

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

**RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO
NA ESCOLA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

ELAINE APARECIDA NEGRINI

PIRACICABA, SP

2013

**RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA
ESCOLA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

ELAINE APARECIDA NEGRINI

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

**Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Metodista de Piracicaba -
UNIMEP como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.**

PIRACICABA, SP

2013

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

N392r Negrini, Elaine Aparecida.
Relações entre o trabalho na fábrica e o trabalho na escola: um estudo da
formação docente de professores de Educação Profissional / Elaine Aparecida
Negrini. – Piracicaba, SP: [s.n], 2013.
173 f.; Il.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa
de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba,
2013.

Orientador: Dra. Maria Nazaré da Cruz
Inclui Bibliografia

1. Professores de Educação Profissional. 2. Trabalho. 3. Educação
Profissional. 4. Formação de Professores. I. Cruz., Maria Nazaré da.
II. Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (Orientadora)

Prof. Dr. Edvaldo Piolli

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins

Prof. Dr. Raimundo Donato do Prado Ribeiro

Profa. Dra. Selma Borghi Venço

*In memoriam de
Geraldo Carmello Negrini,
pai sempre amado.*

AGRADECIMENTOS

Na difícil tarefa de agradecer àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho, quero expressar, primeiramente, minha gratidão aos meus pais, Elza e Geraldo, que me apoiaram em todos os passos dados, contribuindo sobremaneira para que eu pudesse ser sempre uma estudante.

A Ladislau Albert Jr., companheiro querido, que incansavelmente acreditou e me estimulou na realização de mais um sonho em minha vida.

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, pelos ensinamentos, pela oportunidade de crescimento que me proporcionou ao me aceitar como orientanda e, principalmente, pela busca de saídas aos problemas vividos durante esta jornada.

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

À professora Dra. Selma Borghi Venço pela leitura atenta e valiosos apontamentos à consecução desta pesquisa.

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

Às empresas de calçados que, por meio de seus funcionários e gerentes, colaboraram gentilmente com as visitas realizadas.

Ao professor Celso Tabora Kopp pela oportunidade a mim conferida de atender às disciplinas semestrais, não medindo esforços para a conclusão de meus créditos.

Ao professor Fábio Sérgio Carrion que sempre me estimulou nos estudos, abrindo caminhos para a finalização desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho pelo esforço em me substituir durante os momentos de ausência.

A todos aqueles que fizeram parte desse período de minha vida e que de alguma maneira contribuíram para a realização desta tese.

RESUMO

O presente estudo aborda uma investigação desenvolvida com cinco professores de uma escola de ensino profissionalizante cujos vínculos empregatícios enquadram-se na categoria de contrato de trabalho por tempo determinado. Conduzida pelos pressupostos da perspectiva ergonômica do trabalho, no que diz respeito à articulação entre trabalho-ensino-linguagem, a pesquisa desenvolvida procurou compreender o processo de formação desses docentes a partir das relações estabelecidas entre o trabalho que realizam em indústrias do setor calçadista e o trabalho que realizam em uma escola profissionalizante. Para a coleta de dados, foi utilizado o recurso de áudio gravação de dez entrevistas realizadas ao longo dos anos de 2010 e 2011 que apresentavam um roteiro semi-estruturado, cujo conteúdo estava ligado a assuntos relativos ao trabalho desses professores na fábrica e ao trabalho desses professores na escola. Além disso, houve anotações de campo a partir de visitas às fábricas nas quais os professores trabalham. Assim, inicio o texto apresentando os sujeitos de minha investigação e algumas contribuições centrais da perspectiva ergonômica do trabalho. Em seguida, apresento aspectos históricos sobre elementos de permanência e rupturas que circunscrevem o trabalho assalariado e a organização do trabalho, especificamente em relação às fábricas e à sua organização produtiva, visando entender o contexto de trabalho desses professores. Depois disso, percorro a história do ensino industrial no Brasil, além de manter aqui um diálogo sobre a formação do professor para essa modalidade de ensino. Verifico em seguida as experiências e ações dos cinco professores a partir do contexto de trabalho em que atuam, analisando, por fim, os discursos produzidos sobre seu agir no trabalho fabril e escolar. Identifico, dessa forma, nesse percurso, que a formação desses cinco professores está marcada por vários fatores. A configuração histórica que vai assumindo, ao longo dos anos, a questão salarial e a organização de trabalho fabril conduz os docentes à condição de trabalho assalariado na fábrica e de trabalho temporário na escola. A formação desses cinco professores se dá, portanto, a partir dessa configuração que, embora os insira num modelo historicamente forjado, não os limita a simples reprodutores na escola do trabalho na fábrica, sendo eles também protagonistas de um trabalho cujas marcas permitem diferenciá-lo.

Palavras-chave: Professores de Educação Profissional; Trabalho; Escola; Fábrica;

Formação de Professores; Educação Profissional

ABSTRACT

This study addresses a research conducted with five teachers of a professional school whose employment bonds fall under the category of temporary employment contract. Led by the assumptions of ergonomic perspective of work, with regard to the relationship between work-language-teaching, this research sought to understand the process of formation of these teachers from the speeches made on the work they do in the shoe factories and the work they perform in school. For data collection, it was used the audio recording feature of ten interviews conducted throughout the years 2010 and 2011. The interviews had a semi-structured itinerary, whose content was linked to issues relating to the work of these teachers in the factory and the work of these teachers in school. Furthermore, there were field notes from visits to factories in which teachers work. So, I start the text by introducing the subject of my research and some central contributions of ergonomic perspective of work. Then I present historical aspects of elements of permanence and ruptures that encompass the history of wage labor and the organization of work, specifically in relation to factories and its productive organization, aiming to understand the context of these teachers' work. Then I analyze the school in which teachers work from the point of view of its inclusion in the history of industrial education in Brazil, in addition to maintaining a dialogue here on teacher training. Finally, I observe experiences and actions of the five teachers from the speeches made on their work in factory and in school. I identify that the formation of these five teachers is marked by several elements. The historical setting that takes on, over the years, the wage issue and the organization of factory work leads teachers to a condition of employment at the factory and temporary employment at school. The formation of these five teachers occurs, therefore, from this configuration. And although this configuration inserts them in a historically forged model, it does not limit the teachers to merely reproduce in school the work they do in the factories. The teachers are also, in fact, protagonists of a work, in both places, whose marks enable to distinguish it.

Key words: Teachers of Professional Education; Work; School; Factory; Teacher Training; Professional Education

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Docente/área e tempo de trabalho na escola e na empresa em fevereiro de 2011 | 24 |
| Quadro 2 – Empresas Visitadas | 26 |
| Quadro 3 – Exportação Brasileira de Calçados – 1970-2010 | 67 |
| Quadro 4 – Maiores exportadores de calçados em 2011 (em milhões de dólares)..... | 68 |
| Quadro 5 – Principais estados produtores de calçados em 2010..... | 70 |
| Quadro 6 – Docente empresa/função e tempo de atuação na empresa; curso desenvolvido e tempo de atuação na escola | 107 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Cadeia de Produção de Calçados..... | 108 |
| Figura 2 – Couro Salgado e Couro Acabado..... | 110 |
| Figura 3 – Etapas do Processo de Produção de Calçados..... | 112 |
| Figura 4 – Modelagem Tradicional..... | 113 |
| Figura 5 – Modelagem no Sistema CAD..... | 113 |
| Figura 6 – Máquina de Pesponto..... | 118 |
| Figura 7 – Máquina de Montagem similar à utilizada nas aulas do professor Antônio..... | 123 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 O TRABALHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS PRODUTIVOS E DO TRABALHO ASSALARIADO | 29 |
| 1.1 O início do estabelecimento de uma nova condição social no mundo do trabalho..... | 31 |
| 1.2 A fábrica mecanizada: expressão de transformações no mundo do trabalho..... | 38 |
| 1.3 Fordismo: trabalho e salário padronizados..... | 47 |
| 1.4 Toyotismo: trabalho e salário flexibilizados..... | 56 |
| 1.5 O setor calçadista: passado e presente refletidos na organização do trabalho e na condição salarial..... | 66 |
| 1.6 Trabalho assalariado e organização dos processos produtivos: a fábrica, a escola e a constituição dos professores..... | 72 |
| CAPÍTULO 2 A ESCOLA PROFISSIONALIZANTE | 74 |
| 2.1 Breve histórico do Ensino Industrial no Brasil..... | 74 |
| 2.2 A formação do professor para a Educação Profissional..... | 90 |
| CAPÍTULO 3 A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS CINCO PROFESSORES | 106 |
| 3.1 Os cinco professores, suas empresas e seu trabalho nelas e na escola..... | 107 |
| 3.1.1 Professor Joaquim..... | 108 |
| 3.1.2 Professor Sandro..... | 111 |
| 3.1.3 Professor Flávio..... | 114 |
| 3.1.4 Professor Mauro..... | 118 |
| 3.1.5 Professor Antonio | 121 |
| 3.2 Fábrica de calçados: um lugar para não estar?..... | 124 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 A escola em que trabalham os professores: mundo pertencente à docência, mundo pertencente à fábrica..... | 127 |
| 3.3.1 A condição de temporários na escola..... | 128 |
| 3.3.2 A condição de instrutor/professor na escola..... | 132 |
| 3.4 A condição de professores na fábrica e de trabalhadores na escola..... | 135 |
| 3.5 O agir: trabalho docente retomando e recriando o trabalho na fábrica..... | 138 |
| 3.5.1 Tarefas..... | 138 |
| 3.5.2 A identidade profissional..... | 142 |
| 3.5.3 O gesto repetitivo e o uso da palavra na demonstração..... | 147 |
| 3.6 Parceria: fábrica e escola..... | 154 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 155 |
| REFERÊNCIAS..... | 161 |
| ANEXO 1 - Roteiro para entrevista piloto..... | 170 |
| ANEXO 2 - Roteiro: O trabalho na fábrica e o trabalho na escola..... | 171 |
| ANEXO 3 - Roteiro: O fazer na fábrica..... | 172 |
| ANEXO 4 - Roteiro: O fazer na escola..... | 173 |

APRESENTAÇÃO

Hoje mais do que nunca, o trabalho encontra-se no centro do debate que toda sociedade mantém consigo mesma: esse debate diz respeito ao lugar do trabalho em nossas vidas, à falta de trabalho para alguns e à sobrecarga de trabalho para outros, às formas que ele assume, às condições de trabalho próprias a certas categorias sociais e, mais recentemente, à natureza e às transformações do vínculo empregatício e da relação salarial. Na verdade, seja sob a forma de observações cotidianas, de críticas de nossas práticas ou sob a forma da formulação de ideologias mobilizadoras ou de utopias, nossas sociedades modernas continuam se questionando sobre o lugar e o sentido do trabalho em nossos universos cotidianos: o mundo moderno é, com certeza, aquele em que o homem mais se pensou ao pensar seu trabalho. (MERCURE & SPURK, 2005, p. 9)

A pesquisa que aqui apresento possui estreito vínculo com meu trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Profissional¹ e com minha pesquisa de mestrado (NEGRINI, 2007).

Essa escola está inserida em uma cidade de médio porte que é tida como polo produtor de calçados masculinos de couro do Brasil. Dessa forma, tem como foco atender à demanda por cursos que capacitem futuros trabalhadores a atuarem na indústria calçadista nas diversas áreas desse setor como, por exemplo, o de corte e pesponto (costura) do couro, montagem do sapato, modelagem, manutenção mecânica e elétrica de máquinas para calçados, enfim, áreas que atendam as fábricas locais de maneira a formar trabalhadores qualificados para a produção do calçado.

Como coordenadora pedagógica, acompanho, então, a entrada e a atuação de diversos professores recrutados diretamente do mercado de trabalho para fazerem parte do quadro docente da escola. Esse recrutamento, via de regra, acontece em razão do destaque que esses professores têm em suas áreas de especialização na empresa em que as exercem, o que os leva a serem convidados, por meio de indicação de terceiros (conhecidos que muitas vezes já atuam na Educação Profissional), a participar de processo seletivo para preenchimento de vaga docente.

¹ A expressão **Educação Profissional** foi substituída em legislação por **Educação Profissional e Tecnológica** a partir da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou, entre outros dispositivos, o Capítulo III do Título V da Lei nº 9394/96. Apesar desse fato, encontram-se em uso ambos os termos em textos oficiais e em textos científicos. Neste trabalho, opto pela expressão Educação Profissional pela sua ampla utilização no escopo da educação brasileira nos mais diversos períodos de sua história.

Sendo assim, o quadro de professores é formado por duas “categorias” distintas: 1ª) a de profissionais “do quadro”, ou seja, trabalhadores da indústria que, após processo seletivo, desligam-se do setor calçadista e passam a trabalhar como docentes em tempo integral na escola e 2ª) profissionais temporários, que atuam na escola como docentes contratados por período determinado de trabalho, de acordo com a duração do curso a ser oferecido. Nesse último caso, o docente não deixa de exercer sua atuação como trabalhador da indústria. Ao contrário, trabalha durante o dia nas empresas calçadistas e à noite dedica-se à docência.

Diante desse contexto e convivendo com professores cujas formações acadêmicas são as mais variadas possíveis (de ensino médio concluído a tecnólogo ou bacharel) e cujas experiências profissionais pregressas os levaram às mais variadas ocupações² (eletricistas, mecânicos, modelistas, pespontadores, estilistas, montadores), comecei a observar, como coordenadora pedagógica, a atuação desses docentes que, a despeito de não possuírem formação específica para a docência, como eu possuía, enquanto pedagoga e enquanto licenciada em Letras, estavam ali, nas salas de aula e nas oficinas de aprendizagem, ensinando e desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes.

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

Tais questionamentos levaram-me a desenvolver minha pesquisa de mestrado, buscando com ela uma aproximação mais sistemática dos professores visando, assim, a investigar como trabalhadores da indústria calçadista tornaram-se professores de suas respectivas áreas de especialização. A pesquisa, portanto, focou os sentidos da atividade docente produzidos por ex-trabalhadores da indústria que se tornaram professores em virtude mesmo do trabalho que desenvolviam anteriormente. Aqui, os sujeitos eram os docentes que estavam contratados por período integral e que, portanto, estavam vinculados apenas à escola e não mais às fábricas. Os relatos colhidos possibilitaram-me, entre outras considerações, inferir que, embora as marcas culturais, da fábrica e da escola, não funcionassem como

² Entende-se aqui *ocupação* como sendo “a espécie de trabalho feito por uma pessoa, independente da indústria em que esse trabalho é realizado e do status que o emprego confere ao indivíduo” (SILVA, 1987, p. 829).

determinação absoluta do que o professor seria, a formação desses professores ocorria, de certa forma, marcada pelas finalidades da própria produção industrial, marcada pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e também marcada pela valorização do saber fazer e do saber comportar-se adequada e produtivamente. Identifiquei ainda que os professores entrevistados, não obstante tivessem em sua formação as marcas do elo fábrica-escola, resignificavam e confrontavam essas marcas num processo de formação contínua e permanente.

Orientada, então, por esses dois percursos, minha atuação como coordenadora e o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, procuro aqui aprofundar o entendimento do processo pelo qual professores de Educação Profissional formam-se para a docência. Para tanto, olho agora a configuração do trabalho do professor temporário a partir de duas realidades simultâneas e distintas: o trabalho exercido na fábrica durante o dia e o trabalho exercido na escola à noite.

Como dito anteriormente, os professores temporários não deixam de exercer suas atividades como trabalhadores das indústrias calçadistas. Diferentemente dos professores do quadro, vivenciam dia a dia atribuições inerentes à fábrica e atribuições inerentes à escola. Assim, as atividades exercidas em seus postos de trabalho na fábrica devem ser transformadas em objetos de ensino na escola. No entanto, como nos alerta Delamotte-Legrand (2002, p.131), “ainda que o objeto ensinado seja, antes de tudo, prático, são saberes sobre uma certa prática que serão transpostos, e não as próprias práticas”.

Nesse sentido, o trabalho do professor de Educação Profissional, como o trabalho de todo professor, não se esgota na produção de conhecimentos. Não é ele uma atividade individual, circunscrita à sala de aula e às interações com os alunos.

Beth Brait (2004, p. xxiii) elucida essa problemática quando afirma que o trabalho do professor aparece, quase que invariavelmente na vida cotidiana, como algo isolado e fruto de um certo talento e nunca como uma “atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos”.

Assim, no delineamento traçado, podemos afirmar que o professor de Educação Profissional e, mais precisamente, os professores temporários estabelecem relações entre a experiência profissional no mercado de trabalho, o conhecimento técnico e o trabalho na própria escola.

Olhando, no entanto, o universo da Educação Profissional no Brasil e a atuação de seus professores, verificamos que há uma discussão há muito estabelecida sobre a formação

(ou não formação) desses profissionais e o papel que a legislação assume nessas questões. Mais que isso, percebe-se que as discussões engendradas sobre o professor de Educação Profissional têm como sujeito central o docente que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os docentes que atuam em outros níveis, como nas modalidades de aprendizagem e formação inicial e continuada de jovens e trabalhadores, são categorizados como instrutores³ e pouco ou nada se menciona sobre sua formação e atuação. Não obstante, atuam em salas de aula e em oficinas escolares trazendo aos estudantes a experiência da vivência nas fábricas.

Barato (2004, p. 49), por exemplo, mostra-nos o perfil dos professores do SENAC quando registra: “no geral, instrutores com pouca ilustração pedagógica e experiência significativa no mercado de trabalho”.

A legislação, por sua vez, aponta para a importância dessa experiência profissional na atuação do professor de Educação Profissional como também sinaliza a importância de sua preparação para o exercício do magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu capítulo XVII, artigo 88, parágrafo 1º, estabelece que “a preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional no nível médio deverá ser feita em curso de complementação de estudos, de nível superior” (BRASIL, 1996). Já o Decreto nº 2.208/97, embora revogado pelo de n. 5.154/04, ainda encontra eco nas instituições de ensino quando, em seu artigo 9º, estabelece que:

Art. 9.º- As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997)

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

A formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica, de educadores ou de profissionais especializados, assim como de gestores, permanece como uma questão grave e fundamental, exigindo medidas concretas. Constitui-se um direito que possibilita o desenvolvimento e

³ Embora haja, tanto do ponto de vista legal quanto do acadêmico, diferenças entre as categorias *professor* e *instrutor* (fato esse retomado no capítulo 3), utilizarei a palavra *professor* ao me referir aos profissionais que atuam na Educação Profissional.

aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da Educação Profissional e Tecnológica e num elemento fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social.

Nesse contexto, num primeiro momento, o exercício de atividades no mercado de trabalho acaba por “habilitar” o profissional da área técnica ao exercício do magistério e, num segundo momento, as instituições de ensino profissionalizante, públicas ou privadas, acabam por adotar programas de formação continuada que visam garantir ao menos o mínimo de formação específica a esses profissionais.

Somado a isso, temos uma crescente demanda de diversos setores produtivos por mais qualificação profissional dos trabalhadores brasileiros, o que pressiona governos e escolas a estabelecerem metas que possibilitem alcançar essa demanda e satisfazer, de certa forma, os anseios políticos e populacionais.

Vê-se, assim, uma série de iniciativas de âmbito federal e estadual⁴ que também pressiona as escolas a contratarem mais docentes e a estabelecer com eles um vínculo perene, porém precário, de trabalho de ensino. Em outras palavras, o vínculo temporário que muitos professores mantêm com as escolas profissionalizantes acaba por ser continuamente renovado tornando-o um professor “permanente” sem, no entanto, usufruir todos os direitos trabalhistas a que faz jus.

Aguçada, então, por esse universo e procurando aproximar-me desses professores, ou seja, de professores cujo trabalho na escola e na fábrica é realizado em paralelo, cujos vínculos empregatícios são mais frágeis e cujo tempo despendido na escola é menor, utilizo-me dos pressupostos da perspectiva ergonômica do trabalho no que diz respeito à articulação entre trabalho-ensino-linguagem, fundamentando-me em pesquisas realizadas, principalmente, por Clot (2007; 2010), além de contribuições de Bakhtin (2003; 2004) e Vygotsky (1995), bases teóricas importantes do pensamento de Clot.

Surgida logo após o término da Segunda Guerra Mundial na Grã-Bretanha, a ergonomia, etimologicamente ciência do trabalho, tinha por objetivo levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, máquinas e equipamentos a fim de atenuar os danos ao organismo humano provocados pela industrialização (SOUZA E SILVA, 2004). Na França, no entanto, a ergonomia passa a ter uma aplicação menos marcada pela

⁴ Destacamos aqui, em âmbito federal, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC criado a fim de intensificar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e, em âmbito estadual, o programa Via Rápida Emprego lançado em 2011 pelo governo do estado de São Paulo, que oferece cursos básicos de qualificação profissional em parceria com escolas técnicas estaduais e rede privada de ensino profissionalizante.

adaptação da máquina ao homem e mais acentuada pela questão da adaptação do próprio trabalho ao homem. Logo, ela passa a ser entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA E SILVA, 2004, p. 84), tendo como objeto a *atividade de trabalho*. Assim, a ergonomia francesa, recusando uma abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa, aceita contribuições de diferentes disciplinas e ancora-se no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade para compreender questões relativas à atividade concreta dos homens no ato do trabalho e a maneira como a realizam. Além disso, fornece-nos também meios para um melhor entendimento de como incorporar a noção bakhtiniana de *gênero de discurso* à análise de atividade de trabalho, construindo a noção de *gênero profissional e estilo profissional*.

Entendendo esses termos, *trabalho prescrito, tarefa, atividade, gênero e estilo profissional*, caros à abordagem ergonômica, podemos iniciar afirmando que, no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito. As condições e o objetivo de sua ação são prescritos por uma hierarquia. Nesse sentido, as prescrições “ditam” o que o trabalhador deve fazer para atingir determinada tarefa dada. Assim, a título de exemplo, se nos reportarmos à *Organização Científica do Trabalho*, fundamentada por Taylor, no início do século XX, verificaremos que há uma formalização de regras, leis, normas, movimentos, por um lado, prescritos por peritos e supervisores e, por outro lado, a execução da atividade de trabalho de acordo com o prescrito a fim de se atingir a tarefa imposta. A não realização da tarefa tal como prescrita apontaria para duas conclusões: ou o trabalhador não a teria realizado adequadamente ou teria havido uma falha na concepção. No entanto, na perspectiva da ergonomia francesa, há constantemente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado, ou, atividade, “pois é impossível, para a produção absorver toda a atividade pessoal do sujeito em operações elementares. Ninguém tem o poder de aniquilar a atividade pessoal do trabalhador” (CLOT, 2007, p. 14). Portanto, se as prescrições estão na origem das atividades, essas se afastam porque a realização efetiva está ligada a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer ou deve ser feito em determinada situação (SOUZA E SILVA, 2004).

Todavia, não se pode reduzir a questão da atividade como sendo algo restrito àquilo que se faz, que é observável, em oposição à tarefa, aquilo que se tem que fazer. Ao incorporar a seguinte formulação de Vygotsky, “o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não

realizadas”, Clot (2007, p. 115) problematiza a questão ao opor a atividade realizada ao real da atividade, mostrando-nos que uma não corresponde à outra.

Retomando Vygotsky (1995), lembremo-nos de que ele compreende o desenvolvimento humano não como a decorrência de fatores internos, orgânicos, nem como fatores ambientais que agem sobre o organismo, mas sim por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio social, com influência de um sobre o outro. É nas relações sociais que a história e a cultura materializam-se e que o psiquismo vai sendo constituído socialmente. “A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (VYGOTSKY, 1995, p. 149). Há, portanto, um complexo entrelaçamento de interações que permitem a cada indivíduo apropriar-se de conhecimentos, habilidades e comportamentos que fazem parte de experiências histórico-sociais de gerações.

Caminhando, portanto, para além do observável, Vygotsky mostra que a situação social torna-se recurso para a atividade individual, num movimento que permite à atividade individual desenvolver-se na atividade social.

Voltando à questão da atividade, realizada nos objetos não tem o monopólio do real da atividade, pois esta “é sempre endereçada, incluindo o possível e o impossível, no plano tanto social quanto subjetivo. Assim, a atividade impedida, assim a atividade sonhada não podem ser descartadas do campo da atividade real” (CLOT, 2010, p. 76). Nessa perspectiva, que dialoga com a perspectiva histórico-cultural, a atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito e é por intermédio da atividade de outros que o sujeito se apropria do objeto de sua atividade.

Manteremos antes a hipótese de uma lei de desenvolvimento psicológico que reformularia da seguinte maneira uma tese clássica de Vygotsky: para o sujeito, todos os objetos, as ferramentas, os signos e a atividade dos outros com relação a ele são primeiro fonte de seu desenvolvimento e só depois se tornam meios a serviço da sua atividade pessoal, e esta, em contrapartida, lhes oferece uma ‘segunda vida’. (CLOT, 2007, p. 118)

No seu conjunto, então, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (do ofício, do indivíduo, do local de trabalho), ponto a partir do qual o trabalhador estabelece relações com as prescrições, com a tarefa, com os colegas de trabalho e consigo mesmo, podendo-se afirmar, assim, que a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva.

É nessa história coletiva que encontramos a noção de gênero. Clot (2010, p.119) opondo-se à identificação clássica entre o prescrito e o real, mostra que existe, entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos

coletivos profissionais, “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”. Portanto, entre o prescrito e o real, há um terceiro termo designado de *gênero profissional*, isto é, o instrumento coletivo da atividade.

Clot (2010) explica-nos que a noção de gênero é tomada aqui de empréstimo a Bakhtin que a havia proposto em outro contexto para discutir o funcionamento da língua.

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

Explicitando suas ideias, Bakhtin (2003, p.262) defende que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem (...), mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Os gêneros do discurso compõem, então, um estoque de enunciados previsíveis, protótipos da maneira de dizer e de não dizer em um espaço de tempo sociodiscursivo. Eles, na verdade, resguardam o sujeito contra o uso impróprio dos signos em determinada situação.

Da mesma maneira, tomando essa noção de gênero do discurso, Clot (2010) considera que existem formas prescritas que os trabalhadores se impõem para poder agir; formas subentendidas da atividade; o que os trabalhadores conhecem e observam, esperam e reconhecem; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. “É como que uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2010, p. 122). A esse repertório de ações adequadas e inadequadas, de memória pessoal e coletiva acionadas pelo trabalhador, Clot (2010) denomina de *gênero profissional*.

O gênero profissional fornece aos trabalhadores as expectativas, os pressupostos, os truques do ofício, que são por eles ajustados. Por isso, o gênero profissional não é apenas organização, mas também instrumento, constantemente submetido à prova do real, sendo por isso mesmo não somente recurso a ser renovado como também método a ser reelaborado (CLOT, 2010).

Dessa forma, pode-se falar em “personalização do gênero profissional”, ou seja, em *estilo profissional*. Procurando materializar essa idéia a partir, novamente, de Bakhtin (2003), para quem, em diferentes gêneros discursivos, revelam-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, um estilo individual, Clot (2010, p.128) afirma que “o estilo é igualmente a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a adapta e a retoca”. O estilo funciona, portanto, não como um distanciamento da norma, mas sim como uma flexibilidade das formas já fixadas.

Faïta (2004), também aborda essa questão ao mencionar que o gênero é a possibilidade (reconhecível e identificável) de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira. Só há gêneros se houver modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, ou seja, em estilo diferente.

Podemos observar o gênero profissional e o estilo profissional quando temos a atuação, por exemplo, de um cortador de couro para fabricação do sapato. Para realizar o corte, o trabalhador deve seguir alguns procedimentos, tais como: observar a elasticidade do couro, o sentido das fibras, a existência de defeitos. Feito isso, ele define as posições do corte para aproveitar o material ao máximo. Toda essa ação está circunscrita em prescrições que devem ser seguidas, mas também em repertórios reconhecidos e esperados por todos os outros cortadores que a realizam, “fixando” o que eles sabem dever fazer sem a necessidade de a todo ato reespecificar a tarefa, estabelecendo, assim, o gênero profissional. Por outro lado, no momento de agir, no ato de cortar, o trabalhador utiliza “truques”, “macetes” que diferenciam seu trabalho de outro cortador, como, por exemplo, utilizar a posição da lâmina da faca manual mais ou menos perpendicular ao couro. Dessa forma, há uma “personalização” do gênero profissional por meio do estilo profissional de cada trabalhador.

No que diz respeito ao trabalho do professor, Souza-e-Silva (2004, p.93-95) mostra-nos como estudos sob uma perspectiva ergonômica do trabalho ajudam não somente a distinguir trabalho prescrito de trabalho realizado como também a elucidar aspectos relativos à atividade do professor que muitas vezes são negligenciados. Para a autora, a ergonomia permite observar as situações de trabalho não de maneira isolada, pois o professor, como qualquer outro profissional, ao realizar uma tarefa, não está apenas atingindo objetivos

propostos, mas também realizando um projeto, uma intenção a partilhar com os alunos, “portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis”. Logo, as prescrições não são externas ao ofício do professor. Ao contrário. As prescrições e as realizações no trabalho docente formam um amálgama uma vez que a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em “colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal”.

Souza-e-Silva (2004, p.99) acrescenta, ainda, a esse aspecto:

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

A história profissional do professor é um objeto de pesquisa que levou a considerá-lo sob múltiplas figuras, entre elas, ator racional e prático reflexivo. A abordagem ergonômica do trabalho parece oferecer um ponto de vista mais integrativo, favorecendo apreender a complexidade e as diferentes dimensionalidades das práticas educacionais.

Para sua consecução, essa abordagem tem mantido estrito interesse pelas questões relacionadas à linguagem, sendo esta expediente obrigatório do pensamento e da ação e seu uso vinculado de modo indissociável às atividades humanas em todos os campos.

Souza-e-Silva (2002), fazendo uma retrospectiva social e histórica da importância da ligação entre a atividade de linguagem e a atividade de trabalho, mostra que, primeiramente, uma série de transformações anatômicas tornou possível o surgimento simultâneo da linguagem e das técnicas de transformação da natureza; recentemente, as formas modernas de organização do trabalho procuraram elaborar diferentes dispositivos de gestão da fala dos assalariados, seja interditando-a, no taylorismo, seja valorizando-a economicamente; atualmente, com a automatização e a informatização dos meios de produção, o funcionamento das organizações de trabalho baseia-se cada vez mais nas atividades simbólicas, ou seja, em documentos e informações escritas em papel ou em tela de computador, em relatórios, circulares, comunicados, reuniões etc.

A verbalização, então, na análise do trabalho, é um instrumento de ação interpsicológica e social. Trata-se de uma atividade dirigida, na qual a linguagem, longe de ser para o sujeito um meio de explicar o que ele faz ou o que se observa, torna-se um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir segundo sua própria perspectiva. “As verbalizações servem, sem dúvida, para atualizar as realidades do trabalho” (CLOT, 2010, p. 146).

Dessa forma, a ergonomia do trabalho vê na análise da rede discursiva produzida no trabalho e sobre o trabalho uma melhor compreensão sobre o trabalhador envolvido na situação de trabalho bem como sobre seu agir concreto. Recorrendo à linguagem para tornar visível o que escapa à observação direta, a ergonomia dialoga com vários estudos que analisam a linguagem e o discurso.

Nesta pesquisa, trabalhamos com a noção de dialogismo em Bakhtin (2004). Essa noção, retrabalhada por Clot (2010, p.143), confronta-se com os problemas da análise do trabalho, pois esta última, muito longe do contexto no qual Bakhtin realizou seus estudos sobre as preocupações dialógicas, acaba por se aproximar dessas.

No caso concreto, procuramos materializar a idéia de Bakhtin, segundo a qual o diálogo associa sempre a terceira voz, a dos outros, contida nas palavras que utilizamos. Essa voz está em nós mesmos, portanto, é a nossa porque é efetivamente por nossos atos singulares de enunciação que ela se manifesta, e, também, a do outro já que, em parte, retomamos as manifestações exteriores de uma alteridade difusa e identificada. É isso que uma posição desproporcionada, compacta, concedida ao face a face entre as prescrições da sociedade, por um lado, e, por outro, as atividades e produções do sujeito, ameaça levar-nos a ignorar.

Conduzida, então, por essa abordagem, analiso, aqui, os discursos produzidos pelos professores temporários sobre o trabalho que realizam em dois espaços considerados nesta pesquisa: a fábrica de calçados – espaço de trabalho operário; a escola – espaço de trabalho docente. Meu interesse, portanto, é buscar nesses discursos a formação de seu fazer docente na interação entre seus trabalhos e entre esses dois espaços dados.

Cabe esclarecer que a escola a que pertencem os professores desenvolve dois níveis de Educação Profissional⁵: básico e técnico.

O nível básico é uma modalidade de educação não-formal, não estando sujeita à regulamentação curricular, e de duração variável que possibilita a jovens e adultos a certificação em uma qualificação, requalificação ou atualização profissional. Dentro desse nível, encontram-se cursos de formação inicial e continuada e de qualificação propriamente dita. Estão contemplados cursos como os de pespontador, cortador, montador, eletricista, mecânico, ajustador, modelista, matrizeiro, ferramenteiro, marceneiro, operador de máquinas CNC entre inúmeros outros.

O nível técnico é uma modalidade de educação formal, possuindo organização curricular própria, cuja titulação pressupõe a conclusão da Educação Básica de onze anos. Ele

⁵ A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 preconiza três níveis de Educação Profissional: o básico, que abrange formação inicial e continuada ou qualificação profissional; o técnico, que contempla educação profissional técnica de nível médio; o tecnológico, com educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

pode ser desenvolvido de maneira integrada ao Ensino Médio, com matrícula única na mesma escola; concomitante, com matrículas distintas na mesma escola ou em escolas diferentes; ou subsequente, ou seja, após a conclusão do Ensino Médio. São exemplos de cursos técnicos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Telecomunicações, Técnico em Calçados, Técnico em Design Gráfico, Técnico em Mecatrônica entre outros.

Os professores sujeitos da pesquisa atuam no nível básico, período noturno e, alguns deles, também aos sábados. A contratação para o trabalho na escola, nesse nível, em sua maioria, é em regime de contrato de trabalho por período determinado, ou seja, sem vínculo empregatício com a instituição, e tem duração igual ao período de duração do curso que desenvolvem. Assim, por exemplo, para um curso com carga horária de 160 horas, será celebrado um contrato de 160 horas com o docente.

Para chegar, portanto, à escolha desses professores, verifiquei, no sistema de cadastro da escola, os docentes temporários com os quais a escola “pode contar” durante o ano letivo. Com a oferta de cursos básicos (que duram em média 40 a 240 horas no semestre), a escola entra em contato com o trabalhador cadastrado⁶ e verifica o interesse em desenvolver aquele curso naquele momento. O trabalhador, então, estando com sua documentação regularizada (taxas a serem pagas na prefeitura local, recolhimento de INSS), escolaridade mínima compatível com o serviço que será efetuado e experiência ou conhecimento compatível com o conteúdo que será objeto da prestação de serviço⁷, assume o curso.

Entre os anos de 2010 e 2011 estavam cadastrados quarenta e seis trabalhadores de diversas áreas tais como soldadores, enfermeiros, mecânicos de manutenção de máquinas de calçados, eletricitas, modelistas, estilistas, pespontadores, supervisores de corte, projetistas, montadores, ferramenteiros de matrizes para solados, administradores etc.

Dentre esses quarenta e seis trabalhadores, muitos já atuavam na escola há diversos anos (mais de cinco anos); alguns estavam atuando há menos tempo (dois a três anos) e outros haviam sido contratados nesse período (2010 e 2011).

Nem todos atuavam em fábricas da região. Dos quarenta e seis cadastrados, catorze não trabalhavam em outro local. Dos trinta e dois restantes, dezesseis atuavam em fábricas de calçados e os outros dezesseis em diversos segmentos: escritórios, empresas de contabilidade, faculdades, autoescolas, em suas próprias oficinas.

⁶ Esses trabalhadores fazem seu cadastro a partir de um primeiro contato com a coordenação. Esse contato, via de regra, é intermediado por indicação de outros trabalhadores que já atuam na escola.

⁷ Diretrizes emanadas da rede de ensino a qual pertence a escola.

Dos dezesseis docentes que atuavam em fábricas de calçados, onze profissionais estavam em áreas correlatas na fábrica e na escola, como mostra o quadro abaixo⁸:

Quadro 1 – Docente/área e tempo de trabalho na escola e na empresa em fevereiro 2011

| Docente/ Área de atuação na Escola | Tempo na Escola | Empresa/ Área de atuação | Tempo na Empresa |
|---|----------------------------|--|-----------------------------|
| Joaquim / Classificação de Couros | 11 anos | Couraça / Técnico em Couro | 3 anos |
| Flávio / Pesponto | 5 anos | Calçados Ponta Firme /Supervisor de Pesponto | 6 anos |
| Geraldo / Dobração | 1 ano | Calçados Amarelo/Cortador de Vaqueta | 1 mês |
| Márcio / Planejamento e Controle da Produção | 2 anos | Calçados Brasil Ltda / /Desenvolvimento | 5 anos |
| Paulo / Corte | 2 anos | Fantasia / Corte | 3 meses |
| Sandro / Modelagem | 6 anos | Calçados Ferro / Modelista | 5 anos |
| Felipe / Modelagem | 1 ano | Calçados Ferro / Modelista | 2 meses |
| Antônio / Manutenção de Máquinas de Calçados | 12 anos | Suprema / Supervisor de Manutenção | 30 anos |
| Mauro /Acionamento de Motores | 5 anos | Santa Fé / Manutenção Eletroeletrônica | 26 anos |
| Odair / Metalmeccânica | 1 ano | WKM / Projetos de Moldes e Matrizes para Solados | 11 anos |
| Lúcia /Modelagem de Bolsas | 1 ano | Munhoz / Modelista de Bolsas | 5 anos |

Desses onze professores, cinco possuíam mais tempo (acima de dois anos) de trabalho na escola e na fábrica, como verificamos respectivamente: Joaquim (11/3); Flávio (5/6); Sandro (6/5); Antônio (12/30) e Mauro (5/26).

Assim, entre os anos de 2010 e 2011, cinco professores preenchiam dois requisitos para participarem como sujeitos da pesquisa: 1) atuavam em áreas correlatas na escola e na fábrica e 2) possuíam já alguns anos de trabalho em ambos os lugares.

Esses dois requisitos foram importantes para a seleção dos sujeitos, porque, investigando o processo pelo qual os docentes temporários se formam para a docência a partir de seu trabalho na escola e de seu trabalho na indústria, a atuação na mesma área, tanto na escola quanto na fábrica, possibilita a investigação da intersecção de ações e práticas realizadas nos dois lugares. O tempo de atuação também é um fator de destaque uma vez que: 1º) a experiência e o domínio das técnicas pelos professores resultam, a princípio, numa melhor compreensão de seu fazer e 2º) um maior tempo de atuação na fábrica possibilita, em

⁸ Os nomes dos docentes bem como os das empresas e de outros funcionários envolvidos foram alterados por pseudônimos, com as respectivas autorizações, a fim de se preservar a identidade de cada um.

tese, maior confiança entre gerência e trabalhador e, por conseguinte, oportunidade de observação por parte da pesquisadora das atividades exercidas na fábrica.

A partir disso, da definição dos sujeitos, havia ainda a definição da abordagem a ser realizada. Para tanto, houve a necessidade de uma primeira aproximação. Essa aproximação se deu a partir de um roteiro tido como “piloto” (Anexo 1) para verificar se as questões apresentadas suscitariam outras questões que pudessem adensar a investigação e melhor calibrar o caminho a ser percorrido.

Foi realizado, então, um roteiro semi-estruturado que permitiu ao entrevistado discorrer sobre sua atuação na fábrica e na escola.

Dois docentes, dos cinco apontados acima, foram convidados a responder o roteiro-piloto.

A título de ilustração, o primeiro deles, professor Flávio, entre suas respostas, mencionou sobre a importância do trabalho da escola para a empresa:

A gente está sempre aprendendo e conversando com o aluno que trabalha em outra empresa e nessa outra empresa a gente procura ver o tipo de trabalho que fazem, algumas coisas diferentes...e a gente leva essas informações para o trabalho da gente (na fábrica) e os funcionários veem isso como um ganho pra eles. Porque a gente está sempre levando tecnologia, conhecimento pra eles também. (Professor Flávio, nov. 2010)

O outro professor entrevistado foi Mauro. Entre suas respostas, destacamos sobre a importância do trabalho da empresa para a escola:

Lá na empresa eu adquiri um enorme conhecimento ao longo desse tempo, um vasto conhecimento de prática, experiência prática, e isso para a escola faz o diferencial quando a gente vai ensinar os alunos. A gente aprende muito mais com a prática do que com a teoria. Não que a gente não precise de teoria, a gente precisa das duas. Mas a prática complementa a teoria. Então esse tempo que eu tenho de trabalho com a prática me ajuda muito a transmitir para os alunos. (Professor Mauro, nov. 2010)

Com o roteiro-piloto realizado, partiu-se para a estruturação de dois roteiros definitivos aplicados em momentos distintos. O primeiro deles (Anexo 2), mais abrangente, abordava de maneira geral o trabalho na fábrica e o trabalho na escola. O segundo, mais detalhista, abordava questões relativas ao fazer na fábrica (Anexo 3) e o fazer na escola (Anexo 4).

Torna-se importante lembrar que o instrumento utilizado para o trabalho com os discursos produzidos, o roteiro, assume, nessa perspectiva, caráter de interação social. Assim, o fato de ocupar um lugar hierarquicamente superior (coordenadora pedagógica da escola) em relação aos entrevistados (professores da escola) traz em si o caráter mesmo da

impossibilidade de neutralidade, sem, contudo, prescindir da teoria e da objetivação a que se pretende. Com isso, quero dizer que o instrumento utilizado, longe de possuir um aspecto neutro, de simples coleta de dados e de posição passiva do entrevistado, possibilita, na verdade, conflitos e contradições. Assim, “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, p. 13).

Cabe salientar que os encontros foram audiogravados e a duração média de cada audiogravação foi de aproximadamente uma hora. A transcrição se deu logo após cada gravação, digitada por mim de maneira integral e impressa para posterior leitura e releitura dos dados nela contidos.

Além dos roteiros, foram feitas cinco visitas às fábricas nas quais os professores trabalham; cada visita, a depender da disponibilidade, foi guiada pelo próprio professor ou por um gerente de produção, cujo nome, como mencionado anteriormente, foi substituído por pseudônimo com autorização do entrevistado.

Quadro 2 – Empresas Visitadas

| Empresa | Especialidade | Nº de Funcionários | Condutor da Visita | Cargo na Empresa |
|----------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Couraça | Couro Acabado | 6 | Prof. Joaquim | Classificador de Couros |
| Calçados Ferro | Fabricação de Calçado | 700 | Prof. Sandro | Modelista |
| Calçados Ponta Firme | Fabricação de Calçado | 564 | Sílvio | Gerente de Produção |
| Suprema | Fabricação de Calçado | 80 | Prof. Antônio | Supervisor de Manutenção de Máquinas |
| Santa Fé | Fabricação de Solados e Adesivos | 600 | Prof. Mauro | Supervisor de Manutenção de Máquinas |

Essas visitas, com anotações em diário de campo, foram realizadas para um melhor entendimento e uma maior aproximação em relação às atividades exercidas também no ambiente fabril.

Conduzida, então, por esse foco, foram se configurando as análises dos discursos produzidos pelos professores sobre seu trabalho, apoiadas em um caminho que busca refletir o trabalho do professor temporário como um trabalho distribuído em diferentes lugares e de acordo com diferentes temporalidades, produzindo rupturas e continuidades que não se reduzem apenas ao visível.

