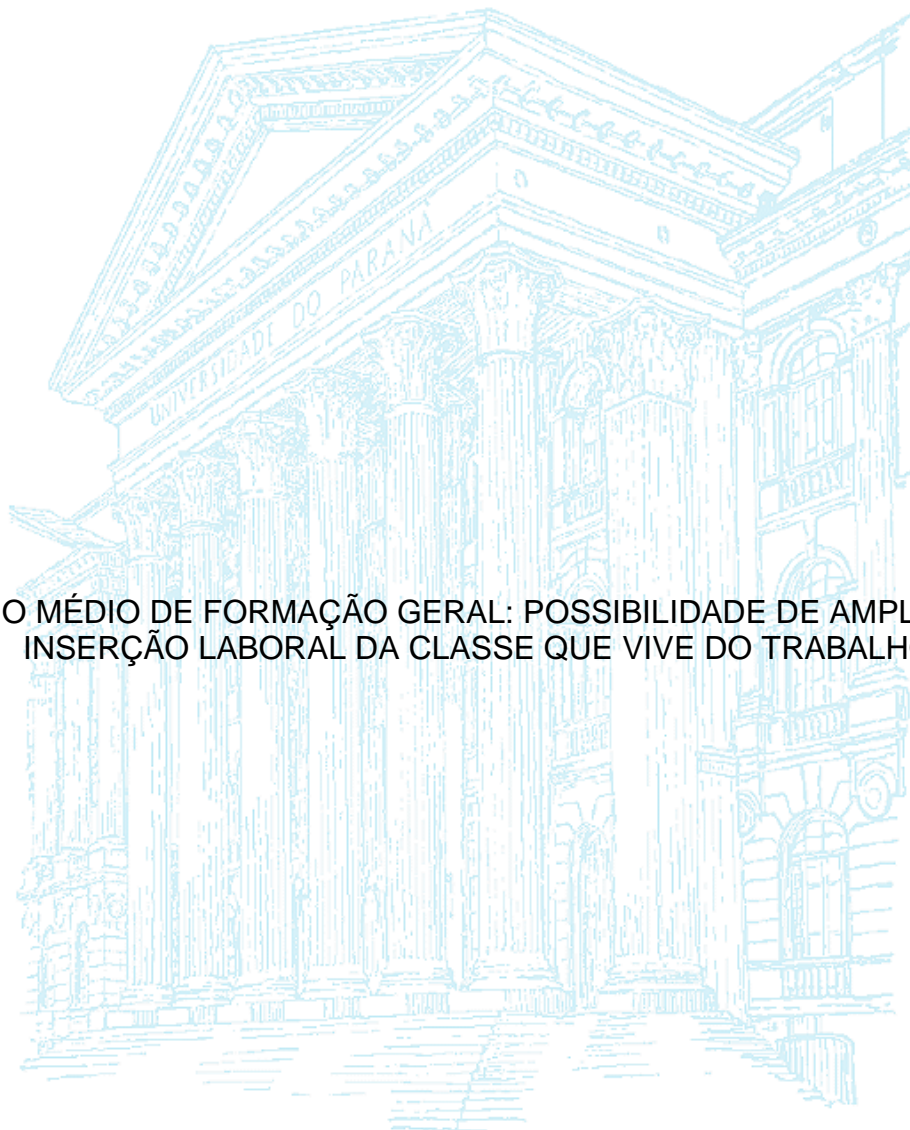


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INGE RENATE FRÖSE SUHR

ENSINO MÉDIO DE FORMAÇÃO GERAL: POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA
INSERÇÃO LABORAL DA CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?



CURITIBA

2014

INGE RENATE FRÖSE SUHR

ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA INSERÇÃO LABORAL DA
CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a.Dr^a.Acácia Z. Kuenzer

CURITIBA
2014

Catálogo na publicação

Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Suhr, IngeRenateFröse

Ensino médio : possibilidade de ampliação da inserção laboral da classe que vive do trabalho / IngeRenateFröseSuhr – Curitiba, 2014.

172 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Acácia ZeneidaKuenzer

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Mercado de trabalho -Efeito da educação. 2. Trabalhadores da indústria - Formação. 3. Educação para o trabalho. 4. Ensino médio.

5. Pessoal - Seleção. I.Título.

CDD 331.12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **INGE RENATE FRÖSE SUHR** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a ACACIA ZENEIDA KUENZER (Presidenta), DR. NILSON MARCOS DIAS GARCIA, DR. CELSO JOÃO FERRETTI, DR^a NOELA INVERNIZZI e DR^a SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"ENSINO MÉDIO DE FORMAÇÃO GERAL: POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA INSERÇÃO LABORAL DA CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO?"**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ACACIA ZENEIDA KUENZER		aprovada
DR. NILSON MARCOS DIAS GARCIA		aprovada
DR. CELSO JOÃO FERRETTI		aprovada
DR ^a NOELA INVERNIZZI		aprovada
DR ^a SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA		aprovada

Curitiba, 7 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

A Leonardo, tão pequenino...
Que ele possa viver em um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de agradecer a cada umem especial, elejo aqueles que estiveram mais diretamente envolvidos e, por meio deles, estendo meus agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Inicialmente, agradeço à professora Acácia Kuenzer, orientadora e amiga, ser humano especial e profissional competente e dedicada, pelas orientações, apoio nas dúvidas e pela solidariedade com os problemas enfrentados no decorrer da elaboração deste trabalho.

Agradeço aos professores NoelInvernizzi, Domingos Leite Filho e Sandra Garcia, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, apontando as fragilidades e indicando caminhos.

Agradeço aos operários e gestores que gentilmente cederam as entrevistas, por meio das quais, foi possível coletar os dados que permitiram as análises tecidas neste trabalho.

Estendo meus agradecimentos às professoras RosemeriSchier e Vanda Dolci Garcia pelas valiosas informações e pela interlocução sobre a organização do ensino médio em nosso Estado.

Finalmente, agradeço ao João, companheiro no melhor sentido da palavra, pela compreensão e apoio no decorrer deste trabalho e de nossa vida em comum.

RESUMO

Esta tese trata do papel que o ensino médio desempenha na formação dos trabalhadores, tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho. Toma por referência teórica e metodológica o materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso realizado em duas empresas que se situam na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva no ramo de fabricação veículos automotores de Curitiba e Região Metropolitana. As questões que norteiam a pesquisa são: a conclusão do ensino médio tem favorecido a inserção do trabalhador nas indústrias que se encontram na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva? Em caso positivo, a que tipo de inserção ela favorece? Para responder à questão foi necessário pesquisar as demandas formativas sob a égide da produção flexível em comparação com as do taylorismo-fordismo, assim como sua relação com a organização do ensino médio no Brasil. A partir desse referencial teórico, buscou-se compreender quais os critérios de seleção e contratação de trabalhadores para a linha de produção nas empresas pesquisadas, bem como o papel do ensino médio, tanto para a seleção quanto para a execução do trabalho. Evidenciou-se que a conclusão do ensino médio realmente favorece a inserção no trabalho, mas a par dele, outros critérios, dentre os quais se destacam a experiência prévia e a formação técnica em cursos de curta duração, vêm assumindo relevância significativa. Mesmo que haja expectativas diversas, há indicativos que após a conclusão da educação básica de caráter geral, a formação inicial do trabalhador *em serviço* se dá em empresas localizadas em pontos menos dinâmicos da cadeia produtiva, o que os qualifica para os processos seletivos das empresas de ponta. Em resumo, o ensino médio de educação geral é requisito de ingresso para as empresas de menor porte que integram a cadeia produtiva, onde a experiência não é requisito de ingresso; adquirida a experiência nessas empresas, os trabalhadores se qualificam para as empresas mais dinâmicas. Assim, o ensino médio de educação geral é requisito mediato, e não imediato, para o ingresso nas empresas mais dinâmicas da cadeia, onde é decisiva a experiência; o ensino médio de educação geral, nessas empresas, é ponto de corte nos processos seletivos.

Palavras-chave:

Ensino médio, formação do trabalhador, inserção produtiva, critérios de empregabilidade na indústria

ABSTRACT

This thesis deals with the role that the high school plays in the formation of workers, in view of their insertion in the labor market. It takes a theoretical and methodological reference of historical materialism in parallel to the case study conducted in two companies which are located in the most dynamic end of the production chain of the manufacturing automotive vehicles business in Curitiba and Metropolitan Region. The questions that guide the research are: the completion of high school has favored the insertion of workers in industries which are located in the most dynamic end of the production chain? If so, what kind of insertion it favors? To answer the question was necessary to investigate the training demands under the aegis of flexible production compared with the taylorism-fordism ones, as their relationship with the organization of high school in Brazil. From this theoretical framework, we sought to understand the criteria for selection and hiring workers to the production line in the surveyed companies, as well as the high school role, both for selection and job execution. It was proven that the completion of high school actually favors entering the labor, but alongside it, other criteria, among which stand out the previous experience and technical training in short courses have gained significant relevance. Even though there are different expectations, there is indicative that upon completion of the basic education of a general nature, the initial formation of the worker in service occurs in companies located in less dynamic points of the production chain, what qualifies them for the selective processes of leading companies. In short, high school general education is a requirement of entry for smaller companies that integrate the production chain, where experience is not a requisite for admission; with the experience gained in these companies, workers qualify for the most dynamic companies. Thereby, high school general education is a mediate requisite, not immediate, for entry in most dynamic companies of the chain, where experience is decisive; high school general education, in those companies, is a cutting point in selection processes.

Keywords: high school, worker training, productive insertion, criteria of employability in the industry

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- FAIXA ETÁRIA DOS TRABALHADORES ENTREVISTADOS.....	90
GRÁFICO 2	- TEMPO DE TRABALHO NA EMPRESA.....	90
GRÁFICO 3	- PERCENTUAL DE RESPONDENTES QUE TRABALHAVAM ENQUANTO FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO.....	91
GRÁFICO 4	- TURNO EM QUE OS ENTREVISTADOS CURSARAM O ENSINO MÉDIO.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
CNI	- Confederação Nacional das Indústrias
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	- Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFE	- Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISO	- International Organization for Standardization
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	- Líder de Manufatura
MBA	- Master in Business Administration
MEC	- Ministério da Educação
PARANATEC	- Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEM	- Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	- Programa de Melhoria do Ensino Médio
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RH	- Recursos Humanos

SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação – Paraná
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAT	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPT	- Secretariada Educação Profissional e Tecnológica
SUED	- Superintendência de Desenvolvimento Educacional
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E O DISCIPLINAMENTO DA FORÇA DE TRABALHO: AS DEMANDAS FORMATIVAS ADVINDAS DO TAYLORISMO-FORDISMO E DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL.....	29
2.1 A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO SOB A HEGEMONIA DO TAYLORISMO-FORDISMO.....	31
2.1.1 O enfoque macrossocial da qualificação e a teoria do capital humano.....	32
2.1.2 A concepção de qualificação a partir da organização do trabalho.....	35
2.1.2.1 O enfoque pragmático.....	35
2.1.2.2 O enfoque analítico.....	36
2.2 A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO SOB A HEGEMONIA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL.....	38
2.2.1 A transposição escolar da concepção de qualificação sob a hegemonia da produção flexível.....	44
3 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL – FUNÇÕES FORMATIVA, PROPEDEÚTICA E PROFISSIONALIZANTE DIRECIONADAS A PÚBLICOS DIFERENTES.....	49
3.1 DO IMPÉRIO AOS ANOS DE 1970: A DUALIDADE ESTRUTURAL ASSUMIDA.....	51
3.2 OS ANOS 70 E A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA...	55
3.3 OS ANOS 90 E O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: O RETORNO DA DUALIDADE ESTRUTURAL EXPLÍCITA	61
3.4 O SÉCULO XXI, A ELEIÇÃO DE LULA E AS EXPECTATIVAS DE UM PROJETO PARA O ENSINO MÉDIO COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES.....	69
3.4.1O caso do Paraná.....	77
3.5 ENSINO MÉDIO PARA QUEM: O QUE DIZEM OS DADOS OFICIAIS?.....	83
4 A RELAÇÃO ENTRE A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	86
4.1 A COLETA DE DADOS.....	88
4.1.1A posição dos trabalhadores da linha de produção	89
4.1.1.1Tipo de trabalho executado.....	92

