade de ruptura com a lógica de produção estudada. O *trabalhador* é considerado nesta pesquisa como *um resistente, um crítico da reorganização, além de ser, potencialmente, um sabotador* (Idem, p. 190).

Destacamos as possibilidades de resistência dos trabalhadores à implementação do pós-fordismo porque apenas Gigante (2003) produz essa reflexão. As demais pesquisas ignoram esse debate e algumas delas apenas defendem, nas conclusões, o desenvolvimento da cidadania como papel da educação profissional (PEREIRA, 2002; FARINELLI, 2003).

O objetivo da pesquisa de Farinelli (2003) é conhecer como se processa a relação entre o trabalho e a educação nas indústrias de calçados de Franca, considerando principalmente o momento histórico atual, de grandes mudanças decorrentes do novo modelo de organização do trabalho e da reestruturação produtiva, ou seja, de 1980 aos dias de hoje. A pesquisadora busca refletir sobre *a forma como está estruturada a relação trabalho e educação dentro da perspectiva dos segmentos envolvidos nesse processo: operários, profissionais dos departamentos de gestão de pessoas e o empregador* (2003, p. 18).

A autora retoma historicamente a relação entre educação e trabalho apontando que é predominante nos estudos da área a contraposição entre educação, situada no âmbito escolar, considerada como não trabalho. Essa tendência se altera nos anos 60 com o surgimento da Teoria do Capital Humano, quando a educação passa a ser considerada importante para o desenvolvimento econômico e, com isso, assume o papel de formação para o trabalho. Nessa análise, a referência teórica principal é Marx, para quem a divisão do trabalho é responsável pela modificação da educação do trabalhador.

Em relação aos dias atuais, uma crítica da autora é de que os empresários exigem “qualidade total” [grifo do autor] dos trabalhadores, mas não oferecem a contrapartida, que seria uma boa remuneração e políticas de apoio social: *De fato, a organização deveria se constituir em um espaço de partilha, de diálogo, de compreensão e justiça.* (Idem, p. 61). Porém, é importante, o trabalhador reconhecer esse espaço como um local de contradições e conflitos enquanto sujeito à ótica do sistema capitalista. Nesse ponto, a pesquisadora produz uma contradição em seu trabalho, pois sua análise não corresponde à retomada teórica, de cunho marxista, apresentada poucas páginas antes. Sua proposição pressupõe a benevolência e o sentimento de justiça do empresariado, sugerindo a reprodução da lógica paternalista presente nas fábricas de Franca-SP, conforme os/as pesquisadores/as que abordam o município (GIGANTE, 2003; FARINELLI, 2003) ou mesmo a ação do empresariado em outros momentos históricos (RIBEIRO, 2005; DAHMER, 2006; SANTANA, 2006), como procuramos mostrar neste estudo.

A análise da pesquisadora sobre a atuação dos sindicatos¹² no contexto da reestruturação produtiva tem como referência teórica principal a obra de Leite (1997), que aponta uma tendência mundial do empresariado, que o Brasil reproduz, para que os sindicatos privilegiem a negociação por empresas, e não mais por categoria, buscando obter a adesão dos trabalhadores na implantação das estratégias competitivas e mudanças em geral do modelo produtivo. No Brasil, a ação sindical fragmentada, assistencialista e burocratizada é considerada marca do desenvolvimento das entidades, enfraquecimento considerado uma tendência mundial (LEITE, 1997). A resposta que os sindicatos brasileiros tentam dar é considerado positivo: *estreitam suas relações com as organizações de bairro e ampliam seus esforços em direção à organização dos trabalhadores, investindo em infra-estrutura, melhorando a comunicação e criando cursos de qualificação profissional* (FARINELLI, 2003, p. 66). A pesquisadora descreve a atuação sindical por ser um dos atores da educação do trabalhador em Franca-SP que mais organiza e promove cursos de formação profissional¹³.

¹² Destacamos a análise da pesquisadora por apresentar peculiaridades em relação às teses e dissertações analisadas na subárea referente à ação sindical. Para aprofundamento do tema, sugerimos a leitura de *Experiências e Projetos em Educação do Trabalhador no Brasil: Balanço da Produção Discente sobre a Ação Sindical*.

¹³ Conforme Farinelli (2002), os cursos promovidos pelo sindicato se concentram em três segmentos: 28% (ponto na área de educação formal, 23% (ponto médio percentual) na área de educação profissionalizante e 7% (ponto médio percentual) na área de formação sindical (p.175). Havia parceria com o FAT, mas o sindicato a suspendeu porque, segundo os dirigentes, a *fragmentação entre ensino formal e profissionalizante não contribui para a educação integral do trabalhador. A entidade pretende desenvolver um projeto de ensino único (supletivo profissionalizante), articulando essas duas áreas de formação educacional* (p.176). A pesquisadora não analisa a crítica do movimento sindical ao modelo de educação profissional em vigência, embora relate a divisão entre ensino propedêutico e educação profissional, presente no sistema educacional de Franca-SP.

Também o SENAC, o SENAI e a Escola Técnica Dr. Júlio Cardoso atuam nesse campo educacional.