Assim, para coerência com o proposto, configurei a pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo, **O trabalho dos professores no contexto da organização dos processos produtivos e do trabalho assalariado**, é o início de minha aproximação com os cinco docentes por meio dos processos produtivos e das questões relativas ao trabalho assalariado. Valendo-me de diversos autores, como Marx (1996, 2001), Adam Smith (2000), Castel (1998), Harvey (2009), Thompson (1998), Mello e Novais (1998), Hobsbawm (1995, 2000), procuro entender esses dois aspectos na vida de trabalho dos professores e verifico que tanto os processos produtivos nos quais estão envolvidos quanto a condição de trabalho assalariado não é algo dado e perene. Esses aspectos foram e são construídos ao longo do tempo por meio de embates, rupturas e continuidades. Assim, a condição de receberem um salário mensal ou de serem contratados por período determinado, a condição de trabalharem em fábricas que usam ou não tecnologia, que usam ou não sistemas de produção verticalizada ou horizontalizada, de serem contratados para atuarem em diversos cursos na escola profissionalizante não é gratuito. Ou seja, ancora-se numa série de interações que acabam por delinear a contemporaneidade dos cinco professores.

No segundo capítulo, **A escola profissionalizante**, procuro percorrer o ensino industrial no Brasil tendo em vista que a escola na qual trabalham os cinco professores atua na preparação de força de trabalho para indústrias. Mais que isso, verifico que o papel da escola profissionalizante para o país nos dias de hoje assumiu grande importância traduzida em números expressivos de matrículas e estabelecimentos. No entanto, pondero no capítulo sobre a formação do professor para esse tipo de ensino, mostrando que não há ainda legislação suficientemente clara e objetiva que dê conta de formular uma política nacional para a formação desses professores. Diante disso, muitas unidades escolares, notadamente àquelas pertencentes à rede privada, acabam improvisando não apenas a orientação mínima necessária à docência, como improvisando o próprio docente, que muitas vezes vêm, como os cinco sujeitos da pesquisa, diretamente do mercado de trabalho. Avanço ainda nessa questão mostrando que a problemática que envolve a formação do professor de Educação Profissional,

embora se configure com traços específicos, não é exclusiva dela, e suscita também questionamentos na Educação Básica e no Ensino Superior.

No terceiro e último capítulo, **A relação entre o trabalho na fábrica e o trabalho na escola na formação docente dos cinco professores**, analiso o trabalho que realizam nos dois lugares, fábrica e escola, por meio dos discursos produzidos. Dentro de um território tão amplo quanto o que engloba a formação do professor, procuro olhar a relação entre esses trabalhos; o que trazem de similaridade, o que trazem de diferença. Para um melhor entendimento disso, começo esse capítulo apresentando os sujeitos de minha pesquisa a partir do trabalho que realizam, aproximando-me também de cada fábrica na qual trabalham, mostrando a trajetória de cada uma e como lidam na contemporaneidade com os aspectos históricos vistos anteriormente. Volto-me para a escola profissionalizante na qual atuam os professores, observando como lidam com a questão do vínculo frágil que mantêm com ela. Por fim, adentro o fazer docente e o fazer da fábrica observando que, para além das prescrições ditadas em um e em outro lugar, para além das similaridades de trabalho, os cinco professores ressignificam seu fazer, levando-os a uma qualificação da prática pedagógica que é vista no ato de ensinar e no resultado alcançado pelo aprendiz. Assim, a fala, a demonstração, o gesto assumem na escola outro endereçamento, o aluno, e, portanto, novas relações estabelecem-se entre os fazeres, apontando para uma realidade de trabalho que se constitui e que os constitui enquanto docentes a partir da simultaneidade de vida na fábrica e de vida na escola.

Sendo assim, encerro minha pesquisa, acrescentando nas considerações finais, entre outros dados, que, embora os cinco professores sejam partícipes de modelos de trabalho historicamente forjados, não se limitam a simples reprodutores de prescrições advindas de um ou de outro lugar. O trabalho que executam na fábrica, passa a ser um trabalho de formação para a docência, tendo em vista, principalmente, os conhecimentos de ordem técnica e prática que adquirem por meio do trabalho fabril. E o trabalho que desenvolvem na escola fomenta essa formação, pois, para além de incorporar os elementos relativos à formação para o mercado de trabalho, o trabalho na escola oferece novas possibilidades de agir, novos caminhos de vida e de profissão. Dessa forma, por meio de uma complexa interação e retroalimentação entre os diferentes fazeres, por meio da “parceria” entre fábrica e escola, temos diversos elementos que marcam de maneira singular a formação de trabalho docente desses professores de Educação Profissional.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS PRODUTIVOS E DO TRABALHO ASSALARIADO

O setor calçadista brasileiro é um dos mais importantes do mundo, sendo o terceiro maior produtor e o oitavo maior exportador. Conta atualmente com 8 mil empresas que empregam 337 mil trabalhadores diretamente, com produção anual de aproximadamente 819 milhões de pares de sapato (ABICALÇADOS, 2012). Assim, para a economia nacional, desempenha papel de destaque uma vez que gera expressivo número de empregos e volume de dinheiro com as exportações realizadas.

Uma de suas características mais relevantes é que a produção, especialmente a do calçado que emprega o couro como matéria-prima, requer a utilização intensiva de força de trabalho detentora de conhecimentos, habilidades e, principalmente, de destrezas manuais que perduram independentemente das inovações tecnológicas aplicadas ao setor. Sendo assim, em sua configuração, coexistem elementos artesanais ou semi-artesanais e elementos do processo produtivo fabril.

Outra característica é que esse setor apresenta forte produção localizada, ou seja, produção em aglomerações específicas, os chamados polos produtivos. O Vale dos Sinos no estado do Rio Grande do Sul, algumas cidades do interior do estado de São Paulo, na região Sudeste, e alguns estados emergentes no Nordeste têm se destacado por concentrarem importantes empresas produtoras em suas regiões.

As fábricas em que os professores trabalham auxiliam na composição desse quadro uma vez que se inserem num polo produtor de calçados masculinos de couro, composto por 467 empresas calçadistas e 26.833 trabalhadores empregados (CAGED-RAIS/TEM, 2011). Além disso, esse polo conta com produtores de insumos, como solados, adesivos, curtumes, matrizarias, máquinas e equipamentos, e também com instituições públicas e privadas (entre elas a escola profissionalizante) que procuram desenvolver conhecimentos e inovações tecnológicas e gerenciais ligadas ao setor calçadista.

Os cinco professores entrevistados, portanto, são partícipes desse contexto como força de trabalho num ramo de atividade que é considerado milenar: o de sapateiro.

Para entendermos, então, o que fazem, como fazem e por que fazem de determinada maneira, é importante observarmos e adentrarmos essa atividade, especificamente àquilo que nos interessa: o trabalho que realizam.

Propomos para isso um caminho que nos possibilite entender primeiramente não a atividade *per se*, mas a fábrica calçadista por meio de um contexto histórico mais amplo, pois, quando nos deparamos com a seguinte afirmação do professor Sandro “cada fábrica é uma história” (Fev. 2011), observamos que, após muitos anos de trabalho no setor calçadista, Sandro aprendeu a analisar primeiramente a organização de trabalho em cada empresa, mesmo sendo ele detentor de um conhecimento que, a princípio, seria utilizado de maneira semelhante em todas elas, mas que não o é.

E por que não o é? Porque cada fábrica, ao longo de sua história, definiu e redefiniu sua organização de trabalho a partir de uma série de eventos concomitantes e, principalmente, anteriores a sua própria existência.

Além disso, a fala do professor Sandro também nos chama a atenção para o fato de que cada fábrica carrega, para além do percurso histórico industrial, um processo histórico-cultural que permite a cada trabalhador ressignificar seu trabalho e o valor que ele adquire para si e para os outros. Explicitando melhor, podemos afirmar que a história da fábrica na qual Sandro trabalha é uma história envolta num contexto maior, num contexto de relações sociais entre os indivíduos, ou, como mostra-nos Vygotsky (1995), num complexo entrelaçamento de interações que permitem a cada um apropriar-se de conhecimentos, habilidades e comportamentos que fazem parte de experiências histórico-sociais de gerações.

Essa apropriação, no entanto, não é passiva. Ela se concretiza a partir da interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo, o que permite continuidades e rupturas em qualquer instância da vida humana.

No chamado “mundo do trabalho”, essas continuidades e rupturas se apresentam de várias formas, mostrando-nos quão complexo é o entendimento de situações contemporâneas e quão simplista esse entendimento também pode ser sem o aporte histórico que alargue nosso olhar para além do observável.

Como já explicitado anteriormente, os cinco professores se inserem em dois contextos de trabalho – fábrica e escola – cujos vínculos empregatícios se realizam sob dois regimes distintos: período de contrato indeterminado na fábrica e período de contrato determinado na escola. Cada fábrica, apresentando necessidades diferentes, deixa, indiretamente, a cargo da escola profissionalizante a incumbência de se adequar a essas necessidades para que possa

preparar futuros trabalhadores a estarem aptos a absorverem o que será requisitado deles muito em breve.

Essa complexa interação entre fábrica e escola, entre regimes diferenciados de contratação, entre tarefas aparentemente próximas nos chama a atenção para o que Antunes (2011) denomina de “nova morfologia do trabalho”, sendo isso traduzido por aumento de contratação de trabalhadores temporários; aumento de desregulamentação no contrato; transferência geográfica de plantas industriais a procura de força de trabalho menos onerosa; crescente incorporação de contingente feminino no mundo operário; troca de trabalho especializado por “multifuncional”; apropriação da dimensão cognitiva do trabalhador; enfim, diferentes aspectos que vão se fazendo presentes na contemporaneidade, mas cujas raízes não se encontram aqui e sim lá, no passado.

Dessa forma, intento neste capítulo iniciar a problemática que envolve a formação dos professores observando o contexto da organização dos processos produtivos e o trabalho assalariado. A escolha desses elementos não é aleatória. Como já dito, presentes no cotidiano dos docentes, eles intercambiam-se na configuração histórica de todos aqueles que vivem do trabalho. Além disso, são elementos que circunscrevem as indústrias calçadistas contemporâneas, configurando-as também.

O recorte se dará a partir da Revolução Industrial, mais precisamente no que tange o surgimento da fábrica e a configuração de um novo tipo de trabalho, o fabril. E embora não seja objetivo aqui discorrer sobre a história universal do trabalho, algumas digressões serão realizadas com o sentido de ilustrar pontos de interesse sobre o mundo do trabalho e construir uma “moldura” dentro da qual os elementos apontados vão se constituindo.

1.1 O início do estabelecimento de uma nova condição social no mundo do trabalho

Podemos afirmar que vivemos em um mundo no qual o trabalho é essencial para a condição humana. Ficar sem trabalho é o mesmo que não ser alguém. Inúmeras vezes, à pergunta que nos é dirigida “o que você faz?” ou “o que você é?”, respondemos com nossa profissão, com nosso cargo em uma instituição, com nosso fazer em uma fábrica. Mais que isso, nós não apenas criamos algo externo a nós mesmos por meio do trabalho como também criamos nossa própria identidade através dele e aprendemos muito sobre nós em uma atividade que ocupa tanto de nossas horas diárias. O trabalho, podemos afirmar, tem sido o eixo central em volta do qual organizamos nossa vida.

O professor Flávio atesta essa afirmativa quando comenta sobre o trabalho na fábrica e na escola: *a gente tem um pouco de cansaço, principalmente no final do ano que é quando aumenta a produção. Mas como optei por fazer isso, a gente tenta conciliar, ter um final de semana para descansar e estar inteiro para fazer bem os dois trabalhos* (Mar. 2011).

Trabalhar e viver parecem, então, ser dois verbos imbricados e inseparáveis para o homem do século XXI. Tão imbricados que um dos “vícios” mais aceitos e incentivados é a compulsão por trabalho. No entanto, nem sempre foi assim.

A noção de trabalho sofreu, no decorrer dos séculos, diversas modificações mostrando com isso que cada período, cada povo, cada cultura o veem com olhar próprio.

Se nos reportarmos à própria etimologia da palavra *trabalho*, em português, e *travail*, em francês, veremos que sua raiz vem do termo latino *tripalium*, que significa instrumento de punição e tortura. Para o termo em inglês *labor*, encontramos o correspondente em latim *labor*, que significa fadiga, cansaço. Trabalho em alemão, *arbeit*, tem sua raiz etimológica em *armut*, cujo significado é pobreza (DECCA, 2004).

Arendt (2010, p.100), adensando essa questão, mostra-nos que todas as línguas europeias, antigas e modernas, possuem duas palavras etimologicamente independentes para designar (o que atualmente viemos a considerar como a mesma coisa) obra e trabalho; sendo a primeira possuidora de sentido positivo e a segunda de sentido pejorativo. Assim, em alemão, por exemplo, *arbeit* se aplicava originalmente apenas ao trabalho agrícola realizado por servos e não à obra do artesão, que era chamada de *werk*. Dessa forma:

O desprezo pela atividade do trabalho, originalmente oriundo de uma apaixonada luta pela libertação da necessidade e de uma impaciência não menos apaixonada com todo esforço que não deixasse vestígio, monumento ou grande obra digna de ser lembrada, generalizou-se na medida das crescentes exigências do tempo dos cidadãos pela vida na polis e de sua insistência da abstenção de toda atividade que não fosse política, até estender-se a tudo quanto exigisse esforço.

O filósofo norueguês Lars Svendsen (2008) explica-nos que os gregos antigos faziam, então, uma distinção crucial entre atividades necessárias e atividades voluntárias. Aqueles que realizavam atividades necessárias para sobreviver eram vistos como pessoas inferiores por depender da realização da atividade para sua sobrevivência. Por outro lado, um aristocrata que decidisse fazer a mesma atividade não seria visto como um ser inferior uma vez que era livre para realizar o que bem quisesse. Uma atividade era considerada desprezível ou não dependendo do status social de quem a realizava.

Já no período medieval, a imagem construída em relação à questão do trabalho é aquela provinda da cultura cristã, que manteve a ideia de desprezo em relação a todo esforço humano, adicionando a ele primeiramente o significado de *castigo* (uma vez que, com a expulsão de Adão e Eva do Paraíso, todos seus descendentes deveriam pagar seu sustento com o suor de seu rosto) e posteriormente o significado de *dever* (pois mantinha os fiéis afastados da vadiagem e, assim, a serviço de Deus). O trabalho, então, apresentava uma relação de subordinação para com Deus e uma existência vazia de significado intrínseco.

No entanto, como afirmei, essa é uma imagem construída e está longe de abranger a totalidade do período. Os três primeiros séculos do segundo milênio não foram séculos de estagnação. Foram séculos nos quais a sociedade medieval vivenciou o que Castel (1998) chama de “bipolaridade” entre comunidades rurais mais diversificadas e comunidades urbanas mais independentes. A cidade, ainda que marginal quantitativamente em relação à região rural, começa a desenvolver o artesanato, as trocas comerciais e a economia monetária.

Nesse sentido, com o advento da Reforma, sob primeiramente a figura de Martinho Lutero (1483-1546), há uma reposição de ideias, que já estavam em curso, sobre a questão da importância do trabalho para o ser humano, passando ele a ser algo benéfico para todas as pessoas uma vez que “a melhor maneira de servir a Deus era dedicar-se a uma profissão. Sendo assim, cada um deveria seguir sua *vocação*, seu *chamado*” (SVENDSEN, 2008, p. 19). A fórmula *ora et labora* sublinha a igualdade entre dois modos de vida, a do monastério e da servidão: enquanto cristãos, todos devem orar e trabalhar. Enquanto vocação, todos devem permanecer em seu trabalho profissional conforme a vontade divina.

Esse reposicionamento de ideias na esfera dos reformadores dos séculos XV e XVI encontra, posteriormente, em Weber (2001, p.97) uma importante tese segundo a qual “a ideia de cumprir seu ‘dever’ por meio de um trabalho passou a atormentar nossas vidas, tal como o espectro de crenças religiosas desaparecidas”. O valor trabalho seculariza-se, como efeito involuntário, imprevisto e mesmo indesejável pelos reformadores, vindo a ser e a permanecer importante a despeito de motivações religiosas.

Essa chamada positivação do trabalho, com a afirmação da autonomia humana a partir da crescente racionalização dos campos do conhecimento, do crescimento das atividades urbanas, da consolidação política de uma nova classe social, a burguesia, e da origem de um novo tipo de riqueza, o capital, desvaloriza o modo de vida contemplativo, prestigiado desde a Antiguidade, elevando a atividade produtiva à posição superior, transformando também a concepção de homem, sendo este progressivamente definido como *homo faber*, ou o homem que faz.

Todavia, a despeito dessas transformações econômicas e sociais estarem em curso desde a Idade Média e ganharem corpo nos séculos XV e XVI, a partir da Modernidade, as relações de trabalho e seu próprio valor permanecem dominados por um modelo ainda calcado em formas tradicionais de organização. O trabalho agrícola no campo e as corporações de ofício na cidade atestam esse fato, uma vez que contêm uma estrutura impeditiva de livre mercado e de constituição de uma condição salarial moderna.

Em relação ao campo, permanece o regime de corveia, ou seja, prestação obrigatória de serviços pelo camponês durante certos dias da semana ao senhor da terra em troca de “liberdade” para organizar seu trabalho nos dias restantes, assegurando-lhe, assim, sobrevivência.

Em relação à cidade, as corporações de ofício⁹, formadas por um mestre artesão, companheiros (ajudantes remunerados) e aprendizes, organizam-se de maneira a perseguir um duplo objetivo: assegurar o monopólio de trabalho nas cidades e impedir uma concorrência interna entre seus membros (CASTEL, 1998).

Esses objetivos são conquistados através de várias regulamentações como número reduzido de aprendizes e companheiros, longos períodos de aprendizagem, restrição de compra de matéria-prima, bloqueando, assim, “as possibilidades de expansão de cada unidade de produção e, ao mesmo tempo, as do conjunto do ofício e das profissões em geral” (Idem, p. 153).

Além disso, é importante observar que a condição de assalariado dos companheiros continua a ser uma posição de legitimidade inferior e, portanto, tida como transitória, almejando esses ajudantes a serem mestres futuramente e deixarem a condição salarial.

As mudanças que corroboram para que essas situações modifiquem-se, ou seja, para que passem de uma estrutura tradicional, calcada em uma condição de trabalho forçado e regulado, para uma condição de trabalho livre, de assalariamento moderno, em que haja uma força de trabalho como mercadoria “à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho” (MARX, 1996, p.285), essas mudanças são inúmeras e nos ateremos àquelas relacionadas ao capitalismo industrial.

Seu surgimento não se deve a um rompimento brusco em relação à ordem até então vigente. Seu germe já estava sendo plantado nas relações comerciais e no dinamismo da

⁹ Manfredi (2002) explica que as corporações de ofício são tidas como a base das futuras categorias socioprofissionais. É aqui que aparecem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais como ferreiro, mecânico, sapateiro, tecelão, entre outras.

sociedade europeia do século XV. No entanto, o que se observa é que a partir do século XVIII a ordem até então vigente começa a se romper e a ceder lugar, não sem enfrentamentos, a uma verdadeira transformação.

Como visto, o valor econômico do trabalho esteve sempre atrelado a coerções externas, ou seja, ora regulado, como nas corporações do ofício, ora forçado pelo imperativo da sobrevivência, como na corveia. Portanto, não havia uma forma de trabalho “livre” e não havia seu reconhecimento como fonte de riqueza social. Todavia, paralelo ao fato de (ou até mesmo em razão de) haver uma crescente necessidade por livre circulação de produtos e de desenvolvimento da produção, ocorre uma transformação na própria concepção de trabalho.

Arendt (2010, p.125) sintetiza assim essa transformação:

A súbita e espetacular ascensão do trabalho, da mais baixa e desprezível posição à mais alta categoria, como a mais estimada de todas as atividades humanas, começou quando Locke descobriu que o trabalho é a fonte de toda propriedade. Prosseguiu quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda riqueza e atingiu o clímax no sistema de trabalho de Marx, no qual o trabalho passou a ser a fonte de toda produtividade e a expressão da própria humanidade do homem.

O trabalho, portanto, deveria ser liberado para que pudesse corresponder a uma nova junção: livre acesso ao mercado e contrato de trabalho.

Nesse sentido, as teses de John Locke (1632-1704) apresentam uma importância particular para o entendimento dessa problemática ao relacionar nelas o complexo vínculo entre a propriedade e o trabalho.

Locke (1973) formula uma série de ideias que procuram legitimar outro tipo de governo, não mais alicerçado em uma única pessoa, mas sim em uma sociedade civil.

Nessa sociedade civil, o direito à propriedade privada é um direito natural, assim como o direito à vida e à liberdade. E como o direito à propriedade privada é conquistado que não seja por meio de um decreto do soberano?

Locke nos mostra que, por meio de sua ação sobre a terra, por meio de seu trabalho de lavrar, plantar, cultivar, enfim, melhorar o estado original da natureza, o homem exclui do direito comum o que pertencia a todos, a terra, e fixa sua propriedade. Em outras palavras, “a condição da vida humana, que exige trabalho e material com que trabalhar, necessariamente introduziu a propriedade privada” (LOCKE, 1973, p.48).

Para Locke, o trabalho não só atribui valor à terra como também dá direito de posse sobre ela. Ainda em suas palavras:

É o trabalho que atribui a maior parte do valor à terra, sem o qual dificilmente valeria alguma coisa; é a ele que devemos a maior parte de

todos os produtos úteis da terra; por tudo isso a palha, farelo e pão desse acre de trigo valem mais do que o produto de um acre de terra igualmente boa mas abandonada, sendo o valor daquele o efeito do trabalho. (LOCKE, 1973, p.51)

No pensamento de Locke, portanto, o homem se torna indivíduo enquanto proprietário, não somente de seus bens, mas também e, sobretudo, de sua vida e de sua liberdade. E o direito de propriedade sobre os bens emana de uma forma particular de ação, ou seja, o trabalho.

A revelação, então, das relações estreitas entre propriedade e trabalho feitas por Locke permitiram o que muitos chamam de “individualismo possessivo” e, conseqüentemente, uma visão de mundo que origina o liberalismo.

Dessa forma, com a economia política do século XVIII, há uma apologia de uma nova antropologia da modernidade (MERCURE, 2005), passando o trabalho a ter valor de mercadoria e, portanto, a ser tomado como fonte de riqueza.

Vivenciando de perto essas transformações, Adam Smith (1723-1790) é considerado aquele no qual essa mudança de paradigma do mundo moderno emergente encontrou suas formas de expressão, nomeando e sistematizando o que muitos fabricantes, comerciantes e políticos viviam.

Atento às transformações vividas em sua época, Smith realiza importante estudo na tentativa sistemática de explicar de que modo o livre desenvolvimento das forças individuais no terreno econômico dá lugar à constituição e ao desenvolvimento da sociedade econômica. Esse estudo culmina com a elaboração da obra *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, lançado inicialmente em 1776.

Nessa obra, Smith (2000) atribui lugar central ao trabalho vendo nele a principal fonte geradora de toda a riqueza de uma nação. Além disso, mostra-nos que a divisão do trabalho é o meio pelo qual se aumenta a potência produtiva do trabalho a partir de três modalidades distintas, ainda que relacionadas entre si: a especialização das tarefas; a diminuição do tempo perdido e a invenção dos instrumentos de produção.

Em relação à especialização das tarefas, Smith explica que a repetição do ato converte gradativamente os homens em indivíduos cada vez mais hábeis na execução. “Um ferreiro não acostumado a fabricar cravos terá de trabalhar arduamente para produzir 200 ou 300 unidades diárias; um trabalhador jovem, habituado a esse tipo de trabalho, fabricará facilmente 2 mil” (SMITH, 2000, p. 170). Em relação à diminuição de perda de tempo, Smith mostra que, “dedicando-se cada um a uma operação específica, evitando-se a transição

de uma fase do trabalho para outra, aumenta-se muito a quantidade de trabalho que se pode efetuar” (Idem, p. 170). Por fim, sobre a invenção dos instrumentos de produção, “se um homem tem a tarefa de realizar duas ou três coisas, aplicará toda sua mente em encontrar o meio mais inteligente para executá-las; mas se suas energias estão subdivididas em diversas ocupações, não se pode esperar que o consiga com tanto acerto” (Idem, p. 171).

Assim, Locke, interessado com o fundamento da propriedade privada, e Smith, com a livre circulação de mercadorias e com a acumulação de riquezas por uma nação, traduzem ideias de uma determinada classe social, a burguesia, que passaram a ser dominantes para outras classes sociais.

Para não sermos lineares no entendimento dessa “dominação” de ideias de uma classe por outra, temos que observar que foi no decorrer de décadas e de convivência de gerações que uma nova cultura, a burguesa, foi sendo gestada e absorvida.

Os estudos de Thompson (1998) sobre a disciplina de trabalho mostram-nos como esse mecanismo de imposição de normas e valores por um determinado setor da sociedade sobre outro se dá.

Um exemplo disso é a utilização do tempo como elemento disciplinador para a população trabalhadora. Nas comunidades agrícolas e no trabalho dos artesãos no contexto do medievo, o tempo era pautado predominantemente pelas tarefas. Eram elas que ditavam o ritmo de trabalho do nascer ao pôr-do-sol. Entretanto, esse tipo de situação se torna mais complexa ao se contratar trabalhadores. “Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu ‘próprio’ tempo” (THOMPSON, 1998, p. 272). Ou seja, agora o empregador deve cuidar do tempo de seus empregados, pois o tempo trabalhado não pode ser desperdiçado, não pode ser gasto, tendo em vista que vale moeda.

Sendo assim, a falta de distinção entre tempo de trabalho e tempo de vida é paulatinamente “quebrada” pela imposição de autodisciplina, de divisão do trabalho, de sinos e relógios, de incentivos monetários. Como consequência, há uma mudança nos hábitos das pessoas que, após algumas gerações, assimilaram “as categorias de seus empregadores e aprenderam a revidar dentro dos mesmos preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro” (THOMPSON, 1998, p. 294).

Essa apropriação de ideias e valores de uma classe pela outra, bastante presente no século XVIII, quando temos os burgueses se constituindo como força política, remete-nos aos estudos de Vygotsky (1995), que nos lembra que é no curso das relações de convivência entre os indivíduos que se produzem e se transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade. Dessa forma, é nas práticas sociais, sejam elas envoltas em

embate, conflito, imposição ou aceitação, entre as duas classes (aqui burguesia e proletariado incipiente), que se começa a configurar uma nova cultura do trabalho.

Esse processo dialético também nos remete a Bakhtin (2004, p.119) quando trata do conceito de ideologia. Esse conceito, para ele, não deve ser aceito como algo dado, oficialmente estabelecido, mas sim no movimento de estabilidade e instabilidade que o cotidiano das pessoas apresenta. Ou seja:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte, da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem.

Corroborando para isso temos, portanto, no surgimento do sistema industrial, sendo a fábrica mecanizada seu maior suporte, um redimensionamento dos dois elementos destacados no início do capítulo: a condição salarial e a organização do trabalho.

Como isso vai se constituindo, a partir do século XVIII, com raízes seculares de trabalho regulado e forçado? Como isso se verifica na atividade desenvolvida pelos trabalhadores fabris e pelos professores na contemporaneidade?

1.2 A fábrica mecanizada: expressão de transformações no mundo do trabalho

O otimismo liberal, preconizado por Locke e Smith, mostrou-nos que, com o uso da força de trabalho temos a riqueza de uma nação. O trabalho liberado é dessa forma uma mercadoria que pode ser vendida por meio de um contrato entre empregador e empregado pautado sobre um salário e, diferentemente do regime anterior, não mais regulado por sistemas de coerções.

Esse “apogeu” da relação contratual entre empregador e empregado e da liberação do trabalho parecem bastante próximos do que vivenciamos na contemporaneidade. Os professores entrevistados mantêm com as fábricas nas quais trabalham algo bastante próximo àquilo que fora preconizado três séculos atrás. Em outras palavras, são livres para escolher o empregador para o qual trabalhar; assinam um contrato no qual está especificado o valor a ser recebido e começam o trabalho.

Trabalhava em uma empresa e tinha já a intenção de sair. Entrei em contato com o gerente de produção de outra empresa maior, marcamos uma entrevista e comecei a trabalhar lá 15 dias depois. (Professor Flávio, Nov. 2010)

A princípio, parece que a ordem está lançada e efetivamente alcançada, porém, contrariamente a uma visão puramente transacional e a uma visão linear de progresso, temos na verdade a produção histórica de uma classe de proprietários dos meios de produção e de uma classe assalariada decorrente de conflitos e não de interesses mútuos, ou nos dizeres de Castel (1998, p. 270), “a construção de conjunto que situa no primeiro plano o livre acesso ao trabalho contém um elo fraco. Faz incidir o peso da nova liberdade sobre o trabalhador manual, isto é, sobre um indivíduo sem recursos”.

Reportemo-nos novamente às corporações de ofício. Dissemos anteriormente que, por meio de suas regulamentações, elas asseguravam o monopólio de trabalho e o impedimento de concorrência interna entre seus membros. Com isso, dificultavam-se a circulação de mercadorias e a liberdade de contratação de trabalhadores.

Essa estrutura, então, que veio da cidade medieval e se manteve até o século XVIII, começa a se romper a partir da dinâmica do capitalismo nascente. O comércio com outros continentes e um número cada vez maior de artesãos trabalhando nas cidades amplia não somente os produtos em circulação como também a compra da matéria-prima para esses produtos, contribuindo para o chamado *putting-out system* (trabalho em domicílio).

Nesse sistema, surge a figura do mercador (*putter-out*) que se coloca entre o produtor e o mercado, abastecendo o primeiro com matérias-primas e vendendo também os produtos acabados. Ao ter acesso ao mercado, o mercador acaba vetando aos trabalhadores esse contato, fazendo desaparecer um de dois aspectos pertencentes ao trabalhador da produção: o controle sobre o produto.

Para um entendimento aproximado desse funcionamento, podemos observar um exemplo bastante presente em nossos dias na chamada “terceirização” de algumas partes do trabalho realizado nas fábricas de calçados. Com produção muitas vezes flutuante, os donos de empresas contratam força de trabalho externa para que, recebendo a matéria-prima (couro) em domicílio, seja devolvido aos contratantes o produto pronto para uso. Aos “terceirizados” fica o pagamento por peça produzida.

No *putting-out system*, o trabalhador, distante do mercado para obtenção de matéria-prima como para comercialização do que realiza, detém unicamente o segundo aspecto pertencente à produção: o controle sobre o processo de trabalho.

Essa proto-indústria, com condição salarial precária, se, por um lado, aproveita-se de reservas de força de trabalho, tanto rurais quanto urbanas, por outro, satura-se à medida que esse contingente começa a suplantar a oferta. “A máquina e a concentração industrial

desempenham, então, o papel de um duplo redutor de mão-de-obra” (CASTEL, 1998, p. 179), além de retirarem do trabalhador, por fim, o controle sobre seu processo de trabalho.

Com o advento da máquina no século XVIII, tendo em seu cerne a função de facilitar o trabalho manual qualificado, houve indubitavelmente padronização de operação, menos desgaste físico, mais quantidade de produtos produzidos e menos pessoas envolvidas na manipulação do maquinário.

Embora contemporâneos, os seguintes relatos dos professores Mauro e Sandro atestam a importância que o maquinário apresenta na vida do trabalhador:

Na minha fábrica, tem todo tipo de máquina. Moinho onde tritura a borracha, tem máquina de mistura de composição de pós líquidos para fazer a massa da borracha, tem máquina para a prensagem, vulcanização, tem máquina para lixar, para misturar reatores...E meu trabalho é melhorar as condições dos operadores nas máquinas e tornar o trabalho mais fácil e produtivo. (Professor Mauro, mar. 2011)

O CAD (Computer Aided Design – Projeto Assistido por Computador) já não é mais inovação no meu trabalho, é uma necessidade. Era inovação há uns vinte anos atrás. Ele te dá mais qualidade, economiza pessoal, porque o modelista não precisa mais de um auxiliar, ele mesmo faz as escalas. Há no sistema CAD um sistema acoplado e nele faço até o consumo de material a ser utilizado. (Professor Sandro, fev. 2011)

Esses relatos corroboram o que já foi dito sobre redução de força de trabalho, por um lado, e facilidade na realização de tarefas a partir de um avanço tecnológico, por outro lado. Porém, como observar a perda do controle de processo sobre o realizado? O professor Sandro, por exemplo, parece deter o controle daquilo que realiza, ele parece ser o conhecedor e detentor do processo. Vejamos, no entanto, o que continua a dizer:

Então, posso saber quanto de material estou consumindo com o modelo que estou fazendo no CAD. Então, já vou fazendo e sabendo quanto estou gastando. O programa te dá isso. E eu não posso fazer um modelo bonito que gaste 30% a mais do que previsto. O sapato tem que sair da fábrica para concorrer. Eu não posso simplesmente fazer o que quero, colocar a quantidade de couro que quero. O couro tem que dar em média cinco pares por metro quadrado. É meio cruel. (Professor Sandro, fev. 2011)

O que se verifica, a partir da fala do professor Sandro, é que o CAD na vida de um modelista do século XXI assim como a máquina do século XVIII não trazem apenas a substituição do trabalho manual; na verdade, o maquinário traz consigo uma nova influência na experiência da produção, experiência essa que transforma o artesão de mediador entre o trabalho e as ferramentas utilizadas a, nas palavras contundentes de Marx (1996, p. 31), “complemento vivo de um mecanismo morto”.

Assim, Sandro, se a princípio parece ter controle sobre seu processo, mostra-nos posteriormente que, na dinâmica de seu trabalho, deve obedecer não à máquina, que na verdade o auxilia, mas ao sistema de fábrica no qual trabalha. Essa fábrica, ao reunir trabalhadores num mesmo local, garante o domínio do seu proprietário também sobre o processo de trabalho.

Adensando essa análise, Marglin (1996), ao contrariar alguns historiadores da Economia que atribuíam o surgimento das fábricas à superioridade tecnológica das grandes máquinas, observa que o motivo da perda do controle do processo de trabalho pelo trabalhador tem na adoção das fábricas sua causa primeira uma vez que ela permitiu a transferência desse controle aos capitalistas por meio da disciplina e da fiscalização agora em um ambiente único, sem a dispersão dos trabalhadores como no *putting-out system*.

A concentração industrial, então, em forma de fábricas, facilitou a divisão dos trabalhos, a vigilância sobre o trabalhador e a dedicação do operário à sua tarefa. Tal concentração acabou ainda por dificultar o convívio entre os próprios artesãos, impedindo-os de discutirem questões relacionadas a seu ofício, como ocorria costumeiramente:

Os artífices se encontravam não só nas oficinas, mas nas estradas e nas estalagens que funcionavam como *houses of call*, onde poderiam se informar sobre emprego e assistência, solicitados e recebidos de forma altamente ritualizada. Não faltava ocasião para discutir os problemas do ofício, as notícias do dia e a difusão de informação em geral. (HOBSBAWM, 2000, p. 159)

Dessa forma, as primeiras fábricas e as primeiras máquinas que compunham a Revolução Industrial no século XVIII, embora ainda muito modestas, chocavam-se com tradições seculares de vida e de trabalho.

Já observamos anteriormente a questão da notação de tempo orientada pelas tarefas. A irregularidade característica dos padrões de trabalho antes da introdução da indústria movida à máquina estava alicerçada numa subdivisão simples de processos de trabalho, realizado em escala doméstica ou em uma oficina e também pautado no respeito aos feriados e feiras tradicionais. Esse “gerenciamento” do tempo de trabalho era alvo de “queixas freqüentes dos adeptos do aprimoramento agrícola e urbano, a respeito do tempo desperdiçado” (THOMPSON, 1998, p. 285).

Com o início da manufatura fabril, o uso econômico do tempo passa a ser imposto pela utilização do relógio, pela manutenção de folhas de controle de tempo por um supervisor e também, mais significativo ainda, pela manipulação do controle de tempo de trabalho de cada operário.

Um trabalhador desse período, citado por Thompson (1998, p.294), relata:

Os relógios nas fábricas eram frequentemente adiantados de manhã e atrasados à noite; em vez de serem instrumentos para medir o tempo, eram usados como disfarces para encobrir o engano e a opressão. Embora isso fosse do conhecimento dos trabalhadores, todos tinham medo de falar, e o trabalhador tinha medo de usar relógio, pois não era incomum despedirem aqueles que ousavam saber demais sobre a ciência das horas.

Não foi sem contestações que a nova disciplina foi imposta. Entretanto, a luta que se travou a princípio contra o tempo foi posteriormente por ele, ou seja, por um tempo de trabalho também regulado, previsto e mediado entre empregador e empregado.

Há, portanto, nisso um conflito forte entre aqueles que vendem a força de trabalho e aqueles que a empregam. Se por um lado começa haver uma perda de controle de tempo de trabalho pelo trabalhador, por outro começa haver também uma luta pela retomada desse controle, porém, agora, sob outra perspectiva, sob a perspectiva de quem emprega. Em outras palavras, se há a imposição de controle de tempo de trabalho pelo empregador, que haja controle para que esse tempo seja circunscrito, regulado, seguido e não alterado, manipulado.

Essa “conquista” pelo tempo regulado, controlado pelo relógio, que levou séculos e ainda traz para nós inúmeros debates sobre jornada reduzida de trabalho, encontra respaldo nos dizeres do professor Mauro sobre o trabalho na fábrica contemporânea: *Trabalho oito horas e quarenta e cinco minutos por dia, ou seja, quarenta e quatro horas por semana. Trabalho das 7h30min às 12h e das 13h às 17h15min* (Mar. 2011).

A reunião dos trabalhadores em um único ambiente, controlado e disciplinado pelo empregador, também não resultou de uma simples transição entre um modelo, praticamente doméstico, para outro, fábrica.

Os trabalhadores nela inseridos são, inicialmente, camponeses sem trabalho na terra, indigentes sob custódia de igrejas, artesãos falidos, crianças órfãs, mulheres empregadas a pedido do marido ou do pai, enfim, pessoas cuja “liberdade em recusar a fábrica nada mais era do que a liberdade de morrer de fome” (MARGLIN, 1996, p.71).

Essas fábricas, em início do século XIX, não possuíam ainda organização sistemática dos circuitos de produção. Assim, adultos e crianças trabalhavam em um ambiente bastante precário para levar uma vida de subsistência. Sale (1999, p.53) retrata essa situação na Inglaterra ao afirmar que:

De 1820 a 1840, as tecelagens de algodão pagavam aos homens adultos um salário médio de nove a doze xelins semanais; 80% da força de trabalho compunham-se de mulheres e crianças, percebendo 1/3 ou menos desse valor. Para toda essa mão-de-obra a fábrica nada mais era que um

abatedouro, punitivo e degradante. As condições variavam de razoáveis a cruéis, com temperaturas elevadas, ambientes repletos de felpas e ruído ensurdecedor; vítimas de tosse característica crônica, os operários desenvolviam um sistema de leitura labial que permitia alguma conversação nos ambientes superlotados – máquinas velozes provocavam acidentes diários e quase sempre fatais.

Esses primeiros operários, quando era possível, abandonavam a fábrica em busca de outros empregos. Também, muitas vezes, envolviam-se em resistência aberta contra esse sistema, como os quebradores de máquinas; outras vezes ainda mostravam-se, aos olhos do empregador, indolentes e insubmissos.

De qualquer forma, a fábrica sobreviveu.

Não surpreende que só o recrutamento dessa primeira geração de operários tenha apresentado um problema crucial. Para as crianças dessa geração, a fábrica fazia parte da ordem natural, talvez da única ordem natural. Atingindo a idade adulta, fortalecida pela disciplina da Igreja e da Escola, é provável que a geração seguinte tenha podido ser recrutada para a fábrica sem mais dificuldades do que os filhos de mineiros para a mina, ou os filhos de militares para o exército. (MARGLIN, 1996, p. 73)

Perda do controle sobre o produto e do controle sobre o processo. O que resta ao trabalhador? A venda de sua força de trabalho, agora não mais regulada por coerções e sim por um contrato, cuja vigência não retira ainda do trabalhador a indignidade da condição de assalariado. Pelo contrário.

O livre acesso ao trabalho proclamado pelo pensamento liberal cria uma situação bastante precária ao trabalhador não pela ausência de trabalho e sim pela nova organização que se estabelece com as fábricas. Os trabalhadores, não mais inseridos num sistema de proteções tradicionais, entregam-se por necessidade a um empregador que pode (como que por ironia aos preceitos liberais) contratar livremente pelo salário que lhe aprouver, sem nenhum tipo de intervenção intermediária e permitindo um “vazio perigoso entre o Estado e os indivíduos atomizados” (CASTEL, 1998, p. 306). Nesse sentido, a instabilidade do trabalho, a ausência de qualificação, alternância entre estar empregado e estar desempregado caracterizam a classe operária nascente.

Contra esse liberalismo político e econômico, Marx (1996; 2001), salienta primeiramente que a propriedade privada não é um direito natural e o Estado não é o resultado de um contrato social, uma vez que o poder político é, na verdade, a maneira legal e jurídica pela qual a classe economicamente dominante de uma sociedade mantém seu domínio. Em suas palavras, “o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX, 2001, p. 68).

Numa análise dialética do capitalismo, o pensador alemão vê, então, no surgimento do capital, um processo histórico de destruição dos elos sociais e de solidariedade que permitiam outrora viver em e pela ajuda de coletivos, sem se transformar em encarnação da mercadoria. Em tal dinâmica, os trabalhadores são individualizados e colocados à disposição do capital. Uma vez separados, o capital os reúne sob seu regime, em fábricas e no seio da produção, enquanto força de trabalho. O capitalista, então, compra essa força e se apropria dela, podendo explorar os trabalhadores absolutamente legal e legitimamente, pois se trata da apropriação consentida de força produtiva dos indivíduos.

Nesse sentido, a conversão do trabalho em trabalho assalariado significa “a separação entre o trabalho e o seu produto, entre a força de trabalho subjetiva e as condições objetivas do trabalho” (MARX, 1996, p. 17).

Essas condições de expropriação, ao retirar do trabalhador todos os seus meios e instrumentos de produção, deveriam ser extintas uma vez que o trabalho para Marx (1996, p.297) é muito mais do que simplesmente uma fonte de riqueza, como afirmavam os economistas, o trabalho representa, em seus dizeres:

Um processo entre o homem e a Natureza. Um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla se metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Assim, se por um lado, Marx vê um quadro pessimista para o operário das fábricas, por outro, percebe que, se a consciência é determinada pelas condições sociais do trabalho, no trabalho fabril há a possibilidade dos trabalhadores, reunidos num mesmo local, verem-se como classe social, cujos interesses não são os mesmos e sim contrários àqueles que os contratam. “A burguesia mesma fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma” (Marx, 2001, p. 75).

Não é à toa, portanto, que greves e militância sindical começam a tomar forma principalmente na segunda metade do século XIX, quando relações de dependência pessoal, entre empregador e empregado, não mais dão conta de novas demandas que vão surgindo.

Explicitando melhor, a relação quase que paternalista entre o empregado e o empregador foi o primeiro sistema de relação industrial aplicado ao núcleo operário que se pretendia estabilizar. O poder quase irrestrito do empresário sobre os operários o aproxima de uma condição de pai desses operários, sendo a empresa uma família que, para sobreviver, necessita do auxílio irrestrito de todos.

Essa relação na qual o empregador é o “pai” dos empregados encontra ressonância muito forte na contemporaneidade, quando verificamos a palavra “patrão” sendo usada várias vezes nos relatos dos professores, ao invés do termo “empregador”, “presidente da empresa”, “dono da fábrica”.

O patrão contrata porque ele não quer a máquina parada. E esse é o meu trabalho, não deixar a máquina parada. (Professor Antonio, fev. 2011)

Acima de mim na empresa é só o patrão. Eu o ajudo na tomada de decisões. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Como eu sou um profissional que lido direto com os patrões, se eu fizer um trabalho mal feito, vai gerar um certo desconforto para a empresa. (Professor Sandro, fev. 2011)

Esse consenso em realizar uma integração entre fábrica e operário por meio de bases familiares, tendo como pano de fundo a fixação do operário nas fábricas, começa a ruir com as novas exigências da organização do trabalho em larga escala e com um sentimento cada vez maior de constituição de classe operária, como observado por Marx.