4.1.1.2	Expectativas comportamentais das empresas em relação aos trabalhadores.....	99
4.1.1.3	O treinamento inicial na empresa.....	102
4.1.1.4	Dificuldades dos trabalhadores novatos na linha de produção.....	105
4.1.1.5	Relação entre o trabalho executado e a conclusão do ensino médio.....	106
4.1.1.6	Como deveria ser o ensino médio.....	107
4.1.1.7	Experiências marcantes no decorrer do ensino médio.....	108
4.1.1.8	Ensino Médio e carreira profissional.....	111
4.1.1.9	Razões para a exigência de conclusão do ensino médio para contratação.....	112
4.1.1.10	Critérios de seleção das empresas para o trabalho na linha de produção.....	114
4.1.1.11	Relação entre formação escolar, experiência e inserção no mercado de trabalho.....	117
4.1.1.12	Crescendo na empresa: valorização do tácito e do comportamental.....	121
4.1.2	A posição dos gestores de recursos humanos das empresas pesquisadas.....	123
4.1.2.1	Características do trabalho na linha de produção.....	124
4.1.2.2	Dificuldades dos trabalhadores novatos na linha de produção.....	126
4.1.2.3	Papel do treinamento inicial na empresa.....	128
4.1.2.4	Expectativas comportamentais das empresas em relação aos trabalhadores.....	130
4.1.2.5	Razões para a exigência de conclusão do ensino médio para contratação.....	132
4.1.2.6	Critérios de seleção das empresas para as funções de produção.....	137
4.1.2.7	Expectativas das empresas em relação à formação do trabalhador.....	141
5	CONCLUSÃO.....	146
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	171

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo compreender o papel que o ensino médio desempenha na formação dos trabalhadores, tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho. A questão que norteou a pesquisa pode ser assim formulada: que tipo de inserção no trabalho vem sendo favorecida pela conclusão do ensino médio?

A investigação sobre esse tema foi iniciada no decorrer do mestrado em educação, como elemento para analisar a qualidade social deste nível de ensino. Na pesquisa então realizada (2004), evidenciou-se que os egressos do ensino médio atuavam principalmente no setor terciário, em funções de baixo conteúdo intelectual, que não exigiam domínio de habilidades e competências cognitivas mais desenvolvidas. Mesmo para tais funções que, em princípio não demandariam a conclusão do ensino médio, este era exigido no momento da seleção, embora outros elementos, como aspectos comportamentais e até aparência física se revelassem como os que realmente definiam a contratação. (SUHR, 2004).

Ainda na mesma pesquisa, os sujeitos entrevistados afirmavam categoricamente que, para funções mais qualificadas, como as demandadas pela indústria, o ensino médio não serviria e, por isso mesmo, seria muito difícil encontrar, no setor secundário, egressos de ensino médio que tivessem sido contratados a partir desse critério e não de outros, tais como experiência e formação técnica. Nas conclusões apresentadas àquele trabalho, indicamos a necessidade de ampliação das pesquisas, principalmente investigando se o trabalhador com ensino médio completo se insere na indústria (setor secundário da economia) e em que condições. Questionávamos quando da conclusão da dissertação, se a indústria, diferente do comércio e da prestação de serviços, demandaria dos seus operários maiores níveis de conhecimento científico, necessários para atuarem sob as marcas da produção flexível. Indagávamos se o setor secundário contrataria pessoas que demonstrassem o domínio dos princípios que regem a produção e se, portanto, a exigência da conclusão do ensino médio nas indústrias teria outras razões que não fossem as de disciplinamento, fortemente observadas no setor terciário.

Os questionamentos acima apontados nos levaram a direcionar a pesquisa que ora apresentamos para a relação entre a conclusão do ensino médio e a inserção do trabalhador na indústria.

Compreendemos educação como possibilidade de humanização¹ e não como preparação para o mercado, mas entendemos que a inserção no trabalho é, sob o capitalismo, condição necessária para a sobrevivência do trabalhador e, inclusive, contraditoriamente, para que ele possa alçar níveis mais elevados de compreensão da realidade na qual vive. Para Frigotto (2002, pg. 15), o trabalho é um direito, pois é por meio dele

que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos.

Justifica-se, portanto, a importância de investigar em que medida a conclusão do ensino médio vem contribuindo para a ampliação das possibilidades de uma inserção menos precarizada no trabalho.

Para Marx o trabalho assume uma dupla dimensão e, além de permitir ao ser humano produzir sua vida, ele também o leva a transcender a mera necessidade, criando objetos, bens, ferramentas, etc., que não estão determinados pelo reino da necessidade e sim, pelo reino da liberdade.

Exatamente por esta dupla dimensão – necessidade e liberdade – o trabalho é direito e dever de todos os seres humanos e o não acesso a ele por uma parte da população é duplamente cruel. Além de comprometer a sobrevivência, impede a emancipação humana e reduz a vida humana à condição, quase animal, de apenas “sobreviver”.

Do ponto de vista do capital, a partir das demandas do regime de acumulação flexível, a ampliação da escolaridade vem sendo defendida pelo empresariado representado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) como potencializadora da empregabilidade e, portanto, de condições melhores de vida para o trabalhador. Segundo Melo (2010), em tal concepção a conclusão da educação básica por

¹ Entendemos humanização como o processo por meio do qual a educação formal favorece a potencialização da capacidade humana em suas múltiplas dimensões, entendendo cada sujeito como produtor de conhecimento e cultura e, portanto, com direito ao acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade e que lhe permitam compreender o mundo em que vive.

parte do trabalhador seria pré-requisito para a elevação da produtividade nas indústrias e para o desenvolvimento da nação num momento histórico, no qual se verifica um alto nível de ciência e tecnologia embutido nos processos produtivos e a competitividade em nível internacional precisaria ser buscada pela economia brasileira. Ainda segundo o autor, na lógica empresarial o papel da educação básica seria o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a rápida aprendizagem do trabalho, posição que representa, na verdade, a subordinação da formação humana à formação laboral.

Concordamos com Melo quando afirma que o discurso do empresariado é falacioso, pois o desenvolvimento do capitalismo no Brasil tem características próprias, embora relacionadas às mudanças em âmbito internacional. As transformações técnicas geradas pela reestruturação produtiva, assim como as mudanças na organização da produção, atingem as empresas nacionais de maneira peculiar e limitada, e a competitividade em nível internacional é buscada, inclusive, por meio da exploração de mão de obra precarizada.

Deitos (2001) observa que, no caso brasileiro, nas últimas quatro décadas a produção e a transmissão do saber não se constituíram em elemento propulsor de mudanças nas relações de produção. Segundo o autor, ao contrário do que apregoa o discurso oficial, as empresas têm optado por empregar trabalhadores cuja mão de obra é mais barata, o que demonstraria um subinvestimento em capital humano e maior investimento em tecnologia.

Nessa mesma direção, ao tomar a categoria *arranjos flexíveis de competências diferenciadas*, Kuenzer (2007, p. 1167), aponta que, além do uso diferenciado da tecnologia nos diversos pontos das cadeias produtivas, há “combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados (...), o que traz demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores”, com o objetivo de manter a produtividade por meio da redução do custo de produção. Desde o trabalho altamente qualificado ao mais simples, todos têm espaço nas cadeias produtivas, mas numa lógica de superexploração na qual o uso da mão de obra é ampliado ou reduzido de acordo com o fato dele favorecer – ou não – a acumulação do capital.

Estudos apoiados em dados oficiais vêm apontando que a ampliação da escolaridade no passado recente não tem conseguido garantir o acesso dos jovens mais pobres a postos de trabalho menos precarizados. Ribeiro e Neder (2009, p. 505), tomando por referência dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) de

2007 e 2009, demonstram que os jovens pobres² têm mais dificuldade de inserção no trabalho, mesmo que tenham nível de escolaridade mais elevado. A taxa de desocupação no caso dos jovens pobres que têm de 11 a 14 anos de estudo não se reduziu, e sim, se elevou no período analisado pelos autores, o que indica que o esforço educacional não correspondeu às expectativas com relação à inclusão no mundo do trabalho.

Estes autores consideram que a elevação do nível de exigência no que se refere à escolaridade nem sempre tem a ver com a necessidade de qualificação e sim, que

os requisitos em relação ao nível de escolaridade dos candidatos ao posto de trabalho se elevaram para postos de trabalho que não exigem mão de obra qualificada. Essas empresas implementam essa estratégia no intuito de reduzir seus custos de recrutamento e seleção, pois um menor nível de escolaridade acarretaria um grande número de candidatos à vaga. Além disso, os empresários têm à disposição grande contingente de pessoas qualificadas em busca de ocupação. (RIBEIRO, R., NEDER, H., 2009, p.503)

O recorte temporal dos dados analisados por Ribeiro e Neder vai até 2009, mas ao que indica Pochmann (2012) com base em dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a realidade descrita por estes autores pouco se alterou. Apesar da ampliação da escolaridade, o crescimento dos postos de trabalho se dá naqueles de baixa remuneração, principalmente no setor de serviços e em micro e pequenas empresas. Mas, mesmo para essas ocupações da base da pirâmide salarial, a conclusão do ensino médio se tornou regra.

Merece destaque a compreensão que, para garantir a acumulação do capital, as diversas cadeias produtivas se organizam de modo a mobilizar uma heterogeneidade de saberes e conhecimentos que ultrapassa os modelos tradicionais de trabalho qualificado. Assim, de certo modo, dentro da lógica da inclusão subordinada aos interesses do capital (Oliveira, 2004), há espaço para todos, embora alguns em posições “centrais” e outros em níveis crescentes de precarização.

Para Harvey (2001), a produção flexível realmente necessita da elevação do conhecimento dos trabalhadores do *centro*³, mas a distribuição do conhecimento para os

² Para Ribeiro e Neder, apoiados em Rocha (2003, p. 13), “[...] os pobres são aqueles com renda se situando abaixo do valor estabelecido como linha de pobreza, incapazes, portanto, de atender ao conjunto de necessidades mínimas naquela sociedade.”

³ Para Harvey (2001), sob a acumulação flexível o mercado de trabalho se fragmentou e o setor produtivo necessita tanto de trabalhadores em tempo integral, que gozam de maior segurança no emprego, oportunidades de promoção e formação constante (do centro) quanto outros que se

demais não segue essa mesma lógica. Ao contrário, o tipo e a quantidade de conhecimentos necessários a cada trabalhador da periferiavão depender da sua localização na hierarquia da produção.