A análise sobre os processos de produção no município apontam que *observando-se as formas de organização do trabalho, percebe-se a existência nas indústrias de um projeto educacional implícito, presente nas ações cotidianas* (Idem, p. 139). Tal projeto visa a formação de um trabalhador interado e informado, adaptado à organização da empresa, ou seja, um trabalhador *capaz de ‘vestir a camisa da empresa’, produzindo segundo seus padrões e normas* (Idem, p. 140). Os critérios de seleção e contratação de trabalhadores enfatizam essa capacidade de adaptação, além da experiência técnica e nível de escolaridade fundamental. Desse modo, a educação do trabalhador ocorre no trabalho, de acordo com os interesses do empresariado. No discurso nas empresas de Franca, é recorrente a imagem de uma grande família, explicitando o caráter paternalista já analisado em outras pesquisas que versam sobre períodos históricos anteriores.

Quanto à busca por qualificação profissional, os trabalhadores consideram importante a certificação escolar para a sua permanência no mercado formal de trabalho, mas têm dificuldade de frequentar uma escola, o que a pesquisadora considera uma *dificuldade em buscar essa formação educacional por si mesmo* (Idem, p. 157) e afirma que o ensino público de nível básico *é acessível às pessoas interessadas* (Idem, p. 157). Também a reivindicação dos trabalhadores de que as empresas ofereçam cursos de aperfeiçoamento é interpretada como falta de autonomia, “*posição passiva*” do trabalhador. Ou seja, ao denunciar uma suposta espera dos trabalhadores pela *ação paternalista da empresa* (Idem, p. 158), a sua análise pode ser interpretada como uma reprodução da lógica empresarial, que responsabiliza exclusivamente o trabalhador por sua escolarização ou qualificação profissional, sem analisar outros fatores, como transporte, diminuição do tempo de lazer e convívio com a família para frequentar um curso, o custo financeiro, pois mesmo que o ensino seja gratuito, é necessário pagar o transporte da empresa até a escola e, depois, para casa, além do material escolar, apostilas, entre outros. Enfim, a ausência desses aspectos no trabalho de análise permite que um leitor sem maiores informações – sem conhecimento sobre o contexto da educação do trabalhador, suas condições de vida e de trabalho – se restrinja a julgar as pessoas como interessadas ou desinteressadas. Além disso, a análise desconsidera a possibilidade de que esses trabalhadores tenham aprendido na prática social trabalho que a sua elevação de escolaridade ou qualificação profissional são de interesse da empresa, pois elevam a sua produtividade e garantem certificados de qualidade, como ISO 9001, por exemplo.

De qualquer modo, é importante destacar o caráter contraditório da qualificação profissional, ressaltado pela pesquisadora. Ela defende que a *postura passiva* dos trabalhadores contribui para o fortalecimento da lógica do capital:

por um lado, [os trabalhadores] aguardam as iniciativas da empresa no sentido de oferecer-lhes oportunidades de cursos e treinamentos objetivando o aperfeiçoamento profissional, adotando uma postura passiva, ideologicamente determinada e fortalecida pela atuação paternalista e assistencialista adotada por essas empresas. Por outro lado, também em função da forte influência da ideologia dominante, introjetam valores e concepções que os distanciam da sua condição de classe e geram entraves pessoais que os impedem de caminhar, por si, na busca da qualificação profissional, mesmo tendo disponibilidade de acesso – gratuito ou não – a oportunidades e opções em diversas áreas. (Idem, p. 104)

Ao não buscarem por si alternativas de qualificação profissional, eles têm acesso apenas aos saberes transmitidos pela empresa, interessantes à formação do trabalhador idealizado pelo capital. A respeito, a pesquisadora identifica uma tendência:

No seio das relações educacionais mais amplas existe na empresa uma prática que pode ser considerada especificamente educativa: a distribuição do saber no trabalho. [...] na distribuição desse saber, as empresas procuram depender o menos possível das agências externas de educação do trabalhador e, quando o faz, preferem que grande parte desse trabalho como cursos e assessorias seja realizado dentro de cada empresa. (Idem, p. 165)

A maioria dos cursos busca desenvolver atitudes e mudanças de comportamento que contribuam para a melhoria da competência técnica desses trabalhadores. Desse modo, a empresa controla os saberes a que os trabalhadores terão acesso, enfatizando aqueles que garantem o engajamento e a eficiência, reproduzindo, mais uma vez na história do trabalhador, a articulação entre formação técnica e inculcação dos valores do capital. Nesse sentido, a formação escolar continua tendo relevância para a formação de um trabalhador obediente e comprometido com os objetivos da empresa, assim como ocorria no início do século XX (GONÇALVES, 2001). Tal aproximação é confirmada na análise de Farinelli (2003, p. 155):

É importante verificar como a empresa encara a relação entre o saber obtido na escola e o saber advindo da experiência de trabalho objetivando captar o grau educativo do trabalhador. Será a partir dessa visão que o trabalhador irá estabelecer seus conceitos teóricos e práticos, que desempenham papel significativo na sua construção enquanto trabalhador. A forma como elabora esses conceitos irá definir seu comportamento político, os critérios de

valorização do trabalho e das oportunidades, bem como seu posicionamento para concordar, discutir, negociar, reivindicar.