Cabe aqui salientar, primeiramente, que o século XIX, notadamente sua segunda metade, vê surgir um grande salto no processo de desenvolvimento tecnológico, salto esse equivalente a uma “segunda revolução industrial”. Há a aplicação da eletricidade com as primeiras usinas hidro e termelétricas; o uso de derivados do petróleo, que daria origem aos motores de combustão e com ele o surgimento dos veículos automotores; o surgimento de indústrias químicas, dos alto-fornos, de usinas siderúrgicas e dos primeiros materiais plásticos. É nesse período ainda que se desenvolvem novos meios de transporte, como os transatlânticos, os carros, os caminhões, os trens; novos meios de comunicação, como os telégrafos, o rádio, o gramofone; a fotografia e o cinema (NEGRINI, 2007).

Esse progresso, alicerçado num projeto de modernidade fomentado pelos iluministas que preconizavam o domínio científico da natureza, o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento, é tido em Weber (2011) como “o desencantamento do mundo”, ou seja, uma forma de racionalidade proposital-instrumental

que acaba por implicar também na organização do trabalho, na promoção de relações formais, burocráticas, afetando todos os planos da vida social.

Nesse sentido, se relações trabalhistas por meio de bases familiares já não conseguiam se perpetuar dentro dessas novas configurações, se, à medida que se estrutura, o mundo operário começa a elaborar seus próprios modos de organização, ameaçando a ordem social, há que se ter um terceiro componente nessa dinâmica para que a “estabilização fabril” seja alcançada: o Estado. No entanto, qual Estado? O liberal, reduzido a mero observador de contratos sem intermediários entre empregado e empregador e a mero policial para reprimir turbulências populares, sem agir sobre suas causas?

Segundo Castel (1998), verificamos que o papel que o Estado necessita desempenhar para adequar-se também às novas configurações exigidas também dele, Estado, é o de “Estado social”, cujas intervenções por ele desenvolvidas, pouco a pouco, vão dando legitimação à condição salarial, não apenas para o proletariado como também para todos os outros setores da sociedade.

Um sistema de proteção, portanto, com introdução de legislação sobre o salário mínimo, proteção contra o desemprego, tributação sobre renda e herança, pensão para idosos, redução da jornada de trabalho, vai sendo construído e implantado na Europa de fins do XIX e início do XX.

Paradoxalmente, o advento da sociedade salarial, tendo na industrialização sua base, não representa a ascensão do operariado. Outras classes se favorecem dessa condição, agora generalizada. “A escala social comporta uma graduação crescente em que os assalariados dependuram sua identidade, sublinhando a diferença em relação ao escalão inferior e aspirando ao estrato superior. A condição operária ocupa sempre, ou quase sempre, a base da escala” (CASTEL, 1998, p. 417).

De qualquer forma, a sociedade salarial beneficia-se com a possibilidade de acumulação de bens, com a possibilidade de galgar novas posições sociais, com ampliação de direitos e proteções até então inéditos para os que viviam do trabalho.

Se observamos essa efervescência na Europa, o Brasil, no mesmo período, continuava a ser um país essencialmente agrícola.

Considerando-se as pessoas em atividade em 1872, 80% se dedicavam ao setor agrícola 13% aos serviços e 7% à indústria. Observemos que na categoria “serviços” mais da metade se refere a empregados domésticos.

Vê-se como ainda era incipiente a indústria, tanto mais que nesse item está incluída a mineração. (FAUSTO, 2012, p. 134)

Aqui, por força de um regime social ainda bastante arcaico, o escravismo, não há a incorporação dos resultados básicos da Revolução Industrial, nem a que ocorreu no século XVIII e nem sua segunda versão no século XIX. Isso não quer dizer que não haja, no final do século XIX e início do XX, diversos esforços no sentido de atrair força de trabalho estrangeira, principalmente para as lavouras de café, cujos descendentes acabam por se estabelecer como pequenos e médios proprietários de oficinas e, posteriormente, como industriários.

O lento processo, portanto, que através de séculos, passa a socializar a classe operária e a culminar com o estabelecimento de uma condição salarial generalizada para outras classes que vivem do trabalho passará ainda (e sempre) por contínuas transformações no decorrer do século XX. Essas contínuas transformações, mais que simplesmente se reportarem a inovações tecnológicas (embora essas sejam também de extrema importância), dizem respeito a diferentes configurações que a relação salarial vai assumindo a partir das novas organizações que o método produtivo impõe aos trabalhadores.

1.3 Fordismo: trabalho e salário padronizados

Uma fábrica de calçados, assim como toda fábrica, é um emaranhado de atividades e de funções cuja lógica é muitas vezes apenas apreendida por quem nela está inserido. O relato do gerente da Calçados Ponta Firme corrobora essa afirmativa quando diz:

Você entra na fábrica agora e você fala 'Nossa Senhora, que loucura que é isso daqui'.

Nós preparamos a fábrica para fazer 4000 pares por dia, com 564 funcionários. Então, eu tenho uma esteira menor, que faz uma linha específica, mas como é muito difícil eu direcionar a venda para vender a quantidade certa que eu estou produzindo, eu estou tendo que reestruturar para chegar a 5000 pares. Eu tive que abrir espaço, levar as esteiras para o final do prédio. Agora nós vamos aumentar as esteiras para dar condições aos operadores.

(...) Nós terceirizamos o pesponto. Na verdade não temos nem espaço físico para acomodar o pesponto aqui. A gente tem 25% do pesponto aqui e temos 32 bancas que trabalham em regime terceirizado para nós. Nesse regime temos aproximadamente umas 400 pessoas. É quase uma fábrica. Para eu montar o pesponto todo aqui, teria que ter outro prédio. (Gerente Sílvio, mar. 2012)

Esse relato nos chama a atenção por dois aspectos. Primeiramente, como já dissemos, pela lógica das atividades e funções ali desempenhadas: 4000 pares de sapato por dia, com

564 funcionários; aumento para 5000 pares por dia, necessidade de transportar as esteiras para o fundo da fábrica, abrir espaço, aumentar o maquinário. O segundo aspecto, mais importante para nós neste momento, diz respeito a algo que certamente no início do século XX seria bastante incompreensível: a existência simultânea de uma linha de produção, representada aqui pela esteira, e de flexibilização dessa mesma produção, representada pela contratação “terceirizada” de 400 pessoas, ou, nos dizeres de Sílvio, “quase uma fábrica”.

Essa simultaneidade, percebida em diversas empresas contemporâneas nossas, tem, não mais na experimentação aleatória, mas “na racionalização, na intelectualização crescentes” (WEBER, 2011, p.30) seu gérmen, ou em outras palavras, é na crença de que a ciência pode possibilitar caminhos comprovadamente melhores para a consecução do trabalho a ser realizado que se encontra a mudança de organização de métodos produtivos, com diferentes abordagens e com diferentes consequências para o trabalhador e para sua condição salarial.

Como vimos anteriormente, no início do processo de industrialização, o ambiente fabril era bastante precário, convivendo nele adultos e crianças; não tendo ele também marcação correta das horas trabalhadas. Além disso, as primeiras fábricas se organizavam de acordo com as imposições colocadas pelos imóveis preexistentes, muitas vezes compostos por várias oficinas conjugadas, obrigando o trabalhador a circular de um local a outro para realizar seu serviço.

Com a constituição de diferentes formas de se pensar a produção, começa a haver inúmeros tratados sobre gerenciamento, controle da produção, racionalização de tecnologias, detalhamento da divisão do trabalho, ou seja, uma verdadeira “organização científica do trabalho”. No entanto, é com o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915) que se verifica uma relevante transformação nos modos de sistematizar diversos processos.

Taylor (1970), partindo do princípio de que o fator humano, tal como as máquinas, poderia ser estudado experimentalmente, verificou que havia uma necessidade premente de fazer com que o tempo gasto na produção fosse o menor possível e que, conseqüentemente, a produtividade aumentasse. Para isso, realizou estudos que levaram em conta medições rigorosas de tempo e movimento dos trabalhadores na execução de seus trabalhos.

Esses estudos, então, apontaram para o aumento da produtividade através: da decomposição de cada processo em movimentos correspondentes, fragmentando o trabalho em tarefas mínimas; da redução do domínio e do conhecimento do trabalhador sobre o todo a

ser executado e do aumento de poder e de controle da gerência, que acaba prescrevendo em quanto tempo, como e com o que o trabalhador vai realizar sua tarefa.

Além desses elementos, foi a racionalização “científica” da produção que produziu uma homogeneização da classe operária, ou seja, “atacou a compartimentação estanque dos ‘ofícios’ com os quais seus membros se identificavam estreitamente: a pessoa se pensava ferreiro ou carpinteiro antes de se pensar operário” (CASTEL, 1998, p. 427).

Para a condição salarial também há mudanças, pois, para padronização de tarefas, de tempos, há também uma correspondente padronização de salários, não cabendo mais aqui a velha distinção entre mestres, companheiros e aprendizes, como no passado.

Sendo assim, o *taylorismo*, componente importante no que concerne à organização do trabalho e à condição salarial do início do século XX, evidencia-se presente também na vida dos professores.

Quanto à organização do trabalho, nas fábricas calçadistas, verifica-se constantemente a preocupação dos proprietários e das gerências com estudos dos tempos elementares realizados por um cronometrista a fim de verificar quanto cada operário gasta na sua função; planilhas de custo elaboradas por funcionários com a finalidade de que nada seja desperdiçado; gestão dos estoques para que nada falte ou nada sobre; logística de transporte do que é produzido, enfim, estudos que servem de orientação e apoio à seguinte situação: *Se pegarmos um grupo de pesponto, ele faz trinta pares por dia. Para fazer 4500 pares/dia, preciso de 150 grupos. Preciso de 450 pessoas* (Gerente Sílvio, mar. 2012).

Ainda sobre essa perenidade *taylorista*, afirma o professor Mauro: *a gente trabalha diretamente com máquina produtiva, com máquina que está em produção. Então, é um tipo de cobrança. O gerente da produção tem que prestar conta dos produtos produzidos. Quando para a máquina você tem uma improdutividade dela* (Mar. 2011).

E como que complementando essa fala, diz-nos o professor Antonio: *o patrão contrata porque ele não quer ver a máquina parada* (Fev. 2011).

Sobre a condição salarial, homogeneizada/padronizada, verifiquemos novamente o relato do gerente Sílvio: *Eu acho que a indústria de calçados precisa melhorar o salário. Precisava criar dois pisos, para quem está começando e para quem tem experiência* (Mar. 2012).

Assim, o modo de organização comandado pela busca de uma produtividade máxima a partir do controle das operações viabiliza, paulatinamente, um novo tipo de sociedade, alicerçada na produção e no consumo de massa.

Os pressupostos e os contrapontos dessa organização são, entretanto, já contemplados nos estudos de Smith e Marx. Lembremos da questão da divisão do trabalho, colocada por Smith. Em sua análise, a decomposição das tarefas envolvida na fabricação dos produtos traria, sem dúvida, o motor do desenvolvimento econômico e o progresso da nação. Por outro lado, surpreendentemente, alerta-nos ele, essa divisão também traria aos trabalhadores uma rotina autodestrutiva sob o ponto de vista intelectual, levando-os a condições cada vez mais alienantes:

Um homem que passa a vida inteira executando um pequeno número de operações simples não tem a possibilidade de desenvolver sua inteligência nem de exercer sua imaginação procurando maneiras de diminuir suas dificuldades, pois estas nunca ocorrem; ele perde, assim, o hábito de desenvolver ou exercer suas faculdades, chegando, em geral, ao extremo da estupidez e da ignorância possíveis a um ser humano (...). Ora, esse estado é aquele no qual o operário pobre, ou seja, a massa do povo deve chegar necessariamente em qualquer sociedade civilizada e avançada em indústrias, a menos que o governo tome precauções para prevenir esse mal. (SMITH, 1985, p. 228)

Marx (2001, p. 69) sinaliza veementemente também o empobrecimento das forças produtivas individuais do trabalhador e aponta para o alargamento da exploração do mercado mundial pela burguesia, “dando um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países”.

Nesse movimento que leva, portanto, a um novo tipo de sociedade, relacionada à crescente produção e ao crescente consumo, encontramos no americano Henry Ford (1863-1947), proprietário de uma fábrica de automóveis em Detroit, aquele que efetivamente reconheceu essa relação, colocando-a em prática a partir dos estudos de Taylor.

As fábricas automobilísticas do início do século XX se baseavam no artesanato, ou seja, “com trabalhadores altamente qualificados fazendo muitos serviços complexos num motor ou numa carroceria de automóvel no curso de um dia de trabalho” (SENNETT, 2000, p. 44). Esses trabalhadores tinham grande autonomia e eram detentores do conhecimento necessário para a fabricação do veículo. Ford, com uma nova metodologia¹⁰, modificou o padrão do processo produtivo, pois não somente o carro passou a se locomover ao encontro do trabalhador dispensando assim movimentos desnecessários como também as tarefas passaram a ser fragmentadas. A consequência dessa mudança para o trabalhador qualificado é

¹⁰ Barros (2004, p.15), mostrando o caráter revolucionário desse engenho, explica-nos seu funcionamento quando declara que “esse novo mecanismo tinha a capacidade de levar junto ao operário a matéria a ser por ele trabalhada. O segredo estava no movimento de cabos e esteiras mecânicas que se mostravam grandes economizadoras de mão-de-bra. Com essa experiência, o industrial norte-americano colocou um fim no contínuo deslocamento dos trabalhadores dentro dos complexos industriais”.

bastante clara: não mais necessitando da qualificação para a realização da operação, Ford passa a empregar imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos para fazer operações “em miniatura”, ou seja, que exigiam pouco pensamento ou julgamento (SENNETT, 2000). Esses trabalhadores tornavam-se especialistas na tarefa repetitiva que desempenhavam e em pouco tempo formavam mais de cinquenta por cento do conjunto da força de trabalho da empresa.

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

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

Essa estratégia tinha também em seu bojo dar ao trabalhador renda suficiente para que consumisse os produtos produzidos, formando, assim, uma tríade: aumento de salário, aumento de produção e aumento de consumo.

Dessa forma, o operário, pela primeira vez em sua constituição, “tem acesso a um novo registro de existência social: o do consumo e não mais da produção” (CASTEL, 1998, p. 432).

Os ganhos dos industriais, do início do século XX, que investiram nesse estilo de gerenciamento, conhecido como *fordismo*, foram significativos. Tanto que ele se desenvolveu em muitas outras plantas industriais e em muitos outros negócios, pois, resumidamente, apresentando produção em série e em grandes volumes, homogeneização de produtos, controle de tempo e movimento do trabalhador, unidade fabril concentrada e separação entre execução e elaboração no processo de trabalho, parecia possuir a receita certa para plena realização do capitalista.

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

As fábricas de calçados brasileiras valeram-se também do *fordismo* para aprimorarem sua produção. Um dos elementos mais característicos dessa organização na fábrica de calçado é o uso da esteira rolante. Explica-nos o professor Antonio:

Acima de 150 pares de calçados, compensa para a fábrica trabalhar com as esteiras. Elas são equipamentos que ficam no setor de montagem e acabamento do calçado. Aqui em nossa fábrica temos 8 pessoas que trabalham na esteira. Esses funcionários ficam posicionados em linha reta para evitarmos conversa, dispersão. (...) Cada trabalhador é responsável por uma tarefa. Um deles faz a união entre o cabedal, a palmilha e o solado, outro faz a desenformação do sapato, outro passa a cera, outro escova... (...) A esteira dá o ritmo da produção. (Fev. 2011)

É importante salientar que o *fordismo* chegava ao Brasil por caminhos variados. Alguns empresários que começavam a aparecer como grupo organizado no início do século XX passaram a interessar-se especialmente pela questão da organização racional do trabalho e a ver no modelo americano um caminho para colocar em prática novas experiências nacionais. No entanto, aqui, diferentemente de lá, a incorporação de produção e de consumo próprios aos países do hemisfério norte ocorre mais intensamente após a década de 1950, especialmente no período do governo Juscelino Kubitschek (1956-60), que objetivava implantar no país setores industriais mais avançados, além de incentivar as indústrias tradicionais já existentes, como a têxtil, a de alimentos, a de calçados, a de móveis. De qualquer forma, alerta-nos Mello e Novais (1998, p. 604), “o valor do progresso, progresso do país ou progresso individual, é, pois, incorporado de maneira puramente mecânica: o mimetismo, pelos ‘inferiores’, dos padrões de consumo e estilo de vida dos ‘superiores’”.

Os países viram, portanto, na primeira década do século XX, com o advento *taylorista-fordista*, um padrão produtivo altamente racionalizado. Além disso, viram erigir, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um sistema de “compromisso” e de “regulação” por meio da presença mais forte do governo que permitia certo controle sobre as crises advindas do capitalismo, como a que ocorreu com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929.

A direção da economia capitalista deveria ocorrer, então, por meio de um caminho mais sedimentado pelo Estado. Esse, por sua vez, assumia uma série de obrigações.

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 2009, p. 129)

Esse trecho, repleto de dados sobre a nova configuração social, possibilita-nos verificar particularmente uma questão bastante importante sobre a questão salarial: sua dimensão agora coletiva.

Se, a partir da liberação do trabalho, temos no século XIX um contrato entre empregador-empregado sem intermediários, sem regulações e, portanto, passivo de toda sorte de abusos, com o estabelecimento de novas regulações, alicerçadas no poder estatal, temos o contrato coletivo de trabalho, ou seja, uma negociação intermediada por estatuto jurídico. Há aqui, portanto, o reconhecimento da condição de assalariado operária.

Essa condição, agora protegida por intervenção legal, dá ao operário relativa segurança no mundo do trabalho. Inserido (e apenas se inserido) no trabalho, pode usufruir de descanso semanal remunerado, de férias, de seguros sociais, enfim, de conquistas que acabam por estabilizar a condição operária, possibilitando certo distanciamento em relação às necessidades outrora tão presentes em suas vidas.

Obviamente, as formas desse intervencionismo estatal variavam muito entre os países capitalistas. No Brasil, após ausente atenção ao problema da classe trabalhadora urbana no início do século XX, há com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) medidas centralizadoras inspiradas na *Carta del Lavoro*, vigente na Itália fascista, que culminaram em “leis de proteção ao trabalhador, enquadramento dos sindicatos pelo Estado e criação de órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários” (FAUSTO, 2012, p. 187).

No governo de Kubitschek, porém, é que se verifica efetivamente uma sociedade em transformação. Com a industrialização acelerada, a entrada do operário na fábrica possibilita a ele acesso aos direitos trabalhistas conquistados na era Vargas. Além disso, na fábrica, há a possibilidade de se ascender a um posto de trabalho semi-especializado com ganhos maiores ou mesmo a possibilidade de passar de uma pequena para uma grande empresa.

É importante enfatizar que é sob essas leis de proteção ao trabalhador, principalmente no que tange ao contrato formal de trabalho registrado na Carteira de Trabalho e Previdência Social, que os cinco professores estabelecem seus vínculos atuais com as cinco fábricas calçadistas nas quais trabalham. Esses vínculos regulamentados legalmente permitem a eles direitos trabalhistas conquistados há algumas décadas, além da inscrição legal de sua ocupação na própria Carteira de Trabalho.

Fui contratado como Modelista Técnico de Calçados Sênior. (Professor Sandro, fev. 2011)

Sou Classificador de Couros nessa empresa. (Professor Joaquim, abr. 2011)

A empresa na qual trabalho tinha uma carência na área de supervisão, então, fui contratado como Supervisor de Pesponto. (Professor Flávio, nov. 2010)

Meu primeiro registro na fábrica foi como Auxiliar de Produção, depois passei a Técnico em Eletroeletrônica. (Professor Mauro, nov. 2010)

Meu registro é de Supervisor de Manutenção Mecânica. (Professor Antonio, fev. 2011)

Circunscrito num modelo de racionalização do trabalho e numa regulação legal de direitos e deveres, o trabalhador, então, da primeira metade do século XX parece convencido a cooperar com a engrenagem capitalista que lhe é apresentada, uma vez que ela, pela primeira vez na história de vida operária, traz a ele trabalhador certa previsibilidade sobre seu trabalho.

Esse sentimento de subordinação operária, dentro agora de uma condição mais favorável, encontra, entretanto, elementos de risco a essa estabilidade. Tendo conquistado importantes direitos relativos à condição salarial, o operário vê sua condição ser suplantada por uma crescente expansão de condições salariais sempre superiores à sua. Há assim, nos termos de Castel (1998, p. 455), um “salarizado burguês” que se beneficia “das vantagens sociais conquistadas pela classe operária, mas marcando a diferença em relação a ela”.

Essa diferenciação salarial perpetua-se e favorece uma clivagem entre o operariado e demais classes salariais. Ou nas palavras contemporâneas do gerente Sílvio:

Uma das questões que percebemos em relação à dificuldade é o salário. Hoje um frentista ganha mais que um sapateiro. Hoje o comércio paga mais que um sapateiro. Hoje essa moçada que tem 18 anos por aí quer trabalhar com informática, quer trabalhar no administrativo. Então é difícil formar o sapateiro. O piso é de 791 reais e no comércio chega a pagar mais. (Mar. 2012)

“Excesso de atividade e sentimento de insignificância formam, nesse caso, uma mistura explosiva”, alerta Clot (2010, p. 11).

Essa “mistura explosiva” encontra propulsão a partir da década de 1960.

Tendo perdido sua identidade cultural da era artesanal e manufatureira dos ofícios, vendo seu trabalho pertencer a um sistema rotinizado e inexpressivo de produção fordista, vendo seus direitos na produção serem trocados por um maior poder de consumo, uma nova geração de trabalhadores, para quem a experiência do entreguerras, do desemprego, da insegurança no trabalho era apenas passado, viu que “os regulares e bem-vindos aumentos há tanto negociados por seus sindicatos eram na verdade bem menos do que se podia arrancar do mercado” (HOBSBAWM, 1995, p. 280).

Assim, absenteísmo, *turnover*, busca de trabalho não-operário e greves demonstravam o descontentamento e a tentativa de uma mudança mais favorável aos trabalhadores em seu processo de trabalho.

Essas e outras ações foram bastante preocupantes para o modo como a economia funcionava, entretanto, encontraram limites que não puderam ser transpostos. Explica-nos Antunes (1999, p.44):

Primeiro, era difícil desmontar uma estruturação organizacional social-democrata consolidada durante décadas e que tinha deixado marcas no interior do próprio proletariado. A luta dos trabalhadores, se teve o mérito de ocorrer no espaço produtivo fabril, denunciando a organização taylorista e fordista do trabalho bem como dimensões da divisão social hierarquizada que subordina o trabalho ao capital, não conseguiu se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital. (...) Do mesmo modo, a conflitualidade proletária emergente não conseguiu consolidar formas de organização alternativas, capazes de se contrapor aos sindicatos e aos partidos tradicionais. As práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microscópico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade.

Se as ações dos trabalhadores encontraram limitações na própria estrutura vigente, ocorre que essa mesma estrutura começa a sofrer abalos em sua base, ou seja, na incapacidade do *fordismo* e do Estado em responder às rápidas mudanças da economia mundial.

Inúmeros fatores tornaram, então, os princípios administrativos próprios da conjugação Estado social e *fordismo* impraticáveis a partir, principalmente, da década de 1970, colocando em risco o equilíbrio a que havia chegado a condição salarial.

Entre esses fatores, destacamos a crise do petróleo, encarecendo a energia utilizada na produção; a superprodução proveniente da entrada de produtos alemães e japoneses no cenário mundial, afetando negativamente as taxas de lucros e causando capacidade e estoque ociosos nas fábricas; e a articulação de diferentes classes sociais, entre elas, como vimos, os

trabalhadores, num movimento de favorecimento a uma cultura anticapitalista (ANTUNES, 1999).

Além disso, a economia mundial que enfrentava esses problemas não era a mesma de algumas décadas atrás. Ou seja, o mundo globalizava-se e com isso o surgimento de novos países industriais corroborava para um crescente fluxo de migração de indústrias de países com tradição em altos salários para países de baixo salário, incluindo aqui o Brasil.

O cenário tecnológico também não era o mesmo. O desenvolvimento do campo da pesquisa tecnológica traz a informática e a automação baseada na microeletrônica para a produção; as inovações presentes cada vez mais na vida cotidiana das pessoas fazem com que haja uma demanda maior pelo que é novo, pelo inédito.

Como resultado, os investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa, a necessidade de um constante consumo da população e as leis trabalhistas demonstraram um problema crônico e endógeno da estrutura até então praticada: a rigidez (BARROS, 2004).

1.4 Toyotismo: trabalho e salário flexibilizados

Observemos as seguintes palavras:

Há pouco tempo atrás, o sapato masculino era apenas o esporte fino ou o social. As cores eram café ou preto. Os modelos eram poucos, um social inglês, um napolitano. E a produção era fácil, pois era só isso que saía. Hoje não, hoje eu tenho que me preocupar com diversos modelos, senão não há venda. Hoje o jovem, e mesmo o mais velho, quer coisa diferente. Hoje a fábrica trabalha com sapatênis, com o casual, o adventure, o náutico...(Gerente Sílvio, mar. 2012).

Nas palavras do gerente Sílvio, encontramos de maneira bem simples a delimitação existente entre “o antes” e “o depois”: o antes era estável, previsível, padronizado; o depois é diversificado, flutuante, imprevisível. O antes pertence a um mundo cujas regras parecem bem claras, o depois a um mundo cujas regras são feitas à medida que se “joga o jogo”. O antes é da natureza da conjugação *fordismo* e Estado social, o depois a uma ruptura de trajetória.

Essa ruptura de trajetória se deve, como visto anteriormente, a uma série de fatores, entre eles a crise do petróleo no início da década de 1970 somada a um cenário global e tecnológico distinto da primeira metade do século XX.

Dessa forma, num novo contexto, no qual as demandas começavam a se opor radicalmente às limitações impostas pelo Estado social e pelo *fordismo*, o capital estrangeiro e

as grandes empresas, cada vez mais internacionalizadas, colocaram em movimento um conjunto de processos que culminou com uma reestruturação não somente político-social como também uma transformação no próprio processo produtivo. Os capitalistas davam assim sua resposta à queda de lucratividade a que foram expostos.

Encontramos nas palavras de Marx (2001, p.69), proferidas há quase dois séculos sobre o entendimento de base do que ocorria com a instalação da manufatura fabril na Revolução Industrial, o mecanismo de ação do que acontece agora nesse conjunto de processos da segunda metade do século XX:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza.

Essas palavras apontam para uma nova desarticulação no mundo do trabalho, principalmente o fabril. E as conquistas na condição salarial, até então implementadas, embora parecessem sedimentadas, eram na verdade frágeis diante de mudanças sobre cujos parâmetros os trabalhadores não tinham nenhum controle.

A tradução disso, embora complexa, pode ser vista no desmantelamento do Estado social que não consegue responder rapidamente à queda econômica e à redução de receitas públicas num momento de ampliação de gastos com desemprego; no enfraquecimento dos sindicatos em negociar numa conjuntura não mais favorável ao trabalhador; na emergência de outros processos produtivos no qual o cronômetro e a produção em série são preteridos por novos padrões; na crescente substituição da força de trabalho pela maquinaria; na realocação regional de vários segmentos produtivos, tornando a emigração do capital uma constante; enfim, no surgimento do neoliberalismo como expressão ideológica que ocupa o vácuo deixado pela inércia do Estado em agir frente ao mercado (ANTUNES, 1999).

Se isso é verificado mais intensamente nos Estados Unidos e na Europa, no Brasil os efeitos também se farão bastante presentes. Após uma política ativa de desenvolvimento econômico a partir de 1930, o Brasil recorreu, para continuar crescendo, à intervenção da empresa multinacional, que chega aqui na segunda metade dos anos 50, trazida por incentivos generosos. Com a crise do petróleo, mais uma vez para continuar seu crescimento, o país opta

por um caminho menos tortuoso de enfrentamento dos problemas, as facilidades do endividamento externo, que o faz “quebrar o Estado e promover um ajuste econômico e alta inflação” (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 647).

A palavra de ordem, portanto, que personifica o que acontece é a *flexibilização*, fazendo, assim, um contraponto à rigidez do momento anterior. Mas o que significa isso dentro dessa nova ordem de coisas? O que significa isso para a vida do trabalhador e para a vida dos professores?

Sennet (2000, p.53), mostrando-nos que a palavra “flexibilidade” designa a capacidade de ceder e de recuperar-se e que, em termos ideais, o ser humano deve ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas, ironiza a utilização dessa palavra na nova conjuntura acrescentando que “as práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas”.

Assim, um sistema de poder, alicerçado no novo cenário exposto acima, modifica profundamente suas relações com a classe trabalhadora, principalmente do setor industrial, “flexibilizando” os processos produtivos e, como consequência, submetendo o trabalhador a uma nova desestabilização não somente de sua condição salarial como também de seu agir no trabalho.

Os traços constitutivos dessa “flexibilização” no mundo do trabalhador podem ser mais concretamente rastreados a partir do modelo japonês denominado *toyotismo*.

Coriat (1994) explica como, a partir de experimentos de Ohno, engenheiro-chefe na década de 1950 da Toyota, empresa japonesa também fabricante de automóveis, erige-se esse processo produtivo, também identificado por *acumulação flexível*.

Sendo resultado de um lento processo de maturação, feito de inovações sucessivas ou de importações de métodos e de conceitos, esse sistema surgiu da necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos. Ou seja, trata-se do contrário do sistema concebido algumas décadas anteriores, “grandes séries de produtos rigorosamente idênticos contra séries restritas de produtos diferenciados” (CORIAT, 1994, p.31). Dada sua origem, portanto, esse sistema, diferentemente do fordista de produção em massa, é menos refratário à mudança na planta industrial.

Dois elementos importantes constituem, então, o desenvolvimento do *toyotismo*: o *kanban* e o *just in time*. O primeiro é um conjunto de princípios antitayloristas/antifordistas, pois, em relação à lógica da fábrica de Detroit, há uma inversão das regras tradicionais: em lugar de ser feito em cadeia, o ponto de partida da produção é o das encomendas já

endereçadas à fábrica e dos produtos já vendidos. Além disso, o fluxo da produção também é invertido uma vez que “cada posto posterior emite uma instrução destinada ao posto que lhe é imediatamente anterior. Esta instrução consiste na encomenda do número e da especificação exata das peças necessárias ao posto anterior para executar sua própria encomenda” (CORIAT, 1994, p. 57). Esse fluxo de componentes é coordenado com base num sistema que ficou conhecido como *just-in-time*, instrumento de controle do tempo da produção a partir do acompanhamento do transporte, da qualidade, dos estoques.

Dessa maneira, para atender às exigências de mercado, no menor tempo e com melhor qualidade, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, no qual se rompe com a relação fordista um homem/uma máquina, para muitas vezes um homem e cinco máquinas, transformando “os operários em *trabalhadores multifuncionais*” (CORIAT, 1994, p. 58). A produção, então, passa a ser desenvolvida em célula o que facilita o processo de manufatura.

Trabalhando com mão-de-obra multifuncional e a organização produtiva em células, o trabalho também passa a ser realizado em equipe. A introdução dos Círculos de Controle de Qualidade (CQC) trata de envolver os trabalhadores não apenas nas tarefas a serem realizadas, mas também nas responsabilidades da produção e nos caminhos percorridos pela empresa.

Por fim, ao contrário da verticalização fordista, na qual a montadora fabricava seus elementos básicos, no *toyotismo* tem-se uma *horizontalização* significando o repasse a empresas “terceirizadas” dessa produção. Essa horizontalização acarreta também a expansão do *toyotismo* a toda a cadeia de fornecedores.

Antunes (2011), sobre esse modelo, alerta que ainda para a efetiva *flexibilização* do aparato produtivo, é também imprescindível a *flexibilização* dos trabalhadores, ou seja, haver direitos flexíveis, de modo a dispor da força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor.

Assim, o sistema da Toyota, sendo uma resposta à estagnação do modelo americano em atender à crise e ao mercado, suscitou inúmeras transformações no modelo produtivo não apenas industrial, mas também em outras áreas. Se por um lado há aumento da produtividade, da qualidade e da rapidez quanto ao produto final, por outro, há modificações que atingem intensamente o universo do trabalhador a partir da década de 1970.

De maneira geral, verifica-se alto índice de desemprego, aumento de trabalho de tempo parcial, crescimento do trabalho autônomo, contratos de trabalho por tempo

determinado, aumento da exploração da força de trabalho feminino, rápido crescimento do setor de serviços e diminuição de trabalho no setor industrial.

Observando o geral pelo particular, vemos que uma das modificações que atinge o trabalhador diz respeito à tarefa a ser realizada. No modelo fordista temos a realização de uma única tarefa, em linha de produção; o trabalhador, então, especializava-se em realizar bem aquilo que era exigido dele para a continuidade da linha. Na produção flexível, há a eliminação de demarcação de tarefas, uma vez que, trabalhando em células de produção, cada trabalhador acaba lidando com mais de uma tarefa e com mais de uma máquina. E esse trabalhador, especializado e “flexível”, passa a não ter nem posto de trabalho e nem tarefas fixas. Ele deve ser polivalente e desempenhar tarefas multiqualficadas.

Um exemplo dessa modificação pode ser vista no setor de pesponto (costura) da fábrica calçadista na qual o professor Flávio trabalha. Essa fábrica, de acordo com o gerente Sílvio, adotou o regime de “células de fabricação”. Com três funcionários em cada célula, o grupo é responsável por produzir os cabedais (parte superior) do sapato. Sendo assim, um pespontador realiza o trabalho em duas máquinas de pesponto, uma com uma agulha e outra com duas agulhas, enquanto que os outros dois funcionários são responsáveis pela colação das peças. Nesse sistema, todos recebem por peça produzida e não por salário fixo. Diz-nos Sílvio: *tenho vinte células no pesponto, num total de sessenta funcionários. Alguns grupos chegam a receber duas vezes mais que o piso salarial de um sapateiro, porque sabem que o bom entrosamento, o serviço bem executado por cada um garante um recebimento maior para todos daquele grupo* (Mar. 2012).

No entanto, o que não nos diz Sílvio é que o pespontador deve continuamente adequar-se aos diferentes tipos de costura exigidos nos modelos que mudam a cada estação, a cada nova coleção, e essa adequação se traduz em maior dificuldade e maior intensificação de seu trabalho, trazendo muitas vezes queda e não aumento salarial.

Outra consequência é que, procurando a eficácia e a manutenção do grupo enquanto co-responsável pelo desempenho e qualidade do produto desenvolvido por cada membro, o trabalho em célula acaba por invalidar a participação ou permanência daqueles menos qualificados ou daqueles formados numa cultura mais padronizada de realização de tarefas.

Nessas condições, para o trabalhador existem as seguintes saídas (sem incluir a do desemprego): adaptar-se a esse novo padrão ou inserir-se numa condição de trabalho precarizado.

Caso tente seguir a primeira saída, o trabalhador que busca trabalho dentro da fábrica precisa, agora, antes de tudo, adaptar-se ao trabalho por meio de uma qualificação, ou seja, procurar por seus próprios meios aprender a realizar a tarefa que lhe será exigida antes de pertencer ao quadro de funcionários da fábrica, pois há no modelo de acumulação flexível uma demanda muito grande pela constante qualificação do trabalhador a fim de que possa dominar as novas técnicas.

A entrada dos sistemas CAD no setor de modelagem e algumas máquinas automatizadas em alguns pontos do processo da produção do calçado são exemplos disso. Assim, como o advento da máquina no século XVIII modificou a realização do trabalho e também retirou de cena inúmeros trabalhadores artesanais, a alta tecnologia do século XX e XXI repete esse “mantra” uma vez que “a tendência geral da industrialização é substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas fora dos empregos” (HOBSBAWM, 1995, p. 402).

A aquisição de uma máquina de corte de lâmina vibratória para o setor de corte do couro na fábrica em que trabalha o professor Antonio é um exemplo disso. Adquirida por um valor de R\$ 230.000,00, essa máquina corta em média 250 pares de vaqueta (couro preparado para o sapato) por dia. Tendo um aproveitamento maior das peças disponíveis, com menor tempo, essa máquina, diz o professor, *necessita apenas de um operador e de um auxiliar para produzir maior quantidade do que a produzida por três bons cortadores manuais* (Fev. 2011).

Se antes, então, o trabalhador era um cortador manual, agora, para permanecer (talvez) em seu trabalho, deve saber lidar com novas tecnologias, deve ser polivalente. No entanto, os cortadores tidos como polivalentes nada mais são do que trabalhadores que vêm acrescida à sua tarefa outra que será realizada em detrimento de um colega de trabalho que perderá o emprego.

A experiência acumulada, que anteriormente era sinônimo de estabilidade no trabalho e domínio da área de atuação, não mais garante o trabalho conquistado ou a conquistar, sendo necessário ao trabalhador procurar realizar cursos de atualização profissional.

A esse respeito, Harvey (2009, p. 151) elucida que o conhecimento científico e técnico, embora tenha sempre tido importância na luta competitiva, na acumulação flexível “o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas”.

Sintomático observar sobre isso o surgimento de vários cursos profissionalizantes cujos programas abrangem inúmeras qualificações, aperfeiçoamentos, especializações.

Sintomático observar também, nessa proliferação de cursos, que todos os professores foram contratados pela escola em regime de trabalho por tempo determinado para “preencher” uma lacuna que se formou entre a quantidade de professores efetivos que a escola possuía e a quantidade de novos cursos que passou a oferecer nos últimos anos.

Por ser prestador de serviço autônomo, eu dependo da formação de turmas. Tem um período que monta, por exemplo, uma turma de Pesponto de 160h. Aí a escola oferece o curso, eu assino o contrato e eu trabalho mais ou menos uns três meses com essa turma. Surge uma nova turma para o curso de Preparação (curso voltado para aprender a preparar o couro para o pesponto), aí trabalho na Preparação. Já teve curso montado de Pesponto, de segunda à quinta-feira, à noite; turma aos sábados pela manhã de Pesponto e aos sábados à tarde de Preparação. (Professor Flávio, mar. 2011)

Há assim uma estreita ligação entre a nova configuração que a acumulação flexível traz para as fábricas e a contratação desses professores na escola.

Pressionados por um sistema que exige o tempo todo adaptação a novos maquinários, a novas tecnologias, a novas habilidades, a novas atitudes, os trabalhadores têm como único recurso a busca por qualificação fora do ambiente fabril, uma vez que esse próprio ambiente não mais dispõe de tempo necessário para a aprendizagem em serviço. A escola profissionalizante, por sua vez, pressionada a atender essa demanda, e vendo nela um nicho importante, flexibiliza ela mesma a contratação de novos docentes a fim de atender a um mercado em mutação.

Os custos de toda essa nova configuração recaem quase sempre para o trabalhador. Deve ele agora procurar os caminhos para ser flexível, para adaptar-se e, assim, num contexto de mudanças tecnológicas contestantes, estar em constante formação para uma seleção permanente.

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

Caso, todavia, o trabalhador não consiga nova inserção na fábrica, não consiga adaptar-se, não consiga “qualificar-se”, há ainda (e mais provável de tornar-se realidade) a condição de trabalho precarizado.

Para entendermos esse tipo de trabalho na nova configuração, observemos o exemplo do setor de pesponto novamente.

Com a acumulação flexível, muitas empresas calçadistas reestruturaram seus setores e, dentre algumas estratégias, transferiram parte da produção fabril para empresas terceirizadas, ou as chamadas bancas de pesponto.

Essas bancas são constituídas em sua grande maioria por ambientes domésticos e dirigidas por ex-desempregados do setor de pesponto que, sem “encaixe” novamente na fábrica, absorvem parte da produção da fábrica e parte de outros trabalhadores desempregados. O trabalho realizado aqui, além de ser feito em ambientes improvisados, na estrutura mesmo da residência utilizada, é também um trabalho sem garantias trabalhistas, sem segurança, e, portanto, informal.

Outra característica das bancas é o fato de empregarem grande contingente de trabalho feminino. Uma das explicações é o próprio local de trabalho: doméstico. No entanto, mais esclarecedora é a seguinte afirmação de Harvey (2009, p.146):

Não apenas as novas estruturas do mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico e familiar e da subcontratação permite o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal feitos em casa.

Como que num paradoxo, mas perfeitamente coerente com seus propósitos, o capital leva para o exterior da fábrica sistemas tradicionais de produção em massa, explorando uma força de trabalho bastante vulnerável e sem nenhum poder de negociação.

Nesse sentido, o capital, na acumulação flexível, explora também outras localizações geográficas, desindustrializando regiões tidas como tradicionais e industrializando regiões até então subdesenvolvidas.

No setor calçadista brasileiro, isso é evidente quando se observa na atualidade a transferência de fábricas ou de parte delas da região Sul e Sudeste para a região do Nordeste. Buscando condições cada vez mais apropriadas para se desenvolverem, essas fábricas encontram nesse deslocamento não apenas subsídios governamentais insuperáveis em relação ao local de origem como também inexistência de uma força sindical organizada que possa

fazer frente aos salários pagos aos trabalhadores, chegando muitas vezes à metade do praticado na matriz.

A empresa na qual o professor Sandro trabalha exemplifica esse movimento. Sendo uma empresa tradicional do setor calçadista, abriu filiais no Nordeste. Perguntado por que fez isso, explica Sandro:

A empresa resolveu transferir quase toda a produção para o Nordeste. Temos filiais lá. Aqui ficou praticamente apenas o setor de desenvolvimento. Aqui a gente tem mais dificuldade de encontrar gente querendo trabalhar no chão de fábrica. E a fábrica aumentou muito sua produção. Lá há muita gente precisando de trabalho e o salário que recebem, mesmo sendo mais baixo que aqui, para eles é o que faz a economia local prosperar. Uma das cidadezinhas na qual a fábrica se instalou não era nada, não tinha nada. Agora você indo lá não acredita como cresceu. Tudo gira em torno da fábrica, o supermercado, a farmácia. Ela aqueceu a economia da cidade. (Fev. 2011)

As barreiras espaciais, então, tornam-se difusas, menos importantes, mas à medida que isso acontece “tanto maior é a sensibilidade do capital às variações do lugar dentro do espaço e tanto maior o incentivo para que os lugares se diferenciem de maneira atrativa ao capital” (HARVEY, 2009, p. 267). Como consequência, tem-se o aumento do desemprego em certas áreas e o emprego precarizado em outras; o desenvolvimento desigual e efêmero de certas regiões; a fragmentação de uma grande empresa em unidades menores, interligadas em rede e com menor número de trabalhadores.

Somado à quebra de barreira espacial, o trabalhador tem que lidar também com a quebra da barreira temporal, traduzida para ele em tempo de giro do produto a produzir. Sendo assim, as inovações presentes cada vez mais no cotidiano de cada um acentuam o ritmo de consumo e consequentemente o ritmo de produção de mercadorias cada vez mais descartáveis.

Não é sem razão que as fábricas, e principalmente aquelas ligadas ao ramo têxtil, automotivo e calçadista, passaram a investir na construção e valorização de imagens e símbolos para seus produtos a fim de que se tornem competitivos frente à concorrência de outras empresas. Setores antes inexistentes, como setor de design de produtos, têm agora importância estratégica para a vitalidade dos negócios.

O professor Sandro, por trabalhar no setor de modelagem, explica:

Há o estilista da empresa que viaja e também traz as informações para a gente, o que lá fora (Europa) pode ser tendência; qual é a moda que tá vindo. E a fábrica tem um escritório no Rio de Janeiro que mexe com tendências de moda, com design e eles dão uma assistência para nós. Buscamos o que a moda está pedindo. Claro que também envolve o

marketing para traduzir o que fazemos. Temos três, quatro linhas de calçados que saem na mídia, nas revistas...(Fev. 2011)

Diante, portanto, dessa contextualidade, na qual há uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada, mais complexificada, envolta numa compressão do tempo-espaço (HARVEY, 2009) e cuja força de trabalho é considerada imprescindível apenas para a contínua reprodução do capital, qual o papel do Estado?