Ainda nessa direção, não se pode compreender o sistema produtivo como se fosse homogêneo, pois há, no interior das cadeias produtivas, uma combinação de diversas formas de organização do trabalho, desde as mais “modernas” às mais arcaicas. Em cada elo dessas cadeias exigem-se qualificações desiguais e diferenciadas para diferentes tipos de trabalho que, no todo, assegurem a produtividade e a competitividade. Isso porque, para as funções mais simples na cadeia produtiva “não há automação que supere o baixo custo do trabalho”. (KUENZER, 2007, pg.1166).

Nessa lógica de inclusão subordinada, que atende às demandas da produção industrial na perspectiva da exploração do trabalho, a educação oferecida a grupos diversos também será diferenciada. Para os trabalhadores do grupo central, são exigidos níveis cada vez mais elevados de formação científico-tecnológica. Por outro lado, quanto mais precarizado for o posto de trabalho, mais precária será a educação oferecida a esses trabalhadores e, por isso mesmo, tais processos educacionais tendem a não contribuir para o desenvolvimento da consciência de sua situação de exploração. Essa configuração acaba, de maneira ideológica, justificando e empurrando para a educação e para o próprio trabalhador a responsabilidade sobre sua empregabilidade⁴.

Seguindo este raciocínio podemos supor que há expectativas bastante diversificadas do setor produtivo em relação aos quesitos de contratação de seus empregados, valorizando, em muitos casos, a formação técnica e a experiência, elementos favorecedores de uma rápida adaptação do trabalhador à empresa, não impactando negativamente na produtividade. Isso poderia estar indicando que

importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2007, p.1168).

encontram em níveis crescentes de precarização, por meio de empregos temporários, subcontratados e autônomos.

⁴Concordamos com Oliveira (1999), Kuenzer (1999), Gentili (2001), Melo (2010), que o conceito de empregabilidade empurra para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo ingresso e permanência no mercado de trabalho num mundo em que não há emprego para todos.

A mesma autora resgata a importância do conhecimento tácito na produção flexível, afirmando que

a relação entre conhecimento tácito e conhecimento científico na base microeletrônica não é de oposição, mas sim de articulação dialética (...) pois quando os sistemas não funcionam, a confiabilidade depende da subjetividade dos trabalhadores que lhes permite inventar soluções que tragam o sistema para a condição segura, evitando acidentes. (KUENZER, 2007, pg 1172-1173).

Com base nas reflexões acima expostas, este estudo buscou compreender qual tem sido o papel do ensino médio na formação dos trabalhadores. A questão inicial foi: **a conclusão do ensino médio tem favorecido a inserção do trabalhador nas indústrias que se encontram na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva? Em caso positivo, a que tipo de inserção ela favorece?**

Esta questão inicial nos leva ao seguinte questionamento: se as vagas disponíveis para as pessoas que se encontram na base da pirâmide social são as que exigem ensino médio completo, estaria o ensino médio não integrado à educação profissional, antes destinado às elites, se caracterizando como a “escola para os filhos dos outros”?

A partir da justificativa acima descrita, elencamos quatro objetivos para a pesquisa: a) identificar os quesitos de contratação de profissionais para a linha de produção nas indústrias pesquisadas; b) analisar as relações entre a escolaridade exigida para a contratação e as características do trabalho realizado na linha de produção nas empresas pesquisadas; c) identificar que tipo de conhecimentos e disciplinamento as indústrias pesquisadas esperam que a escola forneça aos trabalhadores da linha de produção; d) refletir, com base nos dados coletados, sobre a qualidade social do ensino médio na formação da classe que vive do trabalho.

A estratégia escolhida para a realização da pesquisa é a do estudo de caso, que segundo Yin (2010), permite uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real. Considerando que a indústria tendencialmente concentra maior complexidade tecnológica e, por isso mesmo, gera postos de trabalho que, em tese, exigiriam maior aporte de conhecimentos da base científico-tecnológica por parte dos trabalhadores, o objeto a ser investigado será o trabalho realizado no setor secundário da economia, pelo trabalhador que tem ensino médio completo.

A hipótese inicial que norteará a pesquisa é que a conclusão do ensino médio é requerida em funções de baixo conteúdo intelectual e para as quais o treinamento no próprio posto de trabalho é rápido. Para averiguar tal hipótese propomos a estudar o trabalho do egresso de ensino médio em indústrias de maior complexidade tecnológica, situadas na ponta mais avançada da cadeia produtiva.

A seleção das empresas para realização do estudo de caso seguiu os seguintes critérios:

- estarem localizadas em Curitiba e Região Metropolitana, polo industrial do Estado do Paraná, de modo a facilitar a coleta de dados e a comparação dos casos;
- colocarem como critério de contratação de seus colaboradores a conclusão do ensino médio.

A coleta de dados foi planejada em duas etapas, sendo que na primeira foram realizadas entrevistas semiestruturadas com trabalhadores atuantes na linha de produção das empresas selecionadas. A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas com profissionais responsáveis pela seleção e contratação de mão de obra nas mesmas empresas.

No que se refere à metodologia adotada, esta pesquisa toma como referência o materialismo histórico. Advoga, portanto, baseando-se em Marx e Engels (1987), que a realidade é objetiva, fruto do conjunto de relações sociais complexas, e por isso mesmo não é estática e sim, está em constante movimento. A compreensão da realidade, no entanto, é limitada pelas condições de desenvolvimento de cada época histórica. Além disso, conforme Lukács (s/d), todo objeto de pesquisa é apenas uma faceta do real, faz parte de uma totalidade. Não basta compreender a faceta, é preciso relacioná-la com a totalidade⁵, ou seja, com a síntese das múltiplas relações que originaram o fenômeno em questão.

Dado que a realidade não se mostra como é, que há muitas mediações que precisam ser compreendidas (LUKÁCS, s/d; pg. 85), são necessárias sucessivas aproximações para superar a imediatez do fenômeno (aparência) e alcançar a totalidade. Compreender e pensar a realidade tomando por base, unicamente, a sua

⁵ Entendemos totalidade não como a soma das partes e sim, a relação entre elas, originada por uma complexa relação do homem com a natureza e com os demais seres humanos, que se origina a partir do trabalho.

expressão fenomênica, não basta para explicá-la. Isso porque a aparência de um fenômeno é apenas parte dele.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. (KOSIK, 1976, pg.11).

A realidade é, portanto, uma unidade do fenômeno e da essência, num jogo de claro-escuro, sendo a tarefa da ciência e da filosofia buscar os fundamentos ocultos dos fenômenos por meio de um esforço sistemático e crítico, superando a pseudoconcreticidade dos fatos. (KOSIK, op.cit.).

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (KOSIK, op.cit. 16).

Nesse processo de concretização, o real é entendido como síntese de múltiplas relações, é o mundo da práxis humana. Por isso as coisas, as relações, os significados, são considerados como produtos do homem social e não como elementos dados e acabados. A concretização do real implica num movimento do pensamento que busque compreender cada fenômeno como parte de uma totalidade e em relação dialética com ela, estabelecendo as relações fundamentais entre a parte analisada e a totalidade.

Para Lukács (s/d) o método dialético é o caminho necessário para a superação de formas idealistas ou mecanicistas de compreensão do real. Trata-se, de

primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa o novo complexo de ser, para poder, então, a partir deste fundamento, retornar (ou seja, avançar até) o complexo do ser social, não somente enquanto dado e portanto simplesmente representado, mas agora também concebido na sua totalidade real. (LUKÁCS, s/d, pg. 1).

A mediação da teoria é, portanto, necessária para a concretização do real, destruindo a pretensa independência entre os fatos e demonstrando a íntima relação entre eles. Só deste modo os fenômenos “perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa

originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis*⁶ social da humanidade.” (KOSIK, op.cit: p.17).

A partir do trabalho, forma fundamental da *práxis*, surgem outras, tais como a arte, a ciência experimental e a política, que caracterizam a sociedade atual. Embora a atividade teórica não se constitua como *práxis*, já que “transforma nossa concepção do mundo, (...) mas não modifica – direta e imediatamente – nada real” (VASQUEZ, 1979 p. 204), a reflexão teórica é de grande importância. Isso porque, embora a teoria – por si só – não mude o mundo, sua contribuição para a transformação é exatamente constituir-se como reflexão radical, profunda, abrangente, acerca do fenômeno em questão.

Embora a realidade seja objetiva, é explicada pelos homens a partir das condições de desenvolvimento de cada época e das opções teórico-metodológicas do pesquisador. Para o materialismo histórico, que orienta esta pesquisa, “a produção do conhecimento se constitui como *práxis* transformadora, tendo no horizonte a superação do capitalismo através da construção, não idealizada, mas historicamente possível, do socialismo”. (KUENZER, 2001, p. 56).

O objeto que nos propomos a analisar está situado na sociedade capitalista, marcada pela exploração do homem pelo próprio homem e pelo antagonismo e contradição entre as duas classes primordiais: os donos dos meios de produção e os trabalhadores. As relações contraditórias que se estabelecem sob o capitalismo implicam que, no decorrer da pesquisa, se tome a categoria contradição como central, por duas razões. Primeiramente, como categoria interpretativa do real, mas também por ser o motor interno do movimento do real.

O caminho da pesquisa teórica é, portanto, de busca das relações entre o fenômeno que se pretende estudar com os demais fenômenos e com a totalidade, os antagonismos, contradições, mútuas determinações entre eles, superando a pseudoconcreticidade e compreendendo a teia de relações que compõem a realidade concreta.

Nesse sentido, este estudo pretende compreender o movimento real no bojo do qual vem ocorrendo a inserção dos trabalhadores com ensino médio completo na

⁶O termo *práxis* se refere à ação especificamente humana, processo por meio do qual o homem cria e transforma seu mundo a partir de um resultado final ou uma finalidade pré-ideada. Dado o caráter de pré-ideação da ação humana, seu “resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes – : como resultado ideal e como produto real.” (VASQUEZ, 1979, p.195). Isso porque, embora o caráter teleológico da ação humana seja central, o ser humano jamais terá domínio total sobre as condições objetivas nas quais se dá a sua ação.

cadeia produtiva, articulando-o às novas exigências de formação impostas para o trabalhador a partir da reestruturação produtiva.

A compreensão da relação que se estabelece entre a conclusão do ensino médio e o acesso ao trabalho para além de sua expressão fenomênica, só poderá ser efetivada a partir de um referencial teórico que apoie e signifique as conclusões, o que implica na definição das categorias de conteúdo que a orientarão. Tais categorias foram definidas com base na análise dos dados coletados e são as seguintes: *arranjos flexíveis de competências diferenciadas, trabalho simples e trabalho complexo, disciplinamento, conhecimento tácito e critérios de empregabilidade na indústria.*

O trabalho simples é aquele que depende basicamente do dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo”. (MARX, 1983, p. 51). Prescinde, portanto, de formação ou qualificação específica, exigindo apenas o nível de escolaridade “comum” à época e muda de acordo com o desenvolvimento do capitalismo. Na fase inicial do capitalismo, o trabalho simples tinha caráter eminentemente prático, mas vai se modificando à medida em que a produção incorpora, em níveis crescentes, a ciência e a tecnologia.