O papel da qualificação profissional apresenta pontos comuns à escola profissional dos anos 1920 e 1930 (GONÇALVES, 2001), ao Centro de Educação Operária do Estado Novo (MELO FILHO, 2006) e às ONGs dos anos 1990, vinculadas ao empresariado, que estudaremos no item a seguir: a formação de um trabalhador assujeitado ao capital e engajado nessa lógica.

3. POLÍTICAS ATUAIS DE INSERÇÃO SOCIAL PELO TRABALHO

Neste grupo, constam as pesquisas que versam sobre políticas atuais de inserção social através do trabalho, tendo como foco as políticas públicas recentes em educação ou qualificação profissional (DAHMER, 2006; SANTANA, 2006; CAVALCANTE, 2002; VIEIRA, 2000). Organizadas a partir dos anos 1990, elas estão estreitamente relacionadas às transformações ocasionadas pela reestruturação produtiva e pelo fenômeno da Globalização, com destaque à implementação de políticas neoliberais no âmbito econômico.

Os objetos de estudo agrupados neste bloco são as iniciativas de inclusão digital promovidas por ONGs e a implementação do PROEP no estado de Goiás. Buscaremos abordar os conceitos-chave dessas pesquisas: inclusão digital; inclusão/exclusão social; cidadania; desemprego; qualificação profissional; empregabilidade.

As ONGs são caracterizadas por Dahmer (2006) como **mediadoras** entre o público e o privado. Assim, o Estado se desresponsabiliza de regular as esferas de produção e reprodução social, dando margem ao crescimento do Terceiro Setor. O papel do Estado torna-se fazer a intersecção entre público e privado, contexto a partir do qual surgem as ONGs, *com a função mediativa de realizar as políticas pretendidas e exigidas pela sociedade junto ao Estado que transfere sua atuação para as ONG's, possibilitando e viabilizando, inclusive financeiramente, suas ações* (DAHMER, 2006, p. 5).

No Brasil, em sua origem, nas décadas de 1970 e 1980, essas organizações se articulavam com os movimentos sociais, principalmente do meio sindical e popular e *destacaram-se nas reivindicações por direitos sociais e políticos, assumindo posições contrárias à ideologia capitalista (ONGs versus Estado)* (Idem, p. 38).

O perfil das ONGs muda na década de 1990, quando as mesmas assumem reconhecimento internacional por suas ações relacionadas ao desenvolvimento social, da cidadania, de inclusão social e direitos humanos. Assim, a aproximação com o Estado e outros

setores da sociedade civil muda os rumos das ações desenvolvidas pelas ONGs, que passam a executar projetos sociais referendados pelo Estado e a receber recursos de organismos econômicos. Tal análise, presente nas dissertações de Dahmer (2006) e Cavalcante (2002), se fundamenta em Gohn (2001). Constituem, nesse contexto, um importante pilar da Terceira Via,

a qual propõe uma alternativa entre o *Welfare State* (estado de bem-estar social) e o neoliberalismo [...] [e] como mecanismo para aprimorar o ‘Estado de Bem-Estar Social’ britânico, no qual a sociedade civil passa a assumir responsabilidades sociais até então delegadas ao Estado. Dessa maneira, a ‘Terceira Via’ rompe com a divisão entre o público e o privado, permitindo que o privado assuma responsabilidades na área social, promovendo a descentralização do poder público. (DAHMER, 2006, p. 40)

Nesse contexto, surgem no Brasil, o Centro de Democratização da Informação (CDI), objeto de estudo de Santana (2006), e a Moradia e Cidadania, analisada por Dahmer (2006). A primeira mescla objetivos educacionais com o discurso empresarial, haja vista que sua origem decorre de parcerias com grandes corporações, como Microsoft e com a Fundação Vale do Rio Doce (no Sergipe), bem como é apoiado pelo Banco Mundial, a Unicef, a Unesco, o Sebrae, entre outros. Além disso, a ONG é caracterizada por seus idealizadores como uma “franquia social”, explicitando a presença acentuada do discurso e da lógica empresarial no projeto político-pedagógico da organização. A descrição da sua origem revela seu cunho assistencialista: nasceu da vontade de um empresário sergipano de ‘ajudar os mais pobres’ (p. 11) mediante a idealização de “um modelo de comunicação entre diferentes classes sociais” (p. 11). Diante da evidência de que a população das favelas não tinha acesso às novas tecnologias de comunicação, o rapaz criou campanhas e projetos de doação de computadores até criar o CDI. Cabe lembrar que a descrição é semelhante à de muitas outras campanhas de ação voluntária, de cunho assistencialista, que arrecadavam alimentos, roupas, entre outras, sem uma proposta de continuidade.

A ONG Moradia e Cidadania é organizada por funcionários da Caixa Econômica Federal e os recursos financeiros advêm da contribuição dos mesmos e de pessoas da sociedade civil que também atuam como voluntários. As ações estruturantes prioritárias são a educação e a geração de trabalho e renda, compreendidos pelos proponentes como forma de enfrentar o desemprego. Nesse sentido, o objetivo da Inclusão Digital é “promover a inclusão de pessoas consideradas excluídas socialmente na área de informática, qualificando-as para o mercado de trabalho” (DAHMER, 2006, p. 51).