Segundo Castel (1998), há um paradoxo, pois num período em que há o fortalecimento de um novo liberalismo e a celebração do mercado como grande regulador da ordem social, as intervenções do Estado são muitas e variadas. Porém, o que importa observarmos aqui não é o aumento do papel do Estado, mas sim o tipo de intervenção que ele realiza. Se antes seu papel era o de integração, no sentido de redução das desigualdades sociais por meio de fortalecimento de leis trabalhistas, de acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, no novo cenário seu papel é de inserção, ou seja, seu papel restringe-se a desenvolver estratégias específicas a certos grupos sociais que se encontram em situações deficitárias. A intenção é que haja a integração desses grupos, todavia, alerta-nos Castel (1998, p.538), “essas populações são, talvez e apesar de tudo, na atual conjuntura, *inintegráveis*”. E por que o são? Porque não podem adaptar-se às novas exigências da sociedade salarial, onde o emprego não está garantido, onde “o caráter errático de algumas trajetórias de vida não decorre somente de fatores individuais de inadaptação” (Idem, p. 542).

A história parece, então, repetir-se? Em certa medida sim, quando observamos que as novas formas de trabalho se assemelham às antigas formas de contratação, na qual o poder de barganha do trabalhador era inútil diante das pressões pela sobrevivência e diante da abstenção de qualquer regulação mais favorável a ele.

Por outro lado, se antes a condição de assalariado mostrava-se como a mais vil situação a que um trabalhador poderia ser submetido, agora, essa condição é imprescindível para o reconhecimento do trabalhador enquanto ser participante da produção da sociedade. Todavia, sendo uma construção histórica, essa condição não parece mais se coadunar com a reconfiguração do capital a partir mais especificamente da década de 1970 e cujos alcances são percebidos até a contemporaneidade.

1.5 O setor calçadista: passado e presente refletidos na organização do trabalho e na condição salarial

No Brasil convivem, mesmo no terceiro milênio, empresas calçadistas em todos os níveis. As empresas de nível mais baixo são caracterizadas por ainda utilizar recursos tecnológicos de mecanização incipientes. Esses recursos incipientes são comuns no início do período de mecanização industrial. Nesse nível, podem ser incluídas algumas empresas que produzem calçados artesanais, geralmente empresas de pequeno porte, bem como aquelas empresas que utilizam mão-de-obra intensiva e especializada no uso de suas habilidades manuais. Muitas são pequenas empresas prestadoras de serviços de mão-de-obra, que oferecem ao mercado, em regime de terceirização, a produção de partes do processo de fabricação do calçado. Quase sempre são contratadas por empresas maiores para a realização de certas atividades, economicamente inviáveis em sua própria estrutura industrial, ou para a solução de gargalos de produção. (REICHERT, 2004, p. 53)

A citação acima mostra-nos de maneira bastante clara que o setor calçadista brasileiro atinge a contemporaneidade com diversos níveis de empresa e com regimes de contratação diferenciados. Convivem assim fábricas mais avançadas em termos tecnológicos com fábricas mais tradicionais; contratação de força de trabalho terceirizada versus contrato de trabalho por prazo indeterminado. Dessa forma, não alheias aos fatos que as circunscrevem, as fábricas calçadistas brasileiras compõem um cenário que reflete e ao mesmo tempo transforma os acontecimentos vividos no decorrer do tempo.

Essa configuração heterogênea reforça, assim, os traços históricos aqui descritos e os embates enfrentados pelo setor para adequar-se às mudanças no cenário nacional e mundial além de evidenciar uma característica bastante marcante do próprio setor calçadista: o fato de ser o calçado um objeto com características artesanais e que, portanto, tornam a sua produção passiva de práticas que “mesclam” os diferentes processos produtivos.

Se, portanto, em fins do século XIX e primeira metade do século XX, o setor calçadista brasileiro vivenciou uma lenta evolução tecnológica e uma total dependência do mercado interno, é a partir da crise da década de 1970 que o setor vê-se pressionado a expandir sua atuação para manter-se competitivo. O calçado passa, então, a ter expressiva importância na pauta das exportações nacionais.

Apoiadas pelos contínuos incentivos do governo federal por meio de financiamento feito pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE, depois BNDES) e nas isenções fiscais, as indústrias começaram a se adequar para atender tanto a crescente demanda do mercado interno quanto às exigências do mercado externo, passando a fabricar grandes volumes de produtos com maior qualidade e preços mais competitivos.

O quadro abaixo nos possibilita observar essa evolução no número de exportação de calçados brasileiros:

Quadro 3 – Exportação Brasileira de Calçados - 1970-2010

| Ano | Pares (milhões) |
|------------|------------------------|
| 1970 | 4 |
| 1980 | 49 |
| 1990 | 143 |
| 2000 | 163 |
| 2010 | 142,9 |
| 2011 | 112,9 |
| 2012 | 113,3 |

Fonte: ABICALÇADOS (2013)

Embora os dados mostrem aumento significativo nas exportações nacionais, haverá, como vimos anteriormente, a partir da crise do petróleo na década de 1970, novas estratégias corporativas de sobrevivência, como “mudança tecnológica, automação, busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital” (HARVEY, 2009, p. 140). Sendo assim, as indústrias nacionais se veem às voltas com a necessidade de diminuição dos custos da produção a fim de que possam competir e sobreviver nesse novo cenário.

É nesse contexto que vemos o fortalecimento de mercados externos emergentes, notadamente a China, que passam também a concorrer com o Brasil, como verificamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Maiores exportadores de calçados em 2011 (em milhões de pares)

| País | Pares |
|-------------|--------------|
| China | 10.170 |
| Hong Kong | 372 |
| Vietnã | 316 |
| Itália | 229 |
| Bélgica | 207 |
| Indonésia | 206 |
| Alemanha | 194 |
| Holanda | 143 |
| Tailândia | 141 |
| Espanha | 130 |
| Brasil | 113 |
| Índia | 113 |

Fonte: APICCAPS 2012

Se por um lado, o Brasil se mantém entre os doze maiores exportadores de calçados do mundo, a forte concorrência advinda de outros mercados, como aponta o quadro, expõe as indústrias nacionais à competição e para competir algumas mudanças se fizeram necessárias, conformando o setor até os dias atuais.

A produção de calçados, antes destinada quase que exclusivamente ao mercado interno, passa a absorver o mercado externo também. Com isso, a divisão da produção em mercados interno e externo cria um hiato entre as pequenas, médias e grandes empresas.¹¹ Um dos motivos é que, para exportar seu calçado, a fábrica depende de intermediários para a conformação de redes em nível mundial, como por exemplo, o comércio varejista, agências de marketing e grifes com marcas estabelecidas no mercado. Além disso, seu produto precisa atender exigências em termos de qualidade e custo. As grandes empresas acabam sendo forçadas a se atualizarem para o mercado e a manterem métodos produtivos e tecnológicos mais avançados, enquanto que as pequenas empresas utilizam técnicas e equipamentos muitas vezes ultrapassados.

¹¹ Segundo classificação do Sindicato das Indústrias de Calçados, micro empresas são aquelas que apresentam até 50 funcionários; pequenas empresas são aquelas que apresentam entre 50 a 250 funcionários; médias empresas são as que apresentam entre 250 a 500 funcionários e grandes empresas são as que apresentam mais de 500 funcionários. (SINDIFRANCA, 2011)

As empresas que possuem capital para adquirir maquinário iniciam o processo de transferência de algumas operações, notadamente a costura manual e o pesponto. Inicialmente, esse trabalho é realizado a domicílio, feito por trabalhadores, ex-trabalhadores, suas esposas e mesmo os filhos. No entanto, à medida que crescem as encomendas, outros trabalhadores passam a ser incorporados às bancas de pesponto. Independentemente de seu porte, essas bancas produtivas vão estar submetidas às indústrias de calçados, sendo prestadoras de serviço e recebendo por peças. Portanto, quanto maior a banca, maior seu atendimento às grandes empresas e maior a estabilidade do vínculo empregatício ao trabalhador; quanto menor a banca, mais precárias as relações e as condições de trabalho. Para as indústrias, no entanto, o repasse de parte do trabalho é extremamente vantajoso uma vez que recaem sobre os proprietários dessas bancas os gastos com aluguel do imóvel, os custos de consumo de água, energia, aquisição e manutenção de maquinaria e os encargos trabalhistas de seus empregados.

Assim, contrariamente ao movimento de concentração da produção nas indústrias, haverá, nas décadas posteriores a de 1970, transferências de operações para fora das indústrias.

Uma das conseqüências dessa terceirização para o trabalhador, além da precariedade do emprego, é a realização de um trabalho descontínuo no tempo, uma vez que é a demanda de outras empresas que ditam a existência ou não de seu trabalho. Outra conseqüência é a alta rotatividade no próprio setor, tendo em vista que o trabalhador não se sente seguro para permanecer numa ocupação bastante vulnerável.

A introdução do modelo *toyotista* em substituição ao modelo *fordista/taylorista*, pelas indústrias em geral e pela calçadista em particular, é outro elemento que emerge na tentativa de adequação ao cenário competitivo. Relembremos que nesse modelo as empresas devem ser mais ágeis em sua resposta às mudanças no mercado, produzindo para isso apenas o que for demandado pelo comprador, com qualidade e custo reduzido de força de trabalho.

Assim, para o setor calçadista, embora, como tenhamos visto, há uma coexistência de formas tradicionais com formas inovadoras de organização, o advento do *toyotismo* representa mudanças mais drásticas, uma vez que há, entre outros aspectos, a necessidade programar e controlar a produção por meio de células de fabricação, de realizar constantes mudanças na modelagem de sapatos oferecidos e de premiar os grupos em função da produtividade dos trabalhadores. Por isso, esse modelo é pouco adotado de maneira integral pelas empresas do setor, sendo na verdade adaptado, como afirma o gerente Sílvio:

Numa fábrica de calçados, se tenho pouca produção e produção que muda constantemente, é mais fácil ter um arranjo em células. Mas veja bem, essas células não funcionam de maneira sincronizada, o que existe é apenas o arranjo em células, com um grupo trabalhando junto, mas não com um supervisor “puxando” a produção para realizar o tempo justo (just in time). (Mar. 2012)

Outro expediente utilizado pela indústria calçadista brasileira para se manter competitiva é o deslocamento de suas empresas. Trata-se, na verdade, de um processo de busca de força de trabalho mais barata e de incentivos fiscais de outros governos que se encontram em regiões não tradicionais do setor, como a do Nordeste.

No entanto, apesar da transferência de algumas grandes empresas para a região Nordeste, a maior parte da produção calçadista brasileira ainda se encontra fortemente concentrada em pólos industriais tradicionais. A estratégia utilizada, muitas vezes, é a de manter nas matrizes, nos pólos de origem, as atividades de design, marketing e gerenciamento de marcas e estabelecer nas filiais a confecção do produto.

O quadro abaixo nos possibilita visualizar a distribuição de empresas por estado produtor.

Quadro 5 – Principais estados produtores de calçados em 2010

| Estados | Empresas | Emprego | Exportação em Milhões de Pares |
|-------------------|-----------------|----------------|---------------------------------------|
| Rio Grande do Sul | 2.929 | 118.397 | 22,6 |
| São Paulo | 2.457 | 56.331 | 5,7 |
| Minas Gerais | 1.428 | 30.960 | 1,5 |
| Ceará | 294 | 63.562 | 45,1 |
| Santa Catarina | 287 | 8.155 | 0,5 |
| Paraíba | 112 | 13.744 | 23,1 |
| Bahia | 104 | 39.337 | 7,1 |

Fonte: ABICALÇADOS (2010)

É interessante observar nos dados acima que, embora os estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo mantenham um número elevado de empresas e de emprego, se calcularmos o emprego médio por empresa, teremos uma maior concentração de empregados no Nordeste, sendo que o estado da Bahia apresentaria 378 empregos por empresa e o Ceará 216; enquanto Rio Grande do Sul 40 e São Paulo 22. Isso corrobora o fato de que muitas empresas

“pulverizam” suas filiais no Nordeste e aproveitam a força de trabalho abundante e mais barata¹² para maximizarem a produção.

Outro dado que chama a atenção na tabela é o fato de que está no Ceará o maior número de pares exportados, a despeito de possuir esse estado menos indústrias que o Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais. Um dos fatores que explicam esse número é a posição geográfica dos portos do Ceará (Pecém e Mucuripe), que facilitam o escoamento da produção para os centros importadores como Europa e Estados Unidos.

Resumidamente, então, podemos observar que a indústria brasileira de calçado atinge a segunda década do terceiro milênio com características forjadas na história do contexto da organização dos processos produtivos e do trabalho assalariado, com desafios inerentes a qualquer indústria que queira se manter competitiva e lucrativa em seu setor.

Entre essas características, sobressai o uso intensivo da força de trabalho fruto, por um lado, de diversos processos de montagem manuais, que não são substituíveis por tecnologias, mantendo, assim, fortemente presente o elemento artesanal na confecção do calçado, e, por outro lado, fruto de extensa variedade de força de trabalho barata que permite às indústrias manterem-se de certa forma competitivas a despeito da falta de recursos tecnológicos.

Outra característica é a terceirização de parte da produção. Como vimos, a demanda crescente e a competição interna e externa, perpetuaram o processo de subcontratação da força de trabalho. Esse tipo de situação, na maioria das vezes, penaliza o trabalhador por não dar a ele direitos sociais e trabalhistas que encontraria caso estivesse trabalhando dentro da empresa. Não raro, ainda, nesse regime de subcontratação, em pleno século XXI, verificamos o trabalho a domicílio sendo realizado predominantemente por mulheres e crianças que, recebendo por peça, veem nesse trabalho uma oportunidade de aumento do rendimento familiar.

Outra característica ainda observada é a forte vulnerabilidade do setor a políticas governamentais e fatores econômicos. Por ser considerado um bem de consumo semidurável, o calçado vê sua demanda sujeita a várias influências: moda, estações do ano; preferência dos consumidores por modelos; diferentes usos a que atende; cores e estilo. Seu consumo efetivo, porém, está intimamente atrelado à criação de renda e emprego da população. Instabilidades, interna e externa de ordem econômica, afetam sua produção, tornando-a dependente de incentivos por parte do governo para muitas vezes não sucumbirem. Não raro, entidades

¹² Em 2010, a remuneração média do trabalhador era de R\$ 981,99 na região Sul; R\$ 873,25 no Sudeste; e de 740,00 no Nordeste (RAIS, 2010).

coureiro-calçadista reúnem-se com setores do governo a fim reverterem situações desfavoráveis.

Por fim, as diferenças tecnológicas entre as empresas também é uma importante característica do setor. Elas são observadas principalmente entre as empresas exportadoras e as que não o são. Buscando sempre eficiência e melhoria no calçado produzido, essas empresas, geralmente de grande porte e possuidoras de capital de giro, conseguem implantar em seus processos inovações tecnológicas, traduzidas em compras de máquinas, equipamentos e softwares capazes de realizar tarefas com maior precisão e produtividade e menor margem de desperdício. Já as pequenas e médias empresas, com escala de produção menor, encontram dificuldades em conseguir crédito para inovação e capacitação técnica de seus funcionários para a utilização dessa inovação. Além disso, o baixo custo da força de trabalho e o fato da maioria das operações na produção de calçados serem executadas manualmente afastam possíveis investimentos, conformando o setor a uma situação pautada mais pela coexistência “adaptada” de diferentes modelos organizacionais do que a utilização integral desses modelos.

Portanto, com essas características em seu bojo e sendo a produção de calçados uma atividade tradicional na economia do país, a indústria calçadista brasileira chega à atualidade com números expressivos, como vimos no início deste capítulo. Não obstante, apresenta vários desafios a serem transpostos, destacando-se o crescimento instável do mercado interno e externo, que a convidam, por um lado, a permanecer ainda ligada fortemente a processos produtivos incipientes, com utilização de força de trabalho intensiva, mal remunerada (e em alguns casos desprotegida legalmente) e com poucos recursos tecnológicos; e, por outro lado, a inovar tendo em vista a crescente importância da moda no gosto dos consumidores internos e externos, a oferta de métodos modernos de gestão, a disseminação de informações, a introdução de novos e variados materiais na composição do calçado, o uso de tecnologias mais limpas e o apoio de várias instituições (governamentais, sindicais, instituições de ensino profissionalizante, centros de pesquisa, universidades) para formação de parcerias e capacitação profissional.

1.6 Trabalho assalariado e organização dos processos produtivos: a fábrica, a escola e a formação dos professores

Os cinco professores, não alheios à dinâmica apresentada, vivenciam nas fábricas calçadistas e na escola profissionalizante situações que refletem as transformações ocorridas no mundo do trabalho.

A experiência entre fábrica e escola, entre regimes diferenciados de contratação, entre realização de tarefas em um e em outro local aparentemente próximas coadunam com o visto: adaptação do trabalhador a um cenário econômico cada vez mais instável, flexibilização do espaço e do tempo, dos processos produtivos e da remuneração.

Nas fábricas, embora possuam condição contratual em Carteira de Trabalho, verificam a exposição das empresas nacionais à competição internacional, a busca de formas de se produzir bens e serviços com melhor qualidade a preços competitivos, passando por constantes reestruturações produtivas.

Resulta daí uma série de experiências que vão sendo adotadas para reduzir os custos de produção que vão interferir na organização da produção e do trabalho, o que tem levado à sua intensificação, ao aviltamento salarial, à eliminação de postos de trabalho e à crescente informalização do emprego nesse setor. Essas mudanças vão atingir todas as etapas da produção do calçado, da modelagem até este ser colocado em caixa. (NAVARRO, 1998, p. 187)

Na escola, os reflexos do modelo flexível, que traz em seu bojo uma demanda muito grande pela constante qualificação do trabalhador, a fim de que possa dominar as novas técnicas, oferecem aos professores oportunidade de exercer a docência a um número cada vez maior de turmas. Esse exercício se dá atrelado a um contrato de trabalho frágil, no qual não fazem jus a férias e décimo terceiro salário.

Dessa forma, os cinco professores absorvem elementos constitutivos do mundo do trabalho contemporâneo em dois setores que se interrelacionam.

Não obstante, não é possível analisar as condições apresentadas sem extrair delas sentido para a ação dos professores. Com isso, reafirmamos os pressupostos de Vygotsky (1985) segundo os quais o ser humano não é só produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto.

Nesse sentido, por meio do trabalho desenvolvido, os professores atuam na fábrica e na escola não apenas como meros partícipes, mas como agentes ativos do trabalho que desempenham.

Enxergar, portanto, a partir dos marcos históricos aqui expostos, a escola profissionalizante e o fazer dos professores na fábrica e na escola, é também compreender e enxergar a formação para a docência de cada um deles, como continuaremos a seguir.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA PROFISSIONALIZANTE

Como visto anteriormente, a relação que os cinco professores mantêm com as fábricas nas quais trabalham, do ponto de vista contratual, é efetiva, ou seja, possuem registro por período indeterminado e fazem jus a todos os direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho, como férias remuneradas, décimo terceiro salário, seguro desemprego. A situação na escola, no entanto, é diferente. São contratados por tempo determinado, recebendo por curso oferecido. Terminado o curso, o contrato é encerrado.

Dessa forma, tendo observado anteriormente o contexto da organização dos processos produtivos e do trabalho assalariado, veremos agora que, embora os professores vivenciem uma relação mais aligeirada com a escola, não são alheios à construção histórica da qual ela, escola, faz parte, vivenciando nela um mundo pertencente à docência, mas também pertencente à fábrica.

O entendimento da formação dos cinco professores passa, portanto, pelo entendimento dessa relação. Em outras palavras, entender a formação dos professores é entender também a escola profissionalizante e a constituição para a docência de seus professores.

2.1 Breve histórico do Ensino Industrial no Brasil

Observamos no Capítulo 1 que o aprendizado de um ofício se dava, antes da industrialização, por meio da vivência entre mestres e aprendizes. Em momento posterior, passa-se para a manufatura, com rotinas operativas, em que cada trabalhador realiza uma parte do processo produtivo. Com o sistema de fábricas, por fim, temos a mecanização das operações e a expropriação do produto e do processo de trabalho do trabalhador pelo capitalista.

Nesse caminho, como adquirir ou readquirir o aprendizado para o trabalho se esse mesmo aprendizado já não pode mais ser realizado pela observação e pela imitação numa oficina? Como apropriar-se do uso de novas tecnologias se essas mesmas tecnologias mudam constantemente e encontram-se em outro lugar, na fábrica, e pertencem a outro, o empresário?

Decca (2004, p. 37) nos responde:

O empresário pode desenvolver toda uma estratégia para que o processo tecnológico não fugisse mais de seu controle. Por isso mesmo, na ordem social, um conjunto de instituições iria aparecer para que, principalmente, pudesse ser garantida a permanência e o controle do capitalista no âmbito da técnica produtiva e, logo em seguida, transformasse todo o registro dos

saberes técnicos. Isso significou por fim, a criação de um imaginário social voltado para o reconhecimento de uma esfera determinada de produção de saberes técnicos totalmente subtraída ao controle dos trabalhadores fabris.

O que é apresentado, então, ao trabalhador, tendo em vista sua nova condição operária, é o surgimento de um conjunto de instituições, notadamente os sistemas de ensino, que irá atuar na relação instrução-trabalho garantindo com isso não só as forças produtivas, mas também a existência e permanência da própria indústria. E, embora a escola faça parte de diferentes civilizações, os sistemas de ensino¹³, tal como os conhecemos hoje, são produtos do desenvolvimento da industrialização. Além disso, a divisão do trabalho na fábrica, a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, a condição do operariado fabril, entre outros aspectos, fornecem elementos que nortearão as concepções e as futuras práticas pedagógicas desses sistemas, notadamente a escola profissionalizante.

É importante salientar que a educação no e para o trabalho é um processo complexo e que ocorreu e continua a ocorrer em diversos espaços socioculturais. No entanto, as práticas educacionais intencionais, com o trabalho entrando no campo da educação a partir do advento da industrialização, têm na escola profissionalizante o local privilegiado de processo de instrução técnico-profissional promovido por setores públicos ou privados.

No Brasil, essa relação educação e trabalho fabril aparece mais fortemente a partir da década de 1930, com o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país. Diversos estudos (MICELI, 1992; CUNHA, 2005; ROMANELLI, 2006) resgatam o reflexo desse interesse no campo educacional e suas consequências para a educação profissional de maneira geral e para o ensino industrial mais especificamente.

Lembremos que, anteriormente ao governo Vargas, o ensino industrial não fazia parte das preocupações do governo federal, que cuidava do ensino secundário e superior, cabendo aos Estados o ensino primário e profissionalizante.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos

¹³ Cunha (2005, p.120), sobre sistema de ensino, elucida que “é o conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo uma mesma legislação que lhe dá os objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los; são coordenados, supervisionados ou fiscalizados por um mesmo órgão administrativo”.

casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros. (ROMANELLI, 2006, p. 42)

Assim, a importância dada à educação acadêmica em detrimento à educação popular pautava-se na própria estrutura e organização da sociedade, eminentemente agrária e elitista. Apenas quando essa estrutura começa a ser rompida, a situação educacional muda também.

Nesse sentido, se no Brasil Colônia e no Império os destinatários do ensino profissional eram os menos favorecidos socialmente, as primeiras duas décadas do século XX presenciam sinais de impulso à industrialização no país além da emergência de classes médias urbanas incentivando ações no sentido de se repensar a educação praticada até então.

Para entendermos essa mudança, é necessário verificarmos que as primeiras indústrias nacionais buscavam no exterior força de trabalho especializada para operar as máquinas recém adquiridas. Todavia, a contratação de imigrantes mostrou-se uma solução paliativa uma vez que, além de não formarem seus substitutos, também traziam práticas tidas como subversivas - greves, reivindicações por melhores condições de salário e de trabalho – que eram tratadas pelo governo local como “caso de polícia”.

Começa a surgir, então, “toda uma ideologia de valorização do trabalho, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades” (CUNHA 2005, p. 6). Ou seja, começa a haver um esforço público e privado de organização da formação profissional, saindo da preocupação com o atendimento a menores abandonados para a preparação do exercício profissional.

Concretamente, por parte do Estado, em 1909, um decreto do então presidente Nilo Peçanha cria 19 escolas de aprendizes e artífices. Formando um sistema educacional federal, uma vez que estavam submetidas a uma legislação específica e, por isso, diferenciando-se das demais instituições mantidas por particulares - os liceus de artes e ofícios -, essas escolas ofereciam aprendizagens referentes às especificidades industriais de cada estado.

No âmbito privado, alguns industriais já vislumbravam na introdução de requisitos tayloristas no Brasil uma solução mais eficiente que garantiria a continuidade do desenvolvimento industrial. As primeiras iniciativas nesse sentido foram as empresas ferroviárias que, desde o início do século XX, mantinham escolas destinadas à formação de operários para trabalharem na manutenção e instalação dos vagões de trem. Em 1924, é criada a Escola Profissional de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, representando um marco importante para a unificação das atividades do ensino desse ofício.

Ao utilizar na aprendizagem dos alunos os princípios da organização racional do trabalho por meio de séries metódicas¹⁴, a Escola Profissional de Mecânica mostra-se mais eficaz na formação de operários do que as escolas de aprendizagem de ofício mantidas pelo Estado, uma vez que estas, mais distantes das empresas, apresentavam dificuldade em responder às demandas dos empresários.

Paralelamente a esse cenário, mas também contribuindo para ele, temos o aparecimento de vários estudos que procuravam apreender a velocidade do crescimento industrial e urbano pelo qual passavam os diversos países, no início do século XX, influenciando nas iniciativas educacionais.

O positivismo, doutrina filosófica criada pelo francês Auguste Comte (1789-1857), foi uma das primeiras correntes de pensamento a influenciar essas iniciativas. Postulando que a sociedade humana é regulada por leis naturais, invariáveis e independentes de sua vontade e que as leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política são do mesmo tipo que as leis naturais, o positivismo criou uma metodologia rígida que acabou por influenciar a estruturação das ciências humanas. Para o ensino de ofícios, explica-nos Cunha (2005), os adeptos do positivismo tentavam imprimir a motivação para o trabalho; evitar o envolvimento em ideias contrárias à ordem política; propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam de uma oferta de força de trabalho qualificada e favorecer os próprios trabalhadores que passariam a receber salários mais elevados na medida dos ganhos de qualificação. Ou seja, o lema “ordem e progresso” adentra o imaginário nacional e imprime um possível caminho de prosperidade ao país.

O pensamento filosófico do americano John Dewey (1859- 1952) também teve bastante repercussão no Brasil. Sendo um dos responsáveis pelo desencadeamento de ideias e práticas pedagógicas que se tornaram conhecidas como Escola Nova, influenciou educadores nacionais, em especial Anísio Teixeira (1900-1971), na mudança da educação tradicional praticada no país. De acordo com essa nova pedagogia, os programas escolares deveriam estar relacionados ao desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, ou seja, a relação professor-aluno-currículo é redimensionada, havendo agora uma relação de cooperação para em conjunto atingir um fim determinado, sempre relacionado com propostas concretas (MICELI, 1992).

¹⁴ As séries metódicas constituem na delimitação de um ofício a ser ensinado, mas de maneira que ele seja entendido como um conjunto de operações que podem ser aprendidas separadamente (CUNHA, 2005).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, reflete os fundamentos da Escola Nova e reivindicações profundas na estrutura do ensino brasileiro. Preconizava o Manifesto uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos. Do ponto de vista do ensino profissional, os itens 3 e 4 do Manifesto estabeleciam o “desenvolvimento da educação profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas (...) segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial” (MICELI, 1992, p. 90).

Vê-se, portanto, um cenário em que iniciativas de ordem privada, de ordem estatal, de ordem ideológica caminham ao longo de uma sociedade em transformação, na qual o crescimento urbano que a industrialização favorece acaba por se transformar em pressão a favor da expansão da escolarização.

Subindo à presidência em 1930 e fortalecendo seu poder centralizador com o Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas determinou novos caminhos para a economia nacional, assumindo a industrialização como objetivo de governo.

Sobre o Estado Novo, comenta Romanelli (2006, p.51):

É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras.

De qualquer forma, o crescente interesse do governo em promover a industrialização do país refletiu-se no campo educacional. Assim, assumindo mais diretamente a questão da formação de trabalhadores, em meados de 1930, Vargas incumbiu uma comissão de elaborar um programa destinado a ampliar e consolidar o sistema de ensino profissional, principalmente aquele relacionado às atividades industriais. Entre os integrantes dessa comissão estavam pessoas relacionadas ao CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), inaugurado em 1928, à FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), inaugurada em 1931, ao IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), inaugurado em 31, ao CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional), criado em 1934, e à Escola Nova (MICELI, 1992).

Os estudos e negociações que se realizaram culminaram com a elaboração da Constituição de 1937. Em seu artigo n.129, determina para o Estado, as empresas e os sindicatos um papel inédito na formação profissional das camadas populares, atribuindo principalmente às empresas industriais o dever de formar seus aprendizes em suas escolas.

A partir disso, a grande preocupação do então ministro da Educação Gustavo Capanema passa a ser a organização do ensino industrial no país, tendo em vista que até então era bastante confuso.

Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária. Os estados, além do Governo Federal, mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados em cada qual, mas distintos dos utilizados pela rede federal. Instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham também escolas de aprendizes artífices enfatizando, mais do que as governamentais, seu papel assistencial. As Forças Armadas, por sua vez, tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, diferindo de todas as demais, instaladas junto a fábricas de material bélico e estaleiros. (CUNHA, 2005, p. 35)

Para padronizar o ensino dos ofícios, são instituídas leis orgânicas que abrangeram todos os ramos da educação e ocorreram entre os anos de 1942 e 1946. Essas leis, além de redefiniram currículos e articulações entre os diversos cursos, possibilitaram a criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que assumisse uma formação mínima do operariado de forma mais rápida e mais prática. Assim, com o decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com a finalidade de organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país preparando não só aprendizes menores como também trabalhadores¹⁵.

O governo de Getúlio Vargas, dessa maneira, “chama” os empresários para o engajamento na qualificação de sua força de trabalho.

Em seu estatuto, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) passa a ser responsável pela constituição e direção das escolas SENAI, mediante a aquisição de contribuição compulsória de um por cento sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas.

¹⁵ Em 1946, por analogia ao que ocorreu no setor industrial, é regulamentada a aprendizagem do ramo agrícola (SENAR) e do ramo comercial (SENAC). Firma-se, dessa maneira, a existência de um sistema paralelo, o chamado Sistema S, cujo principal objetivo era oferecer formação profissional adequada para o desempenho de uma ocupação determinada no mercado de trabalho.

Romanelli (2006, p.168) explica o êxito que esse sistema paralelo teve em relação ao oficial na qualificação do trabalhador que o país exigia. Mostra-nos ela que as camadas médias e superiores da população procuravam, sobretudo, o ensino secundário e superior para manter ou adquirir prestígio e status social. Já as camadas populares, necessitadas em começar a trabalhar o mais cedo possível, procuravam as escolas primárias e profissionais. Como a formação técnica proporcionada pelas escolas do sistema oficial estava longe de poder acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, tendo em vista que além de formação técnica básica, deveria também realizar uma “revisão cotidiana de conteúdo, método e aparelhamento” o que inviabilizaria o sistema escolar, o SENAI, ao se ocupar especificamente da preparação elementar dada por cursos de aprendizagem, assumia importante papel na educação profissional de nível básico.

A implantação rápida desse sistema foi também fator determinante para seu sucesso uma vez que conseguiu logo o reconhecimento dos empresários e do governo por sua eficiência em atender às necessidades econômicas da época.

Cunha (2005, p.57), sobre a instalação do SENAI, mostra que um cadastro das empresas industriais foi organizado, contendo localização e o número de empregados em cada uma delas. Em seguida, ocorreu a instalação dos cursos em imóveis cedidos em convênio com entidades públicas e privadas. Assim, “enquanto a instituição começava pelos cursos de aperfeiçoamento de adultos, os departamentos regionais tratavam de adquirir terrenos onde viriam a ser instaladas as escolas de aprendizagem”. Sobre as primeiras escolas do SENAI construídas em São Paulo, afirma que “tinham um aspecto imponente, estilo aproximado ao neoclássico, e partiam do princípio de que o mais importante eram as oficinas. Por isso, estas ficavam localizadas junto à rua, separadas apenas por grandes painéis de vidro”.

Em relação à rede oficial, federal e estadual principalmente, observa-se, a partir das leis orgânicas, a oferta predominante de cursos técnicos conducentes unicamente à formação profissional, ou seja, sendo um ramo terminal de ensino.

A década de 1950, apesar de manter o quadro acima pouco alterado, trouxe em seu bojo diversas leis que facilitavam ao aluno que concluísse o curso profissional de nível médio o prosseguimento de seus estudos no nível superior, desde que fizesse os exames das disciplinas que não haviam sido cursadas, comprovando ter os conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve a equiparação de todos os ramos e modalidades de ensino, que passaram a ser equivalentes em vista do prosseguimento de estudos em nível superior.

A organização desse sistema assim estava definida:

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

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

Em relação à economia da época, o modelo de desenvolvimento acelerado de Juscelino Kubitschek, na década de 1950, acabou por trazer problemas de diversas ordens: dependência econômica e tecnológica do exterior, desigualdades econômicas regionais (com maior desenvolvimento do centro-sul), aumento da concentração de renda e taxas ascendentes de inflação. Esses pontos de estrangulamento levaram a um período de crise econômica e ao colapso do próprio regime democrático (FAUSTO, 2012).

No final dos anos de 1960 e início dos anos 70, porém, novas questões apresentam-se para as indústrias nacionais e, conseqüentemente, para a educação: um novo surto de industrialização intensiva e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

Liderado pelas indústrias automobilística, de produtos químicos e de material elétrico, o Brasil vê forte desenvolvimento industrial. “A construção civil expandiu-se bastante, graças principalmente aos recursos fornecidos pelo Banco Nacional de Habitação (BNH). Em 1968 e 1969, o país registrou respectivamente 11,2% e 10% do PIB. (...) Começava assim o período do chamado ‘milagre econômico’” (FAUSTO, 2012, p. 268). Nestas circunstâncias, o êxodo rural se intensifica e seus migrantes procuram na cidade empregos na construção civil, nas ocupações não qualificadas na indústria, enfim, nos diversos serviços que a expansão econômica oferecia.

Comentam Mello e Novais (1998, p. 642) que “a aprendizagem vai se tornando predominantemente um meio de profissionalização, para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho, começando a se desvincular dos conceitos éticos que continha até então”.

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto (1999, p. 41) acrescenta que há uma sistemática incorporação da teoria do capital humano nos planos do desenvolvimento e da equalização social no contexto do “milagre econômico”.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Os postulados básicos dessa teoria tiveram grande influência nas concepções, políticas e práticas educativas no Brasil sob o regime militar. Assim, uma das respostas encontradas pelo regime para ajustar a educação ao capitalismo associado e subordinado ao grande capital foi a habilitação profissional compulsória para todos que cursavam o ensino médio, sob a Lei nº 5.692/71, em substituição à equivalência entre os ramos técnico e propedêutico praticado até então.

Essa proposta de ensino médio, embora aparentemente promovesse a superação do dualismo entre preparação para o trabalho ou formação para o ensino superior, mostrou a articulação do modelo político e econômico da ditadura ao prever: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, cujas vagas eram insuficientes; a despolitização do ensino secundário, imposta por um currículo tecnicista; e a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico (KUENZER, 2000).

Seus resultados concretos, no âmbito das escolas públicas, podem ser traduzidos em introdução generalizada do ensino profissional no ensino médio, sem investimentos apropriados nas escolas; a desestruturação das redes públicas de ensino técnico e a descaracterização das redes de ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios.

No âmbito do SENAI, a Lei possibilitou a equivalência de seus cursos pela inclusão destes no Ensino Supletivo.

A possibilidade de equivalência traria a diversificação dos cursos oferecidos pela instituição. Assim, enquanto a Aprendizagem deveria estruturar-se de forma que comportasse a equivalência com o 1º grau, a formação de Técnicos Industriais, em determinadas áreas demandadas pelo mercado de trabalho, deveria corresponder ao 2º grau. Ao mesmo tempo, o atendimento mais rápido seria feito pelos Cursos Intensivos de Qualificação Profissional. (MICELI, 1992, p. 84)

Diversas críticas foram feitas em relação a essa mudança. Uma delas diz respeito ao caráter externo que trazia à escola, ou seja, a formação profissional praticada nela estaria voltada para fora, para o mercado de trabalho, tendo a teoria do capital humano seu maior

norte. O modelo ideológico subjacente expressava, portanto, a estreita relação entre educação e mercado, favorecendo o desenvolvimento de concepção tecnicista de educação.

Convém recordarmos que é nesse período também que o modelo de desenvolvimento fordista começa a ceder espaço a uma nova base técnica de processo produtivo, tendo na microeletrônica associada à informatização a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível. Ou seja, as consequências dessas transformações vão se fazendo sentir não apenas nos postos de trabalho, mas também na educação.

Não é, portanto, mera coincidência que a fundação da escola profissionalizante na qual atuam os cinco professores tenha se dado em início dos anos de 1970. Inserida numa região calçadista, que viu crescer seu parque industrial e a necessidade de contratação de trabalhadores no início da década de 1970, a escola organiza-se de maneira a atender a qualificação de diversos trabalhadores do setor de pesponto, modelagem e montagem.

A existência da escola surge, portanto, da necessidade das indústrias calçadistas, em expansão, de formação e reposição de força de trabalho local. Sendo assim, a escola na qual trabalham os professores rapidamente se integra às práticas cotidianas do trabalho industrial, perpetuando seus efeitos durante os anos subseqüentes e atendendo, dessa forma, à nova reorganização do capitalismo.

Os anos que se seguiram, porém, mostraram que o “milagre econômico” foi bastante passageiro e acentuaram as fragilidades de nosso capitalismo periférico. Se entre as décadas de 1930 e 1970, o país usufruiu daquilo que Hobsbawm (1995) chama de “anos dourados”, os anos posteriores, especialmente a partir da chamada “crise do petróleo”, apontam para uma política de reforma do Estado a fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, privatização e flexibilização.

Além disso, os padrões tecnológicos em uso começam a exigir que os trabalhadores dominem conhecimentos capazes de integrá-los a ambientes de trabalho em rápida mudança. No Brasil, “existiria falta de mão-de-obra qualificada, preparada para executar tarefas de maior complexidade, ao mesmo tempo em que existiam milhões de trabalhadores desempregados ou subempregados, recebendo salários muito baixos” (CUNHA, 2005, p. 216).

É nesse cenário, portanto, que os anos de 1990, sob o governo civil de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), veem diversas medidas para “fazer frente” aos problemas a serem vencidos. Sob o ponto de vista econômico, esse processo é acelerado com a sujeição à ditadura dos mercados financeiros internacionais, o corte de gastos sociais para equilibrar o

orçamento e a usurpação dos direitos trabalhistas para aumentar a competitividade das indústrias (MELLO e NOVAIS, 1998).

Sob o ponto de vista educacional, após a referida profissionalização compulsória com a Lei nº 5.692/71 ter sido revogada pela Lei nº 7.044/82, há grandes discussões político-ideológicas no que se refere à análise de diferentes projetos para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essas discussões, por sua vez, estavam inseridas no contexto visto, em que o desenvolvimento de novas tecnologias, a crise dos empregos estáveis e a flexibilização dos direitos sociais exigiam uma nova forma de organização e de gestão do mundo do trabalho.

Sob a ideia, portanto, de que a educação deveria preparar o homem não para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, e sim para a vida, houve a incorporação no ideário educacional de palavras oriundas do mundo empresarial, tais como: qualidade total, flexibilidade, polivalência, competências.

Estudos de Ramos (2001) e Ferretti (2004) mostram essa incorporação quando apresentam o progressivo deslocamento do conceito qualificação profissional para a noção de competências.

O termo qualificação é um conceito consolidado na sociologia do trabalho, a partir do modelo taylorista-fordista de produção, e tradicionalmente está relacionado às convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, e ao ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas (RAMOS, 2001).

Os novos rumos da economia global, a partir da acumulação flexível, no entanto, colocam em cena novos debates sobre a qualificação do trabalhador. Essa deve incorporar o saber tácito, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho. “A valorização desse saber e sua incorporação à produção recebem um nome, modelo de competências, em que estas significam não apenas o saber/fazer, o domínio do conhecimento técnico, mas principalmente o saber/ser, a capacidade de mobilização dos conhecimentos (não apenas técnicos)” (FERRETTI, 2004, p. 415).

Esse modelo surge, portanto, a partir da adoção do novo paradigma produtivo, no qual é realçada a polivalência dos trabalhadores em detrimento de um repertório de prescrições relativamente estáveis no trabalho.

Corroborando esse modelo, temos na afirmação do professor Sandro a exemplificação dessa “polivalência”:

O modelista sênior faz muito mais que modelagem do sapato. Na verdade, não é só modelagem. A gente pega a informação, desenha, desenvolve a

forma, desenvolve o modelo, desenvolve as facas, tudo já para a produção. É desde a criação, desenvolvimento e ir lá para a produção fazer o produto acontecer. Ensinar os operários a fazerem o modelo, os supervisores verificarem os operários, acompanhar o piloto. (Fev. 2011)

A materialidade desse deslocamento, de qualificação para competências, no mundo do trabalho, pode ser vista, por um lado, como positiva uma vez que parece dar ao trabalho um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo. Por outro lado, porém, a polivalência que o modelo de competências apregoa pode camuflar o reagrupamento de tarefas pela supressão de postos de trabalho e a responsabilidade única do trabalhador pela constante validação de seu repertório de saberes, sem o qual corre o risco de se tornar desatualizado e desempregado.

Outra questão que se coloca a partir da chamada “pedagogia das competências” é o caráter polissêmico do termo competência possibilitando diferentes usos a depender dos interesses subjacentes que o orientam.

De qualquer forma, a aproximação do ideário educacional ao mundo empresarial é uma realidade que se faz presente nas reformas implantadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e do Decreto Federal 2.208/97 ao assumirem como concepção orientadora o modelo das competências a partir de uma nova reestruturação nos planos e programas da Educação Profissional.

Entre essas reformas, vemos que a LDB nº 9.394/96 reordenou o sistema educativo, dando ao ensino médio e à Educação Profissional identidades próprias. Isso significou que o ensino médio, pela lei, apresentava uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem, no entanto, ser profissionalizante. A Educação Profissional, por sua vez, passava a ter caráter complementar, possibilitando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, destinada a alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior e ao trabalhador em geral.

Apresentando uma redação minimalista, o Executivo, por meio do Decreto Federal 2.208/97, regulamentou a Educação Profissional no país e estabeleceu três níveis de formação:

- 1- Básico: destinado à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade prévia. É uma modalidade de formação profissional cujos cursos podem ser ministrados em diferentes espaços sociais: sindicatos, escolas, empresas. Aos concluintes é fornecido certificado de qualificação profissional.

- 2- Técnico: destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Sua estrutura curricular é independente e aos concluintes será fornecido diploma de técnico após comprovação de estágio e conclusão de ensino médio.
- 3 - Tecnológico: destinado aos egressos de nível médio e técnico. Corresponde ao nível superior na área tecnológica.

É interessante observar como essas leis são traduzidas ao lermos o Parecer CNE/CEB nº 16/99. Nele temos que:

A independência entre o ensino médio e o técnico é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca de conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

Ramos (2005, p.114), no entanto, mostra a incoerência dessa posição, pois, ancorada no modelo das competências, não centra o projeto de formação na pessoa humana e sim na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho.

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

Frigotto (2005, p.75), ao abordar as mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio, argumenta também que essas leis, dissociando a Educação Profissional da Educação Básica, aligeiraram a formação técnica, dando a ela um cunho de treinamento superficial para o trabalho. Segundo ele, a orientação que balizou essas leis foram a da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Assim, há uma necessidade urgente de articulação inseparável entre a formação profissional e a educação básica. Para ele, se não houver “uma política sólida que inclua o ensino médio integrado, muito diversa do que apontava a Lei nº 5.692/71 ou o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional não passa de um engodo”.