Conforme Invernizzi (2004), as mudanças tecnológicas exigem novas competências, mas com o tempo estas tendem a se generalizar. O trabalho simples vai se ajustando à nova tecnologia e seu conteúdo se modifica, exigindo aumento da qualificação. Mas, embora ocorra essa elevação de exigências formativas, o valor das novas competências do trabalho simples é menor do que quando elas constituíam um trabalho complexo.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que pode haver alto nível de ciência embutida numa nova tecnologia, sua operação pode ser cada vez mais simplificada para o usuário. Assim, contraditoriamente, a incorporação de novas tecnologias pode simplificar ainda mais o trabalho, embora sejam complexas as ações que propiciaram sua criação. Portanto, segundo Invernizzi (1996), nem sempre as mudanças tecnológicas modificam o trabalho simples no sentido de uma maior complexificação.

A definição do que é considerado trabalho simples muda de acordo com a sociedade e a época; seu conteúdo é constantemente redefinido, de modo que

capacidades que algumas décadas atrás faziam parte do trabalho qualificado hoje fazem parte da força de trabalho média e, portanto, passaram a constituir qualidades do trabalho simples: tais são os casos da

leitura, escrita, aritmética, brindados pela educação básica. (INVERNIZZI, 1996, p.101).

O trabalho complexo, que também pode ser denominado trabalho qualificado, também se altera de acordo com a sociedade e a época. Caracteriza-se por ser especializado e depender de formação profissional específica, geralmente acima da média de formação da maioria dos trabalhadores. Como o investimento em formação para realização do trabalho complexo é maior, o valor desta força de trabalho tende a ser mais elevado.

As mudanças tecnológicas alteram significativamente, o que é considerado trabalho simples ou complexo em dada sociedade. Invernizzi (1996, p.103) explica estas alterações:

Com cada transformação tecnológica, gera-se uma demanda de novas qualificações. Estas, no início, podem existir só como qualificações excepcionais (trabalhadores qualificados ou trabalho complexo) ou não existir em absoluto. Junto com a generalização das novas tecnologias tendem a se generalizar também as novas competências e, chegado um momento, competências que constituíam uma qualificação excepcional, podem passar a fazer parte das qualificações da força de trabalho média. Isto é, o que era trabalho complexo torna-se trabalho simples. No geral, há no início de cada transformação tecnológica um desajuste social entre as demandas da tecnologia e as qualificações existentes, hiato que vai se fechando aos poucos.

Como o conteúdo do trabalho se modifica em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas, em cada época se estabelece um nível de capacitação considerado mínimo para o trabalho – tanto simples quanto complexo. Os objetivos da formação também se alteram e, do ponto de vista do capital, à aqueles que realizarão o trabalho simples destina-se a uma preparação mais restrita, unilateral, que potencialize a produtividade. Já a formação para o trabalho complexo, embora também tenha como objetivo o aumento da produtividade, tende a preparar os intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

Consideramos que este par categorial – trabalho simples e complexo – nos auxiliará a analisar o conteúdo do trabalho realizado pelos operadores das linhas de produção das indústrias pesquisadas, bem como o papel do ensino médio na formação do trabalhador para estes dois níveis de trabalho.

A categoria *arranjos flexíveis de competências diferenciadas* é descrita por Kuenzer como característica da produção pós-fordista, na qual ocorre o “consumo predatório da força de trabalho, mediante a combinação de processos de extração de

mais-valia relativa (uso intensivo de tecnologia) e absoluta (extensão da jornada de trabalho)". (KUENZER 2007, p. 1167). A produção moderna se apoia na combinação de diversos tipos de trabalho, desde os mais densos em ciência e tecnologia, aos mais simples, de tal modo que se alcance o aumento da produtividade. Assim, numa mesma cadeia produtiva, convivem sistemas tecnologicamente mais complexos com processos de trabalho tradicionais, mais antigos, "como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, [que deixam] de ser marginais e assumem um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação". (KUENZER, op. cit. p. 1167). Desse modo, a produção flexível, ao invés de estender o processo civilizatório, tem operado exatamente o contrário: acentua a precarização, pela incorporação de relações de trabalho que pareciam superadas, por meio da flexibilização.

Se há diversas formas de organizar a produção e diferentes níveis de integração do trabalhador, há também exigência de "competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas". (KUENZER, 2008, p. 493). Portanto, o desenvolvimento das competências já não se assenta na definição prévia da ocupação, com clara demarcação entre funções operacionais ou intelectuais como ocorria no taylorismo-fordismo e sim, na adequação, sempre cambiante, às necessidades das cadeias produtivas com o objetivo de manter elevado o nível de produtividade e as margens de lucro.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, assegura a realização da lógica mercantil. (Kuenzer, 2008, p.494).

Nessa configuração, a formação do trabalhador deixa de ser baseada no conhecimento específico e passa a tomar por referência conhecimentos mais gerais, que permitam a utilização de sua força de trabalho em diferentes pontos da cadeia produtiva. Importa mais a formação de "subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, predominantemente pela mediação da educação geral". (KUENZER, 2007, p. 1169). Segundo a autora, a aquisição de conhecimentos genéricos permite ao trabalhador exercer múltiplas tarefas, em diferentes níveis de inserção, geralmente em funções para as "quais seja suficiente um rápido treinamento de natureza psicofísica", dependendo das necessidades das cadeias produtivas.

A categoria *arranjos flexíveis de competências diferenciadas* permitirá compreender de que modo a formação de nível médio vem se articulando às exigências de contratação dos trabalhadores na indústria, ou seja, para que tipo de disciplinamento ela vem contribuindo.

Buscamos a compreensão da categoria *disciplinamento* no texto *Americanismo e Fordismo*, no qual Gramsci (1989, p. 396) demonstra que “novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida”. Por isso, sempre que uma determinada forma de organizar a produção perde a hegemonia e outra vai se colocando em seu lugar, é preciso criar um “tipo novo de trabalhador e de homem”. É necessário quebrar a concepção de mundo anterior e, em seu lugar, construir, impor outra. Nas palavras do autor, a “coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consentimento”. (GRAMSCI, op. cit., p.405). Embora todas as relações sociais e produtivas sejam educativas, a escola se constitui como instância privilegiada de disciplinamento de subjetividades adequadas às relações de produção.

Embora a obra de Gramsci se referisse ao avanço do taylorismo-fordismo, seu pensamento continua tendo um forte poder explicativo no momento atual, de consolidação da produção flexível como organização hegemônica da produção. Como afirma Kuenzer em várias obras, é preciso capacitar um novo tipo de trabalhador, que atenda e se adeque às novas exigências.

É neste sentido que utilizaremos a categoria *disciplinamento*: compreender qual tem sido o papel da escola de nível médio na construção desta nova subjetividade, adequada à organização flexível da produção.

A categoria *conhecimento tácito* será utilizada nesta pesquisa com o intuito de compreender qual tem sido o papel dos saberes advindos da prática laboral na inserção dos trabalhadores na indústria. O conhecimento tácito é aquele desenvolvido pelo trabalhador no decorrer do trabalho e tem características mais psicofísicas do que intelectuais. São ações e recursos que o trabalhador mobiliza sem perceber, pois, segundo Dejours (1993), está enraizado no corpo, nos sentidos, e depende completamente da experiência prévia.

Esse saber, acumulado pelo trabalhador no decorrer de sua prática laboral, lhe permite desenvolver habilidades e realizar ações que não constam nos manuais e, em alguns casos, até os contradizem. O modo de operar do conhecimento tácito vai em direção oposta do raciocínio lógico; ele se baseia na percepção e esta direciona a ação.

Ele é de difícil expressão em palavras, *faz parte da pessoa*, mas isso não significa ausência do pensamento. Pelo contrário, demonstra capacidade cognitiva e conhecimento do trabalhador, que lhe permitem ressignificar as experiências vivenciadas no trabalho. Importante ressaltar que o conhecimento tácito recruta conhecimentos prévios do trabalhador, os quais têm relação com conhecimento teórico, mas geralmente essa relação não é percebida por quem o detém.

Exatamente por se desenvolver na prática, é um conhecimento que não pode ser sistematizado teoricamente, e por isso mesmo, ele é desenvolvido e não adquirido em processos sistematizados de ensino. “Seu desenvolvimento depende da subjetividade, das oportunidades de acesso à informação, das oportunidades de trabalho, da cultura, das relações sociais vividas por cada trabalhador”. (KUENZER, A.; ABREU, C; GOMES, 2007, p.464).

Na organização taylorista-fordista, dada a nítida separação entre ação e concepção, a formação do trabalhador tinha o desenvolvimento do conhecimento tácito como estratégia privilegiada. Sua inserção no trabalho dependia da repetição de procedimentos relativamente estáveis, para o que a aprendizagem com os mais experientes bastava. Mesmo a formação escolar, em cursos profissionalizantes, tinha a prática como elemento direcionador.

Com a produção flexível, a natureza do trabalho se transforma; o trabalhador precisa, cada vez mais, aprender a enfrentar situações novas, imprevisíveis, para o que a memorização de procedimentos não basta. Para Kuenzer (2003, p. 52), “se estabelece uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e não apenas tácito”. A relação teórico-prática é cada vez mais exigida e, num primeiro momento, pode parecer que o conhecimento tácito perde sua importância.

Na verdade, a produção flexível não prescinde do conhecimento tácito; ele é vital para a introdução e o funcionamento de sistemas mediados pela base microeletrônica, é ele que garante a confiabilidade de processos complexos. Isso porque, conforme Dejours (1993, p. 286), diante de algum problema no funcionamento do processo produtivo, “a partir de dados perceptivos, o operário esboça muito rapidamente uma interpretação, um diagnóstico ou uma medida corretiva”.

Ainda segundo o mesmo autor, o conhecimento tácito está presente em todas as tarefas e atividades de trabalho e não apenas no trabalho manual, além de ter um poder criador, de subversão do modo como as coisas são feitas até então, fazendo surgir

novas formas de intervenção. A possibilidade de exercer esse poder criador vai depender, no entanto das complexas relações que se estabelecem no local de trabalho.

Kuenzer, Abreu e Gomes (2007, p. 466) afirmam que na produção flexível o tácito passa a ser mais mediado pelos conhecimentos científicos, de modo que a competência laboral se expresse como “síntese entre corporeidade e intelectualidade”. Estudando o setor petroquímico brasileiro, demonstram que a confiabilidade de sistemas altamente tecnológicos depende diretamente do saber tácito e que nos “setores mais tecnologicamente complexos da cadeia produtiva, evidenciam-se diferentes combinações entre conhecimento tácito e científico”. (KUENZER, A.; ABREU, C., GOMES, C. 2007, p. 469).

Defendem, ainda, que uma formação tecnológica aderente ao trabalho realizado permite o desenvolvimento de um saber tácito mais integrado ao científico e que, em polo contrário, a conclusão do ensino médio de caráter geral parece não favorecer a relação entre o conhecimento tácito e o científico. Nesse sentido, investigar em que medida o conhecimento tácito tem sido relevante para contratação do trabalhador na indústria permite que nos aproximemos de uma compreensão mais ampliada do papel do ensino médio nessa mesma relação.

Finalmente, a categoria *critérios de empregabilidade na indústria* nos permitirá analisar o papel da escolarização na inserção do trabalhador, bem como a compreender que tipo de inserção é esta.

No auge do modelo taylorista-fordista de organização da produção, os critérios de empregabilidade eram relativamente homogêneos, baseados na qualificação específica para determinada função. Com o crescimento da produção flexível e a complexificação das cadeias produtivas, há expectativas bem diferenciadas em relação aos quesitos de contratação dos trabalhadores, dependendo da função que desempenharão e do elo da cadeia em que estarão inseridos. Tendencialmente tais quesitos indicam a complexidade do trabalho a ser executado e o tipo de inserção – mais ou menos precarizada – do trabalhador.