Apesar das profundas contradições dessas organizações, Santana (2006) defende que elas podem anunciar, através da inclusão digital, a criação de uma cidadania planetária, decorrente da circulação de informações e conhecimentos entre sujeitos históricos pelas redes de comunicação virtual. Ele comenta que as discussões promovidas por cada Escola de Informática e Cidadania podem promover o debate sobre a apropriação e a democratização dos meios de comunicação e, com isso, ampliar a luta pelo acesso e universalização das TICs. Contudo, sua análise não aprofunda a possibilidade de lutar pelo direito de produzir e controlar esses meios. Uma questão relevante, que, no entanto, é abordada superficialmente pelo autor: qual nível de democratização das TICs é reivindicado pela ONG em estudo? Uma citação é significativa, pois nela Adilson Cabral (2002) aponta os diferentes níveis de luta pela democratização da comunicação e analisa que o CDI se restringe à luta pelo acesso aos meios, enquanto há níveis mais ampliados de luta, que ponham em pauta a propriedade, o controle e a produção dos meios de comunicação. Tal constatação mereceria aprofundamento.

As concepções de educação e qualificação profissional passam a ser associadas a conceitos como desemprego e empregabilidade, compreendendo que a exclusão social passa pela exclusão do mercado de trabalho, portanto, buscar a inclusão social implica um esforço de combate ao desemprego. Nesse contexto, as ONGs figuram como um importante espaço de formação/qualificação, estabelecendo parcerias com o Estado na oferta de ações educativas voltadas à inclusão digital (DAHMER, 2006; SANTANA, 2006). Também o projeto de Educação Popular analisado por Cavalcante (2002) – intitulado *Projeto de Capacitação Profissional do Grande Jangurussu/Reconquistar* – conta com recurso financeiro público. A pesquisadora salienta a complexidade da discussão sobre o Terceiro Setor, destacando a relação entre o crescimento de ONGs no Brasil e o aumento do desemprego e de novas formas de trabalho precarizadas, bem como o interesse do Banco Mundial nessas iniciativas, haja vista que uma das exigências para emprestar recursos a um país é o comprometimento de uma parcela do valor em ações sociais (CAVALCANTE, 2002). Entretanto, sua análise é de que o projeto tem concepções de Educação Popular, buscando desenvolver valores distintos aos dominantes: a solidariedade, o respeito à natureza, o diálogo e o respeito ao outro e a participação. Tais aspectos, conforme a pesquisadora, revelam a luta contra-hegemônica pela transformação das relações vividas na sociedade atualmente.

Cabe destacar que, nessa dissertação, a pesquisadora reflete sobre o Currículo como categoria central do processo formativo, abordando os fazeres cotidianos, a relação entre saberes populares e escolares; as propostas e concepções avaliativas; os conteúdos abordados, que desenvolvem uma leitura crítica da realidade e habilidades de uso e reflexão sobre as

novas tecnologias; a preocupação permanente dos educadores em promover a articulação entre reflexão e prática, tendo em vista a formação crítica dos educandos, entre outros aspectos. Essa dissertação se diferencia das demais por sua preocupação com a dimensão pedagógica articulada à análise política da experiência analisada. Tal articulação é uma carência observada tanto nas pesquisas deste subgrupo, como naquelas que versam sobre a ação sindical, analisadas no texto *Balanço da Produção Discente no Campo da Educação do Trabalhador*.

Ao contemplar essas experiências, os/as pesquisadores/as elaboram importantes contribuições para o debate sobre a relação entre educação e inserção social: o desemprego, a inclusão/exclusão social e a cidadania. Esses e outros conceitos passam a integrar o campo educacional a partir das transformações do mundo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, e os pesquisadores discutem a sua relação com o projeto hegemônico do capital (DAHMER, 2006; SANTANA, 2006) e com o projeto contra-hegemônico ao capital, representado pela experiência da educação popular (CAVALCANTE, 2002). Outro ator importante na elaboração e execução de políticas públicas em educação do trabalhador é o Poder Público, o que se expressa na dissertação de Vieira (2000) acerca da implementação do PROEP (Programa de Expansão do Ensino Profissional) no estado de Goiás.

Algumas questões comuns entre estas pesquisas estão relacionadas ao contexto da reestruturação produtiva da década de 1990, tais como as implicações da incorporação de novas tecnologias no mundo do trabalho, gerando novas demandas aos trabalhadores e novas formas de exclusão social. A inclusão digital é compreendida como uma importante contribuição para a inclusão social (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006), tendo em vista que a exclusão digital é entendida como uma das formas de exclusão social nas últimas décadas. Desse modo, fala-se em uma nova exclusão. Dentre as mudanças no mundo do trabalho, destaca-se o crescimento do desemprego entre populações com maior escolaridade, o que não ocorria com a mesma intensidade até o final da década de 1980. Os dados do Atlas da Exclusão Social no Brasil e do PNAD ilustram a análise de Pochmann et al. (2003), o qual denomina o período de 1980 a 2000 como uma transição da velha para a “nova exclusão” social. Com base nesse conceito, Dahmer (2006) produz sua análise da relação entre emprego, desemprego, escolaridade e exclusão social que enfoca o contexto da reestruturação produtiva, da qual decorrem as transformações no mundo do trabalho que geram o desemprego estrutural, a elevação do desemprego entre escolarizados, entre outros aspectos discutidos nesta dissertação.