Para o ensino industrial praticado pelo SENAI, essas leis e outras medidas acabaram por imprimir na instituição caráter de menor dependência em relação à contribuição compulsória, tendo em vista a redução de sua arrecadação, e de maior auto-sustentação por meio de outros produtos como assistência técnica, consultoria a empresas e cobrança de cursos rápidos. Continuou a ser, ao final da década de 1990, uma instituição de intensa atividade na oferta de ensino profissional paralela ao sistema oficial de ensino, ancorada num modelo híbrido, ou seja, financiada e gerida pela indústria, mas prestando serviço de interesse público e tendo seus mecanismos de arrecadação regulamentados por legislação federal.

Chegamos, assim, ao fim do século XX com uma nova LDB e com novas organizações que auxiliam na efetivação de uma vasta rede de Educação Profissional. Embora hegemônicas na oferta de ensino industrial, as redes federal, estadual e o SENAI encontram também centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; organizações religiosas e organizações não-governamentais de maneira geral.

Com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva na Presidência da República em 2002, há uma tentativa de redirecionamento nos rumos dados à educação até então. Em documento intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica afirmam que:

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

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

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

complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; III-Subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto traz, então, princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional numa direção a vencer a dicotomia existente entre conhecimentos específicos e gerais e ensino médio e educação profissional.

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

Apesar das discussões, o Decreto nº 5.154/04 revogou o anterior e trouxe novamente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Além disso, edificou as bases para que seu conteúdo fosse incorporado à LDB, pela Lei 11.741/08. Entre outros aspectos, a Lei manteve os três níveis de Educação Profissional e criou novos institutos federais, procurando com isso regionalizar e interiorizar suas unidades.

Tida a Lei 11.741/08 como norteadora da Educação Profissional até o presente momento, caminhamos para a segunda década do século XXI verificando que a dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual reflete-se nas legislações quando essas parecem não estancar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Assim, normas legais produzidas pelos diferentes governos brasileiros com vistas à regulamentação do ensino profissional avançam e recuam num movimento que traz para este século desafios a serem vencidos. Não obstante, estatísticas comprovam um movimento ascendente dessa modalidade de ensino, sendo requisitada tanto por políticos ávidos em utilizá-la como

plataforma eleitoral quanto por jovens e trabalhadores em busca de melhor remuneração e de desempenho eficiente e eficaz de suas atividades profissionais.

Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a rede federal de Educação Profissional passou de 140 escolas técnicas construídas entre 1909 a 2002 para 366 unidades nos últimos oito anos. Os investimentos chegam a R\$ 1,1 bilhão com capacidade para atender 500 mil vagas em todo o país (BRASIL, 2011).

Também ainda em nível federal, há a consolidação de duas ações que prometem intensificar o número de trabalhadores qualificados: o PRONATEC e o E-Tec.

O PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Com isso, segundo dados do governo, a rede federal contará com cerca de 600 unidades escolares administradas por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e com atendimento direto de aproximadamente 600 mil estudantes. Já o E-Tec, Escola Técnica Aberta do Brasil, tem por objetivo ofertar educação profissional e tecnológica a distância, ampliando o acesso a cursos técnicos de nível médio com prospecção de 46 mil vagas em 2011, 59 mil em 2012, 156 mil em 2013 e 173 mil em 2014 (BRASIL, 2011).

Em nível estadual, o Programa Brasil Profissionalizado, viabilizado pelo Decreto nº 6.302/07, possibilita o repasse de recursos do governo federal para que os estados e municípios invistam em escolas técnicas. No estado de São Paulo, por exemplo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza administra 200 escolas que atendem em média 213 mil estudantes em cursos técnicos de nível médio e 51 faculdades de tecnologia que atendem aproximadamente 50 mil alunos (CEETEPS, 2011).

A rede privada também oferece números bastante significativos. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, possui 738 unidades operacionais distribuídas por todo o país, com 1.263 cursos de Aprendizagem Industrial, 825 cursos técnicos de nível médio, 68 cursos superiores de graduação, 74 cursos de pós-graduação e 254 cursos na modalidade a distância, tendo formado, em 2010, 2.362.312 alunos (SENAI, 2010).

Ainda em âmbito privado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, possui em todo o território nacional 573 unidades operativas, tendo concluído em 2010 1.150.948 matrículas distribuídas em aproximadamente 3 mil municípios (SENAC, 2011).

Observando os números do Censo Escolar em dois momentos distintos, mas não tão distantes (2005 e 2009), vemos um crescente aumento não só nas matrículas como também no número de estabelecimentos de Educação Profissional. Segundo o Censo, em 2005, havia no

território brasileiro 3.230 estabelecimentos e um total de 707.263 matrículas; já em 2009, temos 3.535 estabelecimentos e 861.114 matrículas (INEP, 2011). Ou seja, um aumento de 9% no número de estabelecimentos e 22% no número de matrículas.

Por fim, dados do IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, comprovam esse aumento quando afirma que entre os anos de 2000 e 2010 houve um acréscimo de 2,5 vezes no número de matrículas, passando de 462,3 mil em 2001 para 1.140,4 milhão em 2010 (IPEA, 2011).

Sendo assim, a Educação Profissional (e conseqüentemente o ensino industrial) é, no contexto atual, um importante fator tanto para a população em busca de qualificação profissional e muitas vezes do primeiro emprego quanto para empresários que necessitam de trabalhadores tidos como “qualificados” para exercerem diversas funções nas indústrias e em setores de serviço.

2.2 A Formação do professor para a Educação Profissional

No contexto contemporâneo, como visto acima, vive-se uma perspectiva de incremento de escolas e matrículas na Educação Profissional. Em contraposição à concepção inicial, herança de um país colonial escravista, e destinada que estava em seus primórdios a pessoas que eram consideradas como possuidoras de capacidade intelectual, econômica e social insuficientes, temos hoje um cenário que “aponta para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas e capacidades criativas” (KUENZER, 2000, p. 18).

Dessa forma, o contexto atual para a Educação Profissional lhe é favorável, no entanto, muitos desafios devem ser vencidos, entre eles, aquele a que se refere às condições docentes, já que, como veremos, as políticas propostas, muitas vezes ambíguas, não auxiliam de fato a realidade das escolas, principalmente aquelas que trabalham com aprendizagem, formação inicial e continuada além do ensino técnico de nível médio, tornando possível, entre outros fatores, continuar a ofertar as disciplinas de seu currículo por professores com ou sem formação específica e com ou sem vínculo empregatício nas escolas.

É corrente o fato de que o preenchimento de vagas de docentes que atuam na Educação Profissional seja feito de maneira geral e ao longo do tempo pelo deslocamento de profissionais de diferentes ofícios para as salas de aula ou oficinas de aprendizagem. Logo, esses professores foram anteriormente pessoas ligadas ao mundo produtivo, ao mercado de

trabalho. Boa parte não apresenta formação pedagógica e muitas vezes nunca lecionou anteriormente. Sua seleção se dá basicamente por seu desempenho técnico e por sua experiência.

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

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

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

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

Relatando sobre a contratação do corpo docente das escolas de aprendizes e artífices, também no início do século XX, Cunha (2005, p.80) afirma que houve veemente crítica por parte, na época, do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, uma vez que os chamados mestres de ofício possuíam apenas “a presumida capacidade de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos”. A crescente preocupação com uma melhor qualificação do corpo docente das escolas resultou na criação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, no Rio de Janeiro, que funcionou de 1917 a 1937. Oferecia cursos para meninos e meninas a partir de 12 anos nas áreas de madeira, metal, eletricidade, economia doméstica, costuras, atividades comerciais e artes decorativas. Ao aluno que concluísse seis anos de estudos era conferido o diploma de mestre, segundo a especialização escolhida. O encerramento de suas atividades, porém, ocorreu pela predominância do elemento feminino entre os alunos matriculados, o que de certa forma, à época, prejudicava o principal fim da instituição, uma vez que as moças procuravam se titular em moda e economia doméstica quando as várias escolas de aprendizes necessitavam de pessoal capaz de ensinar trabalhos em madeira, metal ou eletricidade (CUNHA 2005).

Ainda sobre esse aspecto, Peterossi (1994) corrobora o fato de que, desde a criação das escolas de aprendizes e artífices, havia a contratação de dois tipos de professores: os normalistas e os recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Apenas com a Lei de

Diretrizes e Bases de 1961, encontra-se na legislação oficial a exigência de uma formação específica, além do curso técnico ou de graduação, para o docente do ensino médio técnico. No entanto, no decorrer de sua vigência, a Lei, longe de estabelecer um paralelo entre a formação do docente do ensino secundário e do ensino técnico, acaba por acentuar a distinção entre ambos.

Com a Lei de Diretrizes de Bases de 1971, instituindo a profissionalização compulsória de todo o ensino do então segundo grau, há uma demanda profissional “sem par em toda a história da organização educacional do país (PETEROSI, 1994, p. 82). Com um plano emergencial para habilitar professores, montou-se um sistema de oferta de habilitação a docentes que já estivessem atuando na rede oficial de ensino. O plano, porém, não logrou o objetivo proposto uma vez que, do total de 2.595 horas-aula previstas, só foram oferecidas 600. Assim, o fracasso do plano emergencial, “mais do que evidenciar as dificuldades e o grau de complexidade que envolve a formação desses docentes, veio tornar patente a ausência de uma política de formação desses recursos humanos por parte do MEC” (Idem, p. 87).

Transcorrido mais de um século desde a oficialização dos cursos profissionais, e quatro décadas da Lei 5.692/71, vivenciamos, como visto, uma nova perspectiva de crescimento da Educação Profissional. Mais uma vez, portanto, a formação do professor parece constituir-se em fator fundamental para a oferta de vagas uma vez que as tarefas que desempenha possuem diferentes graus de complexidade, aliando cada vez mais, em nossos dias, conhecimento técnico e formação acadêmica. Ou, como atesta Machado (2008, p.14):

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Essa mesma formação, no entanto, é palco de ambiguidades, discussões e argumentações de diversas ordens, levando-nos muitas vezes a crer que a legislação sobre o assunto como também o conhecimento a respeito das atividades desenvolvidas pelos docentes não estão suficientemente aprofundados para um olhar específico sobre a Educação Profissional na mesma medida que estão para outros níveis/modalidades de ensino.

Primeiramente, convém lembrarmos que a Educação Profissional é desenvolvida atualmente de maneira a atender: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Sendo assim, temos diversos níveis, do básico ao científico-tecnológico, incluindo mestrado e doutorado. Nesse sentido, a depender do nível em que atuam, seus professores se veem às voltas com exigências legais e com discussões acadêmicas nem sempre convergentes e homogêneas.

Observando a legislação, vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 incorporou uma série de questões pedagógicas entre as quais o estabelecimento de critérios de ingresso e progressão para o magistério. Em seu Título VI, artigo 62, faz referência específica aos profissionais da educação. No entanto, essa referência diz respeito aos professores da Educação Básica. Como a Lei não aborda de maneira clara e explícita a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade na Educação Básica¹⁶, há uma carência de regulamentação nesse dispositivo legal, como atesta o seguinte artigo:

Art. 62.º - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a Educação Profissional logo após a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 9º, estabelece que:

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

Parece haver aqui uma base legal ampla e mínima que, a despeito de fortalecer a seleção dos professores de Educação Profissional para o nível técnico a partir de suas experiências prévias e de possibilitar o aprimoramento por meio de licenciaturas, não normatiza a formação e o exercício desses profissionais e não menciona também os outros níveis a que nos referimos anteriormente: inicial e superior.

Já o Parecer CNE/CEB nº 02/97, dispondo sobre os programas especiais de formação pedagógica, mencionados no Decreto nº 2. 208/97, oferece a seguinte leitura:

¹⁶ O Parecer CNE/CEB nº 16/99 sobre isso afirma que “a educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra”.

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução

Parágrafo único – Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Em seu artigo 7º, o Parecer estabelece ainda que:

Art.7º - O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

Após esse Parecer, estabeleceu-se a Resolução CNE nº 2/97 que ratifica o fato da formação docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio ser realizada em programas especiais de formação pedagógica aos diplomados em cursos superiores. Portanto, tanto o Parecer quanto a Resolução sinalizam que portadores de diploma de curso superior que não apresentam licenciatura para o exercício do magistério poderão usufruir desse exercício a partir da frequência em cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Duas questões importantes, no entanto, emergem. A primeira delas diz respeito à menção do nível em que o professor de Educação Profissional deve trabalhar para ser atendido pela Resolução, ou seja, nível médio. Ao estabelecer esse nível, a Resolução descarta outros professores, notadamente aqueles que atuam em formação inicial e continuada de trabalhadores. A segunda questão é a que estabelece que os programas especiais sejam ofertados aos diplomados em cursos superiores. Aqueles que não possuem curso superior, mas que a despeito disso atuam na Educação Profissional, não recebem menção na Resolução.

O mesmo não acontece com o Parecer CNE/CEB nº 16/99. Esse parecer, discutindo as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, tece comentários sobre a formação do docente vinculado a essa modalidade de ensino. Senão vejamos:

Cumpramos ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa.

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível.

Esse Parecer mostra certa flexibilização em relação à Resolução CNE nº 2/97 ao afirmar que: 1) a preparação para o magistério poderá ser realizada “em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”; 2) o docente não habilitado poderá lecionar, desde que a escola proporcione adequada formação em serviço e 3) o mesmo se aplica ao docente de nível básico. Contrariamente, portanto, à Resolução anterior, o Parecer introduz em seu texto a questão da experiência profissional como um importante elemento na formação do docente de Educação Profissional bem como menciona o docente que atua no nível básico.

Continuando nossa incursão pela legislação, veremos que o Parecer CNE/CEB nº 37/02 trata de uma resposta à consulta formulada pelo Departamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício das atividades docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Nesse Parecer, o Conselho Nacional de Educação é bastante explícito ao considerar que a docência para a Educação Profissional não está completamente regulamentada. Observemos dois tópicos do Parecer em suas considerações preliminares:

1 - A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional. A propósito, cumpre lembrar que a Resolução CNE/CP 02/97, embora inclua a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º, revogue a Portaria MEC 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispoñdo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a “programas especiais de formação pedagógica” são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A portaria nº 432/71 e o Decreto 2.208/97 foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica.

2 - A licenciatura, por assim dizer “stricto sensu”, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores

da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim, as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação profissional.

A leitura dos trechos acima nos mostra de maneira clara o quão problemática é a questão da formação docente para a Educação Profissional. Essa problemática é traduzida, por um lado, nos próprios dispositivos legais e normativos em vigor que oferecem “entendimento flexível” às múltiplas necessidades da Educação Profissional e, por outro lado, nas “numerosas áreas produtivas dos setores da economia”, impossibilitando assim a criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes nessas diversas áreas. Nesse sentido, as soluções propostas, tanto por instituições de ensino quanto por legisladores, devem atender também de forma “diversificada e flexível” a necessidade de formação desses professores.

Ainda no âmbito da legislação, temos no Decreto nº 5.154/2004 o restabelecimento da oferta da formação técnica no ensino médio. Esse decreto, no entanto, não faz qualquer menção à formação de docentes para essa modalidade de ensino.

Em documento também de 2004, *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica atestam a precariedade da política nacional em relação à formação desses docentes ao afirmar que:

A formação de professores de educação profissional e tecnológica, de educadores ou de profissionais especializados, assim como de gestores, permanece como uma questão grave e fundamental, exigindo medidas concretas. Constitui-se um direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica e num elemento fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social. (p. 50)

E entre as ações propostas nesse documento, destacamos duas:

- Estruturar a licenciatura estimulando que o técnico ou o profissional liberal seja formado para ser professor por meio de licenciatura plena para os

portadores de diploma de ensino técnico de nível médio ou de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior.

- Oferecer condições legais para que os técnicos de nível médio possam ministrar disciplinas técnicas dos currículos de cursos de qualificação na sua área de especialização quando da falta de profissionais de nível superior. (p. 51)

Percebe-se no documento a ciência de se tomar atitudes concretas em relação à formação docente para a Educação Profissional. Essa ciência aponta dois caminhos: oferecer licenciatura àqueles que possuam nível técnico e oferecer “condições legais” para que os técnicos de nível médio possam lecionar disciplinas de suas áreas de especialização.

A Resolução CNE/CEB nº 1/08, mostra, no entanto, o quanto a ambigüidade perdura em termos legais quando define os profissionais do magistério para fins de destinação de recursos do FUNDEB:

Art. 4º Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes:

- I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
- III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio.

No entanto, em não se atendendo o disposto nesse artigo, acrescenta a Resolução em seu artigo 7º, inciso III:

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

- III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:
 - a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;
 - b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério.

A legislação vigente, pouco assertiva, ambígua e flexível, apresenta desdobramentos nas escolas que oferecem Educação Profissional.

A indicação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, CEE nº 8/00, nos itens 23, 24 e 25, atesta isso ao apresentar às escolas de Educação Profissional a seguinte orientação:

23. Estão habilitadas para o exercício da docência na educação profissional técnicas de nível médio os profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular.

24. Poderão, ainda, ser admitidos para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, devidamente autorizados pelo órgão supervisor, em caráter excepcional, na seguinte ordem preferencial:

24.1 na falta de profissionais habilitados para a docência, os graduados na correspondente área da unidade curricular;

24.2 na falta de profissionais graduados nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área;

24.3 na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional;

24.4 na falta de profissionais técnicos de nível médio com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área.

25. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, o estabelecimento de ensino deverá propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor.

A leitura da indicação evidencia a flexibilidade que é dada às escolas quando da contratação de profissionais para atuarem como docentes na Educação Profissional. Em última instância, e dada a diversidade de cursos e habilitações que são oferecidos e a impossibilidade de se ter tantas licenciaturas quantas são as possibilidades formativas para o mundo do trabalho, o exercício de atividades no mercado de trabalho acaba por “habilitar” o profissional da área técnica ao exercício do magistério.

Sendo assim, as discussões se acentuam, mostrando, por um lado, a fragilidade legal e, por outro, a importância de se atentar para a formação desses professores que, a despeito de legislação ou de formação acadêmica ou não, “estão aí”, ou seja, em salas de aula e em oficinas de escolas profissionalizantes, exercendo o papel de docentes.

No âmbito, portanto, dessas discussões sobre uma política mais ampla de formação de professores para a Educação Profissional, destacamos opiniões e considerações realizadas por alguns autores que têm como cerne em seus trabalhos a preocupação com a formação desses docentes.

Peterossi (1994, p.18), investigando a formação de professores para o ensino técnico a partir da própria função desse ensino numa sociedade industrial, destaca, dentre outros fatores, que o professor de ensino técnico “sai do mercado de trabalho e é improvisado em sala de aula. Salvo em boas e raras exceções individuais, o máximo do seu desempenho é representado por uma razoável transmissão do saber”. No entanto, alerta a autora, como realizar a passagem do profissional para o professor tão fundamental para uma educação

técnica e tecnológica? Se, por um lado, apenas o fato de frequentar uma licenciatura não dá garantias ao professor de bom desempenho em sala de aula, por outro, o saber técnico e a experiência no mercado de trabalho também não devem ser tidos como suficientes para o preparo ao exercício do magistério. A autora, assim, afirma ser necessário e ideal para uma formação completa a aquisição de conhecimentos teóricos, experiência profissional e preparação pedagógica. Para ela:

A passagem do profissional do mercado de trabalho para a sala de aula não pode ser automática. Uma formação intencional deve preceder, ou, pelo menos, acompanhar o ingresso do profissional na atividade docente de forma a permitir que se adapte às características e exigências da profissão magistério (Idem, p. 122).

No entanto, segundo ainda Peterossi, para o ensino técnico, a questão do magistério é um problema bastante agudo uma vez que está muito arraigada a concepção de que a um professor basta o conhecimento da matéria a ser ensinada e o fato de ser um profissional do mercado de trabalho. Essa concepção, por sua vez, suscita uma série de problemas que, segundo a autora, tem comprometido a aquisição por parte do ensino técnico de um papel educacional mais significativo uma vez que “o saber técnico tem um alcance social, precisa ser explicitado e, para ser trabalhado em sala de aula, pressupõe um magistério social e culturalmente comprometido com uma educação técnica e não simplesmente com a transmissão de conteúdos visando a uma profissão” (Idem, p.123).

Para Peterossi, por fim, “a atividade profissional não se improvisa e muito menos se improvisam seus docentes sob pena de ver comprometidos os resultados esperados a médio e a longo prazo sem que se possa corrigir os descaminhos, uma vez que a ação educacional não comporta retornos” (Idem, p. 173).

Oliveira Júnior (2004, p.23) corrobora as idéias de Peterossi ao comentar sobre o que um técnico da área mecânica deve saber para projetar, por exemplo, um servo-mecanismo. Argumenta o autor que ensinar a projetar um servo-mecanismo exige, além de conhecimentos técnicos, raciocínio lógico e criatividade, competência para transformar esses domínios em uma “mensagem pedagógica”. Para o autor, ensinar significa, muitas vezes, fazer uma leitura criteriosa da realidade e decodificá-la, ajudando o outro a construir sua própria visão com a máxima precisão possível, sobretudo quando o objeto da aprendizagem é o conhecimento científico e tecnológico.

Portanto, aquele que agregou à sua capacidade de projetar um servo-mecanismo a responsabilidade de ajudar a outrem a construir seu próprio conhecimento passa a ter uma nova missão: é docente, é formador. Agora a matemática e a lógica já não bastam para o exercício de seu ofício. A pedagogia e a psicologia da aprendizagem devem trazer novos aportes, pois

o docente não manuseia apenas engrenagens e microprocessadores. Ele interage com pessoas, com seres humanos que depositam nesse convívio toda a esperança de um futuro melhor.

Sendo assim, para ambos, há a necessidade de se ter, na passagem do setor produtivo para a sala de aula, uma formação intencional de forma a permitir que atenda às características e exigências da profissão magistério.

Essa formação intencional, porém, encontra obstáculos para sua concretização. Ciente desses obstáculos, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação promoveu, entre outros estudos e discussões, o VIII Simpósio Educação Superior em Debate no ano de 2006, trazendo como tema *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*.

Dentre seus participantes, Kuenzer (2008) elucidou que, na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para um novo regime, fundado na flexibilização e complexificação dos instrumentos de produção, a Educação Profissional passa a ter outras concepções e, por conseqüência, a exigir também novas demandas para a formação de professores.

Explicitando suas idéias, Kuenzer (2008) mostra que, se para o desenvolvimento de competências nas formas tayloristas/fordistas bastava a prática, para o novo regime não se pode prescindir do trabalho pedagógico escolar que atuará no desenvolvimento das competências cognitivas complexas, que passam pela relação com o conhecimento sistematizado, de modo a aprender a trabalhar intelectualmente, desenvolvendo assim o raciocínio lógico formal, as capacidades comunicativas e a criatividade. Da memorização de procedimentos a serem repetidos, passa-se para o enfrentamento de situações inusitadas.

Nesse sentido, as qualidades profissionais a serem adquiridas nessa nova ordem referem-se menos ao saber fazer e mais ao domínio do raciocínio lógico-formal, da capacidade de trabalhar com as idéias, das competências comunicativas, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese, de criação. E para a aquisição dessas competências exige-se a formação de um professor de novo tipo, “capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho” (KUENZER, 2008, p.28).

A despeito dessa nova realidade que se afirma cada vez mais no mundo do trabalho, Kuenzer problematiza a questão ao abordar duas situações bastante antagônicas, mas que se

retroalimentam: a exclusão includente, do ponto de vista do mercado, e a inclusão excludente, do ponto de vista da educação profissional.

À primeira situação, Kuenzer mostra que muitas vezes o mercado de trabalho expulsa os trabalhadores do emprego formal, mas os reaproveita em pontos específicos da cadeia produtiva. Como exemplo, fala sobre a cadeia coureiro-calçadista. Nela, um pespontador pode realizar seu trabalho em casa, sendo pago por quantidade produzida, mas sem direitos trabalhistas uma vez que não está vinculado diretamente à fábrica. Na segunda situação, inclusão excludente, temos a formação precária de jovens e adultos que, necessitando trabalhar, são certificados em percursos pedagógicos aligeirados reforçando o consumo do trabalho ao longo das cadeias produtivas.

Para a formação dos professores, isso tem implicações muito significativas, uma vez que, com programas de curta duração para atender uma demanda específica de formação de trabalhadores (inclusão excludente), há a contratação de instrutores que são recrutados diretamente do mercado de trabalho e que geralmente trabalham na docência por períodos determinados e muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. “Não se profissionalizam como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal. E, infelizmente, são muito numerosos, em face dos programas em andamento” (KUENZER, 2008, p.32).

Sendo assim, Kuenzer enfatiza que o professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma política e técnica, ampliando assim as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade para além das restrições apresentadas pelo mercado. E essa qualificação deve vincular, para ela, a licenciatura, a formação técnica de nível médio e a experiência profissional prévia.

Oliveira (2010), discutindo sobre a importância de se ter uma política nacional para a formação de professores para a Educação Profissional, aponta para um estreitamento do diálogo entre a formação de professores em geral e a formação de professores para a Educação Profissional. Para ela, há uma escassez de trabalhos científicos que abordem a formação de professores da Educação Profissional. Isso, segundo ela, deve-se ao fato de a LDB não se referir explicitamente ao professor para a Educação Profissional, viabilizando a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria. Sintetiza, assim, suas idéias:

A Formação de Professores para a EP vem sendo tratada, no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de Programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando

uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área, por parte dos próprios sujeitos da área. (OLIVEIRA, 2010, p. 468)

Dialogando, então, com a legislação e com esses autores, percebemos os seguintes dilemas em relação à formação do professor para Educação Profissional: 1) não há atualmente legislação suficientemente clara e objetiva que dê conta de formular uma política nacional para a formação desses professores; 2) quando se fala em formação de professores para a Educação Profissional, pensa-se e reflete-se muito sobre aqueles que irão atuar no ensino técnico de nível médio, deixando-se muitas vezes de lado os profissionais que atuam na aprendizagem e na formação inicial e continuada de trabalhadores; 3) quanto ao perfil preconizado para esse professor, observa-se que não pode ser simplista no sentido de moldar-se à feição de transmissor de conteúdos advindos apenas da prática ou definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com outras posturas, como de intelectual, problematizador, mediador do processo de ensino-aprendizagem, promotor do exercício da liderança intelectual, orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento; 4) somado a esse perfil preconizado, há a questão do surgimento de novas tecnologias e diferentes formas de atuação profissional, o que acaba por acarretar no desmembramento de habilitações que devem ser levadas em consideração na oferta de cursos específicos por área dentro da universidade para a formação desse professor; 5) o perfil traçado, por sua vez, tão almejado e requerido constitui-se em algo utópico e quase irrealizável para os docentes que mantêm pouco vínculo com a escola profissionalizante, lecionando cursos de rápida duração ao ano e continuando a trabalhar em outros setores do mercado; 5) as escolas, por fim, especialmente as privadas, diante desse cenário e diante do incremento de alunos matriculados, improvisam professores recrutados diretamente do mercado de trabalho para atuar em salas de aula e em oficinas de aprendizagem e contam apenas com a orientação do próprio corpo técnico escolar para os processos de ensino e aprendizagem nos quais devem se balizar.

Percebe-se, assim, nas discussões engendradas, que a formação para o professor que atua na Educação Profissional reveste-se de tal complexidade que a realidade dessa formação parece estar bastante distante de se concretizar. No entanto, é importante destacar que a problemática que envolve a formação do professor na Educação Profissional, embora se configure com traços específicos, não é exclusiva dela, Educação Profissional, e suscita também questionamentos na Educação Básica e no Ensino Superior.

Nóvoa (2009), analisando vasta documentação sobre formação docente, percebe a utilização recorrente de conceitos e linguagens, da mesma maneira de falar e pensar os problemas da profissão. Os princípios e as medidas ali contidas são amplamente acolhidos uma vez que envolvem: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, importância das culturas colaborativas, atenção aos primeiros anos de exercício profissional, trabalho em equipe etc. Refletindo ainda sobre esse consenso discursivo, enfatiza que dois grupos contribuíram para produzi-lo: o primeiro, composto por investigadores da área de formação de professores e, o segundo, composto por consultores ou membros de grandes organizações internacionais. Esses dois grupos, mais do que os professores, contribuíram, por um lado, para renovar os estudos sobre a profissão docente, mas, por outro, para vulgarizar a retórica sobre a missão dos professores. Além disso, nos últimos anos houve uma expansão da comunidade da formação de professores e dos especialistas.

Nessas esferas de ação, produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais. (NÓVOA, 2009, p. 15)

Sendo assim, o excesso de discurso muitas vezes esconde pouca prática e raramente se tem conseguido fazer aquilo que é dito que é necessário fazer. Como fazer, então, aquilo que é dito?

Três medidas são propostas por Nóvoa (2009, p.22). A primeira delas diz respeito a trazer a formação de professores para dentro da profissão. Com isso, assinala que é necessário fazer com que as propostas teóricas sejam construídas dentro da profissão, sendo apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. A segunda medida diz respeito a novos modos de organização da profissão. Para Nóvoa, grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por regulações externas. Há a necessidade de se construir parcerias entre o mundo universitário e o mundo profissional, entre os professores mais experientes e os mais jovens. A terceira medida relaciona-se à dimensão pessoal e à presença pública dos professores na sociedade. Reforça Nóvoa o fato de que se fala muito das escolas e dos professores. “Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu

visibilidade no espaço público”. Isso é necessário, segundo o autor, pois, nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Enfatiza o autor, por fim, que o essencial é uma formação de professores construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como alicerce os próprios professores.

As ideias apresentadas por Nóvoa também encontram ressonância em Imbernón (2010) quando este mostra que os professores são peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira no sistema educacional uma vez que são eles os executores das propostas educativas, que exercem a profissão em escolas concretas. No entanto, a solução para Imbernón não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação, como, por exemplo, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a possibilidade da autoformação, a mudança de relação de poder nas instituições educacionais, enfim, uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação.

Em minha opinião, esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer. Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor? (IMBERNÓN, 2010, p. 48)

Se observarmos historicamente os esforços de outros estudiosos, veremos que as discussões acima também já estiveram no palco da cena educacional. Na primeira metade do século XX, temos as experiências e contribuições de John Dewey (2007), Frenet (2004), Anísio Teixeira (2011), Freire (1996), que ressaltaram a importância e a transcendência da formação do professor por meio de uma verdadeira mudança da escola, de sua filosofia e técnicas de ensino e aprendizagem, dos movimentos sindicais, dos movimentos políticos e pedagógicos.

Analisando a segunda metade do século passado, temos, nos estudos de Schön (1983), Carr & Kemmis (1986), Shulman (1986), Zeichner (1992), entre outros, a ênfase na superação da dicotomia conhecimento científico e prática docente. Mostrando a fragilidade de se ater a esse modelo, que não mais dava conta das novas relações sociais e produtivas em ascensão, esses autores adensaram os estudos no campo da formação de professores, trazendo para ele avanços importantes como a crítica rigorosa ao paradigma da racionalidade técnica, maior

conhecimento da prática reflexiva, projetos de pesquisa-ação, maior quantidade e melhor qualidade de textos e de experiências desenvolvidos.

Assim, sempre ocorreram movimentos dinâmicos e não lineares que permearam os contextos educacionais e, por conseguinte, a formação do professor. Todavia, embora a formação de professores tenha recebido atenção especial, notadamente nos últimos 30 anos, observa-se, apesar disso (e talvez até mais intensamente), severas críticas à formação docente em promover efetivamente as aprendizagens necessárias aos desafios da chamada sociedade do conhecimento.

Observamos ainda um pensamento educacional de formação de professores que, a despeito dos avanços e dos discursos, muitas vezes acaba por “empurrar” a formação docente para situações conflitantes, bacharelado versus licenciatura, vivência profissional versus vivência acadêmica, não permitindo, assim, a integração de outras formas de ensinar e de aprender. Além disso, observamos que essas dicotomias fragilizam-se diante da educação demandada pela população deste novo século.

A formação de professores, portanto, para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação parece, assim, carecer ainda de espaços formativos e de práticas adequadas dentro e fora das universidades. À Educação Profissional somam-se, além dessas, as questões já vistas anteriormente. Ao trabalho realizado pelos cinco professores na escola em que atuam tem-se, contudo, outros elementos que afloram a partir de seus discursos sobre o trabalho que realizam.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS CINCO PROFESSORES

Os professores sujeitos desta pesquisa vivenciam no dia a dia experiências de trabalho aparentemente bastante díspares: são trabalhadores de fábricas de calçado durante o dia e à noite são docentes em uma escola profissionalizante. Por outro lado, o trabalho desempenhado tanto em um quanto em outro local parece possuir congruências que levam a crer que o que se realiza na escola é um prolongamento do que é feito na fábrica.

A perspectiva ergonômica do trabalho, que embasa esta pesquisa, entretanto, possibilita redimensionarmos o papel do professor por meio da ampliação das múltiplas faces contidas em seu aparente desempenho isolado em cada local de trabalho e articularmos o trinômio trabalho-ensino-linguagem para observarmos como se constitui o fazer docente desses cinco professores a partir do agir no trabalho.

Dialogando com a visão sócio-histórica, para a qual a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens e, por isso, ela não é só o meio de comunicação como também é constitutiva de processo de reflexão, de compreensão e de elaboração das próprias experiências vividas, a ergonomia do trabalho vê na análise da rede discursiva produzida uma melhor compreensão sobre o trabalhador envolvido na situação de trabalho bem como sobre seu agir concreto. Assim, a verbalização é um instrumento importante que permite a atualização das realidades de trabalho (CLOT, 2010).

Dessa forma, instigada a me aproximar da formação do professor temporário, analiso aqui os discursos produzidos pelos cinco professores sobre o trabalho que realizam em dois espaços considerados nesta pesquisa: a fábrica de calçados – espaço de trabalho operário; a escola – espaço de trabalho docente. Dentro de um território tão amplo quanto o que engloba a formação do professor, procuro, portanto, olhar um dos aspectos dessa formação, qual seja, as relações entre o trabalho na fábrica e o trabalho na escola. Para isso, apresento primeiramente os sujeitos, contextualizando-os nos espaços de trabalho que ocupam para compreender e enxergar nos discursos produzidos a relação que estabelecem com esses locais de trabalho; em seguida observo a escola a partir do vínculo que os professores mantêm com ela, bem como alguns elementos de união e distanciamento que apresenta em relação à fábrica; por fim, analiso o agir dos professores enfatizando na ação engendrada as

especificidades do trabalho docente, observando o que é retomado e/ou recriado a partir do trabalho na fábrica.

3.1 Os cinco professores, suas empresas e seu trabalho nelas e na escola

Flávio, Sandro, Mauro, Joaquim e Antonio trabalham há vários anos em indústrias do setor calçadista bem como na escola profissionalizante. O quadro abaixo nos possibilita visualizar essa afirmação:

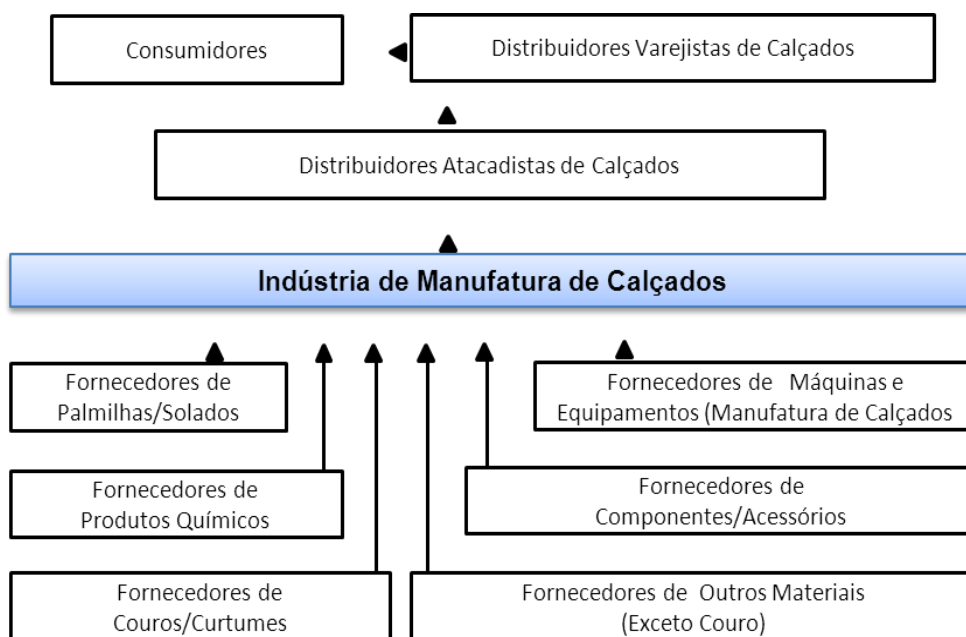
Quadro 6 - Docente empresa/função e tempo de atuação na empresa; curso desenvolvido e tempo de atuação na escola

| Docente | Empresa/Função | Tempo na empresa | Curso | Tempo na escola |
|----------------|--|-------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Joaquim | Couraça/Classificador de Couros | 3 anos | Classificação de Couro | 11 anos |
| Sandro | Calçados Ferro/Modelista | 5 anos | Modelagem | 6 anos |
| Flávio | Calçados Ponta Firme/Supervisor de Pesponto | 6 anos | Pesponto | 5 anos |
| Mauro | Santa Fé/Mecânico de Manutenção Eletroeletrônica | 26 anos | Manutenção Eletroeletrônica | 5 anos |
| Antônio | Suprema/Mecânico de Manutenção de Máquinas | 30 anos | Manutenção de Máquinas | 12 anos |

As funções exercidas pelos professores, embora se diferenciem umas das outras, fazem parte do processo produtivo do setor calçadista. Em outras palavras, se Sandro trabalha com modelagem de calçado, Antônio supervisiona a manutenção de máquinas; se Joaquim observa a qualidade do couro e Flávio verifica o pesponto, Mauro realiza a manutenção eletrônica do maquinário. Cada qual, portanto, atua em determinada área do setor auxiliando

na consecução final do produto, ou seja, o sapato, participando dessa forma da cadeia produtiva de calçados, como mostra a figura a seguir.

Figura 1 – Cadeia de Produção de Calçados



Fonte: Lima (2007)

Nessa cadeia, observamos que a fabricação do calçado ocupa lugar central, sendo “alicerçada” por outros setores. Os professores Sandro, Flávio e Antonio inserem-se na manufatura de calçados, enquanto que os professores Joaquim e Mauro trabalham, respectivamente, para empresas de fornecimento de couro e solados para as fábricas calçadistas. Senão, vejamos.

3.1.1 Professor Joaquim

Joaquim é funcionário da fábrica Couraça há aproximadamente 3 anos. A empresa encomenda o acabamento do couro a curtumes locais que, de acordo com o solicitado pela Couraça, realiza o trabalho.

Na verdade, é uma empresa que recebe o couro *wet blue* e o direciona para ser preparado nos curtumes. Esse tipo de comercialização é bastante interessante para a Couraça uma vez que, não tendo gasto com equipamentos, faz a intermediação entre o processo de beneficiamento e o cliente final.

O que as empresas contratadas realizam para a Couraça, ou seja, o beneficiamento do couro, é relativamente recente, datando do início da década de 1970, quando o então governo federal proibiu a exportação do couro cru. A partir disso houve grande investimento em máquinas e equipamentos possibilitando realizar as diferentes etapas de preparação do couro para que fosse utilizado na fabricação de bolsas, calçados, cintos, acessórios etc. Dessa forma, de uma realidade de exportação de couros sem acabamento, o Brasil passou a ter faturamento em couro acabado superior em relação ao do *wet blue*, agregando mais valor ao couro exportado (LAGEMANN, 1986).

A empresa Couraça, portanto, aproveitando esse nicho de mercado, comercializa quase que sob medida o couro desejado por seus clientes. É uma empresa nova no setor e tem recebido inúmeros pedidos, 20 mil metros/mês, de couros acabados. Ou nas palavras do professor Joaquim:

A minha empresa comercializa o couro. Vamos dizer assim, fazemos o acompanhamento do acabamento do couro. Os produtos que solicitamos às empresas contratadas para esse acabamento são todos importados, são italianos. Não pode ter cheiro de sintético, de resina, não pode ter teor de acrílico. Assim, um cliente pede 'preciso de 100 metros de couro para bolsas'. Acompanhamos o acabamento da maneira que o cliente quer e aí despachamos para ele. (Abr. 2011)

Esses dados são reveladores da seguinte situação. Vimos anteriormente que no *toyotismo*, diferentemente do *fordismo*, há uma *horizontalização* da produção, ou seja, empresas terceirizadas fornecendo produtos à fábrica ao invés do produto ser desenvolvido na própria fábrica. Na Couraça, observamos também esse princípio, no entanto, de maneira invertida. A Couraça apropria-se do maquinário da fábrica, para produzir seu produto. Além disso, disponibiliza um funcionário para acompanhar e especificar o que deseja que seja realizado, como que numa relação de prestação de serviços. Nesse sentido, a contratada é a fábrica e a contratante uma empresa que comercializa o couro.

Essa inversão de papéis, embora pareça inusitada, não o é. A ascensão de novos arranjos nos processos de produção nos quais se mesclam diferentes modelos e experiências não é aleatória como já vimos e pode indicar vários fatores. Às vezes, indicam o surgimento de novas estratégias de sobrevivência para ex-funcionários do setor; outras vezes, o atrativo de altos lucros num segmento pouco explorado por outros empresários; outras vezes ainda, o desejo de abrir o próprio negócio e entrar também num sistema capitalista favorável à permeabilização de diferentes segmentos, inexistentes anteriormente.

No caso da empresa Couraça, segundo Joaquim, os proprietários possuíam grande capital para investimento e conhecimento do setor de curtumes, adquirido em trabalhos

anteriores nessa área. Sendo assim, investiram no negócio, com poucos funcionários, seis, para acompanharem os pedidos recebidos. Por ser Joaquim classificador de couros, ou seja, um especialista também nessa área, afirma que *acima dele, só o patrão. Eu ajudo na tomada de decisões. Eu sou bem remunerado para essa finalidade* (Abr. 2011). Seu trabalho, portanto, parece concentrar toda a força produtiva da empresa.

Explica-nos, ainda, Joaquim que, embora haja uma grande tendência para o uso de materiais naturais ou sintéticos na fabricação do calçado, o couro natural tem papel fundamental na indústria, sendo ele a principal opção. Entre os diversos tipos de couro, o mais utilizado é o couro bovino. Isso se dá pela sua grande versatilidade, por ser oferecido em diversas espessuras e pela sua oferta no mercado brasileiro. Além disso, em relação ao material sintético, o couro apresenta possibilidade de transpiração, boa resistência ao atrito e alta capacidade de ajustar-se à forma do calçado.

Pode ser utilizado em qualquer parte, mas é predominante usado no cabedal (parte superior do calçado), no forro e, em alguns casos, no solado.

Assim, antes de chegar à fábrica de calçados, Joaquim acompanha o beneficiamento do couro em curtumes que o transformam de cru a acabado, passando entre essas duas fases pelos processos de salga, *wet blue* (primeira fase de curtimento) a *crust* (semi-acabado).

Figura 2 – Couro Salgado e Couro Acabado



Fonte: Elaborada pela autora

O trabalho de Joaquim, portanto, é analisar os lotes adquiridos, verificando neles os defeitos encontrados e o impacto desses defeitos para a produção do calçado, além de acompanhar o beneficiamento do couro comprado.