Segundo Melo (2010), os textos publicados pela CNI, principalmente a partir de 2002, colocam a ampliação da escolaridade dos trabalhadores como estratégica para a elevação da competitividade da indústria brasileira no cenário mundial. Há, portanto, o interesse do capital *na* qualificação de quadros de trabalhadores, mas numa concepção que

representa uma continuidade do processo histórico de formação alienada e subordinada da classe trabalhadora aos interesses do capital, adaptada ao período atual de crise concorrencial. (MELO, 2010, p.10).

O cenário acima descrito é o panorama a partir do qual buscaremos investigar o papel da escola de nível médio na formação do trabalhador na atualidade.

Para proceder a essa análise é preciso compreender quais têm sido as demandas do setor produtivo no que se refere à qualificação da força de trabalho, bem como às mudanças nestas expectativas a partir do regime de acumulação flexível, o que será realizado no capítulo 2.

Na sequência, o capítulo 3 expõe brevemente a história do ensino médio demonstrando como as mudanças na organização e na gestão da produção induzem mudanças nos objetivos e encaminhamentos adotados para este nível de ensino.

No quarto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa realizada em duas indústrias do ramo de fabricação de veículos automotores⁷, de Curitiba e Região Metropolitana acerca da relação entre a posse da escolaridade de nível médio e o trabalho – seja para a seleção e contratação ou para a execução das tarefas laborais do dia a dia.

A seguir são apresentadas as conclusões do estudo, evidenciando a importância da conclusão do ensino médio para o ingresso ao trabalho formal, mas indicando a presença de uma cadeia formativa que combina formação geral, experiência prévia e formação específica em cursos de curta duração.

⁷ Segundo o IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – no Paraná a indústria de transformação responde por 27,46% da economia do estado e se subdivide em 7 grupos, a saber: alimentos (19,6%); refino de petróleo e produção de álcool (17,4%); veículos automotores (20,9%); máquinas e equipamentos (4,1%); papel e celulose (4,2%); produtos químicos (4,4%); outros (29,3%). Fonte: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1

2 ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E O DISCIPLINAMENTO DA FORÇA DE TRABALHO: AS DEMANDAS FORMATIVAS ADVINDAS DO TAYLORISMO-FORDISMO E DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL

Ao analisar o *americanismo* e o *fordismo*, Gramsci (1989, p.396) demonstra que “novos métodos de trabalho estão indissolavelmente ligados a um novo modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Cada vez que ocorrem mudanças no modo de organizar a produção, é preciso gestar uma nova visão de mundo, a ser internalizada pelo trabalhador, de forma que passe a fazer parte dele e possibilite outra forma de produção e de sociedade. Para o autor, quanto mais eficaz é a persuasão em relação a esse modo de viver, sentir e agir, menos será necessário utilizar elementos coercitivos no disciplinamento da força de trabalho.

Embora todas as relações sociais e produtivas eduquem, e, portanto, sejam pedagógicas, a educação formal tem um importante papel nesse processo, já que contribui decisivamente para a constituição de uma determinada concepção de mundo, adequada às exigências advindas da produção. Nesse sentido, o trabalho, ou seja, o modo como os seres humanos se organizam num dado momento histórico para produzir os bens de que necessitam, organiza a educação (define os projetos pedagógicos).

Mas a relação entre escola e produção não é linear nem imediata, há inúmeras mediações entre elas, que precisam ser compreendidas ao quisermos superar a imediatividade do fenômeno educativo e compreendê-lo em sua totalidade. Gramsci utiliza o termo “princípio educativo” para explicar as várias mediações entre escola e

mundo do trabalho⁸, demonstrando no texto *Americanismo e Fordismo*, que há um projeto pedagógico específico – como formar os intelectuais e os trabalhadores – em cada regime de acumulação.

Com base nesse constructo gramsciano é possível estabelecer as relações entre a organização da produção e as concepções pedagógicas hegemônicas numa determinada época. As concepções pedagógicas materializam o princípio educativo advindo do trabalho em propostas de ação, como demonstra Saviani (1989) ao explicar a relação entre o processo histórico da burguesia e as propostas pedagógicas por ele engendradas. Justifica-se, portanto, a necessidade de compreender as múltiplas determinações da atual configuração do ensino médio no Brasil, tomando como ponto de referência a organização da produção.

Baseando-se em Gramsci, Kuenzer(2002, p.82) afirma que

a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

A partir da compreensão acima descrita, passaremos a refletir sobre as demandas de qualificação e disciplinamento da força de trabalho, primeiro sob a hegemonia do taylorismo-fordismo e, posteriormente, na produção flexível. E, em seguida, no capítulo 3, sobre a organização da escola de modo a contribuir para a formação dos intelectuais e trabalhadores necessários no decorrer da história brasileira.

⁸É importante salientar que tomar o trabalho como princípio educativo não significa referir-se apenas à configuração do mesmo em dado momento histórico e sim, ao trabalho como categoria ontológica central. O trabalho é para Luckács (s/d) a categoria central para compreender a sociedade humana por estabelecer a primeira forma de mediação entre o homem e a natureza. Ele instaura uma ruptura do desenvolvimento do ser humano em relação à continuidade normal, biológica e, por isso mesmo, permite o salto ontológico que diferencia os homens dos demais animais. É, portanto, a categoria fundante da constituição do humano, e origina a consciência e a cultura (embora tais processos não possam, a rigor, ser separados – ocorrem conjuntamente). Nesse sentido, o trabalho é um direito de todo ser humano e também dever de todos (não é justo que alguns produzam os bens necessários e outros apenas os usufruam). Por outro lado, a configuração do trabalho em determinada época histórica determina, pelo grau de desenvolvimento da ciência e da tecnologia alcançados historicamente, o modo de ser da educação. Finalmente, o modo como se organiza a produção em cada época coloca exigências específicas para a educação, tendo em vista a participação das pessoas no sistema produtivo.

2.1A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO SOB A HEGEMONIA DO TAYLORISMO-FORDISMO

O acesso ao saber é objeto de disputa entre trabalhadores e capitalistas, pois além de ser força produtiva, traz a possibilidade de transformar as próprias relações sociais. Em cada época histórica a divisão entre a formação recebida pelos futuros trabalhadores e pelos futuros intelectuais assume uma configuração específica e gera determinada compreensão do que venha a ser a qualificação.

Gramsci (1991) nos ensina que todos os homens são intelectuais, embora nem todos desempenhem a função de intelectuais na sociedade. Isso porque qualquer ação humana é direcionada por uma teleologia e, portanto, não há como conceber que haja ação sem um conteúdo intelectual. Portanto, funções intelectuais e manuais não se separam se tomarmos o trabalho no seu sentido ontológico. Por outro lado, sob o modo de produção capitalista, a divisão técnica do trabalho, que por si só não é negativa, pois decorre da necessidade de desenvolvimento das forças produtivas, separa os homens em dois grupos distintos: os que pensam e os que executam. A especialização, que poderia permitir o avanço do conhecimento, quando subordinada às relações de propriedade, é mutiladora, alienadora, exclui o trabalhador da função intelectual, que é delegada a categorias especializadas, e o mantém na situação de mero executor, trabalhador manual em processo parcelado, que ele mesmo não compreende na totalidade.

O taylorismo-fordismo, hegemônico até meados dos anos de 1970, se baseia na separação entre atividade intelectual e manual, que cabem a indivíduos distintos. O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente e o trabalho, fragmentado, o que favorece a alienação dos trabalhadores. (KUENZER, 2002, p. 79).

Esta divisão, entre os que pensam e os que executam, é sedimentada pelo sistema educacional, pois, ainda segundo Gramsci (op.cit.) a escola é o *locus* privilegiado de formação dos intelectuais de diversos níveis. Quanto mais níveis de ensino houver, tão mais complexa será a sociedade e, ao lado de oferecer a “mais refinada especialização técnico-cultural” (GRAMSCI, 1991, p.9) aos que assumirão o papel de intelectuais, é preciso formar grandes contingentes de trabalhadores, aos quais o domínio destes mesmos saberes é oferecido em “doses homeopáticas”, somente na medida em que favoreça a produção. (SAVIANI, 1999).

Assim, não há um único modo de compreender a relação qualificação/desqualificação. Embora de maneira geral o conceito de qualificação seja compreendido a partir da organização do trabalho e sua relação com os sistemas escolares, Manfredi (1999) afirma que ele é polissêmico e seu significado varia de “acordo com os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para investigá-lo”. Estes, por sua vez, expressam interesses de grupos diferenciados dentro da sociedade.

2.1.1 O enfoque macrossocial da qualificação e a teoria do capital humano

O enfoque macrossocial de qualificação tem como matriz a Teoria do Capital Humano⁹. Seu foco principal é o planejamento e a inversão do Estado na Educação com o objetivo de favorecer a adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho, tendo como pano de fundo a organização taylorista-fordista. (INVERNIZZI, 2004).

A ideia-chave da Teoria do Capital Humano é 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, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Tal abordagem privilegia “dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar.” (MANFREDI, 1999, pg.3). Visa garantir a adequação entre as demandas ocupacionais e o sistema escolar, entendendo a instrução e o conhecimento como ingredientes para solucionar a escassez de mão de obra num momento de modernização caracterizado pela “adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida” nos anos 50 e 60 do século XX. (MANFREDI, 1999, p.2).

⁹ A Teoria do Capital Humano tem em Theodore Schulz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago nos anos de 1950, seu principal teórico. Frigotto (1995) situa a Teoria do Capital Humano como amálgama da compreensão de que a educação formal seria um importante elemento de integração social, no período conhecido como Estado de “Bem Estar Social”.

Segundo esse entendimento da qualificação, busca-se decompor o trabalho em um conjunto de tarefas cognitivas ou motoras, passíveis de descrição e mensuração precisas. A análise dos tempos e métodos de cada posto de trabalho é tomada como referência para definir o tempo de formação exigido para que o trabalhador possa ocupar determinada função, assim como também o nível de investimentos necessários para sua formação.

Sob este prisma, o tempo de formação exigido para ocupar determinado posto de trabalho é um fator relevante e qualificação é o “capital humano movilizado por eltrabajadorenelproceso de trabajo, o sea, el conjunto de habilidades y conocimientosprácticos y teóricos, formal o informalmente adquiridos”. (INVERNIZZI, 2004, p. 57).

Como essa compreensão do termo qualificação guarda íntima relação com a escolaridade formal, atestada pela posse de determinado diploma, que habilita os sujeitos a exercerem determinada profissão, os Estados foram levados a expandir quantitativa e qualitativamente seus sistemas escolares. Apesar dessa ampliação do papel do Estado, os sistemas de formação profissional gerados por tal concepção se caracterizaram pela busca de uma relação mais estreita entre o sistema formativo e as “demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico organizativas”. (MANFREDI, 1999, p.2).

A pedagogia que consolidou essa concepção de mundo no campo educacional

originou propostas que ora se centram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente organizada, linear e fragmentada. (KUENZER, 2002, p. 83).