A autora apresenta a análise de Pretto e Bonilla (2001), que compreendem haver nas propostas governamentais uma concepção de sociedade que valoriza apenas a questão do mercado. Assim, a universalização das TICs é tratada pelas políticas públicas como a responsável por “oferecer a infra-estrutura necessária à informatização e ao desenvolvimento da economia, o que trará, como consequência natural dessa visão de mundo, o desenvolvimento da sociedade como um todo, não sendo, portanto, prioritário investir em questões sociais.” (PRETTO e BONILLA, 2001, *apud* DAHMER, 2006, p. 33). Os autores criticam tal posição, defendendo que a qualificação profissional restrita às TICs não garante a inserção no mercado de trabalho, logo, as iniciativas em alfabetização digital não devem ser desarticuladas da aprendizagem de outras áreas de conhecimento.

Além disso, a pesquisadora salienta, em consonância com Néri (2003), a necessidade de discutir o acesso às TICs associado a outras questões sociais, pensando a tecnologia como um dos aspectos necessários à melhoria de vida da população. Sendo assim, também a inclusão digital vincula-se à questão da cidadania na ação das ONGs que promovem esse tipo de iniciativa. Portanto, cabe observar qual o conceito de cidadania que essas instituições divulgam. Os documentos da ONG Comitê para a Democratização da Informática, analisados por Santana (2006), evidenciam a aproximação com o discurso empresarial, considerando cidadania um sinônimo de espírito empreendedor:

cidadania crítica, exercida coletivamente, que estimule as pessoas a conhecer melhor sua realidade e a encontrar caminhos para transformá-la. Estamos falando de uma cidadania que valoriza a capacidade empreendedora dos indivíduos, as ações construídas em conjunto, a expressão do compromisso social de cada um. (CDI, 2005, p. 74 *apud* SANTANA, 2006, p. 41)

Também é importante destacar que a cidadania se restringe ao âmbito da comunidade, na visão dos participantes, como evidencia a fala dos educadores, que definem o cidadão como aquele que participa “das decisões, opiniões e das mudanças necessárias para a melhoria da comunidade.” (SANTANA, 2006, p. 53).

Uma das contribuições dessas pesquisas é apresentar elementos para o debate sobre a relação Estado-sociedade civil e suas implicações sobre o campo da educação do trabalhador. Na medida em que abordam experiências educacionais cuja origem é justamente a reconfiguração do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil, os/as pesquisadores/as apresentam elementos para a discussão do(s) modo(s) como a educação encontra novos lugares no contexto das transformações sócio-histórico-culturais decorrentes da Globalização.

Além desse, outro debate é uma das principais contribuições que essas pesquisas podem oferecer ao campo da educação do trabalhador: a relação entre Tecnologia e Capital. A questão é aprofundada por Dahmer (2006)¹⁴, para quem a informação figura como mecanismo de hegemonia do capitalismo, seu papel estratégico para a supremacia do capital financeiro. Nesse sentido, destaca-se a análise de Bianquetti (2001), para quem “a instituição da sociedade do conhecimento contribui para tornar homogêneo o que é contraditório na medida em que camufla os conflitos de classe e as diferenças entre regiões, países e blocos.” (DAHMER, 2006, p. 25). Assim, computador e internet têm uma finalidade estratégica para a reprodução do capital.

Nesse contexto, a ID representa uma das principais agendas de organismos internacionais, como CEPAL e UNESCO (vide Marco de Ação de Dacar), que propõem para a América Latina que estas promovam políticas de Inclusão Digital que assegurem a participação da sociedade civil na criação de estratégias de ID, “objetivando promover a ‘equidade’ pela via da educação e, conseqüentemente, a diminuição das disparidades entre regiões.” (DAHMER, 2006, p. 29). No discurso da CEPAL, a qualificação dos trabalhadores mediante a ID contribui para o desenvolvimento social e econômico dos países latino-americanos, evidenciando a fundamentação teórica na Teoria do Capital Humano (TCH).

A influência desse discurso é visível nas iniciativas governamentais brasileiras em 2004, cujas justificativas apontam a ID como solução para o desemprego, portanto, reforçando a visão de que a qualificação profissional por cursos de ID garantem a inserção/reinserção no mercado de trabalho. A posição de Dahmer é crítica a tal discurso. Algumas das iniciativas relatadas são: PC Conectado (que conta com recursos do FAT) e Computador para Todos, programas criados em 2005.

A conclusão dos estudos sobre ONGs (SANTANA, 2006; DAHMER, 2006) é de que as mesmas estão comprometidas com o atendimento dos interesses das empresas e, com isso, seu trabalho é de formação de mão-de-obra adequada às novas exigências do modelo de produção vigente. A conclusão de Dahmer (2006), em relação à questão norteadora do estudo, é de que a qualificação profissional não é suficiente para resolver o problema do desemprego. Nesse sentido, ela aponta como problema, nas propostas governamentais, uma visão salvacionista da qualificação profissional, atribuindo-lhe a responsabilidade de, sozinha, encontrar saídas para essa questão. Há que considerar que os níveis de desemprego e precarização são altos em todos os países, atingindo principalmente os jovens. Ao final, a

¹⁴ Esse debate também é feito por Gigante (2004), Farinelli (2003) e Cavalcante (2002), com diferentes níveis de aprofundamento.

autora considera confirmada a hipótese de que a inserção profissional dos sujeitos da pesquisa *pela intermediação de projetos de ID de curta duração não é garantido devido à própria lógica do capital. Isto é, o desemprego é condição sine qua non para a sobrevivência do capitalismo, caracterizado por um longo processo de precarização no trabalho* (Idem, p. 84).