Inspeciono a mercadoria, o couro curtido. Posteriormente, essa mercadoria vem para nossa empresa, para nosso depósito. Eu direciono essa mercadoria para o beneficiamento e aí eu inspeciono

o beneficiamento. Faço testes, empíricos mesmo, para ver se esse couro curtido não vai dar problema na hora do acabamento.(...) Depois de acabadas, elas chegam novamente na minha empresa e eu dou uma repassada, por exemplo, estou com um lote de três cores: preto, café e laranja. (...) Se tem três clientes comprando a cor café, eu vejo qual cliente está pagando mais, que exige mais do couro acabado, aí eu pego as melhores peças para ele. Aquele cliente que vai trabalhar com um sapato de tiras, de poucas peças, ele vai pagar mais barato pela peça, então eu mando o couro mais fraco, com um pouco mais de defeito. (...) E ainda dou assistência técnica para o consumidor final. Ou seja, se ele está tendo dificuldade em confeccionar, vou lá e falo como trabalhar com o couro, aproveitar certas partes, pegar o pedaço, trabalhar dessa maneira... (Abr. 2011)

Na escola profissionalizante, o professor Joaquim foi contratado justamente para desenvolver o curso que prepara os alunos a serem os futuros classificadores de couro. Nesse sentido, seu trabalho na escola deve conduzir os alunos a serem observadores atentos dos defeitos que o couro apresenta e dos tipos de beneficiamento que podem ser realizados. Ou nas palavras do professor:

Trabalho em uma sala com mesas grandes, temos lá os couros. Esse material vai passando de mesa em mesa com um gabarito para os alunos irem checando. Por exemplo, isso é uma marca de carrapato, isso é uma marca de identificação do criador, isso é um risco de arame...Os alunos vão observando e vão aprendendo a identificar. (Abr. 2011)

3.1.2 Professor Sandro

A fábrica para a qual Sandro trabalha, Calçados Ferro, teve como base de fundação pessoas ligadas ao setor calçadista. É uma empresa que produz calçados masculinos para o mercado interno e para o externo. Sua trajetória, no entanto, encaixa-se no movimento de “pulverização” em unidades deslocadas para o Nordeste.

Segundo nos conta o professor Sandro, a empresa, anteriormente formada apenas pela matriz, produzia em torno de dois mil pares por dia. As instalações, ainda existentes, eram compostas por diversos prédios, cuja estrutura facilmente abrigaria um campo de futebol.

No início do ano 2000, com incentivos vindos de cidades nordestinas, o proprietário da fábrica abriu filiais que hoje são responsáveis pela grande parte da produção dos calçados. Lá se fabricam diariamente 7 mil pares/dia. Na matriz, concentra-se atualmente a sede administrativa, responsável por todo o desenvolvimento de concepção e criação de modelos e uma pequena produção, em torno de 500 pares/dia.

Esse deslocamento espacial de parte da produção, conforme já foi observado anteriormente, ocorreu para muitas fábricas a partir da década de 1990 devido à concorrência

do produto importado e à redução de subsídios à exportação, conduzido pelo governo federal, por conta de acordos internacionais de comércio.

Políticas econômicas neoliberais retiraram do governo central o papel de planejamento do desenvolvimento, transferindo para estados e municípios a função de atrair investimentos para suas regiões. Essas políticas originaram a chamada *guerra fiscal* entre os estados da Federação, que, durante a década de 1990, através de vultosos incentivos governamentais e renúncia fiscal garantiram a transferência de fábricas para regiões com pouca ou nenhuma atividade fabril anterior. No setor calçadista, novas regiões produtoras e exportadoras se constituíram no Nordeste, aproveitando os incentivos, o custo da mão-de-obra e maior proximidade com os mercados de exportação. (LIMA; BARSOI & ARAÚJO, 2011, p. 370)

O que é importante observar também sobre esse deslocamento é que, embora aparente industrializar uma nova região (o que de fato acontece), ele acaba por desindustrializar outra, uma vez que, como vimos, a empresa não mais produz na matriz o que produzia, deixando de gerar empregos onde antes gerava. Se atualmente possui 700 funcionários em suas três unidades, no passado possuía esse número apenas na matriz.

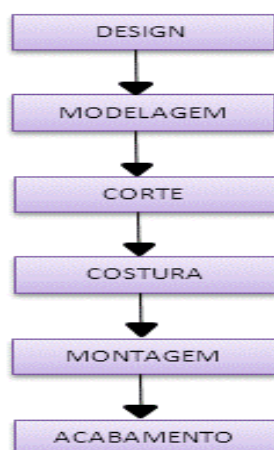
Sobre como conseguem manter o contato e a linha de produção entre matriz e filiais, Sandro informa:

A empresa mantém duas filiais no Nordeste. Então, nós na matriz desenvolvemos a coleção, os modelos para toda a rede. Os contatos, por email, por telefone... Não há necessidade de irmos até lá. O pessoal de lá já está treinado.(Fev. 2011)

Assim, embora os trabalhadores estejam em outras regiões, o controle continua centralizado, no entanto, sob modernas formas de comunicação e organização.

Sandro trabalha, portanto, como modelista há seis anos nessa fábrica e há cinco anos na escola. Observando a figura abaixo, percebemos em qual etapa do processo de produção de calçados encontra-se o seu trabalho.

Figura 3 – Etapas do Processo de Produção de Calçados



Fonte: Prochnik (2005)

O fluxograma acima nos faz verificar que uma das características do processo de produção de calçados é a divisão em estágios bem distintos. A modelagem, estágio no qual trabalha o professor Sandro, é um deles.

O professor Sandro explica-nos que é nessa etapa que será especificado completamente o calçado a partir da concepção realizada pelo design. Assim, sendo um profissional desse setor, ele adapta o produto projetado para a manufatura, levando em consideração as especificidades dos materiais, o tipo de forma, capacidades das máquinas, os custos envolvidos e a numeração dos pares. Aqui se utilizam tanto o desenho manual como os recursos informatizados, sistema CAD/CAM.

No sistema tradicional, Sandro utiliza uma forma (réplica do pé), faz a escala, corta o papelão para os modelos e confecciona o protótipo do calçado, a matriz.

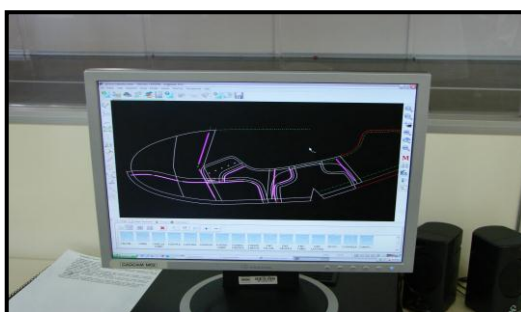
Figura 4- Modelagem Tradicional



Fonte: Elaborada pela autora

No sistema CAD (Computer Aided Design), Sandro lança no computador as informações necessárias, como medidas, escalas, peças do molde, visualizando-as e alterando-as, caso necessário, no próprio programa do computador. A partir disso, o sistema transmite as informações ao CAM (Computer Aided Manufacturing) que permite a produção dos moldes, em papelão, das diversas peças que compõem o modelo de um sapato e sua respectiva escalação.

Figura 5 - Modelagem no Sistema CAD



Fonte: Elaborada pela autora

Ainda na etapa de modelagem, Sandro, além de fazer os modelos, deve também realizar a escalação de palmilhas, solados e componente; deve aprovar a montagem dos cortes escalados; programar as navalhas a serem utilizadas para os cortes; programar e aprovar as novas formas.

Na escola, o curso que desenvolve prepara futuros modelistas de calçados para as fábricas. Sobre sua atuação na escola, Sandro explica que dá aulas de modelagem de cabedais, ensinando seus alunos a encapar a forma, destacá-la, riscar as linhas base. Para isso, tem uma sala de modelagem com carteiras e apostilas com os modelos a serem seguidos. Há ainda fita crepe, faquinhas, pedra e cartolina, ou seja, materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho manual.

Perguntado se na escola não se ensina também a modelagem no sistema CAD, o professor afirma:

Os alunos, primeiramente, têm que passar pela aprendizagem da modelagem manual. Tem que saber realizar isso para ter uma boa base. Posteriormente, poderão se especializar e fazer outro curso para o trabalho com CAD. Mesmo porque, a parte de desenho, encapar forma, essa parte ainda é manual, mesmo na fábrica. (Fev. 2011)

3.1.3 Professor Flávio

A empresa na qual trabalha o professor Flávio, Calçados Ponta Firme, foi fundada na década de 1990, por familiares que já trabalhavam em fábricas de calçados. A produção inicial era pequena, em torno de 300 pares de sapatos masculinos por dia. Nesse aspecto, sua fundação não se distancia muito das origens de muitas outras fábricas calçadistas, nas quais predominam inicialmente o trabalho de familiares, que já foram também operários em fábricas do setor, e o baixo investimento inicial em maquinaria.

No entanto, a fábrica cresceu e modernizou-se. Em visita à empresa e em entrevista concedida pelo gerente de produção, Sílvio, observamos que ela produz atualmente 4.500 pares/dia, com 564 funcionários. É considerada, portanto, de médio porte e atende exclusivamente ao mercado interno.

Sobre isso, o gerente nos afirma:

Nossa empresa vem numa crescente. Cada ano é melhor que o outro. (...) Hoje você vai ver que nossa modelagem é totalmente automatizada. Nosso corte é todo virtual. O modelo é feito no CAD, já transporta para a máquina de corte e cortamos sem necessidade de confeccionar as navalhas. Porque o giro dos modelos é muito rápido. Muitas vezes eu faço um modelo em janeiro e quando é em julho, já estamos ficando fora de mercado. Então, para fazer uma navalha que custa hoje 1600, 1500 reais e durar só seis meses, não

vale a pena. Essa máquina automatizada de corte já tem uma navalha, é uma navalha de dois centímetros, ela é aço, você tem como afiar, e se ela diminuir para 18 milímetros, a gente substitui. Investimos também numa mesa de preparação de corte. Nossos equipamentos de montagem são todos com CPU, que já grava a forma, regula automaticamente. Nosso equipamento de montagem já monta as laterais e já fecha a base do sapato. Então, estamos num momento de automação. (Gerente Sílvio, mar. 2012)

A fábrica, portanto, de uma condição de produção pouco automatizada, passou a investir em automação de suas linhas fabris. Esse investimento representa a necessidade de fazer frente à concorrência tanto de mercados externos quanto do próprio mercado interno.

Salienta sobre isso Navarro (2004, p.1):

A partir da década de 1990, com o acirramento da globalização dos mercados mundiais, a intensificação da concorrência nos mercados interno e externo fez com que o processo de reestruturação produtiva no setor ganhasse impulso. Este processo na indústria de calçado de couro ocorreu articulando uma relativa inovação tecnológica com novas formas de organização e gestão do trabalho. As empresas do setor, objetivando o aumento da competitividade de seus produtos, implementaram mudanças nos processos produtivos que visaram a redução dos custos de produção, a melhoria da qualidade do produto e o aumento da produtividade.

Além de investimento em automação, a fábrica também investe em pesquisa de design uma vez que, segundo o gerente, não há como sobreviver sem estar atento às tendências do setor.

A parte de design trabalha da seguinte forma: duas vezes por ano faz pesquisas na Europa e às vezes Estados Unidos. E dessas visitas, verificamos as tendências e os produtos de lá e realizamos as alterações para o mercado brasileiro. Às vezes um bico muito fino lá, aqui não pega. Então, a gente faz a mudança e solta no mercado. E tem dado resultado. (Gerente Sílvio, mar. 2012)

Perguntado, no entanto, se há um profissional especializado na área de design para a realização dessas pesquisas e tendências, o gerente nos informa que quem as realiza são os próprios proprietários acompanhados de um funcionário do setor de modelagem. Percebe-se com isso que a falta de utilização de novos profissionais, a despeito dos avanços tecnológicos e da necessidade constante de aprimoramento de coleções, não parece ser um entrave para a empresa no momento, uma vez que continua a praticar nessa área o que muitas fábricas de pequeno e médio porte fazem, ou seja, aplicar sempre pequenas mudanças de acordo com suas possibilidades, levando em consideração o consumidor final.

Essas mudanças são muito importantes uma vez que, como mostrou anteriormente o gerente, *o giro dos modelos é muito rápido. Muitas vezes eu faço um modelo em janeiro e, quando é julho, já estamos ficando fora do mercado* (Mar. 2012).

A rápida aceleração do tempo de giro na produção, a que se refere o gerente, foi uma das conseqüências da transição do *fordismo* para a acumulação flexível. Harvey (2009, p. 257-258) mostra que os sistemas aperfeiçoados de comunicação associados a técnicas mais avançadas de distribuição, como controle de estoques, resposta do consumidor, “possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma maior velocidade”. Com essa rápida circulação, acentuam-se na contemporaneidade a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, ideias, traduzidos no domínio da produção de mercadorias em “ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade”.

Nesse sentido, o setor calçadista, em geral, e a fábrica Calçados Ponta Firme, em particular, devem, para sobreviver e continuar gerando lucro, planejar o processo de produção também dentro dessa volatilidade, ou seja, aprimorar seus mecanismos para dominar e atender uma sociedade de descarte. Sob esse aspecto, o sapato produzido, além de atender à questão de necessidade, deve estabelecer uma imagem de identidade com o comprador, parecendo ser único e detentor de qualidade, prestígio, confiabilidade, inovação etc. Assim, a construção da imagem do produto é tão importante quanto a aquisição de novos maquinários.

Do ponto de vista do trabalhador, essa aceleração do tempo de giro na produção traz a intensificação do ritmo de trabalho, o aumento de horas trabalhadas, a terceirização da produção, a abstenção, o adoecimento, a rotatividade no emprego, o abandono do trabalho fabril.

Observemos a seguinte fala do gerente:

Para se ter uma noção, a indústria de calçados não tem horas-extras. Não tem isso na planilha de custo. Então, temos que fazer acontecer a produção dentro das 8h e 48 minutos. Eu não posso perder. Porque eu não consigo recuperar. Porque para recuperar eu tenho que trabalhar horas-extras. E para trabalhar horas-extras eu tenho que tirar dinheiro do bolso. Então, a indústria de calçados sofre muito com a falta de mão de obra, com a especialização. (Mar. 2012)

Sintomática a fala do gerente em relação ao visto anteriormente. Parece haver coerência em relação ao que a empresa enfrenta, ou seja, entre aquilo que oferece ao trabalhador e aquilo que não consegue dele. Não havendo melhor remuneração apesar da intensificação do trabalho, não há trabalhador caso esse possa migrar para outros setores, como o próprio gerente confirma:

Não tenho encontrado com facilidade os pespontadores. Acredito que eles estão indo para algum lugar, seja para lingerie, seja para capa de celular, para bolsas...porque para fazer o cabedal, juntar as peças de couro cortadas e fazer o cabedal é algo muito difícil, não é qualquer pessoa que faz. (Mar. 2012)

Além dessa “evasão”, há, como já visto anteriormente, a terceirização do pesponto, uma vez que aqui, segundo Sílvio, *encontra-se o grande gargalo e a grande dificuldade para a indústria de calçado. É lá que tenho maior número de pessoas e maior dificuldade de contratação. Porque tenho que ter pessoas especializadas* (Mar. 2012). No regime de bancas de pesponto, afirma Sílvio ter aproximadamente 400 pessoas, o que inviabilizaria colocar todos dentro da fábrica. Para isso, afirma ele, *precisaria ter outro prédio.*

Quando questionado sobre a regularização dessas bancas, ou seja, se há contrato formal com elas, se as mesmas trabalham sob condições legais, o gerente nos afirma que sim, ou seja, não conseguem realizar esse tipo de terceirização sem formalização de ambas as partes.

O professor Flávio trabalha, portanto, nessa dinâmica de lançamentos constantes de novos produtos como supervisor do setor de pesponto, e, como supervisor, verifica tanto o trabalho realizado internamente quanto o trabalho realizado pelas bancas contratadas.

Sou supervisor de pesponto e costura manual. Eu conheço costura manual e assim assumi a supervisão da costura manual. E no pesponto interno (dentro da fábrica) tenho 90 pessoas. Então sou eu que supervisiono e tenho as bancas fora da fábrica que complementam nossa produção. E sou eu que supervisiono também as bancas. (Mar. 2011)

Explica-nos Flávio que, no processo produtivo, após cortadas, as peças que fazem parte do cabedal (parte superior do calçado) seguem para seu setor onde serão preparadas, chanfradas, dobradas, picotadas, coladas e, por fim, costuradas. Feito todo esse trabalho, o cabedal é levado para o setor seguinte, montagem.

As máquinas comumente utilizadas em seu setor são as de costura, de preparação e de chanfração, com regulagem eletrônica simples. Dependendo do tipo de modelo, nessa fase podem ser utilizadas também máquinas de costura de controle numérico. Contudo, como o pesponto exige um trabalho de muito detalhamento, a automação desse processo é praticamente inexistente nas empresas.

Figura 6 – Máquina de pesponto



Fonte: Elaborada pela autora

Lidando com essas duas realidades dentro do setor de pesponto, ou seja, trabalho interno e trabalho externo, Flávio foi contratado pela escola para atuar justamente na aprendizagem dos futuros pespontadores. Com uma oficina na própria escola, que simula o ambiente fabril, Flávio percorre as bancadas nas quais ficam as máquinas de pesponto e orienta os alunos na realização correta dos movimentos necessários à consecução do solicitado.

Meu ambiente de ensino são as máquinas de pesponto. Eu mostro o movimento do pesponto para o aluno, como coloca a peça na máquina, como tira, como ele vai pedalar, o que pode e o que não pode fazer com a agulha e linha...Se fizer isso acontece assim, se fizer de outro jeito o que acontece...Enfim, é demonstrando o passo a passo do pesponto. (Mar. 2011)

3.1.4 Professor Mauro

O professor Mauro trabalha na empresa Santa Fé. Em visita à empresa, fabricante de solados e adesivos, foi observado que é uma indústria tradicional no ramo, com mais de quatro décadas de existência. Iniciou suas atividades produzindo solados de borracha vulcanizada (mesma tecnologia utilizada na fabricação de pneus) para concorrer com os produzidos nos Estados Unidos. A partir da década de 1970, passou a buscar outras tecnologias para fabricação de solados em outros materiais, como termoplástico (TR) e poliuretano (PU). Sobre esses materiais, Lima (2006, p.18) afirma que “diversos tipos de poliuretano são fabricados com formulações específicas para garantir propriedades como

flexibilidade, dureza, conforto e leveza. Já os termoplásticos, leves e resistentes a grandes impactos, são utilizados como base do solado de calçados esportivos e saltos femininos”.

Atualmente, a empresa possui diversas unidades, totalizando 3.000 trabalhadores, comportando a matriz (unidade visitada) 600 funcionários.

Lima (2006) observa também que as indústrias fornecedoras de diversos componentes para a indústria de calçados muitas vezes são criadas pelas próprias empresas calçadistas ou por técnicos delas advindos, devido à necessidade da indústria calçadista de fixar seu foco na atividade-fim, a fabricação do calçado. Por outro lado, investidores de outras áreas, assim como técnicos e engenheiros da área química, da petroquímica e da indústria de plástico fundam empresas especializadas nos diversos segmentos do setor.

Por ser uma empresa tradicional no setor de solados, foi sempre vista como muito promissora, segundo nos conta o docente Mauro:

Eu trabalhei seis meses em uma outra fábrica de calçados antes de entrar na Santa Fé. A gente via a empresa como promissora, uma empresa para fazer carreira. E antes de entrar lá, eu ganhava o salário de sapateiro. Lá, passei a ganhar o dobro. Mesmo sem ter experiência. (Mar. 2011)

Perguntado se a situação que o acolheu há aproximadamente 30 anos permanecia, Mauro foi enfático em afirmar que praticamente não há mais diferença entre os salários dos sapateiros das fábricas de calçado e os funcionários iniciantes da Santa Fé. Os salários praticamente se equipararam, desestimulando muitos empregados a permanecerem na fábrica por vários anos.

Essa situação corrobora o visto anteriormente, ou seja, uma empresa concentrada em um único espaço acaba se “pulverizando” em várias unidades interligadas por uma matriz. As repercussões disso no plano valorativo são evidentes quando colhemos do professor Mauro que os salários já não são o grande diferencial para atrair e cativar funcionários. Se antes a empresa era sinônimo de status entre a comunidade, agora é apenas mais uma a empregar força de trabalho com níveis mais rebaixados de remuneração.

Além de se dividir em outras unidades e de praticar um salário não atrativo, para se manter no mercado, a empresa também começou a atuar em outros segmentos, como o de adesivos para móveis e colchões. Também vende o composto (borracha não vulcanizada) para empresas que fabricam pneus de automóveis: *ela já foi, digamos, uns 80% do mercado brasileiro (de solados), hoje está em torno de 30%. Ainda é bastante* (Prof. Mauro, mar. 2011).

O professor Mauro, nesses 30 anos de empresa, diz já ter passado por tudo e até ter ido ao exterior a convite da empresa a fim de verificar a tecnologia utilizada por outros países. Atua no momento como supervisor de manutenção de máquinas, auxiliando muitas vezes os gerentes de produção a desenvolverem projetos para melhor utilização dos equipamentos instalados.

Quando entrei na fábrica, eu era auxiliar de produção. Trabalhava no setor de apração, que é quando o solado é prensado e fica uma espécie de rebarba, sobra. Então minha função era tirar essa rebarba. (...) Hoje sou supervisor de manutenção das máquinas, atuo com 12 funcionários que me auxiliam no conserto das máquinas e na fabricação de peças para reposição. Temos uma oficina mecânica dentro da empresa apenas para isso. Também auxilio o setor de engenharia, automação. (...) Sou muito solicitado pelos gerentes de produção para ajudá-los a desenvolver parte da máquina, adequar a máquina ao processo, tornar a máquina mais eficiente e minimizar o trabalho do operador. Automatizando as máquinas, que já são antigas, década de 70, o trabalhador trabalha menos e produz mais. (Mar. 2011)

Ainda sobre seu trabalho, afirma ser bastante reconhecido pelos seus superiores e pelo atual presidente da empresa. É muito solicitado pelos funcionários a fim de verificar o funcionamento das máquinas e sua automação.

Hoje pela manhã, estava com o mecânico de usinagem desenvolvendo junto com ele a válvula direcional de uma prensa. A válvula antiga quebrou e estávamos fazendo outra no torno. À tarde, acompanhei meu mecânico até a prensa para instalar essa nova válvula. Trocamos juntos. Gosto de acompanhar meu pessoal. (Mar. 2011)

Sobre isso, é interessante observar que, embora o professor Mauro sinta-se valorizado pelo seu fazer, Antunes (2011, p.121) orienta nosso olhar para o seguinte aspecto:

No mundo do trabalho contemporâneo, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se ainda mais diretamente. As máquinas inteligentes podem substituir em grande parte o trabalho vivo, mas não podem extingui-lo e eliminá-lo definitivamente. Ao contrário, sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual dos/as trabalhadores/as que, ao atuar junto à máquina informatizada, transferem parte de seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta desse processo, dando novas conformações à teoria do valor. Estabelece-se um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, como imaginou Habermas, mas a um processo de retroalimentação que necessita cada vez mais de uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

Assim, é importante enfatizar sobre a empresa Santa Fé que tanto ela quanto seus funcionários sofreram interferências significativas nesses 30 anos que se passaram desde a entrada de Mauro. Reflexo do que vimos ocorrer no setor produtivo nas últimas décadas com a acumulação flexível, a empresa manteve-se “viva” no mercado ampliando suas linhas de produto e nichos de mercado; dispersando-se geograficamente, em novas unidades; buscando em outros países, especialmente, na China, tecnologias diferenciadas que possibilitassem a competitividade. O trabalhador, por sua vez, que antes via no salário pago um diferencial importante nessa empresa, para inclusive nela permanecer por muitos anos, agora, deve contentar-se com a crescente equiparação de salários gerando muitas vezes com isso rotatividade e falta de vínculo operário com o trabalho que desenvolve. Outros trabalhadores, porém, que ficam em setores estratégicos (caso de Mauro), ainda preservam traços do operariado industrial clássico, com muitos anos de trabalho na mesma empresa e no mesmo setor, mas com uma crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho por parte do empregador, como por fim atesta Mauro: *lá é como se você tivesse executando. Quando você consegue resolver um projeto, a sensação que você tem é que você é obrigado a fazer aquilo, você é pago para aquilo. Não existe o retorno* (Mar. 2011).

Já em relação ao trabalho que exerce na escola, Mauro apresenta outro discurso. Ensinando os alunos a realizar manutenção elétrica de máquinas e equipamentos para o setor calçadista, Mauro explica:

O curso de manutenção elétrica é 15% na sala de aula e o restante na oficina da escola. A sala de aula é comum, lousa, recursos de multimídia, como datashow. A oficina é ótima, tem tudo que preciso, tem motores, tem componentes elétricos, cabos, tudo que preciso para a aula prática. (...)Então, ensinar alguém o que a gente aprendeu na prática...o retorno na escola é melhor. Por exemplo, já tive alunos que me ligaram e disseram que conseguiram realizar determinada tarefa porque fizeram o curso comigo. Isso aí não tem dinheiro que pague. Eu consegui transmitir meu conhecimento para eles. (Mar. 2011)

3.1.5 Professor Antonio

A fábrica Suprema, na qual trabalha o professor Antônio, possui um início semelhante à Calçados Ponta Firme e à Calçados Ferro, com envolvimento de familiares no na implantação. Sua fundação data da década de 30 e durante sua trajetória liderou o setor de fabricação de calçados masculinos no Brasil, chegando a produzir 10 mil pares/dia. Complementa Antônio, *faturávamos 30 milhões. Era uma Mega Sena por mês* (Fev. 2011).

Explica-nos ele ainda que, nos áureos tempos da fábrica, havia mais de mil operários divididos em diversos setores, concentrados numa estrutura de mais de 15 mil metros quadrados. Tudo era realizado lá. Havia o pessoal da manutenção, o pessoal da limpeza, os operários, o pessoal administrativo, um refeitório, um miniambulatório, enfim, não havia necessidade de se sair da fábrica para buscar material ou para realizar qualquer outro serviço.

Perguntado como entrou nessa empresa, Antonio relata que *meu irmão trabalhava lá e ele tinha um bom relacionamento e aí eu entrei. Entrei com 16 anos, como auxiliar de produção. Eu fazia calçados* (Fev. 2011).

A empresa também possuía uma política de carreira que favorecia os funcionários mais dedicados e os que, por esforço próprio, passavam, nos dizeres de Antonio, *em uma provinha interna* para trabalhar em outras ocupações. Foi o que ocorreu com ele, aprovado no teste para mecânico de manutenção de máquinas.

Relata ainda Antonio:

Trabalhar na Suprema era como ter carta branca para o crédito. Você fazia compras nas lojas da cidade e se dizia que trabalhava lá, não havia restrição, porque a fábrica era muito sólida, muito importante para a economia da região. (Fev. 2011)

A fábrica, portanto, parecia bastante próxima a um modelo fordista, ou seja, com unidades fabris concentradas; com produção toda verticalizada, isto é, realizada na própria fábrica; com a fixação do trabalhador em seu posto de trabalho a partir da racionalização do processo de trabalho; com ganhos salariais e promocionais circunscritos em uma relação de previsibilidade; enfim, com o trabalhador sentindo-se efetivamente membro de um coletivo fabril.

Com o passar do tempo, no entanto, as questões familiares, ligadas agora aos herdeiros dos primeiros proprietários, sobrepujaram os negócios e a empresa iniciou o século XXI com enormes dívidas.

Essa situação mostra-se compatível com as diversas crises com as quais o setor sempre teve que lidar. O constante aumento de calçados importados oriundos principalmente do mercado asiático, a melhoria da qualidade desses produtos importados com menor preço frente ao nacional e a sobrevalorização do real frente ao dólar, principalmente a partir do ano 2000, desestabilizaram inúmeras fábricas do setor. Dessa forma, muitas empresas familiares que não estavam acostumadas a atuar em um ambiente altamente competitivo, acabaram por serem enfraquecidas ou mesmo desaparecer.

Atualmente a fábrica “está nas mãos” de empresas terceirizadas que, com CNPJs diferentes, conseguem negociar a marca.

O antigo prédio, ainda em funcionamento, está praticamente vazio. Há, na verdade um patrimônio predial, mas nele trabalham apenas 80 funcionários realizando a fabricação de 500 pares/dia. Percebem-se várias máquinas paradas e outras funcionando precariamente.

Antonio corrobora essa situação quando relata que entrou há 30 anos na empresa e há alguns anos seu registro em Carteira de Trabalho passou a conter outro CNPJ.

A empresa hoje está passando por uma situação difícil e meu cargo é de supervisor de manutenção. Isso há mais de 15 anos. Só que hoje eu trabalho sozinho na empresa. Então, eu mesmo faço o trabalho de manutenção. Não tenho pessoal. Eu não tenho subordinados. Eu pego o pessoal da produção para me ajudar. Eu é que faço a manutenção das máquinas. (...)O meu chefe...na verdade as pessoas saíram da empresa. Os funcionários da produção me chamam, eu vou. Eu faço de tudo, até o setor predial...(Fev. 2011)

Sendo assim, é no apoio ao funcionamento das máquinas que trabalha o professor Antonio. Seu trabalho na empresa, supervisor de manutenção, é recriado na escola uma vez que nela leciona em cursos que preparam alunos para serem mecânicos de manutenção de máquinas de calçados. Explica-nos Antônio que ensina automação hidráulica, pneumática, manutenção com metrologia. Os alunos têm aulas em salas de aula, com material didático preparado pela própria escola (apostilas), e também aulas nas oficinas, que simulam o ambiente fabril.

Montamos e desmontamos máquinas para que os alunos aprendam os problemas que podem ocorrer e como solucionar os problemas. Pode ser uma avaria em uma engrenagem, pode ser uma substituição de correia. Ou seja, temos que ver os ‘sintomas’ que a máquina apresenta.(Fev. 2011)

Figura 7 – Máquina de Montagem similar à utilizada nas aulas do professor Antônio



Fonte: Elaborada pela autora

3.2 Fábrica de calçados: um lugar para não estar?

As mudanças ocorridas nas fábricas de calçados brasileiras e, especificamente, nas fábricas nas quais trabalham os cinco professores afetam também a percepção que cada um deles tem em relação ao trabalho que desenvolvem e o que esperam desse trabalho nos tempos futuros.

Perguntados, primeiramente, se viam perspectiva de promoção em suas empresas atuais, os professores teceram os seguintes comentários:

Não, não, a situação da empresa...não. A empresa não está suportando. Está difícil suportar até o meu setor. Eu também nem penso nisso. De uns seis anos para cá, a empresa parou. Eles não depositam meu fundo de garantia. (...) Meu salário lá até é razoável, eles pagam direitinho e, por isso, eu vou ficando. (Professor Antonio, fev. 2011)

Não sei. Não sei se vai surgir uma oportunidade. Se surgisse, às vezes um nível de gerência. Mas acho que não há espaço, existe uma satisfação com quem já está lá. (Professor Flávio, mar. 2011)

Não. Praticamente, acima de mim só o patrão. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Não, porque já tem as pessoas colocadas. Mas a gente não prevê o futuro, né? (Professor Sandro, fev. 2011)

Estou na fábrica há mais de vinte anos. Entrei como auxiliar de produção, passei para eletricista de manutenção, depois supervisor de manutenção. Eu acredito que sim. Posso chegar a gerente de setor de projetos. (Professor Mauro, mar. 2011)

Trabalhadores dessas empresas há alguns anos e experientes profissionais em suas áreas, quatro dos cinco professores não veem oportunidade para crescerem nas atuais fábricas. Apenas um, professor Mauro, parece ter a chance de chegar a um cargo de gerência, após sucessivas promoções na fábrica.

Talvez esse seja o motivo por trabalharem em dois lugares, fábrica e escola, e por intensificarem mais ainda suas rotinas de trabalho e de vida. No entanto, confrontados com a seguinte pergunta ‘se você tivesse uma promoção na empresa, deixaria a escola?’, observamos o seguinte:

Acho que não. Trabalhar na escola é mais tranquilo. Tem tempo para planejar. (...) A empresa mudou um pouco. Para trabalhar na empresa...eu acho que vai chegar num certo ponto...é mais cansativo. O ambiente da escola é melhor. (Professor Antonio, fev. 2011)

Deixar a escola...eu já cogitei, mas a gente vai e volta nessa ideia. A escola é um lugar em que estou aprendendo, não está me prejudicando em nada.

Agora, na empresa, eu ganho uma promoção e daqui três quatro meses não é aquilo que eles pensam e me dispensam, aí eu perco a escola e não tem como voltar. (Professor Flávio, mar. 2011)

Não, não deixaria. (...) Como na empresa em que estou não vou crescer mais e parece que quando a gente chega a certo padrão, a gente se estabiliza...gosto demais da escola. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Sim, deixaria, porque não tenho vínculo com a escola. Sou autônomo na escola. (Professor Sandro, fev. 2011)

Hoje, não. Eu gosto da escola. Dá para conciliar os dois. Qualquer promoção que eu tivesse lá não me impediria de trabalhar na escola. Eu gosto de ensinar. (Professor Mauro, mar. 2011)

Quatro dos cinco professores não deixariam a escola mesmo recebendo uma promoção em suas fábricas, ou seja, o fato de subirem de cargo e serem mais bem remunerados por isso não os impediriam de continuar com um vínculo parcial na escola. A exceção é o professor Sandro, que, enfatizando esse vínculo temporário, afirma que sim, deixaria porque é autônomo.

Percebe-se nos discursos acima que o fato de terem ou não uma promoção nas fábricas em que trabalham não os impede, na sua maioria, de continuar a exercer a dupla jornada de trabalho.

Permaneceriam, então, em suas fábricas, se a promoção fosse na escola?

Deixaria. A minha fábrica está muito mal. E na escola eu continuaria a trabalhar com o que já faço, com manutenção em metrologia, hidráulica, pneumática. (Professor Antonio, fev. 2011)

Aí, sim, eu deixaria. Deixaria porque na escola...a gente está aprendendo, ensinando, se atualizando. (Professor Flávio, mar. 2011)

É bem provável. Gosto da escola, a estrutura, o respaldo. Me sinto seguro na escola. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Se eu tivesse uma promoção, passasse para o quadro de funcionários, tivesse todos os benefícios que os outros têm, eu deixaria sim. (Professor Sandro, fev. 2011)

Eu acho que sim, porque ensinar, lecionar, dar aulas é melhor do que o trabalho que faço na fábrica. (Professor Mauro, mar. 2011)

Sem exceção, todos os professores deixariam as fábricas nas quais trabalham. Deixariam vários anos de vínculo empregatício e uma condição salarial e contratual aparentemente mais vantajosa. E por que o fariam?

Afirmam Mello e Novais (1998, p.598) que “a grande ambição do trabalhador qualificado é fugir da condição operária”. Talvez essa também seja a situação dos professores,

camuflada nas falas: *dar aulas é melhor; me sinto seguro na escola; na escola a gente está aprendendo.*

Vimos, no entanto, que o trabalho assalariado fabril possibilitou inúmeros benefícios a uma classe de trabalhadores sempre destituída de direitos e de melhores condições de realização de trabalho. Os cinco professores são testemunhas desse fator, pois se inserem no mundo fabril respaldados por essa relação salarial formalizada. Deslocamentos de fábricas, “pulverização” em outras unidades, entrada de novos maquinários e novas exigências de produção não fizeram com que houvesse uma significativa transformação na relação contratual dos professores em suas respectivas empresas. Sobreviveram e sobrevivem, a despeito dessas condições.

Todavia, se para os mais jovens entrar e permanecer numa fábrica de calçados da atualidade parece ser algo improvável por questões, principalmente, de baixa remuneração salarial, para os professores esse não parece ser o ponto nodal do problema.

A transformação ocorrida com a industrialização do setor calçadista nas últimas décadas do século XX e início de XXI, mais especificamente no que diz respeito à introdução de diferentes modelos e experiências de organização da produção, corrobora para um quadro de esvaziamento do trabalho fabril, empurrando os professores para fora das indústrias, uma vez que não se sentem tão seguros lá, mesmo mantendo com a escola uma relação de trabalho ainda mais instável sob o aspecto do contrato de trabalho.

Marx (1996, p. 109) elucida essa questão quando afirma que “ao vender a sua força de trabalho, o operário cede ao capitalista o direito de empregar essa força, porém dentro de certos limites racionais”, todavia, tomados como mercadorias, expostos a todas as vicissitudes da concorrência e a todas as flutuações do mercado, o trabalho dos proletários acaba por perder todo caráter independente e qualquer atrativo para o próprio operário.

Assim, os professores, embora partícipes de uma condição ainda privilegiada dentro das fábricas, com recebimento salarial regulamentado por lei, com muitos anos de trabalho numa mesma empresa e com experiência que lhes possibilita certa respeitabilidade entre os colegas de trabalho e entre seus superiores hierárquicos, mantêm um desejo de mudança, um desejo de perpetuar essa expertise fabril fora da fábrica, mas dentro da escola.

A fábrica, de lugar permanente, estável, passa a ser transitória, passa a ser passagem; lugar a ser superado.

A escola, então, de lugar temporário, parcial, instável, passa a ser o futuro a concretizar, a possibilidade de realização pessoal e profissional não conquistada na fábrica.

3.3 A escola em que trabalham os professores: mundo pertencente à docência, mundo pertencente à fábrica

Como observado, a Lei nº 11.741 preconiza três níveis de Educação Profissional: o básico, com cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; o técnico, com cursos de educação profissional técnica de nível médio; e o tecnológico, com educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Inseridos numa escola profissionalizante que oferta cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e educação profissional técnica de nível médio, os cinco professores foram contratados para atuarem na demanda específica de nível básico, cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

De acordo com a Lei vigente, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores têm como objetivo a inserção do aluno em determinada área profissional, preparando-o para o desempenho de tarefas básicas e de menor complexidade de uma profissão. Podem também servirem como continuidade de estudos, atualizando ou ampliando os conhecimentos adquiridos nos cursos iniciais. Está inserido na modalidade de formação continuada o professor Joaquim por trabalhar com um curso – Classificador de Couros – que necessita de pré-requisitos e é tido como aperfeiçoamento profissional dentro da área de calçados. Seu público alvo, portanto, são jovens e adultos que já possuem alguma experiência no setor calçadista.

Os cursos de qualificação profissional apresentam como carga horária mínima a duração 160 horas e são compreendidos como processo de desenvolvimento de competências profissionais reconhecidas no mercado de trabalho, formando um determinado perfil. Os professores Flávio, Sandro, Antonio e Mauro atuam nessa modalidade com os seguintes cursos, respectivamente, Pespontador de Calçados, Modelista de Cabedais de Calçados, Mecânico de Máquinas de Costura e Eletricista Industrial.

Todos esses cursos são construídos em consonância com as necessidades das indústrias calçadistas da cidade e da região e demandam por sua vez profissionais que entendam e dominem os conhecimentos e as práticas necessárias à formação dos alunos. A escola, assim, valendo-se de prerrogativas legais, contrata trabalhadores ligados ao setor calçadista para atuarem como instrutores desses futuros trabalhadores.

Sendo, portanto, a escola para a qual trabalham bastante focada no atendimento das necessidades industriais e fruto de uma historicidade que sempre mostrou as tentativas e, na maioria dos casos, os sucessos de inserção das demandas do mercado na própria escola, o que

nos interessa observar aqui são alguns pontos de convergência entre esses dois mundos, escola e fábrica, na vivência escolar dos cinco professores, corroborando para sua formação docente.

3.3.1 A condição de temporários na escola

Como vimos inicialmente, vivenciamos em nosso país uma crescente e urgente demanda por qualificação profissional. Essa demanda “pressiona” governos e, conseqüentemente, instituições de ensino a “darem conta do recado”. Dessa forma, encontramos nas diversas modalidades da Educação Profissional, mas especificamente na de Formação Inicial e Continuada, instrutores em salas de aula, sem formação docente, trabalhando em dupla jornada (fábrica e escola), transformando seu trabalho na escola reflexo de seu trabalho na fábrica e vice-versa.

Os cinco docentes, sujeitos da pesquisa, corroboram essa situação e nos mostram um pouco sua realidade escolar.

Perguntados como foram inseridos no quadro de professores temporários, atestam que:

Eu estou na escola desde 2004. Eu entrei com indicação. Havia um professor na escola que me indicou. Ele me ligou e disse que a escola estava precisando de uma pessoa experiente para dar aula. Aí eu falei ‘olha, mas eu nunca dei aula’, e ele disse ‘não, vem aqui, você assiste umas aulas minhas, tem todo um trabalho didático, aqui a gente explica para você.’ (Professor Sandro, fev. 2011)

Fiz um curso na escola. E um professor da escola, que passou a trabalhar durante o dia na escola, me convidou para trabalhar em seu lugar à noite. (Professor Antonio, fev. 2011)

Através de um amigo que precisou sair da escola para ir a outra escola em outra cidade e, como ele já estava com uma turma montada, ele acabou perguntando pra mim se eu não queria assumir as aulas em caráter de emergência e eu assumi as aulas. (Professor Mauro, mar. 2011)

Pela indicação de um professor. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Sempre procurei fazer vários cursos na escola. Sempre tive contato com os coordenadores. E um dia, conversando com o coordenador, ele me perguntou o que faltava fazer dentro da escola e falei que faltava dar aula. Ele disse que ia surgir um curso presencial de didática para autônomos interessados em dar aula. Eu fiz o curso e surgiu uma turma para eu dar chafração e comecei assim, foi um convite. (Professor Flávio, mar 2011)

Os relatos acima mostram primeiramente que, embora a inserção dos professores na escola se dê a partir principalmente da experiência que apresentam no mercado de trabalho, em muitos casos essa inserção também está relacionada à trajetória do trabalhador como aluno

da própria escola: *Sempre procurei fazer vários cursos na escola*, afirma Flávio. Outro dado importante nas falas é a maneira como a escola lida, aos olhos dos futuros professores, com a questão da “preparação para dar aulas”. Ou seja, os professores recém contratados acabam por participar minimamente de certa iniciação para a docência. Seja essa iniciação feita pela concessão em assistir a aulas de outros colegas, seja por meio de um curso presencial em didática. Sendo assim, os futuros professores, na verdade, inserem-se na docência com “pré-requisitos” conquistados pela vivência como ex-alunos da instituição e/ou pelo conhecimento básico dos procedimentos a serem seguidos para o exercício do magistério.

Além disso, como visto anteriormente, percebemos que todos esses docentes já possuem vários anos “de casa”. Antônio, por exemplo, trabalha na escola há mais de dez anos. Isso nos leva a verificar que o vínculo que mantêm com a escola, embora seja temporário, acaba por se tornar perene uma vez que a cada nova turma esse vínculo é renovado. Ou nos dizeres de Joaquim, *geralmente eu dou dois, três cursos no primeiro semestre e dois ou três cursos no segundo semestre* (Abr. 2011). Ou nos dizeres de Sandro: *Olha, eu continuo...a gente cria...a gente tem já uma certa amizade. Eu ia parar, mas aí o coordenador me chamou e disse ‘pega uma turma’. Eu peguei mais uma turma. Então, se eu pulasse uma turma eu não viria mais, porque você desliga. Então, a gente fica meio com um elo* (Fev. 2011).

A contratação como temporários é uma prática bastante difundida na instituição nos últimos anos, notadamente a partir da implantação da LDB nº9394/96. Essa prática tem seu aval legal na Lei nº 9.601 de 1998, que remodelou as disposições do artigo 433, parágrafo 2º da CLT quanto às possibilidades de contratação por tempo determinado¹⁷. Com a proposta de aumentar os postos de trabalho, a lei beneficiou os empregadores ao reduzir a alíquota do FGTS para 2% e as contribuições sociais em 50%. Além disso, autorizou contratos, cuja renovação é possível desde que não ultrapasse o período máximo de dois anos, sob pena de se transformar em contrato de trabalho por prazo indeterminado, e também a contratação por prazo determinado de atividades-fim da empresa. No caso da escola, o ensino.

Embora a lei seja clara em relação ao prazo máximo de dois anos para renovação de contrato, o que ocorre na prática é a renovação constante dos contratos tendo em vista o bom desempenho dos docentes e a demanda por cursos.