No campo pedagógico, o tecnicismo buscou organizar a escola nos moldes da empresa, tornando-a mais eficaz e produtiva. A escola é tida por esta corrente pedagógica como estando em relação imediata (e não mediata) com o sistema produtivo, tendo a formação da mão de obra necessária para produzir numa sociedade industrial e tecnológica, como objetivo central. Repetindo os princípios da organização empresarial e a concepção de qualificação como preparação para funções específicas, o tecnicismo

defendia a organização lógica e “científica” dos conteúdos definidos por especialistas em cada área do conhecimento. Estes conteúdos seriam transmitidos como “verdade científica” pelo professor, apoiado em técnicas, materiais instrucionais e recursos audiovisuais pré-definidos. O papel passivo do aluno, mero receptor e repetidor do conteúdo repassado pelo professor, articulava-se com o que se esperava dele no mundo do trabalho: a repetição contínua de determinado procedimento de maneira automatizada. O método expositivo, proposto pelo tecnicismo, a ênfase na memorização, a falta de integração entre conteúdo e método, repetiam na escola o rompimento entre pensamento e ação, entre ações manuais e intelectuais, característica da organização taylorista-fordista.

Manfredi (1999, p.9) aponta que, do ponto de vista do setor produtivo, buscava-se garantir que os trabalhadores fossem preparados

para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente.

Apesar do discurso valorizando a educação formal, de base teórica, esta se colocava como exigência real apenas para os cargos mais altos da hierarquia e o conhecimento prático, obtido pela experiência, embora desvalorizado oficialmente, era muito valorizado na prática laboral. Por esta razão, Frigotto (2001) considera que a Teoria do Capital Humano foi produzida para explicar, em última análise, exatamente a não efetiva generalização do fordismo. Ou seja, buscava justificar pelo baixo investimento em capital humano, os desníveis de renda e desenvolvimento entre diferentes pessoas e grupos sociais. “O investimento em *capital humano* passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais”. (FRIGOTTO, 2001, p.37).

2.1.2 A concepção de qualificação a partir da organização do trabalho

Além do enfoque macrossocial acima descrito, o conceito de qualificação também pode ter como referência a produção e a organização do trabalho sob a lógica taylorista-fordista. (MANFREDI, 1999). Neste grupo há, porém, duas posições bem distintas, refletindo por um lado o olhar do capital e por outro, do trabalho.

2.1.2.1 O enfoque pragmático

A primeira das acepções de qualificação que tomam por referência a produção e a organização do trabalho a entende não como conjunto de atributos do trabalhador e sim, inerente ao posto de trabalho. Embora essa forma de entender a qualificação sirva de base para negociações coletivas na relação trabalho/capital, reduz a qualificação a um percurso individual para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais, elidindo os aspectos socioculturais que a configuram.

Nessa acepção, a qualificação profissional é o

resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho. (KUENZER, 2000, p.31).

Como no nível do discurso esta concepção de qualificação estabelece uma relação entre o perfil técnico, a educação formal e o salário auferido, favorece o desenvolvimento da crença no poder da educação escolar “como mecanismo de acesso às posições qualificadas”. (MANFREDI, 1999, p.4) Na prática, porém, reforça a dicotomia entre conhecimento técnico-científico e conhecimento prático, pois a exigência da educação formal se coloca principalmente para os cargos mais altos na hierarquia e não para todos os trabalhadores. Para as funções mais simples a formação necessária para o desempenho esperado tanto pode ser adquirida por meio da educação formal, quanto por meio da prática, geralmente em trabalhos mais simples. Portanto,

aeducação escolar hierarquizada em níveis (primário, secundário e superior) forma, (...) muito mais um mecanismo de legitimação das diferenças entre os vários níveis hierárquicos de especialização (...) do que, na maioria dos casos, um canal de acesso aos diferentes sistemas de *status* profissionais. (MANFREDI, 1999, p.4).

Invernizzi (2004) considera que, devido ao cunho pragmático, essa abordagem foi amplamente utilizada pelas empresas, dentre outras coisas, para orientar as negociações salariais. Nesse enfoque se sobressai a definição de determinado tipo/nível de qualificação e de remuneração diretamente relacionados a cada posto de trabalho. Pessoas com a mesma qualificação formal tenderiam a realizar trabalhos semelhantes e serem remuneradas da mesma forma. Ainda segundo a autora os organismos internacionais e institutos de formação profissional tenderam a usar o termo qualificação a partir dessa concepção.

A outra acepção do termo qualificação, que também toma como referência a produção e a organização do trabalho, reúne um grupo de pensadores que fazem a crítica ao capitalismo e analisam o binômio qualificação/desqualificação tomando o trabalho como eixo articulador. (MANFREDI, 1999).

2.1.2.2 O enfoque analítico

Os autores que analisam a qualificação a partir da reflexão crítica sobre o processo de trabalho capitalista se situam principalmente no ambiente acadêmico. Tomam a questão da qualificação no contexto das relações sociais contraditórias subjacentes ao processo de trabalho e a analisam a partir de uma perspectiva histórica de evolução do trabalho, indagando sobre as tendências de desenvolvimento. (INVERNIZZI, 2004, p.58).

Tais estudos apontam que o trabalho sob o capitalismo promove, em contradição dialética, tanto a qualificação quanto a desqualificação.

A desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de "porosidade" e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível. (MANFREDI, 1999, p.5).

Por outro lado, a relação do sujeito com o objeto de trabalho e a troca e comunicação com os demais trabalhadores trazem a possibilidade de apropriação crítica e criativa do conteúdo do trabalho. Os trabalhadores, sujeitos coletivos, apesar da alienação imposta pelo capitalismo se qualificam no e a partir do trabalho. (MANFREDI, 1999).

Dentre os autores que analisam o processo de desqualificação causado pela divisão do trabalho e pela objetivação de conhecimentos científico-técnicos nas máquinas, podemos citar Braverman. (INVERNIZZI, 2004, p. 60). Embora a tese deste autor conduza à conclusão de que ao avanço do capitalismo corresponde à desqualificação do trabalhador, ele “salienta o caráter relativo da desqualificação e a evolução polarizada das qualificações”, ou seja, ao mesmo tempo em que o capitalismo promove a desqualificação da maioria dos trabalhadores, investe em forte qualificação de um pequeno contingente de técnicos superiores de quadros gerenciais.

A posição de Braverman foi questionada por vários autores, que apontaram a incompletude de suas análises e mostraram que o processo de expropriação do saber, da desqualificação e degradação do trabalho é produzido nas relações sociais e não apenas na produção propriamente dita. O fundamento da relação entre trabalho e qualificação deveria ser buscado, portanto, “nas relações políticas entre saberes e poderes”. (GUIMARÃES, N. 2009, s/p).

Esses estudiosos, ao tomarem o sentido ontológico do trabalho explicitam que, por envolver uma relação dialética entre sujeito e objeto, ele traz implícita a possibilidade de uma apropriação crítica e criadora “do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho.” (MANFREDI, 2004, pg. 5.).

Invernizzi denomina esses enfoques como “analíticos”, apontando que apesar de não serem unívocos, têm em comum a reflexão crítica sobre o processo de trabalho capitalista e

sitúan la cuestión de la calificación en el contexto de las relaciones sociales contradictorias subyacentes al proceso de trabajo [portanto] analizan la calificación a partir de una perspectiva histórica de la evolución del trabajo, indagando sobre sus tendencias de desarrollo. (INVERNIZZI, 2004, pg. 58).

Em síntese, tais autores trazem a compreensão de que a qualificação é o produto de complexas interações sociais e econômicas, apontando a importância dos aspectos superestruturais na relação que se estabelece entre o conhecimento do trabalho

e sua valorização/desvalorização social. Portanto, conforme Ramos (2002, p. 2), muito mais do que um estoque de saberes adquiridos por meio de uma formação específica, qualificação é “uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação”. Segundo a autora,

a dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e dos diplomas, atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho. Ao se considerá-los, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, por exemplo, do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras. Por essa perspectiva, a qualificação é compreendida como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental. (RAMOS, 2002, P. 6).

Na última década do século XX, soma-se aos diversos sentidos do termo qualificação, a noção de competência, sobre a qual passaremos a discutir no próximo item.

2.2 A CONCEPÇÃO DE QUALIFICAÇÃO SOB A HEGEMONIA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL

Com a crise de acumulação do final do século XX, o taylorismo-fordismo deixa de ser hegemônico e a filosofia do modelo japonês de organização da produção, também conhecido por toyotismo, ganha espaço. Trata-se de “um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. (GOUNET, 1999, p.28). Tem como característica a produção de pequenos lotes de produtos variados, buscando atender a diferentes nichos de mercado.

A rigidez e o parcelamento das ações, típicos do taylorismo-fordismo cedem lugar à flexibilidade (das máquinas, procedimentos e pessoas), favorecida pela incorporação da microeletrônica ao processo produtivo. Rompe-se a relação um homem/uma máquina e o operário deve ser capaz de operar várias máquinas diferentes, além de ajudar o colega quando for preciso. Ao invés do trabalho “individualizado e racionalizado conforme o taylorismo [coloca-se] o trabalho em equipe; a relação homem-

máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado”. (GOUNET, 1999, p.27).

Segundo Hirata (1999), tensionando o conceito de qualificação – embora este não desapareça –, aparece no discurso empresarial a noção de competência¹⁰ para se referir a novos conhecimentos e novas habilidades demandadas pelos modelos de produção e gerenciamento do período pós-taylorista. Trata-se de um conceito polissêmico, cuja fluidez e ambiguidade favorecem o surgimento de proposições capazes de se articularem aos mais diferentes interesses e que têm favorecido uma formação subordinada a formas instrumentais de racionalização dos processos formativos. (SILVA, (2004, p.2).

Apesar de autores como Kuenzer (2002, 2003, 2007, 2008), Machado (1994) e Manfredi (1999) apontarem que as transformações que estão ocorrendo nos diferentes setores da economia são, na verdade, heterogêneas e contraditórias, combinando desde as formas mais avançadas até as mais arcaicas de organização do trabalho, o discurso relativo ao tipo de trabalhador se refere a determinado modo de ser e de saber como se ele fosse único, necessário para todos os tipos de trabalho.

A noção de competência desloca o eixo da formação profissional do domínio de um saber fazer específico para “a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas”. (KUENZER, 2000, p.16). Ressalta, de maneira inequívoca, a dimensão subjetiva do trabalhador, que assume grande importância.

Do modo como vem sendo empregada, tal noção objetiva a manutenção e a elevação da produtividade, mas tem sido apresentada pelo empresariado como possibilidade de reunificação do saber do trabalhador, vencendo-se assim a alienação e a desqualificação, que adviria do modelo taylorista-fordista de organização e gestão de produção. Elide-se, portanto, a origem da desqualificação/desqualificação, que está na divisão do trabalho manual e do intelectual sob a égide do capitalismo, e não apenas na organização da produção no modelo taylorista-fordista.

Na organização flexível da produção, a exigência do domínio de conhecimentos realmente se amplia em relação ao taylorismo-fordismo e o conhecimento tácito é redimensionado, representando a interação entre conhecimento adquirido

¹⁰ Vale ressaltar que a concepção de competência como capacidade par resolver problemas numa situação dada foi discutida por Ropé e Tanguy (1994), tendo como contexto a política escolar do governo socialista e não na direção utilizada pelos teóricos orgânicos ao capitalismo.

formalmente e na prática e seu uso em situações não prescritas. (INVERNIZZI, 2004). Essa realidade traz como positividade – mesmo que por interesse do próprio desenvolvimento capitalista – a compreensão que já não é mais “possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral”. (KUENZER, 2000, p. 33). Isto seria um inegável avanço para a formação do trabalhador, caso fosse realmente para todos.