As conclusões dos estudos, portanto, vão ao encontro das afirmações de Antunes e Giovanni (2004) apresentadas no item anterior quanto à funcionalidade do Terceiro Setor para a lógica de mercado em consolidação a partir da reestruturação produtiva, ao absorver os excluídos do mundo do trabalho em atividades informais. As pesquisas apontam mais que isso: as experiências estudadas reforçam o discurso empresarial que responsabiliza o indivíduo pela própria condição de desemprego ou a busca de qualificação que garanta a sua empregabilidade, compreendida como a capacidade de ingressar ou manter-se no mercado de trabalho formal.

O mesmo atrelamento às demandas do capital apontado em relação às ONGs está presente na dissertação de Vieira (2000), cujo objetivo é analisar a educação profissional e seu desenvolvimento no estado de Goiás durante os anos 90. A análise pressupõe a configuração – no atual contexto político e econômico, ocasionado pela reestruturação produtiva – de uma “nova” pedagogia do capital [grifo do autor], em que a subjetividade do trabalhador é construída em conformidade com os atuais interesses do capital.

Nesse contexto, o pesquisador considera a Escola como uma instituição com importante papel para o capital, pois ela garante a formação integral do trabalhador, além de um maior controle desse processo, buscando reajustar seu perfil ao mercado de trabalho. A escola, então, se compromete com a formação de um sujeito capaz de dominar as novas tecnologias e de trabalhar em equipe, assumindo para si o controle do próprio trabalho e dos colegas, além de saber solucionar problemas cotidianos e otimizar o tempo de produção, atributos que o modelo pós-fordista vem exigindo dos trabalhadores. Esse uso da subjetividade do trabalhador no processo produtivo visa a evitar perdas e superar obstáculos próprios desse modo de produção. Com base nessas mudanças, a nova pedagogia do capital

parece estar centrada em alguns pontos básicos: em primeiro lugar, constitui uma nova subjetividade do trabalhador vinculada às novas configurações do trabalho e do mercado; em segundo, estreita as perspectivas da formação aos ditames do mercado e do consumo; em terceiro, vincula o ingresso dos educandos no mercado de trabalho única e exclusivamente pela própria capacidade individual; e, por último, cancela as utopias, rebaixa o sentido de cidadania e participação, anacronizando perspectivas de lutas sociais. (VIEIRA, 2000, p. 91)

A mesma visão crítica sobre a relação entre escola e capital, marcada pelo papel de reprodução do *status quo*, está presente nas pesquisas de Gigante (2004).

Ao analisar o PROEP no estado de Goiás, Vieira (2000) elabora uma retomada histórica da educação profissional no Brasil, na qual o pesquisador salienta que a mesma sempre esteve marcada pelo atendimento das camadas mais pobres da população, que não teriam acesso ao ensino superior. Portanto, há uma dualidade entre ensino profissional e ensino médio de formação propedêutica, divisão que perdura ao longo do século XX, sendo considerada uma marca do sistema escolar brasileiro, razão pela qual Kuenzer (1999) afirma a existência de uma *dualidade estrutural* na formação dos trabalhadores e cidadãos brasileiros.

O pesquisador salienta que a reforma da educação profissional da década de 1990, materializada no decreto 2208/97, que origina o PROEP, e reforçada pela portaria 646/97, tem como marca a manutenção da dualidade estrutural historicamente situada no campo da educação profissional. Tal divisão torna-se explícita no decreto 2208/97 quando o mesmo afirma a necessidade de uma “organização curricular própria e independente do ensino médio” (p. 108), em referência ao art. 5º. A reforma previu a certificação de competência pelas IFETs (Instituições Federais de Educação Tecnológica) através da Portaria 646/97.

O programa analisado é uma iniciativa do MEC, MTb (via FAT) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), contando com recursos dos mesmos (25% do MEC, 25% do FAT e 50% do BID). O pesquisador enfatiza a relação entre os processos de reestruturação produtiva e neoliberais e as mudanças no campo educativo, dentre elas a constituição do PROEP. Tais mudanças orientam o sistema educacional segundo as expectativas do capital e dos organismos internacionais em relação à escolarização dos trabalhadores.