Esse tipo de situação parece ser interessante e ao mesmo tempo não, gerando discursos ambíguos nos professores, como verificamos no de Sandro: *você se acostuma a ganhar um*

¹⁷ O conceito legal de contrato de trabalho por tempo determinado trazido pela CLT, em seu artigo 433, parágrafo 1º, apresenta: “Considera-se como prazo determinado o contrato de trabalho cuja vigência dependa de termo pré-fixado ou da execução de serviços especificados ou ainda da realização de certo acontecimento suscetível de previsão aproximada”. (CARRION, 2008)

pouco mais, você se acostuma com o ritmo de trabalho, você se acostuma em fazer parte da equipe da escola (Fev. 2011). Em outro momento, no entanto, Sandro afirma:

Não tenho vínculo com a escola. O autônomo na escola não tem...Não se procura saber se o docente tem um convênio, um plano de saúde. Outro dia eu brinquei na secretaria da escola, eu disse 'e o nosso 13º?', é uma piadinha, mas a gente deveria ter um benefício. (Fev. 2011)

Como temporários, os docentes recebem pelas horas efetivamente trabalhadas, ou seja, pelas aulas dadas, não fazendo jus ao final de semana remunerado, férias, 13º salário, seguro desemprego, entre outros benefícios sociais decorrentes da legislação de amparo ao trabalhador.

Nesse sentido, o regime contratual no qual se encontram enquadra-se numa visão de administração escolar que aproxima a escola de uma empresa, possibilitando a captação rápida, e menos onerosa, de docentes para atender a demanda crescente de alunos interessados em qualificar-se profissionalmente. A escola, então, vista como empreendimento empresarial, para ter êxito na concorrência no mercado educacional, aprimora seus recursos, valendo-se para isso de estratégias do mundo empresarial, criando mecanismos para maximizar a força de trabalho docente, uma vez que está aqui o principal custo das organizações educacionais (BARÃO, 2004).

A escola para a qual trabalham incorpora, dessa forma, não apenas os elementos relativos à formação para o mercado de trabalho como também a própria dinâmica de contratação típica das fábricas calçadistas e de empresas em geral: a contratação de trabalhadores temporários.

Esse trabalho temporário nas fábricas de calçados, como visto anteriormente, é uma prática bastante difundida principalmente no setor de pesponto. Com produção muitas vezes mais intensa em determinados momentos do ano do que em outros, a demanda por trabalhadores passa a ser também sazonal. Dessa forma, as empresas contratam por determinado período e por demanda de produção.

Orientada pela mesma lógica, a escola possui um quadro de professores “fixos” principalmente para cursos mais longos. Para os cursos de formação inicial e continuada e de qualificação e, portanto, ofertados de acordo com o número mínimo de inscrições, a escola contrata pelo tempo de duração do curso, ou seja, por sazonalidade também.

A possibilidade de modificação da condição de docentes temporários para docentes contratados por prazo indeterminado ou, em outras palavras, a possibilidade de contratação como integrantes do quadro de professores efetivos é algo almejado pelos cinco docentes, no entanto, o fato de serem já professores conhecidos na escola não endossa a contratação:

Já sonhei com isso (em ser professor efetivo da escola). Foi dada a oportunidade. Eu não tive competência...Houve um concurso, eu não fui aprovado, isso me obrigou a buscar mais conhecimentos, mesmo porque a prova tinha questões mais gerais e quem assumiu a vaga não era professor autônomo. Na época eu fiquei até frustrado, não pelo salário do professor, porque sempre tive bons salários. Era um desejo pessoal. Toquei a vida e estou aí. (Professor Joaquim, abr. 2011)

O professor Sandro também mostra certa frustração em relação à maneira de “ascensão” na escola:

Os autônomos... a gente não está no dia a dia. A gente não faz parte do ambiente do dia a dia. A gente faz parte da noite da escola. A gente fica muito restrito a chegar no horário. Dar a aula e ir embora. Às vezes a gente até tem pouca informação do que é mesmo a escola e das oportunidades que ela pode oferecer. Eu não saberia falar. Houve concursos, isso eu sei, mas eu não tinha o curso superior para os concursos que a escola abriu. (Fev. 2011)

Já o professor Antonio vê como natural e correta a forma como a escola procede: *nós que somos autônomos, não vejo nem melhor e nem pior do que o pessoal que está no quadro. Eu acho que tem que ter as regras, ter um concurso para efetivar (Fev. 2011).*

Nessas falas, percebemos alguns dados bastante significativos da condição dos docentes temporários. Em primeiro lugar, o fato de já serem professores da escola não os qualifica para a efetivação. A prática docente, o bom relacionamento com os alunos, os anos de trabalho junto à instituição não são suficientes para que possam ter suas Carteiras de Trabalho preenchidas. Há a necessidade de passarem por um concurso. Em segundo lugar, esse concurso, aberto ao público, não é garantia de participação do docente temporário uma vez que apenas a prática e a experiência, requisitos de entrada como temporário, não são agora requisitos únicos para efetivação. Há a necessidade de outras qualificações como curso superior, competências não adquiridas etc. Em terceiro lugar, o acesso às informações que potencializariam um caminho a trilhar até a participação num possível concurso parece não ser tão simples assim tendo em vista o pouco tempo de contato dos temporários com a escola. Em quarto lugar, o concurso aparece, apesar de todos esses percalços, como sendo a melhor saída para os docentes por ter regras comuns a todos os participantes.

De qualquer forma, a despeito de uma possível oportunidade de contratação efetiva, os cinco professores continuam ano após ano seu trabalho temporário na escola, renovando com ela práticas estabelecidas nas próprias fábricas às quais pertencem.

3.3.2 A condição de instrutor/professor na escola

A relação educação e trabalho, presente em qualquer organização escolar, é mais fortemente sentida na escola profissionalizante na qual a operacionalização do conhecimento é fator de destaque para o desenvolvimento industrial. Essa operacionalização, por sua vez, é atingida principalmente pelo desempenho de professores que, vivenciando em paralelo à docência práticas profissionais, trazem à escola saberes técnico-profissionais inseridos em suas atividades fabris. Em outras palavras, o trabalho que realizam fora da escola é valorizado e requerido para o trabalho que realizam dentro da escola.

Entretanto, como observado anteriormente, essa situação corrobora para que haja na Educação Profissional a percepção de que para se lecionar áreas tecnológicas basta o conhecimento adquirido e experienciado sobre elas. Essa visão é manifesta em dispositivos legais que introduzem a figura do instrutor em lugar do professor, reduzindo, na aparência, o complexo ato de educar a um treinamento.

Corrobora para essa situação também a problemática que envolve o próprio conceito de profissão docente. Ludke e Boing (2004) comentam sobre isso que:

A sociologia das profissões mostra que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas. Não foi sem razão que utilizamos entre aspas o termo “profissão” quando associado à docência. Já dissemos que não há consenso com relação ao conceito de “profissão”. Mas mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão. (p. 17)

Assim, nos discursos produzidos pelos cinco professores, as palavras “docente”, “instrutor”, “professor”, “autônomo” se revezam em suas falas evidenciando certa confusão sobre o que realmente são ou representam para a escola e seus alunos. Quando perguntados sobre isso, temos as seguintes afirmativas: *Trabalho na escola como docente de pesponto, mas faltam algumas habilidades, ler mais, treinar mais* (Professor Flávio, nov. 2010); *na verdade eu digo que não sou professor, eu sou um instrutor* (Professor Antonio, fev. 2011); *sou um prestador de serviço autônomo* (Professor Mauro, nov. 2010); *sou professor da área de couro* (Professor Joaquim, abr. 2011); *eu brinco no início das turmas que sou mais um profissional da área (de modelagem) que um professor* (Professor Sandro, fev. 2011).

Se historicamente temos no campo da formação de professores efeitos discursivos circulantes, como, por exemplo, o que é ser um bom professor, competências necessárias para ensinar, conhecimento das disciplinas, metodologias novas, contextos novos, prática em sala de aula, conhecimento teórico, didática necessária, experiência com alunos, que acabam por

promover critérios profissionais à profissão docente muitas vezes pouco assertivos, como mencionavam Ludke e Boing (2004), se, portanto, temos esses discursos circulantes, os docentes temporários, não alheios à convivência escolar, seja como professores da escola, seja como pais, seja como cidadãos, interiorizam também esses discursos e os evidenciam em suas falas, mostrando eles também, e principalmente eles temporários, a dificuldade em assumir uma profissionalização docente que parece não lhes pertencer, nem por direito legal e nem por direito de fato.

A esse respeito, acrescenta-se ainda que os professores entrevistados não possuem formação específica para a docência, uma vez que essa formação não é requisito de acesso à escola. No entanto, se apropriam do fazer docente que lhes é incumbido por outros meios.

Aprendi a ensinar fazendo. No início eu assisti umas duas ou três aulas com outro professor da escola. E o vi dando as aulas e foi aí que eu comecei. E me ajudou. A gente sabe como fazer, mas não como lidar com os alunos. (Professor Sandro, fev. 2011)

Fiz duas faculdades, de economia e administração de empresas. Então, pesou muito as duas faculdades que fiz. Pesou os bons professores. Eles me obrigavam a ler e a leitura te dá argumentos. (...) Então o fato de ter feito curso superior me ajudou muito e o fato de fazer a classificação (do couro na fábrica) me ajudou muito também. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Aprendi a ensinar dando aula. Eu já tinha o curso superior (Tecnólogo em Eletroeletrônica). O curso superior é outra linguagem e isso dá segurança (para ensinar). O conhecimento da matéria é fundamental e é muito importante a prática que tenho com a oficina, daquilo que sei fazer (Professor Antonio, fev. 2011)

Nesses discursos, percebemos que o saber ensinar ensinado, o saber ensinar observando, o saber ensinar conhecendo legitimam a docência desses professores para eles e lhes dão autonomia para exercerem suas atividades como docentes na escola. Além disso, o fato de terem frequentado um curso superior, em nível de graduação, também parece favorecer não apenas o conhecimento adquirido como também os “traquejos” para o ato de ensinar a partir da convivência com professores universitários.

Como não tiveram uma formação profissional inicial na docência, que lhes possibilitasse informação de métodos, técnicas, valores científicos e pedagógicos adequados ao exercício da função, os professores temporários se valem de toda uma experiência profissional e pessoal não só anterior como também concomitante ao ato de ensinar.

Dentre as experiências das quais se valem para ensinar, destaca-se aquela relacionada ao conhecimento do trabalho fabril.

O conhecimento técnico e a vivência na fábrica, no dia a dia, é primordial para eu ensinar. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Os alunos gostam quando a gente diz que é profissional da área. Tem um valor maior do que se eu não trabalhasse na fábrica. Até eu, se vou fazer um curso, gostaria de estar com alguém com experiência. (Professor Antonio, fev. 2011)

É um diferencial o fato de eu estar há mais de vinte anos na fábrica. Isso torna mais fácil transmitir aos alunos uma realidade que ocorre todo dia. (Professor Mauro, mar. 2011)

Digo aos alunos que o que vou passar para eles é a parte técnica que faço todo dia (na fábrica). (Professor Sandro, fev. 2011)

O meu trabalho traz a realidade da empresa para o aluno. A gente consegue tirar isso da empresa e trazer para a aula. (Professor Flávio, mar. 2011)

Os discursos evidenciam a importância atribuída ao trabalho fabril para o exercício da docência. É ele o norteador do que realizarão junto aos alunos, uma vez que é ele que atribui aos docentes a expertise necessária para se colocarem como detentores de um status que seus alunos buscam junto às empresas.

Entretanto, esses discursos levam a crer que o sucesso do ensino alicerçado quase que exclusivamente nesses conhecimentos práticos atende não a uma formação mais abrangente sobre o trabalho e sim à demanda das empresas para formação de mão de obra. Ou nas palavras de Garillo e Burnier (2012, p. 226) “quando se avança da formação estrita para as demandas do mercado, a referência fundamental é o campo da ciência e do desenvolvimento cognitivo mais amplo, o que, não sendo pouco, entretanto, não é tudo, quando se trata da formação de jovens, de cidadãos”.

Ainda no campo das experiências das quais se valem para ensinar, tem-se o próprio ato de orientar outro trabalhador na fábrica.

Dentro da empresa a gente já ensina, não como na escola. Porque muito trabalhador não chega pronto na fábrica. É um dom que a gente tem, uma facilidade de conversar, de ensinar. O dom de ensinar a gente já nasce com um pouco; o jeito, a calma, saber ouvir. (Professor Flávio, mar. 2011)

Aprendi a ensinar com meu trabalho na empresa. Quando eu passei a ser encarregado, quando tive pessoas que dependiam de mim para resolver seu trabalho. (Professor Mauro, mar. 2011)

Assim, o fato de muitas vezes terem que auxiliar outro trabalhador, menos experiente, ensinando-o a realizar a operação, é um elemento de formação para a docência desses professores, porém, *não como na escola*, alerta-nos o professor Flávio. E por que não como

na escola? Seria o ato de ensinar na fábrica uma mera instrução, uma orientação, e, portanto, na fábrica seriam instrutores enquanto que na escola seriam professores? Há essa percepção muito embora em seus discursos enfatizem a formação técnica como sendo a predominante?

É lógico que (na escola) temos que ir devagar, ter paciência, ensinando, dando exemplos, mostrando, perguntando para ver se entenderam... (Professor Sandro, fev. 2011)

Na conversa que você tem na sala de aula, você já percebe se o aluno entendeu a sua explicação ou não. Tem atividade que eu passo duas vezes por conta do grau de dificuldade. Aí eu faço demonstração duas vezes. Faço uma demonstração e em seguida dou um tempinho e faço outra igual para perceber se eles pegaram mesmo. Depois faço também perguntas individuais ligadas ao assunto tratado. (Professor Mauro, mar. 2011)

Observa-se que, para além da estratificação de modalidades profissionais, professor/instrutor, os discursos mostram que as atividades desempenhadas pelos cinco professores, ora na escola, ora na fábrica, levam a uma ação pedagógica múltipla, que não se restringe apenas ao ambiente escolar. E exatamente por não ser restritiva, essa ação permite não somente o vínculo fábrica e escola como também a qualificação da prática pedagógica que executam, materializando-se no ato de ensinar e no resultado alcançado pelo aprendiz.

Convém, por fim, salientar que os cinco professores, embora valorizem os conhecimentos profissionais como sendo os pilares sobre os quais sua prática na escola se alicerça, mostram-se cientes de lacunas existentes em sua formação para a docência e da necessidade, embora não totalmente explícita, da aquisição de formação pedagógica para o aprimoramento da atuação docente.

Eu me vejo como professor, mas falta fazer mais cursos. Falta um pouquinho...ler mais, treinar mais. (Professor Flávio, mar. 2011)

3.4 A condição de professores na fábrica e de trabalhadores na escola

Empresários, diante das mudanças ocorridas nos sistemas de organização do trabalho e diante da chamada “intelectualização” do trabalhador, passam a mostrar cada vez mais interesse na qualificação de seus funcionários. Estar matriculado em um curso, voltar a estudar parecem ser atitudes positivas para o empregador.

Corroborando nesse sentido o seguinte comentário de Libâneo (2001, p.3):

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, à diversificação da ação pedagógica na sociedade.

Assim, ensina-se e aprende-se mediante diferentes modalidades de educação, formais e não formais, e em diferentes espaços. A escola, entretanto, continua a ser local privilegiado, embora não o único.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelos cinco professores na escola profissionalizante é observado pelas fábricas não como empecilho à plena realização do trabalho na fábrica, mas sim como complemento e incentivo a esse trabalho, potencializando-o, como observamos nos dizeres do gerente de fábrica Sílvio:

Não atrapalha o fato de estar (um funcionário atuante) lá na escola. Eu acho que quando ele trabalha lá e aqui, ele tem mais informações. Ele tem mais conhecimento das situações de mercado, mais conhecimento das dificuldades do operador, porque ele tá vivendo lá ...quais são as pessoas que ele está ensinando, para onde estão indo essas pessoas. Ele tem mais visão do mercado.(Mar. 2012)

Essa percepção observada pelo gerente é também compartilhada pelos próprios professores quando perguntados sobre qual a importância do trabalho da escola para a empresa.

Ele (o dono da empresa) valoriza muito o fato de eu estar na escola, porque para a empresa é importante eu ser professor na escola. Ele comenta 'meu técnico é professor na escola'. Porque isso enriquece a empresa. (Professor Joaquim, abr. 2011)

A empresa sabe que eu trabalho na escola e, quer queira quer não, a empresa cobra muito conhecimento, e tem hora que a gerência fala para fazermos cursos, nos atualizarmos, então...eles veem com bons olhos (o fato de estar na escola). (Professor Flávio, mar. 2011)

Eles (gerência e dono da empresa) sabem que eu dou aula na escola, porque a escola é uma instituição de referência na cidade. Não é qualquer profissional da fábrica que trabalha na escola. (Professor Sandro, fev. 2011)

Eles (os chefes) me tratam com mais respeito. Sou um instrutor da escola e isso tem um peso muito grande para a fábrica, pois converso de igual para igual com eles. (Professor Antonio, fev. 2011)

Por ser um instrutor da escola, tenho qualificação diferenciada para os diretores da empresa. Para o pessoal chão de fábrica sou um técnico realizado, que pode ensinar coisas novas para eles. (Professor Mauro, mar. 2011)

As falas permitem observarmos a percepção que os professores possuem sobre si próprios. A partir do que verificamos sobre como a fábrica e os colegas de trabalho reagem ao fato de serem docentes, os cinco professores deixam transparecer que ser professor funciona como uma espécie de reconhecimento de sua qualificação como trabalhador da fábrica; um

reconhecimento da qualidade e da importância do trabalho executado lá e também um signo de prestígio no ofício: *eles me tratam com mais respeito; tenho qualificação diferenciada para os diretores da empresa. A escola, por sua vez, instituição de referência na cidade, possibilita às fábricas informações importantes para as atividades lá realizadas. Mais que isso, acaba por atualizá-las, seja preparando a força de trabalho, seja trazendo conhecimentos sem nenhum custo adicional para a própria empresa. A fábrica passa a ser dessa forma outro espaço para disseminação de saberes advindos, ironicamente, de uma instituição que se espelha na fábrica.*

a escola traz novas tecnologias na área de calçado, porque a empresa não traz tanta tecnologia. Então, a gente está sempre aperfeiçoando. (Professor Flávio, mar. 2011)

Só o fato de eu estar buscando conhecimentos, buscando as tendências de moda... a escola colabora muito com isso. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Uma das explicações para essa inversão está no fato, já abordado, de algumas indústrias calçadistas se valerem de arranjos produtivos com uso de pouca tecnologia e uso intensivo de força de trabalho, carecendo, assim, de projetos inovadores. Os professores, trabalhando em uma escola de referência na preparação dessa força de trabalho, levam consigo para a empresa “novidades” que viram e vivenciaram junto a seus alunos na escola. São, portanto, na empresa, importante elo entre o mundo fabril e o conhecimento gerado na escola. E esse elo é às vezes tão forte que acaba por amalgamar as funções exercidas em um e em outro lugar, como observamos no relato abaixo:

Na fábrica, eu sou um instrutor também. Os funcionários pedem ‘me ensina isso na máquina’. Eu ensino. (Professor Antonio, fev. 2011)

Clot (2007, p.61) elucida a questão acima, sob a perspectiva da atividade de trabalho, quando mostra-nos que os seres humanos não são apenas produtores de trabalho, são também atores engajados em vários mundos e em diversos tempos vividos simultaneamente, “mundos e tempos que eles procuram tornar compatíveis entre si, cujas contradições esperam superar moldando-os à sua própria exigência de unidade, ainda que não se trate aí senão de um ideal”.

Nesse sentido, a escola também passa a acolher o trabalho fabril dos professores, uma vez que, como organização de trabalho prestadora de serviços à comunidade e às empresas, depende do conhecimento e do saber-fazer dos professores para formar futuros trabalhadores para a produção das fábricas.

Tudo o que a empresa exige a gente traz para os alunos. E aí eles vão ter menos dificuldade. A gente passa isso. A empresa quer uma pessoa técnica e é isso que fazemos na escola, transformamos o sapateiro em pessoa técnica. (Professor Flávio, mar. 2011)

A escola vê o que faço nela como um acúmulo de experiência da fábrica que estou trazendo para os alunos. (Professor Mauro, mar. 2011)

Acho que os alunos que têm aula comigo...é uma grande oportunidade de aprender, de poder ver coisas que eu vivo na fábrica. (Professor Sandro, fev. 2011)

A realidade, portanto, encontrada na escola é a de aproximação ao mundo fabril, focando os aspectos práticos da docência, justamente por serem esses aspectos os que mais serão valorizados pelos alunos e pelas próprias empresas. Como que num prolongamento de atividades, a escola fomenta o que é realizado na empresa por meio de seus professores.

Assim, a despeito das políticas praticadas ou almejadas para a Educação Profissional e para a formação de seus professores, encontramos, para os professores de formação inicial e continuada, uma realidade de trabalho que se concretiza a partir da vida na escola e nas fábricas em que atuam esses docentes.

3.5 O agir: trabalho docente retomando e recriando o trabalho na fábrica

3.5.1 Tarefas esperadas

O trabalho de um operário em uma fábrica assim como o trabalho de um professor na escola está alicerçado por prescrições, ou seja, por normas, regras, procedimentos de conduta, que se encontram exteriores ao trabalho e que têm como função conduzir o trabalhador naquilo que deve ser realizado. Tais prescrições, então, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado ou proibido. Afirma Clot (2007, p.95) que “a prescrição não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado ‘esfriado’ das atividades de gestão e de concepção”.

Esse resultado ‘esfriado’, ou seja, advindo do trabalho de concepção de outros, é a tarefa que deve ser realizada pelo trabalhador. E, embora haja tarefas que pela sua natureza permitem maior ou menor flexibilidade, maior ou menor estruturação prévia, maior ou menor controle do trabalhador sobre o processo, para realizá-las o trabalhador deve estabelecer e coordenar relações entre vários elementos que a constituem, como por exemplo, a quantidade de horas a serem gastas para a sua execução e as regras a serem seguidas

Sendo assim, na dinâmica discursiva que foi sendo produzida pelos cinco professores, fui identificando enunciados que configuravam as tarefas prescritas que deveriam ser

desempenhadas tanto na fábrica como na escola a fim de verificar aproximações e distanciamentos entre o trabalho prescrito nesses dois ambientes.

Valendo-me, portanto, de alguns elementos constitutivos de uma tarefa esperada, como tempo, ferramentas utilizadas, hierarquia e regras a serem seguidas, temos primeiramente o seguinte comentário de Sandro sobre sua rotina na fábrica e na escola como modelista de calçados:

Na fábrica: *Sempre tenho que cumprir datas. Tenho datas para entregar modelos para clientes, tenho datas para colocar o modelo na produção. Tenho datas para as feiras. Tenho que apresentar a coleção nova para o meu superior, ele tem que aprovar, dar o retorno. A gente tem que refazer, volta para ele...*(Fev. 2011)

Na escola: *Minha rotina é cumprir o horário, das 19 às 22 horas. E cumprir aquilo que está no plano de curso. Cada dia a gente faz as etapas, ou seja, os modelos.* (Fev, 2011)

Sobre a hierarquia na fábrica e na escola, orientando suas tarefas, Mauro, na área de automação de máquinas, tece o seguinte comentário:

Na fábrica: *Eu tenho um gerente e um presidente. Ou o gerente solicita ou eu tenho a solicitação do gerente de produção. Sou muito solicitado por eles para ajudá-los a desenvolver parte da máquina, adequar a máquina ao processo.* (Mar. 2011)

Na escola: *Quando cheguei à escola, o coordenador me disse que eu ministraria aulas de comandos elétricos, de conversores e inversores. Ligada à área elétrica. Ele disse 'você vai preparar o profissional para trabalhar em manutenção elétrica'.* (Mar. 2011)

Perguntado sobre que tipos de ferramenta utiliza para o trabalho, Antonio, ligado ao setor de manutenção de máquinas para calçados, comenta que:

Na fábrica: *Temos ferramentas especializadas, como multímetro, jogo de chaves de fendas, jogo de diversas chaves para fazer pequenos e grandes reparos em máquinas que envolvem funcionamento hidráulico e pneumático.* (Fev. 2011)

Na escola: *Trabalho em sala de aula e em oficina. Mais em oficina. As ferramentas que temos na escola são iguais às da fábrica. Não, minto, às vezes são até melhores, mais novas e modernas.* (Fev. 2011)

O professor Flávio, atuando como supervisor do setor de pesponto, explica como se inicia o trabalho que exerce:

Na fábrica: *A gente recebe fichas técnicas, nelas estão marcadas as características do sapato que será feito. Aí eu pego as fichas do dia e repasso para o meu setor. Os pespontadores vão costurando as peças para formar o cabedal e eu vou passando de máquina em máquina*

acompanhando a qualidade e olhando se estão seguindo a ficha. (Mar. 2011)

Na escola: *Antes de começar a minha aula de pesponto, eu procuro já preparar o material sobre as bancadas. Tem uma sequência de exercícios que os alunos devem seguir e eu fico olhando, fiscalizando, tirando dúvidas.* (Mar. 2011)

Como afirmado anteriormente, o trabalho de um professor e o trabalho de um operário estão circunscritos em prescrições que devem ser observadas para a realização das tarefas propostas. Essas prescrições são necessárias uma vez que possibilitam uma primeira orientação do fazer, um “norte” a ser seguido, um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador, “sendo também consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais” (SOUZA E SILVA, 2004, p. 89).

Considerando, então, os discursos produzidos e as especificidades da Educação Profissional, ou seja, o estreito vínculo que essa mantém com o mundo do trabalho, as prescrições advindas da escola profissionalizante na qual trabalham os cinco professores parecem estar em completa consonância com o que é realizado nas fábricas de calçados, corroborando para o fato de que o trabalho dos cinco professores na escola limita-se a treinamento ou capacitação de futuros trabalhadores para a fábrica, reduzindo o que realizam a tratamento de informações.

As falas dos professores parecem atestar esse prolongamento de trabalho da fábrica para a escola, pois o cumprimento de horários, prazos, planos deve ser observado em ambos os lugares, *cumprir datas, cumprir aquilo que está no plano.* Respeitar orientações e comandos advindos de superiores, *o gerente solicita; o coordenador me disse que eu ministraria aulas de comandos elétricos.* A sequência a ser seguida em cada local, *costurando as peças para formar o cabedal e eu vou passando de máquina em máquina; sequência de exercícios que os alunos devem seguir e eu fico olhando.*

Corroborando também para essa percepção de prolongamento o uso de palavras que expressam atitudes fabris no ambiente escolar. Entre essas palavras, destaca-se na fala do professor Flávio o termo “fiscalizar” para se referir a seus alunos: *tem uma sequência de exercícios que os alunos devem seguir e eu fico olhando, **fiscalizando**, tirando dúvidas.*

Sobre isso, Bakhtin (2003) afirma que escolhemos palavras a partir de intenções que presidem ao todo de nosso enunciado e que esse todo intencional é sempre expressivo, além disso, a situação social e histórica concreta de cada sujeito faz com que os discursos produzidos não sejam indiferentes aos contextos sociais nos quais se insere. Dessa forma, o

professor Flávio enuncia a partir de sua posição de trabalhador na fábrica e de sua posição de professor na escola. Embora respondendo sobre o trabalho realizado na escola, ou seja, tomado pela perspectiva do ensinar e do aprender, o professor reproduz em seu discurso palavras concernentes ao que é esperado dele na fábrica: vigiar, fiscalizar, observar se os alunos estão seguindo o solicitado.

Vivenciando em seu trabalho fabril a supervisão de um setor, o professor Flávio transporta, assim, para a escola essa supervisão quando, em sua tarefa de verificação de aprendizagem, necessita comprovar a aprendizagem de seus alunos. Reiterando os pressupostos de Vygotsky (1995), segundo os quais o ser humano não é só produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto, Clot (2007, p.86) afirma que “o envolvimento num ofício não ocorre apenas em seu exercício”. Sendo assim, o professor Flávio acaba por valorizar em sua fala a reprodução fabril no ambiente escolar, mesmo não trabalhando aqui com processo industrial, mas com outro tipo de processo, o ensino e a aprendizagem.

As similaridades de ambientes e ferramentas utilizadas parecem também contribuir para que as prescrições ditem o trabalho em ambos os lugares e formem um “amalgama” entre fábrica e escola, pois, como visto, a escola na qual trabalham os professores procura atender a demanda por operários mais bem preparados para as fábricas de calçados. Esse atendimento não somente passa pela oferta de cursos como também pela oferta de ambientes de ensino bastante próximos da realidade que o futuro trabalhador verá na indústria. O professor encontra, então, à sua disposição todo ferramental e maquinário de que necessita para reproduzir o ambiente fabril na escola. Ou como afirmava o professor Antonio: *As ferramentas que temos na escola são iguais às da fábrica.*

Essas ferramentas às quais os professores se referem, ligadas basicamente à execução da operação fabril, envolvem também ferramentas utilizadas a serviço de técnicas de ensino pelos professores, como planos de curso (explicitados na fala do professor Sandro), exercícios já construídos, planos de ensino, planos de aula, manuais, apostilas, livros, que ditam, assim como as fichas de produção na fábrica, o caminho a ser percorrido pelo professor e pelo aluno.

Em resumo, as prescrições advindas da fábrica e da escola parecem, além de ditar o trabalho em ambos os lugares, contribuir para que o trabalho na fábrica e o trabalho na escola sejam semelhantes. Todavia, “o sujeito da atividade não é um sistema de tratamento de informações, mas o núcleo de contradições vitais às quais ele procura dar uma significação”

(CLOT, 2010, p. 101). Por conta disso, entre o prescrito e a realização da tarefa, existe um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, possibilitando “conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho” (Idem, p. 119).

A fala do professor Joaquim, classificador de couros, é elucidativa sobre isso:

Com o trabalho na escola, mudei a maneira de armazenar as peles de couro. Na escola, armazena-se de uma maneira diferente da que é feita nos curtumes, e eu não tinha conhecimento disso. Então, eu passei a armazenar de maneira diferente na fábrica. (Abr. 2011)

3.5.2 A identidade profissional

Afirmam Codo e Batista (1999, p.69) que gênero e trabalho são dois determinantes estruturais da identidade. Assim, “o trabalhador de determinada categoria profissional carrega as marcas de sua profissão e se apresenta à sociedade como médico, enfermeiro, metalúrgico, jornalista”. Os cinco professores também carregam essas marcas e se autodenominam de acordo com as ocupações exercidas:

Sou técnico em eletrotécnica na fábrica e instrutor na escola. (Professor Mauro, mar. 2011)

Sou classificador de couros e também sou professor na escola. (Professor Joaquim, abr. 2011)

Sou supervisor de manutenção e sou um instrutor. (Professor Antonio, fev. 2011)

Sou modelista de cabedal e sou prestador de serviço autônomo. (Professor Sandro, fev. 2011)

Me considero um sapateiro na fábrica e sou prestador de serviço autônomo na escola. (Professor Flávio, mar. 2011)

Essas marcas da profissão assinalam a pertinência a um grupo e orientam a ação oferecendo-lhe uma forma social que a precede e, por isso, a significa. Nas palavras de Clot (2007, p.49), essas marcas formam os gêneros profissionais que designam “maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros”.

Dessa forma, se o trabalho prescrito procura ditar as regras de como realizar uma tarefa, os gêneros profissionais possibilitam agir sobre essas regras de acordo com o próprio sistema aberto de regras impessoais e não escritas de um dado ofício.

Analisando os discursos produzidos, verificamos que, embora a contratação na escola seja feita em consonância com a ocupação que exercem na fábrica e as prescrições advindas da fábrica ou da escola contribuam para uma aproximação do trabalho a ser realizado, os cinco professores inscrevem-se em gêneros profissionais distintos, operários na fábrica e instrutores na escola. O trabalho, em um e em outro local, configura-se, portanto, a partir da memória social da atividade a ser apropriada, ou seja, a partir de uma coerência interna, mas ao mesmo tempo relativa ao contexto em que se encontra, fornecendo aos professores os pressupostos do ofício a serem colocados em ação.

Nesse sentido, os discursos produzidos nos possibilitam observar alguns desses pressupostos que constituem e distinguem o trabalho realizado na fábrica e na escola, configurando a identidade profissional desses professores.

Valendo-me de categorias observadas por Soratto e Olivier-Heckler (1999), quais sejam, o ciclo de trabalho, o controle sobre o trabalho e a relação com o produto de trabalho, observemos primeiramente o que os professores Sandro e Mauro nos relatam sobre o ciclo de trabalho:

Professor Sandro

Na fábrica: Tenho que fazer amostras, amostras para vendedores, amostras para clientes. Então, temos um cronograma a ser cumprido. Por exemplo, estamos a coleção da Couromoda já pronta e daqui umas duas semanas já começaremos a fazer a coleção Francal. (Fev. 2011)

Na escola: Quando iniciei dando aulas, eu era mais rígido. Às vezes ensinava muitos detalhes no início das aulas. E como é uma coisa (modelagem de calçados) que se aprende com o passar do tempo...agora eu vou por etapas. Começo de maneira mais suave, mais tranquilo e só depois vou aprofundando. Às vezes, os alunos chegam no início e querem saber tudo. E eu falo 'não, vocês vão aprender mais para frente, não há necessidade de saber agora'. (Fev. 2011)

Professor Mauro

Na fábrica: Durante o meu trabalho, eu saio do computador ao menos umas 15 a 20 vezes por dia para ir a determinados pontos da empresa. O gerente me chama 'quebrou uma máquina, o pessoal da manutenção não está conseguindo resolver', me chamam. (...) Então, gostaria de ter mais tempo para execução de projetos. Às vezes estou com dois, três projetos de uma vez... (Mar. 2011)

Na escola: Eu aprofundo os conhecimentos na sala de aula para quando meus alunos forem à oficina terem mais facilidade em executar a operação. Antes eu me preocupava muito com o tempo... Será que vai dar tempo? Hoje eu sei que dá, pois consigo distribuir melhor o tempo da aula. (Mar. 2011)

Os professores, seja no ambiente fabril ou no ambiente escolar, possuem ciclos de trabalho que impõem a eles a consecução das atividades em determinado tempo: tempo de uma coleção a ser lançada, tempo de conserto de uma máquina para que volte a funcionar adequadamente, tempo de duração de um curso para capacitação profissional dos alunos. Assim, na fábrica como na escola, há uma série de atividades que devem ser feitas, numa certa sequência, para que cumpram com o objetivo esperado.

Todavia, esses ciclos se diferem quando observamos o trabalho do professor na fábrica e o trabalho do professor na escola. Na fábrica, a rigidez com os prazos marca um ciclo de trabalho curto, muitas vezes com atropelamento de atividades, como nos mostrava Mauro, *às vezes estou com dois, três projetos de uma vez*. Na escola, o professor pode repetir sua explicação mais vezes, em sala de aula e em oficina, pode ir *mais tranquilo e só depois vou aprofundando*, como afirmou Sandro.

Não havendo, portanto, rigidez de tempo de execução como em uma fábrica, os professores possuem mais flexibilidade de ação na escola. Dada essa flexibilidade, os professores podem inovar, aprimorar e refazer seu ciclo de trabalho, como afirma Mauro: *hoje eu sei que dá, consigo distribuir melhor o tempo da aula*.

Dessa forma, a partir das prescrições iniciais, os professores mobilizam normas de conduta relativas ao ciclo de trabalho, porém, diferenciando essas normas de acordo com o contexto em que se inserem.

Interessante destacar, no entanto, que as falas dos professores apontam para o fato de que essas normas de conduta, no princípio da carreira de instrutores, pareciam estar bastante ligadas ao trabalho fabril quando vemos, por exemplo, *quando iniciei eu era mais rígido, agora vou por etapas; antes eu me preocupava muito com o tempo*. Sendo assim, a apropriação dessas normas numa nova identidade profissional não se deu e jamais se daria de maneira automática e nem de maneira desvinculada da identidade profissional já constituída na fábrica, ou seja, a partir do momento em se celebra um novo contrato de trabalho. Essa identidade profissional é construída, ou, recorrendo à perspectiva vygotskyana segundo a qual a atividade individual se desenvolve na atividade social, Clot (2010, p.176) esclarece que:

Cada um não recebe, em partilha, uma experiência pronta para ser usada. De preferência, ele procura tomar lugar na corrente das atividades às quais é induzido. Mais exatamente, a atividade pessoal não se constrói senão dentro e contra essa corrente ao apropriar-se do gênero profissional, graças aos intercâmbios coletivos em situação de trabalho.

Em relação à categoria *controle sobre o trabalho*, temos os seguintes enunciados:

Professor Flávio

Na fábrica: *Não tem como mudar muito o jeito de supervisor (de pesponto). Eu entro no sistema e verifico como está o giro de serviço dentro dos grupos. Aí, eu abasteço os grupos com o serviço do dia e vou passando, vendo a qualidade, vendo se está na sequência.* (Mar. 2011)

Na escola: *Se meu aluno não entendeu minha explicação, procuro verificar o que acontece. Faço perguntas, peço para ele sentar na máquina e me mostrar o que está dificultando a tarefa.* (Mar. 2011)

Professor Antonio

Na fábrica: *O pessoal chama, há uma ordem de serviço e dentro dessa ordem a gente vai atendendo, vai fazendo os reparos (nas máquinas).* (Fev. 2011)

Na escola: *Aperfeiçoei meu material didático, a apostila. Coloquei nela mais exercícios para os alunos, mais figuras. Isso ajudou muito. Também tenho variado minhas estratégias, dependendo do que preciso passar. Por exemplo, se é um assunto teórico, peço para lerem primeiro na apostila e depois comentarem com os colegas. Aí, então, dou minha explicação. É uma estratégia que tem funcionado.* (Fev. 2011)

Professor Joaquim

Na fábrica: *Eu inspeciono mercadorias. O couro curtido. (...) Posteriormente essa mercadoria vem para nossa empresa e eu a direciono para o beneficiamento.* (Abr. 2011)

Na escola: *Sempre levo vídeos e fotos para os meus alunos verem exemplos de peles. Mostro também no próprio couro. 'Olha, isso é uma marca de carrapato, isso é uma marca de identificação do criador'. Faço visita com os meus alunos a curtumes da cidade. É bem dinâmica a aula.* (Abr. 2011)

O trabalho realizado na empresa exige, como na escola, um papel ativo dos professores. No entanto, há atividades que permitem maior liberdade de atuação e de controle sobre o que está sendo realizado. Nas fábricas, o trabalho é controlado pelo ritmo de produção, ou seja, pelos pedidos e encomendas de calçados que devem ser confeccionados e vendidos. Dessa forma, o professor Flávio deve abastecer seu grupo com as fichas para o pesponto; o professor Antonio deve verificar a ordem de serviço e realizar o conserto das máquinas e o professor Joaquim deve inspecionar os couros e levá-los para o beneficiamento. Cada um desses professores sabe o que se espera deles em seus postos de trabalho e executam suas atividades de acordo com suas funções. E, embora haja margem de controle sobre o processo, essa margem é estreita tendo em vista o contexto de trabalho no qual se inserem, as fábricas. Sobre isso, Gorz (1996, p. 81) nos lembra que:

As técnicas de produção e organização do trabalho que as fábricas impõem sempre tiveram um duplo objetivo: tornar o trabalho o mais produtivo

possível para o capitalista e, com essa finalidade, impor ao operário o rendimento máximo através da combinação dos meios de produção e das exigências objetivas de sua execução.

A escola profissionalizante em que atuam, embora em consonância com o mercado de trabalho, diferencia-se das fábricas por possibilitar aos professores a utilização criativa de suas potencialidades. A margem de controle do trabalho aqui é maior e esse trabalho não ocorre se não houver participação integral do trabalhador.

Flávio, Antonio e Joaquim utilizam a seu favor, então, essa margem ampliada para, por exemplo, aperfeiçoar o material didático, variar estratégias, inserir visitas técnicas em suas aulas, enfim, exercer a docência na escola a partir de uma “caixa de ferramentas”, na expressão de Amigues (2004), que lhes possibilita aceder a uma memória comum do gênero profissional; a uma memória que lhes oferece uma dimensão organizadora do trabalho do professor.

Quando, por fim, falamos sobre a relação com o produto do trabalho devemos recordar em Marx (1996) que, sob o capitalismo, o objeto de trabalho não pertence ao trabalhador e sim ao capitalista, uma vez que o trabalhador, embora plasme sua subjetividade no objeto, não se reconhece naquilo que realiza, pois seu trabalho é realizado de maneira fragmentada, sem estar nas mãos do trabalhador o controle do processo e o controle do produto do processo.

Diante dessa análise, verifiquemos os discursos produzidos sobre a relação que os professores têm com o produto do trabalho que realizam, na fábrica e na escola:

Professor Sandro

Na fábrica: *O sapato tem que sair da fábrica para concorrer com outras marcas no mercado. E não vai vender se o concorrente tiver com o preço melhor. Eu não posso simplesmente fazer o que quero.* (Fev. 2011)

Na escola: *É gratificante um aluno reconhecer em você alguém que o ajudou a conseguir uma profissão, um trabalho, uma colocação na vida. Já tive vários alunos que me encontraram na rua e que agradeceram. Isso é muito legal.* (Fev. 2011)

Professor Joaquim

Na fábrica: *Confeccionamos o couro da maneira que o cliente quer e aí despachamos para ele. Não pode ter cheiro de sintético, de resina, não podemos ter teor de acrílico.* (Abr. 2011)

Na escola: *Até veio uma senhora na escola no ano passado querendo saber quem era o professor do filho dela. O filho dela não se interessava por nada. O filho fez o curso comigo e mudou por completo. Prestou seleção*

para um curso técnico e continuou os estudos. E ela queria saber o que eu tinha feito. Agradeceu muito...isso motiva a gente. (Abr. 2011)

Professor Mauro

Sobre a fábrica e a escola: *Ensinar alguém o que a gente aprendeu do que executar aquilo na prática da fábrica... Eu acho que eu aprendo coisas novas na escola. Na fábrica também aprendo, mas é diferente. Se alguém me disser: 'você tem dois caminhos a seguir, trabalhar na empresa ou trabalhar na escola'. Eu responderia que preferiria a escola. O retorno da escola é melhor. Por exemplo, já tive alunos que me ligaram e disseram que conseguiram realizar determinada tarefa porque fizeram o curso comigo. Isso aí não tem dinheiro que pague. Eu consegui transmitir o meu conhecimento para eles. (Mar. 2011)*

O produto final do trabalho dos professores na fábrica é a confecção do calçado. Já o produto de trabalho na escola possui inúmeras especificidades. Não é ele um objeto sobre o qual se plasma a subjetividade do trabalhador e sim outro ser humano. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 45), “o professor transforma o outro através do outro mesmo. O seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata”.

Por conter endereçamento diferente e contexto diferente, a relação que os professores apresentam com o produto de seu trabalho também é distinta. Nas fábricas calçadistas, os professores não reconhecem o e não se reconhecem no valor daquilo que produzem. Na escola, porém, a expressão da subjetividade faz parte de seu trabalho e resulta numa atividade enriquecida para ele e para seus alunos, como observamos nos relatos acima, resumidos na fala do professor Mauro, *o retorno da escola é melhor.*

Ao verificarmos, portanto, as categorias ciclo de trabalho, o controle sobre o trabalho e a relação com o produto de trabalho, observamos que os discursos sobre o trabalho dos cinco professores na escola possuem pressupostos que marcam a distinção entre o que realizam na fábrica e na escola, fornecendo-nos elementos para enxergar além das prescrições ditadas e além das aproximações existentes entre a fábrica calçadista e a escola profissionalizante. Mais ainda, esses pressupostos possibilitam observarmos agora como a identidade profissional pode conduzir a uma ação personalizada, ou seja, a uma renovação no poder de agir.