Para Silva (2004), o conceito de competência se articula com as novas práticas de gestão nas empresas, tais como a exigência de determinada titulação para o recrutamento; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado (e não mais por categoria funcional); a valorização de qualidades pessoais e relacionais como condição para a competência (ao invés do conhecimento técnico ou da habilidade); a instigação à formação contínua; a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (desabono dos *antigos sistemas de classificação*, fundados nos "níveis de qualificação" oriundos das negociações coletivas), descritas por Dubar (1999).

Também Manfredi (1999) aponta a imprecisão da noção de competência considerando que se trata de uma definição genérica e abrangente. Alerta que neste sentido, ela se coaduna com os pressupostos de flexibilização de direitos trabalhistas e sindicais, típica do modelo neoliberal de Estado. Nessa mesma direção, Invernizzi (2004) afirma que a noção de competência reflete uma tendência objetiva à individualização crescente das relações trabalho/capital, e, ao assumir uma postura normativa, ela legitima e reforça a individualização e debilita as ações coletivas. Isso porque se levarmos esta noção ao extremo, trabalhador qualificado é aquele que é confiável, comprometido e integrado aos objetivos da empresa, sendo esta característica mais importante do que a qualificação técnica.

A ênfase na dimensão subjetiva induz o compromisso do trabalhador com as metas da empresa e a aceitação das diferenciações salariais como resultados de ações individuais. Desse modo, abre-se caminho para a fragmentação da força de trabalho, que pode ser utilizada mais intensivamente pelas empresas. A noção de competência, para a autora, é um marco na estratégia de recomposição das relações trabalho/capital e reflete uma mudança nas condições do mercado de trabalho, favoráveis ao capital.

Além disso, se a noção de qualificação enfatizava a formação acadêmica, certificada por meio de diplomas específicos, a de competência toma a empresa como *locus* privilegiado da formação do trabalhador. Ela não toma como referência principal o conjunto de conhecimentos do sujeito e sim, sua “capacidade de combiná-los, integrá-los

e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo”. (SILVA, 2009, p.445). Nesse sentido,

o conhecimento a ser ensinado deve estar associado, de modo imediato, ao *fazer*. Saber e saber-fazer, associam-se para produzir uma nova subjetividade – o *saber-ser*– capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível (SILVA, 2004, p.13).

A produção flexível, ao invés da qualificação individual, baseada em habilidades físicas, ou mesmo em domínio de determinado conhecimento profissional, passa a

exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

Como o que determina a inclusão na cadeia produtiva

já não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria (...) importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.(KUENZER, 2008, p.494).

Embora não seja novidade o fato do capital buscar captar a subjetividade do trabalhador com o objetivo inequívoco de adequar o uso da força de trabalho a uma forma precisa de valorização do capital, na produção flexível as atitudes exigidas dos trabalhadores têm finalidades diferenciadas e nem sempre isso guarda relação com a qualificação.

Segundo Invernizzi (2004), realmente há situações em que o capital espera do ser humano o controle da máquina para detectar e evitar problemas e isso implica num conhecimento mais abstrato, que favorece uma resposta mais rápida do operador. Só a posse de conhecimentos técnicos permite esse tipo de ação, de envolvimento. Nesses

casos, há uma tendência à elevação da qualificação. Mas, há também situações nas quais as atitudes esperadas não se relacionam à posse de determinados conhecimentos e representam apenas a intenção de, por meio do envolvimento e da cooperação, garantir o disciplinamento e o controle.

Segundo a autora, a qualificação incide de maneira diferenciada dentro da empresa e também entre as empresas de uma mesma cadeia produtiva, que se relacionam pela subcontratação, terceirização, dentre outras. O conceito de trabalhador coletivo foi estendido para fora da fábrica e a qualificação, nesse sentido, deve ser avaliada na cadeia como um todo. (INVERNIZZI, 2004, p.79). Por isso, para compreender a questão da competência é preciso estudar as cadeias produtivas, pois, com o objetivo de garantir a produtividade há várias segmentações; o que o setor produtivo considera competência em cada uma delas é diferenciado e nem sempre favorece a qualificação. Há uma diferenciação do nível de complexidade das diferentes operações, e, por isso mesmo, também das demandas de qualificação. Embora o processo produtivo como um todo tenda a ser cada vez mais complexo, pela sua divisão no decorrer das cadeias, combinam-se operações complexas – que exigem maior capacitação e confiabilidade – com outras bastante simplificadas, nas quais a qualificação não se põe como necessidade da produção.

Esta diferenciação é, porém, desconsiderada pela noção de competência, que assume um tom de neutralidade. Na realidade, a polivalência exigida aos trabalhadores pode assumir características de ampliação da qualificação, quando há uma radical modificação da divisão taylorista-fordista de tarefas e o trabalho executado é a síntese de atividades diversas. Para Invernizzi (2004), essa situação se coloca quando os conhecimentos do trabalhador foram ampliados de tal maneira que lhe facultam tomar decisões significativas sobre o processo produtivo – e não apenas decisões previamente estipuladas.

Por outro lado, a polivalência pode significar apenas a ampliação de tarefas, superando a relação homem/máquina posta pelo taylorismo-fordismo. Mesmo o trabalhador assumindo mais tarefas, nem sempre elas exigirão maior qualificação – tendem a utilizar apenas conhecimentos empíricos – nem propiciarão maior autonomia por parte do trabalhador.

Em ambos os casos a escolaridade passa a ser valorizada, mas não só em termos de aquisição de conhecimentos necessários para a aplicação das novas técnicas, e sim, em termos de um tipo específico de socialização fundamental para o trabalho,

incluindo o desenvolvimento de atributos como responsabilidade, disciplina, iniciativa, que ajudam nos programas de qualidade total. (INVERNIZZI, 2004, p.120).

A autora aponta que a partir dos anos de 1990, principalmente nas empresas de maior porte, os critérios de seleção passaram a levar em conta o nível de escolaridade dos candidatos e, nas dispensas, procurou-se manter os operários que têm maior escolaridade. Estudos da década de 90, citados por Invernizzi (op. cit., p. 121), demonstram que entre 1984 e 1994 o critério de escolaridade era 8 anos e que havia uma tendência do ensino médio passar a ser o nível exigido para todas as funções. A pesquisadora apontava, já em 2004, que a conclusão da educação básica, associada ao treinamento técnico formalizado – geralmente por meio de cursos realizados no SENAI – tendia a ser regra para seleção nas empresas. (INVERNIZZI, op. cit., p. 122).

Também a pesquisa por nós realizada em 2004 aponta claramente que a conclusão do ensino médio vem se colocando como pré-requisito para o ingresso no mercado de trabalho formal, mas não “necessariamente partindo do fato de que todas as formas de trabalho estejam fortemente eivadas pela tecnologia de ponta”. (SUHR, 2004, p.180). Na verdade, mesmo para funções de baixo conteúdo intelectual, que não exigem domínio de habilidades e competências cognitivas mais desenvolvidas, e que, em princípio não demandariam a conclusão do ensino médio, ele é exigido no momento da seleção.

À época o questionamento que se colocava era se a adequação do ensino médio geral à atual configuração do capitalismo se daria

menos no sentido de formar os profissionais que a produção demanda e mais na intenção de favorecer a construção de uma nova visão de mundo, na qual a exclusão é naturalizada ante a inadequação individual às exigências do mercado. (SUHR, 2004, p.184).

Tal questionamento encontra força na constatação de Invernizzi (2004), segundo a qual, embora a noção de competência ressalte as habilidades intelectuais, isso não significa que a aprendizagem prática, no próprio trabalho, tenha perdido força. Nas empresas por ela pesquisadas, após a contratação o trabalhador participava de cursos dirigidos a aperfeiçoar o conhecimento da organização da produção e do processo de trabalho, geralmente tendo colegas mais experientes como instrutores.

Esse raciocínio justificaria, do ponto de vista do setor produtivo, a ênfase na educação básica, já que a inclusão na cadeia produtiva dependerá das demandas do

processo produtivo e não da qualificação no sentido estrito do termo. Para os que serão incluídos na ponta mais precarizada das cadeias produtivas, a educação básica cumpre o papel de “dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples”. (KUENZER, 2008, p.495). E estas serão desenvolvidas no próprio local de trabalho por meio dos treinamentos específicos a cada função.

É possível concluir que nos postos menos qualificados a competência se resume a conhecimento tácito e adaptabilidade a situações sempre cambiantes, para o que não se faz necessária a formação avançada. Já nos pontos mais complexos, exigem-se

competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica. (KUENZER, 2008, p. 495).

Portanto, o termo competência assume significados distintos nos diversos elos da cadeia produtiva e demanda diversos e diferentes tipos e modalidades de educação formal.

2.2.1 A transposição escolar da concepção de qualificação sob a hegemonia da produção flexível

A seção anterior apontou que o significado do termo competência se modifica de acordo com as demandas, sempre em mutação, das cadeias produtivas. Há necessidades diversas que implicam em níveis de conhecimento (científico, técnico, tácito) e autonomia também variados. Portanto, do ponto de vista do setor produtivo não há necessidade de um único tipo de educação, oferecido igualmente a todos, indiferente de sua origem de classe e sim, interessa uma distribuição desigual e diferenciada de educação, inclusive como justificativa para a diferenciação das pessoas no mercado de trabalho.

Como a escola também cumpre o papel de formar subjetividades, ela é disponibilizada à população com o objetivo de promover um disciplinamento adequado ao movimento de inclusão-exclusão pelo qual, provavelmente o trabalhador passará. Desenvolver subjetividades flexíveis, na atual fase do capitalismo, significa educar as

peças para que se submetam a condições de trabalho sempre cambiantes, que aceitem como “natural” o processo de desemprego e a flexibilização dos direitos do trabalhador, que vislumbrem como algo positivo a possibilidade de permanecerem longos períodos fora do mercado de trabalho buscando desenvolver sua própria empregabilidade.

De modo diverso ao que se pretendia no período em que o 2º grau habilitava seus egressos de acordo com a formação profissional cursada, nesta nova configuração o ensino médio já não intervém de maneira significativa para o ingresso em postos de trabalho específicos. A relação entre formação e ocupação – mais direta sob a hegemonia do taylorismo-fordismo – se rompe e a qualificação já não garante a inserção sob a égide da organização flexível. Isso porque nesta forma de organização a competência é coletiva e não individual. Cada um é um elo da competência coletiva da cadeia produtiva e neste cenário a competência individual deixa de ser relevante.

Kuenzer utiliza a expressão “exclusão includente e inclusão excludente” para se referir às relações entre educação e trabalho sob a égide da produção flexível. A exclusão includente se refere ao movimento em processo no mundo do trabalho e se caracteriza por

várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.(KUENZER, 2002, p. 92).

Embora todas as formas de inclusão sob o capitalismo sejam subordinadas (OLIVEIRA, 2004), na atualidade vêm crescendo formas cada vez mais precarizadas de inclusão, dentre as quais podemos citar o subemprego, o emprego temporário, a terceirização e a informalidade, que são utilizados pelo sistema produtivo com o objetivo de manter elevados os níveis de produtividade.

A esta lógica do mercado se equivale, em direção contrária, a inclusão excludente,

ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente...(KUENZER, 2002, p. 92).