A reforma do ensino profissional em Goiás teve início por volta de 1996 e acelerou-se em 1998 e 1999. Os programas criados no período reforçam a necessidade de vincular a educação ao mercado,

adequando o trabalhador aos requerimentos da produção, cujas exigências para a ocupação dos postos de trabalho tiveram uma certa elevação, pois neste novo ambiente as inovações gerenciais, organizacionais e produtivas assim o exigem. A utilização das capacidades intelectuais dos trabalhadores na resolução dos problemas dentro do local de produção, a possibilidade de redução do coletivo da força de trabalho e que execute várias tarefas, envolvendo-se com a situação da empresa, são elementos atraentes para o empresariado. Essas novas transformações incitam o trabalhador, frente a um mercado seletivo e excludente, a procurar seu próprio caminho, a tomar iniciativa e a ser empreendedor. (pp. 118-9)

Além disso, os programas reproduzem a dualidade estrutural entre formação geral e ensino técnico, bem como o discurso empresarial, enfatizando noções como competência e empregabilidade, cujos sentidos se vinculam a uma lógica de culpabilização do indivíduo pela própria condição de desemprego, análise formulada pelo pesquisador com fundamentação em Frigotto (1996).

Com base nessas e outras reflexões, Vieira (2000) conclui que *a reestruturação produtiva e o neoliberalismo traçaram, assim, para o cotidiano, feições de degradação, precarização, flexibilidade, segmentação e dualidade sociais que convivem, lado a lado, com exigências de qualificação ampliada* (2000, p. 143). Considera que o PROEP expressa essas características, sendo que a dualidade entre ensino médio e profissional é uma das expressões das dualidades sociais e demais características apontadas pelo pesquisador. O programa reforça as ideias de empregabilidade e flexibilidade e, com isso,

antes de reforçar as tendências por uma elevação da qualidade de vida e de formação para a grande maioria da população, semeia as mais perversas características da sociedade como a dualidade, a segmentação, a precarização, a privatização, a insegurança sociais, não contribuindo para recuperar a imensa dívida social do país. (VIEIRA, 2000, p. 146)

Desse modo, as pesquisas deste bloco contribuem para analisar a configuração atual da relação entre Estado e empresariado na promoção da educação do trabalhador, sobretudo quanto ao comprometimento desses atores com a adaptação do trabalhador ao mercado, sem qualquer tensionamento das relações sócio-históricas analisadas. Também explicitam o distanciamento dessas iniciativas em relação a outros aspectos relacionados à inclusão social, como a elevação de escolaridade, a melhoria das condições de saúde, moradia, entre outros direitos sociais. Além disso, as pesquisas deste bloco apresentam elementos para o debate sobre a relação Estado-sociedade civil e suas implicações sobre o campo da educação do trabalhador, na medida em que abordam experiências ou programas educacionais cuja origem reside justamente na reconfiguração do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil, sendo que esta pode ser traduzida, nos casos estudados, como empresariado.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO: AVANÇOS E LACUNAS DAS PESQUISAS, SUAS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR E À IDENTIFICAÇÃO DE TEMÁTICAS A ABORDAR

O conjunto das pesquisas lidas contribuem para uma visão ilustrativa, longe de exaustiva mas relevante, de experiências educativas desenvolvidas no Brasil ao longo do século XX até meados do XXI. Os estudos mostram que a educação profissional brasileira promovida pelo empresariado ou pelo Estado, contando com a contribuição de alas conservadoras da Igreja Católica, manteve, ao longo do século XX, um caráter assistencialista e paternalista e a serviço dos interesses do capital, prioritariamente. Desde as primeiras escolas profissionais brasileiras, nos anos 1920 e 1930, até os cursos de informática de ONGs que atuam no país a partir dos anos 1990, vemos a recorrência de ações de cunho assistencialista, que têm como público-alvo as classes populares, no intuito de adaptá-las às exigências do mercado de trabalho, segundo a perspectiva empresarial de educação e formação. São cursos e programas de curta duração, que articulam formação técnica e inculcação dos valores do capital, sem uma perspectiva de formação integral do trabalhador, através de um projeto educacional contra-hegemônico.

Com base nessas considerações, avaliamos que as reflexões produzidas pelos/as pesquisadores/as auxiliam a compreensão da trajetória dos atores do campo educação do trabalhador no Brasil em diferentes momentos do século XX, com ressalva para o período de 1964 a 1990, que não é objeto de pesquisas, sugerindo um período histórico inexplorado¹⁵, embora importante na História do Brasil, por ser o momento, no âmbito educacional, de implementação de uma LDB (Lei 5692/71) e, no âmbito político, do regime ditatorial militar (1964-1984).

A leitura das pesquisas também permite vislumbrar a relação Estado-sociedade civil e o modo como os/as pesquisadores/as interpretam o papel das ONGs e do Poder Público na elaboração de políticas públicas voltadas à educação e à qualificação profissional; a relação entre inclusão digital e inclusão social; a relação entre a ação das ONGs e o atendimento de demandas do empresariado para a qualificação profissional; as implicações da reestruturação produtiva e da Globalização sobre a elaboração de políticas públicas de educação profissional no Brasil.

No período abrangido por este balanço do conhecimento (1996-2006), não constam pesquisas de cunho histórico sobre o Sistema S e suas primeiras iniciativas; as experiências da

¹⁵ Ressaltamos que o período abrangido por este estado da arte (1996-2006) não é suficiente para concluir se essa é uma lacuna na produção discente do campo educação do trabalhador, haja vista que as referidas temáticas podem ser objeto de estudos anteriores a 1996.