3.5.3 O gesto repetitivo e o uso da palavra na demonstração

Sennett (2009, p. 143) em seu livro *O Artífice* afirma que a educação moderna evita o aprendizado repetitivo, parecendo ser esse alienante. Um dos elementos que favorece essa visão é o fato de que, na civilização ocidental, o desejo de algo mais duradouro que as matérias que se decompõem imprime uma “suposta superioridade da cabeça sobre a mão,

considerando-se o teórico melhor do que o artífice porque as idéias perduram”. Outro elemento é a própria transformação dos processos produtivos que acabam por colocar em movimento empregos ao “vender” como necessárias variadas capacitações, em vez de cultivar uma habilidade única como trajetória de trabalho numa mesma empresa.

Dessa forma, o aprendizado pela repetição, a observação do que está sendo realizado, a curiosidade frente ao material de que se dispõe não parecem coadunar com um ato educativo mais complexo, levando a crer que o ensino assim pautado é uma modalidade mais aligeirada de educação e aqueles que a exercem apenas reproduzem conhecimentos oriundos de outras instâncias. Na Educação Profissional, modalidade privilegiada para esse tipo de aprendizado, a crítica que se faz é ainda mais contumaz, pois ao utilizar a repetição e a imitação nas tarefas realizadas parece desprezar as mudanças pelas quais a organização industrial passou nos últimos anos, com a inserção de novas tecnologias e a polivalência do trabalhador, além de não preparar criticamente o trabalhador para a relação existente entre capital e trabalho.

Sem, contudo, observarmos a relação existente entre aquilo que é prescrito e aquilo que de fato perdura nas atividades realizadas, somos levados a analisar as prescrições ditadas na fábrica e na escola como soberanas ao trabalho dos cinco professores e por isso mesmo ver um sentido de menor importância no que realizam.

Assim, retomando Clot (2010), não existe de um lado a prescrição ou tarefa esperada e de outro a atividade real. Entre esses dois extremos, existem formas comuns da vida profissional que ele designa, como vimos, de gênero profissional. Constituem esse gênero profissional as obrigações compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar. Em outras palavras, são recursos comuns à vida profissional que os trabalhadores conhecem e que sem os quais o trabalhador teria que, a todo o momento, reinventar o seu próprio trabalho inviabilizando sua realização.

No entanto, o gênero profissional, mesmo sendo constituído por traços reiteráveis em cada situação de trabalho, permite “ajustes” que dão a cada curso de ação do trabalhador um estilo próprio, um jeito de agir que dá margem a improvisos, a retoques e a adaptações da ação. Nessa perspectiva, “o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite superá-la. O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação” (CLOT, 2010, p. 130).

Voltando novamente à questão do gesto repetitivo, é ele na atividade de trabalho fabril e na atividade de trabalho dos professores na escola um recurso bastante utilizado para não somente confeccionar um produto como também para ensinar o que deseja ser aprendido. A

utilização desse gesto, por sua vez, requer de quem o pratica a inserção num coletivo de trabalho, ou seja, num repertório já consagrado por outros trabalhadores que exercem o mesmo ofício possibilitando a fixação da ação e, conseqüentemente, a realização eficaz do objetivo pretendido.

Observando, entretanto, os discursos dos cinco professores sobre como realizam o trabalho na fábrica e na escola, temos na fala de alguns deles a observância desses gestos repetitivos para além da execução, contribuindo, na verdade, para o alcance do que é esperado, o aprendizado do aluno. Sobre isso, lembra-nos Clot (2010, p. 159) que “a transmissão do gesto não se assemelha a uma linha reta que conduz o sujeito para o objeto”.

O professor Sandro, por exemplo, mostra como realiza o trabalho de modelagem na fábrica e como realiza o ensino desse trabalho na escola:

Na fábrica: *Eu utilizo o CAD, mas o CAD não ensina ninguém a fazer modelo. O modelista tem que saber fazer o modelo para buscar no CAD um benefício para ele. Por quê? Porque a parte do desenho do sapato, encapar a primeira forma, forma nova, essa parte ainda é manual, mesmo na fábrica. Então, eu encapo a forma com fita crepe, depois eu risco as linhas nessa forma, desencapo a forma e transfiro esse corpo de forma para dentro do computador e não mexo mais naquela forma. Sempre que preciso, copio esse arquivo. Mas tem que ter a primeira vez. E a pessoa tem que aprender a fazer o manual para depois usar o CAD. Pode até aprender direto no CAD, mas vai perder a sensibilidade manual. (Fev. 2011)*

Na escola: *Se você tem o conhecimento, mas não sabe fazer, o aluno te questiona. Então, os alunos aprendem com minha demonstração. Como a sala é pequena e a gente tem que fazer uma peça, os alunos vêm até mim. Eu coloco uma cadeira do lado e começo...como é coisa artesanal, não é para decorar, tem que ter habilidade manual. (...) Começo como faço na fábrica, só que bem mais devagar. Pego uma forma, pego a fita crepe, vou encapando a forma com essa fita, mostro onde riscar as linhas, como desprender a fita da forma. Feito isso, peço para eles fazerem e vou acompanhando. (Fev. 2011)*

O professor Sandro, ciente de que para o desenvolvimento de capacitações deve enfatizar a repetição, executa movimentos que na fábrica e na escola são bastante similares. Utilizando-se, então, de movimentos necessários ao ato de modelar, Sandro recorre ao gênero profissional no qual se alicerçam as maneiras de realizar seu trabalho para nele saber como agir. No entanto, a realização desses movimentos assume na escola outro endereçamento, o aluno. Por haver outro endereçamento, o professor começa como faz na fábrica, *só que bem mais devagar*. Assim, sua repetição na escola é diferente, ou como afirma Clot (2010, p. 29), “no exercício profissional, uma repetição é sempre única e o mesmo funcionamento acolhe, na atividade real, diferentes funcionalidades”. Assim, o gênero profissional aqui é liberado, não pela sua negação, mas pela renovação por meio do gesto.

Outro dado interessante da realização de repetição dos movimentos na modelagem é que esses poderiam ser abolidos com a utilização da ferramenta CAD. Segundo Sennett (2009, p. 51), ela possibilita grandes realizações uma vez que “permite a modelagem instantânea de produtos, dos parafusos aos automóveis, especifica com precisão sua engenharia e controla sua produção”. No entanto, alerta o autor que o CAD acaba por retirar os aspectos táteis, relacionais e de incompletude no ato de desenhar, servindo “como símbolo de um amplo desafio enfrentado pela sociedade moderna: como pensar a vida como artífices fazendo bom uso da tecnologia” (Idem, p. 56).

O professor Sandro, entretanto, não alheio a essa discussão mostra, pela experiência que tem em seu trabalho de modelista, que *o CAD não ensina ninguém a fazer modelo*. Sendo assim, a repetição que deve executar para que seu aluno tenha a sensibilidade adequada no ato de modelar uma forma nova é mais que uma repetição mecânica de movimentos executados no ambiente fabril, é um importante recurso para levar o futuro modelista a pensar na materialidade do sapato, a lidar com sua solidez, ao invés de inicialmente apenas observá-lo na tela do computador. O gesto repetitivo passa a ser, então, um ato reconfigurado e personalizado pelo próprio professor para a realização de seu trabalho com os alunos. A imitação, por sua vez, realizada pelo aluno, é o movimento de apropriação que transpõe o gesto do outro, ou seja, “fonte externa de aprendizagem, deve converter-se em recurso interno do próprio desenvolvimento do indivíduo” (CLOT, 2010, p. 159).

Para que isso ocorra, no entanto, exige-se tempo, engenhosa paciência do professor e penosas tentativas por parte do aprendiz.

O professor Mauro, por exemplo, trabalhando com automação de máquinas, relata a seguinte experiência:

Na fábrica, não coloco mais a mão na ferramenta, mas vou orientando tudo o que eu quero do operador. (...) Na escola, na aula prática, eu faço uma demonstração e em seguida dou um tempinho e faço outra igual para perceber que os alunos pegaram mesmo. Chego às vezes a sentar com alunos que têm mais dificuldade e fazer ali, quase que pegando na mão deles. (Mar. 2011)

Já o professor Antonio explica que:

Na fábrica: *Se a máquina tem uma ficha técnica de manutenção, é mais fácil. Vejo os sintomas da máquina antes de desmontá-la. Pode ser uma simples avaria. Então, divido a máquina em conjuntos, quase nunca chego a abrir. Então, começo das partes mais simples, se, por exemplo, está piscando em lugar errado, vou ver o que acontece, mexo ali. Se está vazando óleo, pode ser outra coisa. A gente vai mexendo na sequência. (Fev. 2011)*

Na escola: *A aula de manutenção de máquinas exige muita habilidade, eu tenho sempre que estar reforçando com o aluno, refazendo para ele. Demonstro o que quero que eles façam e tento fazer eles terem o meu jeito, a minha “pegada” com a máquina. Quando desmonto uma máquina de pesponto, por exemplo, começo a fazer isso parte por parte para que os alunos entendam bem o funcionamento de cada peça.* (Fev. 2011)

A manutenção e automação de máquinas para calçados são ocupações bastante procuradas pelos alunos uma vez que, embora pertencentes ao setor calçadista, inserem-se no itinerário de formação mecânica e, por isso, possibilitam ganhos salariais maiores aos trabalhadores do que aquelas ligadas à confecção do sapato. Inseridos nessas ocupações, os professores Mauro e Antonio realizam também com seus alunos sequências fabris necessárias ao aprendizado, observando, no entanto, outros cuidados que devem ter ao ensinar. Sendo assim, Mauro, além de demonstrar duas vezes chega a sentar com seus alunos e quase a pegar na mão deles para, pela imitação, auxiliá-los a realizar a tarefa. Antonio, também utilizando a demonstração, tenta imprimir seu jeito, “sua pegada” com a máquina.

O aprendizado através da demonstração joga a responsabilidade nos ombros do aprendiz e também parte do princípio de que é possível a imitação direta. É bem verdade que o processo frequentemente dá certo, mas com a mesma frequência falha. (SENNETT, 2009, p. 203)

Nas palavras de Sennett, observamos que os professores se valem da demonstração como técnica para atingir o padrão necessário de operação a ser realizada. Aqui novamente os professores buscam nos gêneros profissionais a estabilização de sua atuação utilizando a demonstração como “ferramenta-espelho” da atividade em execução. Entretanto, o fato de não alcançarem por meio da demonstração a aprendizagem de todos os alunos, os professores, por meio de algumas estratégias próprias, repetem mais que uma vez o realizado ou até mesmo sentam ao lado do aluno utilizando o “pegar na mão” como meio a ser disponibilizado.

Outro recurso, além da demonstração ou junto a ela, é a utilização da palavra falada. Nas oficinas de aprendizagem, a palavra falada é predominante sobre as instruções escritas. Quando o aluno possui dúvidas quanto à execução de uma operação, recorre imediatamente ao docente que discutirá a questão levantada. Assim, se na fábrica podem ou não explicitar o conhecimento que em grande medida é tácito, ou seja, sabem como fazer algo e o fazem, na escola, os cinco professores devem demonstrar esse fazer e devem falar sobre essa demonstração a fim de que explicitem a seus alunos o agir no trabalho. A palavra é, então, acesso ao conhecimento, uma vez que como signo “serve de mediação à atividade que liga esse homem, em primeira instância, a outros homens” (CLOT, 2007).

Observando, portanto, o uso da palavra como recurso utilizado pelos professores, temos, os seguintes discursos:

A gente ensina orientando como é feito, para que é feito e para que serve aquela função. Depois sento na máquina e demonstro para o aluno. Enquanto demonstro falo sobre o movimento do pesponto, como enfiar a linha na agulha, como pedalar, o que pode e o que não pode, se fizer assim acontece isso e se fizer de outro jeito o que acontece. (Professor Flávio, mar. 2011)

Eu falo, explico na lousa e faço a demonstração. Na demonstração, eu vou explicando o passo a passo para eles entenderem melhor o que a gente faz. (Professor Sandro, fev. 2011)

Eu ensino falando, fazendo, demonstrando e ensino auxiliando. Eu falo bastante e demonstro como eu quero que seja feita determinada operação. (Professor Antonio, fev. 2011)

Primeira coisa, vou falar sobre a elétrica, falar sobre todos os componentes, depois começamos a juntar os componentes para montar os circuitos. Falo dos componentes e dos símbolos que eles têm. Depois que falei sobre os componentes e sobre os símbolos, vou montar o diagrama, vou falando como montamos e depois como transferimos para montar o comando elétrico. (Professor Mauro, mar. 2011)

A palavra é dessa forma um importante aliado para o entendimento do que se quer realizar na sala de aula ou nas oficinas da escola. Não é o único, como visto, mas é imprescindível. Ou nas palavras de Bakhtin (2004, p. 38):

A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso.

Sendo assim, os professores sabem implicitamente que o desenvolvimento discursivo junto a seus alunos possibilita a “revelação” da atividade a ser desempenhada. É sintomático nesse sentido observar a importância da repetição da fala para melhor entendimento de um gesto ou de um assunto: *eu falo bastante; vou falando como montamos; vou explicando o passo a passo para eles entenderem melhor.* “Os mestres devem ser insistentemente induzidos a se explicar”, afirma Sennett (2009, p. 93) e nesse sentido existe uma demanda ativa por parte de cada um desses docentes e de seus alunos que compõem o ambiente escolar, possibilitando ao professor explicitar pela palavra o que seus alunos não “enxergam”, o que não sabem e não conseguem compreender.

Ainda sobre o uso da palavra, temos a seguinte experiência de trabalho do professor Joaquim na fábrica e na escola:

Fábrica: *O classificador de couro tem que ter argumento, tem que ter poder de decisão. Você tem que ter determinação no que aprova ou no que reprova. Por exemplo, suponhamos que a empresa negociou 10000 metros de couro em um curtume, vou lá e começo a verificar cada peça. Em um dia, verifico 5000 metros e reprovoo 500. Então, olhei 5500 metros. É comum pegarem o profissional e levarem para um churrasco, para um noitada... No outro dia, tenho que ver os outros 4500 metros. Você começa a verificação e observa que aqueles 500 metros que foram reprovados estão de novo no meio. E isso é falta de ética. O que faço, então, digo para o vendedor 'olha, não vou continuar a olhar, o negócio não vai ser fechado'. E eles perguntam 'mas por quê?'. E aí eu transfiro a responsabilidade para eles: 'vocês sabem por que, ou vocês tiram isso do montante ou eu vou embora, só levo o que aprovei ontem'. E isso já aconteceu comigo. Então, você tem que ter determinação no que aprova e no que reprova. (Abr. 2011)*

Na escola: *Ensino mostrando aos alunos que o classificador, mais que o conhecimento técnico, precisa ter a palavra certa no lugar certo, pois é isso que convence aquela ou esta classificação. A ética, a determinação. Falo para os alunos ficarem muito atentos. Pois se não forem éticos, a carreira é muito curta. Hoje tem profissionais no mercado muito superiores a mim. Só que ninguém indica. Não passam nem na calçada da empresa. (Abr. 2011)*

Diferentemente de seus colegas, o professor Joaquim, trabalhando com classificação de couro, mostra que seu trabalho, embora envolva conhecimento técnico, é bastante subjetivo, levando-nos a entender que a argumentação junto aos fornecedores é fator primordial para a sobrevivência na profissão. Dessa forma, observa-se a preocupação que tem em repassar a seus alunos as experiências do setor, auxiliando-os a transpor os obstáculos que ali observa por meio do uso da palavra, que aqui é usada não apenas como recurso para melhor interiorização dos conhecimentos aprendidos ou do gesto a ser imitado como, principalmente, ferramenta de trabalho futuro de seus alunos.

Procurando, então, resguardar seus alunos contra o uso impróprio do que está sendo aprendido em uma situação real de trabalho, o professor Joaquim, para além de simplesmente ilustrar os conhecimentos a serem repassados com situações vividas por ele professor, tenta, na verdade, fazer com que seus alunos, futuros classificadores de couro, conheçam como agir em determinada situação, desenvolvam maneiras de trabalhar aceitáveis, abstenham-se de agir em situações precisas, enfim, sejam conduzidos a uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte profissional.

3.6 Parceria: fábrica e escola

As situações vivenciadas pelos cinco professores, trabalho na fábrica e trabalho na escola, formam uma importante “parceria”. Primeiramente, porque mostram que o trabalho de uma sustenta o trabalho da outra, uma vez que o preparo da força de trabalho na escola serve à fábrica e o trabalho realizado na fábrica justifica a existência da escola. Assim, se por um lado, o fazer na indústria influencia significativamente o trabalho docente, este por sua vez também imprime alterações na indústria, principalmente por meio dos alunos que acabam incorporando aprendizagens diferenciadas daquelas anteriormente prescritas. Nesse sentido, “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Em segundo lugar, mais relevante ainda, porque essa “parceria” oferece as possibilidades de formação dos professores que nessas situações atuam por serem elas referenciais de possibilidade de superação da condição operária por meio do exercício de outro fazer, o fazer docente.

Um dos fatores que fomenta a possibilidade dessa superação é a própria condição transitória da escola para os professores, pois, ao encerrarem e celebrarem novos contratos a cada curso oferecido, renovam e reafirmam sua condição de docência. A escola profissionalizante na qual atuam passa a ser lugar privilegiado para essa superação, mesmo sendo ela local de vínculo contratual frágil. A vivência na escola oferece, assim, novos caminhos, que podem ser percorridos justamente por serem alicerçados pela existência do trabalho fabril.

Em resumo, nas observações realizadas e nos discursos analisados podemos reiterar aqui a abordagem vygotskiana. Segundo ela, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o indivíduo, mas sim por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito tempo se passou para que chegássemos à segunda década do século XXI com uma cultura que afirma, cada vez mais, a presença do homem na sociedade por meio do trabalho.

Essa cultura, “produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VYGOTSKY, 1995, p. 151), foi se constituindo paulatinamente a ponto de transformar o próprio trabalho realizado em mais que trabalho e a sua perda em mais que simples perda, pois o trabalho é não só uma referência econômica como também social e psicológica.

Para isso, contribuiu sobremaneira o surgimento da indústria como sistema de produção apoiado na maquinaria e no progresso técnico, impulsionando a divisão do trabalho, estabelecendo novas relações sociais, novos modos de organização produtiva e de remuneração, além de novos encadeamentos entre diferentes setores.

Contribuiu também para a constituição dessa cultura a consolidação da condição salarial, especificamente a condição salarial fabril, com a retirada do trabalhador de uma situação de vulnerabilidade para uma situação de pertencimento.

A primeira metade do século XX viu erigir, então, a possibilidade do trabalhador construir uma carreira, ou seja, um caminho previsível de atividades e de tempo rotinizado que, a despeito do que Marx e Smith enfatizaram como sendo um empobrecimento das forças produtivas individuais de cada um, envolveu o trabalhador num sistema de proteção dentro e fora de seu trabalho.

Paradoxalmente, a retração do crescimento a partir da década de 1970 aliada a um novo cenário global trouxe ao trabalhador novos desafios que o desestabilizaram. Se a organização do trabalho no surgimento da fábrica mecanizada esteve ligada a mecanismos mais organizativos que técnicos de controle do processo produtivo do trabalhador pelo capitalista, no modelo de acumulação flexível essa organização, mais dependente da tecnologia e das flutuações de demanda de mercado, está ligada a adaptações constantes por parte do trabalhador para que continue “vivo” dentro do modelo.

Na atualidade, presenciamos o declínio econômico da zona do Euro, a crise financeira de 2008 nos Estados Unidos, as diversas iniciativas governamentais de diferentes países, incluindo o Brasil, a fim de possibilitar crescimento e conter inflação e desemprego como reflexos de um “processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos” (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

Assim, flexibilizar o espaço e o tempo de trabalho, flexibilizar os métodos produtivos, flexibilizar a remuneração são elementos responsivos a essa conjuntura e há algum tempo presentes na vida do trabalhador contemporâneo.

Como uma das consequências, a carreira, no curso de uma vida de trabalho, cede lugar a diferentes funções num mesmo local ou em locais diferentes, fragmentando o trabalhador e muitas vezes impossibilitando-o de se enxergar enquanto pertencente a um coletivo de trabalhadores. E embora as tecnologias e as formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte, convivendo sistemas fordistas e não fordistas de trabalho, qualificar-se parece ser a chave dada ao trabalhador para empregar-se ou manter-se empregado.

No entanto, o que a princípio parece de natureza técnica torna-se novamente controle, pois um conjunto de instituições, notadamente a escolar profissionalizante, estabelece-se a fim de tornar a aprendizagem um meio de profissionalização e um meio de produção de saberes técnicos subtraídos dos trabalhadores.

Não alheios a essa dinâmica, encontramos os cinco professores sujeitos desta pesquisa que vivenciam na fábrica e na escola situações que refletem as transformações ocorridas e que chegam a ser antagônicas e ao mesmo tempo congruentes.

Na fábrica, coadunam com uma condição de trabalho assalariado, com contrato por prazo indeterminado. Exercem ocupações bem definidas, registradas em Carteira de Trabalho e gozam de todos os direitos trabalhistas que a legislação impõe. Observam, porém, a transferência de setores fabris para regimes terceirizados, muitas vezes informais, e para outras regiões geográficas, além de verem a transformação de algumas tarefas de realização manual/mecânica para realização automatizada.

Na escola, são contratados por contrato de trabalho por prazo determinado. Qualificam outros trabalhadores com saberes técnicos para adaptarem-se às constantes exigências de um mercado em mutação constante e se adaptam, eles mesmos professores, às exigências da organização escolar.

A fábrica e a escola, assim, permeáveis às transformações ocorridas, espelham-se muitas vezes uma na outra e exercem sobre os professores seus ditames. Todavia, não extrair dessas condições apresentado sentido para o que fazem seria transformá-los, ou a qualquer trabalhador, em seres autômatos.

Sendo assim, os cinco professores não somente refletem essas transformações como também as transformam por meio do seu agir. Ou nas palavras de Clot (2010):

Ao produzir seu meio para viver com, ou contra, os outros, ao dirigir-se a eles ou ao dar-lhes as costas, mas sempre em comparação com eles e em contato com o real, é que o sujeito se constrói: ao fazer o que deve ser feito ou refeito com outros, pares ou superiores hierárquicos. Seu poder de agir é conquistado junto aos outros e aos objetos que os reúnem ou os dividem no trabalho comum; ele se desenvolve na e pela atividade mediatizante. (p. 23)

Nesse sentido, os cinco professores, embora inseridos em modelos historicamente forjados, não se limitam a ser simples reprodutores de prescrições advindas da fábrica ou da escola. São eles também atores de continuidades e rupturas por meio de seu trabalho. Ou seja, num movimento dialético, os professores exercem na fábrica e na escola atividades individuais que encontram seus recursos nas relações sociais e no meio histórico mais amplo do qual a fábrica e a escola também fazem parte. Seguindo Vygotsky (1995), ao interiorizar esses recursos, os professores recriam o exterior, imprimindo aí também sua marca.

Dessa forma, o trabalho que executam fora da docência, na fábrica, passa a ser também um trabalho de formação para a docência, e o trabalho que realizam na escola passa a ser uma extensão da fábrica. No entanto, embora esse movimento pareça reducionista, a atividade desempenhada por cada docente acaba, na verdade, por superar o interesse estritamente técnico e a se converter em uma complexa retroalimentação entre os diversos fazeres – dentro e fora da escola – de que os docentes estão incumbidos.

Nessa perspectiva, verificou-se que, a despeito das políticas praticadas para a Educação Profissional e para a formação de seus professores, os cinco docentes concretizam seu trabalho a partir da realidade vivida, fazendo emergir elementos de destaque nessa atuação.

Primeiramente, percebe-se que a inserção dos professores na escola se dá, principalmente, a partir da experiência que apresentam no mercado de trabalho. No entanto, a essa experiência agregam-se outros fatores: todos eles atingiram nas empresas cargos de “comando”, ou seja, destacam-se por atuarem junto a outros funcionários, liderando-os e até os ensinando nas tarefas a serem executadas; a trajetória desses professores como alunos da própria escola onde atuam ou de outra instituição profissionalizante também “credencia” o futuro professor para desenvolver os cursos ofertados. Percebe-se com isso que o professor temporário na escola não a adentra de maneira alheatória. Há um caminho, quase que sedimentado, entre atuação na fábrica e indicação na escola, além de muitas vezes ter sido esse caminho já vivenciado antes como aluno da própria instituição profissionalizante. Sendo assim, os cinco professores inserem-se na docência com alguns pré-requisitos conquistados pela vivência ora como ex-alunos da própria instituição profissionalizante ou de outra, ora

como trabalhadores que também ensinam no ambiente de trabalho, ora pelo conhecimento básico dos procedimentos a serem seguidos para o exercício do magistério.

A entrada dos cinco professores na escola é observada, então, pelas empresas não como entrave à plena realização do trabalho na fábrica, mas como complemento e incentivo a esse trabalho, potencializando-o. E a partir do que verificam sobre como a fábrica e os colegas de trabalho reagem ao fato de serem docentes, os cinco professores acabam por interiorizar o fato de que ser professor funciona como uma espécie de reconhecimento de sua qualificação como trabalhador da fábrica; um reconhecimento da qualidade e da importância do trabalho executado lá e também um signo de prestígio no ofício.

Em contrapartida, a escola possibilita às fábricas informações importantes para as atividades lá realizadas. Mais que isso, acaba por atualizá-las, seja preparando a força de trabalho, seja trazendo conhecimentos sem nenhum custo adicional. A fábrica passa a ser dessa forma outro espaço para disseminação de saberes advindos de uma instituição, a escola, que se espelha nela mesma, fábrica. Os professores são, portanto, elo entre o conhecimento do mundo fabril e o conhecimento escolar: levam para a empresa informações que viram e vivenciaram junto a seus alunos e colegas de trabalho na escola e trazem para a escola o trabalho fabril uma vez que a própria escola depende do conhecimento e do saber-fazer dos docentes para formar futuros trabalhadores.

Aparentemente, então, as prescrições advindas da escola profissionalizante na qual trabalham parecem estar em completa consonância com o que é realizado nas fábricas, corroborando para o fato de que o trabalho dos cinco professores na escola limita-se a treinamento ou capacitação de futuros trabalhadores, reduzindo o que realizam a tratamento de informações. No entanto, como observado, verificamos que, embora a contratação na escola seja feita em consonância com a ocupação que exercem na fábrica e as prescrições advindas da fábrica ou da escola contribuam para uma aproximação do trabalho a ser realizado, os cinco professores inscrevem-se em gêneros profissionais distintos, operários e professores. O trabalho, em um e em outro local, configura-se, portanto, a partir da memória social da atividade a ser apropriada, ou seja, a partir de uma coerência interna, mas ao mesmo tempo relativa ao contexto em que se encontra, fornecendo aos professores os pressupostos do ofício a serem colocados em ação.

A partir das prescrições iniciais, os professores mobilizam normas de conduta, porém, diferenciando essas normas de acordo com o contexto em que se inserem. Em outras palavras, os cinco professores, por um lado, levam para o magistério o saber ensinar ensinado, o saber ensinar observando, o saber ensinar conhecendo, pois, como não tiveram uma formação

profissional inicial na docência que lhes possibilitasse informação de métodos, técnicas, valores científicos e pedagógicos adequados ao exercício da função, valem-se de toda uma experiência profissional e pessoal não só anterior como também concomitante ao ato de ensinar. Por outro lado, constata-se que a fala, a demonstração, o gesto utilizados pelos professores assumem na escola outro endereçamento, o aluno, e, portanto, novas relações estabelecem-se entre os fazeres, apontando para uma realidade de trabalho que se distingue e que os constitui enquanto docentes.

Outro elemento importante é que, para além da estratificação de modalidades profissionais professor/instrutor, os discursos mostram que as atividades desempenhadas pelos cinco professores, ora na escola, ora na fábrica, levam a uma ação pedagógica múltipla que não se restringe apenas ao ambiente escolar. E exatamente por não ser restritiva, essa ação permite não somente o vínculo fábrica e escola como também a qualificação da prática pedagógica que executam, materializando-se no ato de ensinar e no resultado alcançado pelo aluno.

Por fim, os professores, mesmo partícipes de uma condição ainda privilegiada dentro das fábricas, com recebimento salarial regulamentado por lei, com muitos anos de trabalho numa mesma empresa e com experiência que lhes possibilita certa respeitabilidade entre os colegas de trabalho e entre seus superiores hierárquicos, mantêm o desejo de continuar na escola. Isso nos leva a observar que o vínculo que mantêm com ela, embora temporário, acaba por se tornar perene uma vez que a cada nova turma esse vínculo é renovado. Mais que isso, a cada nova renovação, renovam-se também os sonhos de perpetuar sua expertise fabril fora da fábrica, mas dentro da escola.

A escola, então, contrariamente ao que se observa em diversos discursos de professores atuantes na Educação Básica, apresenta aos cinco docentes a possibilidade de utilização criativa de suas potencialidades. É ela, de lugar temporário, parcial, instável, o futuro a concretizar, a possibilidade de realização pessoal e profissional não conquistada na fábrica.

Os discursos, portanto, aqui analisados sobre o trabalho desenvolvido atestam o papel dos cinco professores na dinâmica de sua formação. Embora, aparentemente, os trabalhos em um e em outro local sejam bastante próximos tendo em vista a relação estabelecida entre a escola profissionalizante e as fábricas calçadistas, embora possuam prescrições parecidas, uma vez que o objetivo último é a realização da tarefa estabelecida para o exercício da ocupação almejada, esses trabalhos possuem marcas que nos permitem diferenciá-los. Dessa forma, por meio da articulação de diferentes objetos constitutivos da atividade de trabalho,

emprestados da ergonomia do trabalho, verifiquei, em resumo, que, para além das prescrições ditadas em cada local, para além das representações que constroem a figura do professor, os cinco professores, no uso dos recursos disponíveis e no intercâmbio com seus alunos e com seu trabalho fabril, formam-se na e para a docência a partir de suas experiências na fábrica e na escola. São eles importantes protagonistas para o entendimento da formação do professor de Educação Profissional.

Intentei, no caminho percorrido, aprofundar a questão da formação docente de professores de Educação Profissional dando voz, mais uma vez, ao seu trabalho, focando aqui os professores temporários, suas experiências, suas vivências, a valorização do que trazem e por que o trazem para a escola. Nesse sentido, espero que, de alguma forma, esta pesquisa contribua, com todas as limitações que existiram, para uma melhor compreensão do trabalho realizado por milhares de professores que atuam em escolas profissionalizantes e para a formação de professores de maneira geral, servindo, por conseguinte, de estímulo a novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ABICALÇADOS. **Histórico das exportações brasileiras de calçados**. Novo Hamburgo (RS): Associação Brasileira de Calçados, 2010. Disponível em: <http://www.abicalcados.com.br/documentos/resenha_estatistica/Historico%20das%20Exportacoes%202010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- ABICALÇADOS. **Notícias**. Novo Hamburgo (RS): Associação Brasileira de Calçados, 2012. Disponível em: < <http://www.abicalcados.com.br/noticias.html> >. Acesso em: 12 abr. 2013.
- ABICALÇADOS. **Histórico das exportações brasileiras de calçados**. Novo Hamburgo (RS): Associação Brasileira de Calçados, 2012. Disponível em: <http://www.abicalcados.com.br/documentos/resenha_estatistica/Historico%20das%20Exportacoes%202012.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- APICCAPS. **World footwear 2012 year book**. Portugal: Portuguese Footwear, Components and Leather Goods Manufacturer's Association, 2012. Disponível em: <<http://www.apiccaps.pt/web/guest;jsessionid=622C3ABBE6B9D1902B8229F73677BE0B>>. Acesso em: 10 ago.2013.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARÃO, F. Direitos dos Professores: visão histórica e ótica gerencial. In COLOMBO, S. (org). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- BARATO. Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 46-55, 2004.
- BARROS, Lúcio Alves de. **Fordismo, origens e metamorfoses**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 26 mar. 2010.

BRASIL. CNE. **Resolução n. 02 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CEB n. 16 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

BRASIL.CNE. **Parecer CNE/CEB n. 37 de novembro de 2002**. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, 2002. D.O.U. de 08/11/2002, Seção I.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf> >. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC.SETEC, 2004.

BRASIL. CNE. **Resolução n. 08 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9396, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/Ato2007-2010/2008/LEI/L11741.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL. **Expansão da rede federal de educação profissional**. Brasil.MEC/SETEC: 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com> >. Acesso em: 04 maio 2011.

CAGED-RAIS/TEM. **Mapeamento da cadeia produtiva coureiro calçadista - 2011.** Disponível em: < <http://www.sindifranca.org.br/mapeamentodosetor.asp> >. Acesso em: 4 abr. 2013.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research.** London: The Palmer Press, 1986.

CARRION, Valentin. **Comentários à consolidação das leis do trabalho.** 33 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CEETEPS. **Perfil e histórico.** São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico>>. Acesso em: 10 maio 2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CODO, Wanderley e BATISTA, Anália Soria. Crise de identidade e sofrimento. IN: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. IN: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização.** Rio de Janeiro: Revan, 1994.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

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

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAITA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** São Paulo: Ática, 2007.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERRETTI, Celso João. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Martins Fontes: São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/c/Celestin-Frenet-Pedagogia-do-Bom-Senso.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

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

GARIGLIO, José Ângelo e BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100010&script>. Acesso em: 12 mar. 2013.

GORZ, André. O despotismo de fábrica e suas consequências. In: GORZ, André (orgs.). **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOBSBAWM, E.J. **A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Educação profissional de nível médio no censo escolar**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em 7 maio 2011.

IPEA. **Seminário – os caminhos da qualificação técnica e profissional no Brasil**. Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1339&Itemid=68 >. Acesso em: 10 maio 2011.

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

KUENZER, A.Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília, INEP, Educação Superior em Debate, n.8. 2008. p.19-40

LAGEMANN, Eugênio. **O setor coureiro calçadista na história do Rio Grande do Sul**. Ensaios FEE, Porto Alegre, 7 (2): 69-82, 1986. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1046> >. Acesso em: 20 abr. 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2074/1726 >. Acesso em: 23 de abr. 2013

LIMA, Maria Ilca. **Setor de calçados**. Brasília: SENAI/DN, 2006.

LIMA, Maria Ilca. **Setor de manufatura de calçados**. Brasília: SENAI/DN, 2007.

LIMA Jacob Carlos; BARSOI Isabel Cristina Ferreira & ARAÚJO Iara Maria. **Os novos territórios da produção e do trabalho: a indústria de calçados no Ceará**. Caderno CRH, Salvador, v.24, n. 62, p. 367-384, Maio/Ago.2011.

LOCKE, J. **Apresentação e segundo tratado sobre o governo**. In: LOCKE. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Coleção Os Pensadores).

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1115-1180, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 19 abr. 2013.

MACHADO, L.R.S. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília, INEP, **Educação superior em debate**, n.8.2008. p. 67-82

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

MARGLIN, STEPHEN. Origem e funções do parcelamento das tarefas (Para que servem os padrões?). In: GORZ, André (orgs.). **Crítica da divisão do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARX, K. **O Capital**. Vol. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1996.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 11. ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MELLO, J.M.C de. E NOVAIS, F.A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, F.A (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MERCURE, Daniel e SPURK, Jan (orgs.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MERCURE, Daniel. Adam Smith: as bases da modernidade. In: MERCURE, Daniel e SPURK, Jan (orgs.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MICELI, Paulo. **Além da fábrica: o projeto industrialista em São Paulo, 1928-1948**. São Paulo: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, 1992.

NAVARRO, Vera Lúcia. **A produção de calçados de couro em Franca (SP): a reestruturação produtiva e seus impactos sobre o trabalho**. Araraquara (SP),1998 (Tese Doutorado), Faculdades de Ciências e Letras/UNESP/Araraquara.

NAVARRO, V. L. . Reestruturação produtiva e precarização do trabalho na indústria de calçados no Brasil. In: **II Conferência Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI**, 2004, Havana. Disponível em: http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso04/navarro_290204.pdf. Acesso em: 24 abr. 2013.

NEGRINI, Elaine A. **Sentidos do trabalho na indústria e na escola: um estudo da formação de professores de Educação Profissional**. Piracicaba – SP 2007 (Dissertação Mestrado), Faculdade de Pós-Graduação em Educação UNIMEP, Piracicaba.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M.R.N.S. A Formação de Professores para a educação profissional. In: DALBEN, A.I.L.F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478

OLIVEIRA JÚNIOR, W. Formação pedagógica de docentes para a educação profissional. In: LUZ RIVERO, C. M.; Oliveira Júnior, W. (Orgs.). **Educação Profissional: caminhos na formação do professor**. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

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

PROCHNIK, Victor. (Coord.) **Perfil do setor de calçados**. Rio de Janeiro (RJ): Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2005. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/33460BD8352D4361832573410063BBBD/\\$File/00%20relat%C3%B3rio%20final.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/33460BD8352D4361832573410063BBBD/$File/00%20relat%C3%B3rio%20final.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2012.

RAIS. **Relações anuais de informações sociais**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2010. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/rais/>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

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

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

REICHERT, Clovis Leopoldo. A evolução tecnológica da indústria calçadista no Sul do Brasil. In: COSTA, Achyles e PASSOS, Maria Cristina (orgs.). **A Indústria calçadista no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2004.

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

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

SÃO PAULO. CEE. **Indicação CEE n. 08 de outubro de 2000**. Trata de diretrizes para implantação da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0987-1002_c.pdf> Acesso em: 07 de maio 2011

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

SENAC. **Senac em números**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/institucional/senacnumeros.html>> Acesso em: 07 maio 2011.

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

SENAI. **Rede Senai de Educação**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.senai.br/br/institucional/snai_red.aspx>. Acesso em: 07 maio 2011.

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

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHULMAN, L.S. (1986). **Those who understands**: knowledge growth in teaching. Educational. Researcher, v. 17, n.1, p.4-14.

SILVA, Benedicto (coord.). **Dicionário de ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

SINDIFRANCA. **Mapeamento da cadeia produtiva coureiro calçadista de Franca SP e região**. São Paulo: IEMI - Instituto de Estudos e Marketing Industrial, 2011. Disponível em: <<http://www.sindifranca.org.br/mapeamentodosetor.asp>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

SMITH, Adam. A receita do soberano ou do Estado. In: _____. **A riqueza das nações**. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

SMITH, Adam. Conferências de Glasgow. In: NAPOLEONI, C. **Smith, Ricardo, Marx**. Trad. de José Fernandes Dias. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; Fanta, Daniel (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SVENDSEN, Lars. **Work**. Stocksfield: Acumen, 2008.

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

TAYLOR, E. Princípios de administração científica. São Paulo: Atlas, 1970.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2011.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1992.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. 17. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.

ANEXO 1

Roteiro para entrevista piloto

- 1- Onde você trabalha?
- 2- Qual sua função na empresa?
- 3- Na escola, qual é sua área de atuação?
- 4- Quanto tempo você exerce a função na empresa?
- 5- E na escola?
- 6- Quando perguntam a você o que você faz, o que responde?
- 7- Em sua opinião, o que significa esse trabalho que você realiza na escola para a empresa?
- 8- E como é visto seu trabalho da empresa na escola?
- 9- E essa situação que você vive lá e na escola é interessante para você?
- 10- Você pode falar sobre um desafio, um obstáculo dessa situação?
- 11- Como é que você acha que os trabalhadores na fábrica veem o seu trabalho na escola?
- 12- E seus superiores na fábrica?
- 13- E como você acha que seus alunos vêem seu trabalho na fábrica?
- 14- Se você tivesse uma promoção na fábrica, você deixaria a escola?
- 15- E se você tivesse uma promoção na escola, você deixaria a fábrica?

ANEXO 2

Roteiro: O trabalho na fábrica e o trabalho na escola

- 1- Em que empresa trabalha?
- 2- Como entrou nessa empresa? Por quê?
- 3- Qual é sua formação profissional?
- 4- Qual é sua função/cargo?
- 5- Há quanto tempo está na empresa?
- 6- Explique um pouco o que faz na empresa. Quantas horas trabalha por semana, qual é sua rotina, em que setor você fica.
- 7- Você tem chances de “crescer” dentro da empresa, ser promovido? Como seria isso?
- 8- Há quanto tempo trabalha na escola?
- 9- Como entrou nela? Por quê?
- 10- Explique um pouco o que faz na escola. Quantas vezes por semana você dá aulas, quantas horas no total, quantas turmas, quais são suas obrigações na escola, sua rotina de trabalho.
- 11- Você tem chances de “crescer” dentro da escola, ser promovido? E o que significa ser promovido na escola? Como seria isso?
- 12- Quando perguntam o que você é, o que você faz, o que você responde?
- 13- Há quanto tempo você trabalha simultaneamente nesses dois ambientes de trabalho?
- 14- Essa situação de trabalho em dois lugares é interessante para você? Fale um pouco sobre isso.
- 15- Em sua opinião, o que significa o trabalho que você realiza na escola para a empresa? Para seus colegas, seus superiores hierárquicos? Como eles veem o seu trabalho realizado na escola?
- 16- Em sua opinião, o que significa o trabalho que você realiza na empresa para a escola? Para seus alunos, para seus colegas, para os coordenadores/diretor da escola? Como você acha que eles veem seu trabalho realizado na empresa?
- 17- Se você tivesse uma promoção na empresa, você deixaria a escola? Por quê?
- 18- Se você tivesse uma promoção na escola, você deixaria a empresa? Por quê?

ANEXO 3

Roteiro: O fazer na fábrica

- 1- Quantas horas você trabalha por semana?
- 2- De que horas a que horas?
- 3- Em que setor você fica?
- 4- Qual é seu cargo/função?
- 5- Explique um pouco como seu trabalho se insere na produção do calçado? Em que momento ele é realizado e para que serve?
- 6- Há algum pedido de produção, uma ficha de produto? Ou seja, como se dá o início de seu trabalho?
- 7- Onde você aprendeu essa função?
- 8- Que tipo de conhecimento é necessário para fazer o que você faz?
- 9- É um trabalho que exige repetição de movimentos? Se sim, que tipos de movimento?
- 10- Você utiliza algum tipo de máquina? Você utiliza ferramentas? Quais?
- 11- Explique como você realiza seu trabalho.
- 12- Se algo ocorre errado, o que você precisa fazer?
- 13- Depois de concluído seu trabalho, o que ocorre com ele?
- 14- Outras pessoas na empresa fazem o que você faz? Quantas? Como vocês se organizam para fazer o trabalho juntos? Todo mundo faz a mesma coisa do mesmo jeito?
- 15- Você chega a transmitir o que faz a outro funcionário? Se sim, explique como.
- 16- Você faz o que faz sempre do mesmo jeito ou houve uma mudança de técnica no decorrer dos anos?
- 17- Quais são os pontos-chave em seu trabalho?
- 18- O que você considera o “pulo-do-gato” em seu trabalho, ou seja, algo que facilita seu trabalho? Como descobriu isso?

ANEXO 4

Roteiro: O fazer na escola

- 1- Quantas horas você trabalha por semana?
- 2- De que horas a que horas?
- 3- Qual é sua área de ensino?
- 4- Qual é a duração do curso?
- 5- Qual o objetivo do curso?
- 6- Onde você aprendeu a ensinar?
- 7- Que tipo de conhecimento é necessário para você ensinar?
- 8- Como é o ambiente de ensino?
- 9- Há máquinas, ferramentas para as aulas? Quais?
- 10- Você ensina apenas falando ou há a necessidade de execução de movimentos, demonstração? Fale um pouco sobre como se dá o ensino.
- 11- Há a necessidade de repetição de movimentos para se chegar à técnica/habilidade do que ensina? Se sim, quais são esses movimentos?
- 12- Quais são os pontos-chave do que você ensina, ou seja, aquilo que seu aluno não pode deixar de saber/fazer?
- 13- Caso o aluno apresente dificuldade e não consiga aprender, o que você faz?
- 14- Você mudou sua maneira de ensinar no decorrer dos anos? Se sim, qual foi essa mudança.
- 15- O que você considera como “o pulo do gato” com os alunos, ou seja, algo que facilita seu trabalho? Como descobriu isso?
- 16- Como é seu relacionamento com os colegas de trabalho? Vocês interagem? Vocês trocam informações sobre como ensinar, melhor maneira de realizar o trabalho?