Educação Popular, da Pastoral Operária ou escolas da rede particular de educação profissional. Essas ausências podem se justificar pela abordagem dessas temáticas em anos anteriores a 1996 (ano inicial da busca da presente investigação) e, por isso, não foram contemplados pela consulta à base de dados da CAPES. Um levantamento a respeito permitiria identificar a existência (ou não) de uma lacuna na produção discente no campo educação do trabalhador em relação às referidas temáticas.

Embora seja possível aprofundar a consulta a bases de dados ou ampliar o período de busca, este estudo buscou contribuir para o balanço de conhecimento no campo educação do trabalhador mediante o levantamento de temáticas e reflexões desenvolvidas pelos/as estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação e serviço social. É necessário dar continuidade à busca, haja vista a carência de estados da arte no Brasil, nesse campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. & ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.87, p.335-351, mai./ago.2004.
- ARROYO, M. et al. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- BANDEIRA Jr, A. F. **A Indústria no Estado de São Paulo, 1901.** São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1901.
- BIANQUETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop – tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação.** Petrópolis, Vozes; Florianópolis, UFSC, 2001.
- FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da Autonomia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Professora sim, tia não.** 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1998a
- _____. **Conscientização.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: desafios neste fim do século. In: SILVA, L. H. (org). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **A educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- HOBSBAWN, E. A outra história – algumas questões. In: KRANTZ, Frederick (org.). **A outra história – ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX.** Trad. Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____; CALAZANS, M.J.C; GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEITE, M. P. (org) **O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil.** São Paulo: Papyrus, 1997.
- NERI, M. C. (coord). **Mapa da Exclusão Digital.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.
- POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- POCHMANN, M. et al. **Atlas da Exclusão Social no Brasil.** PNAD, 2003.
- PRETTO, N. D. L.; BONILLA, E.M.H. Sociedade da Informação: democratizar o quê? **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 fev. 2001
- WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Trad. Therezinha G.G. Langlada; seleção e apresentação Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Teses e Dissertações

- CAVALCANTE, Luciana Matias. *Educação Popular – A produção de sentidos no cotidiano de um projeto alternativo de educação.* Fortaleza, UFC, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).
- DAHMER, Alessandra Zago. *Inclusão Digital e Inserção Profissional: um estudo de caso com egressos de cursos do Projeto Educação Digital de Florianópolis.* Florianópolis: UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).



- FARINELLI, Marta Regina. *A relação entre trabalho e educação nas indústrias de calçados de Franca*. Franca, UNESP, 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social).
- GIGANTE, Moacir. *A fábrica é escola. Práticas sociais e educativas de empresários e trabalhadores*. São Carlos, UFSCAR, 2004. Tese (Doutorado em Educação).
- GONÇALVES, Paulo Celso Costa. *Formação do trabalhador e ensino profissional: a escola profissional masculina de Rio Claro*. Campinas: UNICAMP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação).
- HATZEMBERGER, Dulce Helena Cabral. *Desemprego de trabalhadores qualificados: implicações e aprendizagens*. Porto Alegre, PUCRS, 2000. Tese (Doutorado em Educação).
- MELO FILHO, Lílian Renata de. *O Centro Educativo Operário em Recife durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores*. Recife, UFPE 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MUNTSCHE, Sandra Mara Alessi. *Os programas de saúde do trabalhador: Pedagogia da saúde ou pedagogia do capital?* Curitiba, UFPR, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).
- PEREIRA, Jacira Rodrigues Mendonça. *Um estudo com egressos do Programa Educação para o Trabalho do SENAC/SP: em Busca da Cidadania*. São Paulo, PUCSP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).
- RIBEIRO, Maria José Ferreira de Araújo. *Memória, imigração e educação: fábrica de tecidos Carioba, uma vila industrial paulista no início do século XX*. Campinas, UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação).
- SANTANA, Orlando de Carvalho. *A proposta educativa do Comitê para a Democratização da Informática em Sergipe*. São Cristóvão, UFPE, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).
- VIEIRA, Renato Gomes. *Trabalho e educação: a educação profissional e o PROEP em Goiás nos anos 90*. Goiânia, UFG, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira).

Maria Clara Bueno Fischer

Graduação em Pedagogia (UNISINOS); Mestrado em Educação (UFRGS) e Doutorado em Educação (University of Nottingham/Reino Unido).

Professora, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação e professora do curso de Pedagogia da UNISINOS. Linha de Pesquisa: Educação e Processos de Exclusão Social. Pesquisa, orienta e publica nos seguintes temas: trabalho-educação; produção e legitimação de saberes do e pelo trabalho; educação de trabalhadores e educação e economia solidária.

Endereços eletrônicos: clarafis@cpovo.net e clara@unisinis.br

Ana Cláudia Ferreira Godinho

Possui graduação em Licenciatura Em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). É especialista em Educação de Jovens e Adultos pela PUCRS (2004) e mestre em educação pela UNISINOS (2007). Atualmente é doutoranda em educação pela UNISINOS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores, educação de jovens e adultos, educação popular, metodologia do ensino de língua portuguesa e literaturas.

Endereço eletrônico: anagodinhobr@yahoo.com.br

Artigo recebido em 4/11/2009

Aceito para publicação em 1/12/2009