A inclusão excludente pode ser demonstrada, por exemplo, pela aparente ampliação da oferta de oportunidades educacionais nos últimos anos. Embora tal

ampliação seja real, as diversas modalidades têm um caráter marcadamente desigual, muitas vezes meramente certificatório, que “não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética”. (KUENZER, 2008, p. 496).

Várias são as estratégias para efetivar a inclusão excludente, tais como as diversas iniciativas de correção de fluxo ou a certificação vazia de conteúdos, que “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. (KUENZER, 2002, p. 93). Segundo Saviani (2007), a pedagogia das competências – transposição do conceito de competência para o sistema escolar – é uma dessas estratégias, pois empurra para o indivíduo a responsabilidade individual de desenvolver as habilidades e competências desejadas pelo mercado.

Por isso a pedagogia das competências se configura como uma verdadeira “*pedagogia da exclusão*”, pois a trajetória de formação é vista como escolha do indivíduo, empurrando para cada um a responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando os condicionantes econômicos dessa opção. Nas palavras do autor lemos que

trata-se de preparar os indivíduos, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2007, p.429).

O autor salienta que a pedagogia das competências, embora tenha origem na Teoria do Capital Humano, compreende de modo diverso o papel do Estado, que deixa de ser o grande responsável por induzir, por meio de políticas públicas, *a educação que interessa*. A responsabilidade pela formação, agora jogada ao indivíduo, exime o Estado desse papel.

A pedagogia das competências encontra apoio no lema “aprender a aprender”, que se relaciona “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. (SAVIANI, op.cit., p.430). Duarte a classifica como constituinte das “pedagogias do aprender a aprender”, que se apoiam em dois pontos principais:

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE,2001, p.4).

A justificativa para a ênfase na aprendizagem e no método de aquisição de conhecimentos se coloca, nesse raciocínio, pela rápida obsolescência dos conhecimentos numa sociedade em constante e acelerada mudança, ou seja, numa sociedade do conhecimento¹¹.

Em direção frontalmente oposta, Duarte (2001), assim como também o fazem Saviani e Kuenzer, defende a importância do processo transmissão-assimilação do conhecimento para que o ser humano se aproprie, de maneira dialética, das conquistas que o gênero humano já alcançou.

Para estes autores, o ensino é essencial para que as gerações mais novas compreendam sua realidade, reflitam sobre ela e elaborem possibilidades de intervenção rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. A pedagogia das competências, ao relativizar o ensino, promove o esvaziamento do conteúdo da escola¹², o que, para as classes trabalhadoras, se reveste de uma crueldade ímpar, pois dificulta a constituição de intelectuais orgânicos, no sentido que Gramsci dá ao termo.

Corroborando a tese de esvaziamento do conteúdo da escola, Algebaile (2004, p. 262) aponta o alargamento da escola pública nas mais variadas funções, assumindo quase que o papel de posto avançado do Estado junto às populações mais carentes, mas, “em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento”.

A ampliação e o robustecimento da escola pública, nesse sentido, não significam a melhoria da educação oferecida à população e sim, a migração de tarefas do âmbito da política social, permitindo ao “Estado dissimular suas ausências e omissões e operar novas perdas de direitos sociais e, particularmente, do direito à educação.” (ALGEBAILLE, op. cit, p.11).

¹¹Segundo o conceito de sociedade do conhecimento, as contradições trabalho-capital já estariam superadas e, em seu lugar, o conhecimento intelectual passaria a ser a força produtiva central na reprodução das sociedades contemporâneas. Duarte (2001, p.7) caracteriza a sociedade do conhecimento como fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo, que induz o enfraquecimento da luta pela superação desta mesma forma de organização social ao gerar a crença que essa luta seria ultrapassada.

¹²O conteúdo da escola deve ser o conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, expressão do nível mais elevado de conhecimento do ser humano num dado momento histórico.

Nessa mesma direção, e já em 2000, Kuenzer (2000, p. 21) alerta que no atual momento histórico são imputadas à escola cada vez mais atribuições, o que dissolve a especificidade de sua função e favorece a dissolução entre práxis escolar e práxis pedagógica social. Tal movimento, além de colocar a escola numa posição messiânica, de redenção dos problemas sociais, é duplamente cruel com a classe trabalhadora, que tem na escola o espaço privilegiado para

aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais. (KUENZER, 2000, p. 21).

Na realidade,

o conhecimento historicamente acumulado deve ser transmitido a cada geração, de maneira sistematizada e crítica, e problematizado de modo a produzir condições de compreensão da vida, da organização das sociedades e apropriação das conquistas da civilização humana. (MEC, 2012, p.4).

A expansão da escola pública na direção de assumir papéis que não sejam os de ensinar os alunos a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo (KUENZER, 2002) e sim, de oferecer (de maneira precarizada) serviços no âmbito da política social, é orgânica ao modelo de Estado Neoliberal que, adequado às demandas da produção flexível, é contrário a qualquer regulação do mercado e se retira do papel de investir em políticas sociais, restringindo-se, cada vez mais, à defesa dos interesses privados na busca da acumulação capitalista.

A partir do argumento exposto no parágrafo anterior é essencial verificar, não apenas a democratização do acesso e da permanência no ensino médio. É preciso analisar que tipo de formação tem sido oferecida aos jovens brasileiros neste momento histórico, e com que objetivos.

Para isso, no próximo capítulo será abordada a constituição histórica do ensino médio e da educação profissional no Brasil, compreendendo-os como “dois lados da mesma moeda”: a formação diferenciada oferecida aos trabalhadores e às elites em nosso país.

3 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL – FUNÇÕES FORMATIVA, PROPEDÊUTICA E PROFISSIONALIZANTE DIRECIONADAS A PÚBLICOS DIFERENTES

O capítulo anterior abordou as acepções que pode assumir o termo qualificação a partir do referencial teórico adotado e das mudanças na organização da produção. Demonstrou também que as expectativas em relação à educação escolar foram se adaptando às mudanças no conceito de qualificação e às exigências da organização da produção.

Gramsci (1991) explica que é do modo como se organiza a produção que surge o princípio educativo que orientará a formação dos trabalhadores e dos intelectuais necessários a uma dada configuração do capitalismo. Assim, embora de maneira mediada – e não necessariamente imediata – a organização do sistema escolar está intimamente relacionada às demandas da produção.

A história da educação no Brasil configura-se a partir da dualidade estrutural. Durante muito tempo o ensino secundário, depois denominado médio, teve como objetivo a preparação das elites, numa concepção propedêutica, preparatória ao ingresso no ensino superior, no qual se dava a profissionalização. Aos trabalhadores, esteve reservada a aprendizagem na própria prática laboral, distanciada da formação acadêmica.

É em relação ao ensino médio que fica mais exposto o “nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista”. (CURY, 1998, p. 75). Isso porque as funções do ensino fundamental e do superior estão mais estabelecidas (o que não significa que não se possa questioná-las). Já o ensino médio, embora também seja – como os demais níveis de ensino – “portador de três funções clássicas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (CURY, 1998, p.75), oscila entre elas e, mesmo por meio de seu cumprimento, expressa de maneira mais aguda as contradições de um sistema de ensino elitista e seletivo, expressão de uma sociedade desigual.

O autor se refere a estas três funções tomando por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei9394/96) que confere caráter formativo¹³ ao ensino médio ao defini-lo como última etapa da educação básica responsável pelo aprofundamento e consolidação do ensino fundamental. Apesar dessa caracterização

¹³Segundo Cury (1998) função formativa é a que introduz os alunos nos fundamentos da língua materna, da matemática e das ciências naturais e sociais, dentro de um processo de socialização escolar.

formativa, a própria LDB não deixa de assinalar que o papel do ensino médio é possibilitar o prosseguimento de estudos (função propedêutica), e propiciar a preparação básica para o trabalho (função profissionalizante).

De acordo com a concepção de educação defendida neste trabalho, o ensino médio não deve se ater exclusivamente a nenhuma das três funções descritas por Cury, pois deve ter como horizonte a superação da divisão entre as ações de executar – que historicamente vem sido associada à dimensão profissionalizante – e de decidir, relacionada à formação propedêutica.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, P.82).

A dimensão formativa, para além do que foi descrito por Cury, seria a síntese de uma educação que, sem descuidar da dimensão profissional nem da propedêutica, permitisse ao aluno/cidadão/trabalhador “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas de caracterizam o processo de trabalho moderno”, o que Saviani denomina politecnia. (SAVIANI, 2003, p. 140).

O conceito de educação politécnica é muito caro à tradição marxista, pois defende a possibilidade de uma formação multilateral para todos indiferente da classe social a que pertencem. Ela objetiva caminhar na “direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13) e, com isso, favorecer a construção da sociedade socialista.

Para Gramsci (1991), não existe trabalho puramente intelectual nem puramente manual, todo trabalho é, ao mesmo tempo, intelectual e manual. Todos os homens são intelectuais, mas na sociedade capitalista estas duas funções estão divididas entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção.

Sob o capitalismo o conhecimento é força produtiva, e como tal, é mantido como propriedade privada da classe dominante. Aos trabalhadores são destinados apenas os conhecimentos necessários para que sejam eficientes no processo produtivo, não lhes permitindo a compreensão ampliada dos princípios que regem a organização da produção e, portanto, dificultando a transformação social. Esta é a origem, segundo

Saviani (1989), da oferta de ensino profissionalizante para os trabalhadores, enquanto os filhos da elite têm acesso a uma formação mais ampla, que lhes permita a compreensão dos princípios que regem a produção.

A concepção de politecnicidade se opõe a esta divisão, tanto no trabalho quanto na educação e propõe que ao trabalhador seja oferecida a possibilidade de dominar os princípios, os fundamentos científicos que regem a produção, indiferente da modalidade de trabalho. “Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência”. (SAVIANI, 1989, p.17).

Uma educação verdadeiramente politécnica não é possível no bojo do capitalismo, mas lutar por ela é uma das formas de promover a transformação social. No entanto, não foi com esta perspectiva que o ensino médio se constituiu em nosso país e sim, enfatizando a função propedêutica e tendo como público alvo as elites. Aos trabalhadores esteve destinada uma formação parcial, aligeirada, que foi assumindo diferentes formas de acordo com a época e as necessidades da organização da produção.

3.1 DO IMPÉRIO AOS ANOS DE 1970: A DUALIDADE ESTRUTURAL ASSUMIDA

Durante o Império o modelo de ensino secundário era o Colégio D. Pedro II, com ênfase propedêutica, ou seja, com o objetivo de preparar “para os exames preparatórios de futuros bacharéis e médicos”. (CURY, 1998, p.76). Sua tarefa era a formação das elites condutoras e desde então, dada à herança escravocrata do país e a consequente desvalorização do trabalho produtivo, a função propedêutica assumiu, em nosso país, um caráter elitista, de privilégio de classe.

Como a base econômica do Brasil à época do Império era a exportação agrícola e extrativista, não havia a exigência de qualificação e, por isso mesmo, não se colocava a preocupação com a formação de trabalhadores. (MOURA, 2010). Até o início do século XX a aprendizagem dos ofícios manufatureiros ocorria de modo assistemático. Como à escola cabia o papel de formar as elites por meio de um ensino claramente propedêutico ao ensino superior e como o acesso a ela era restrito, ela contribuía para a reprodução das classes sociais.

Embora já houvessem outras iniciativas isoladas anteriores nesse sentido, apenas no início do século XX, mediante o incipiente processo de industrialização, o poder público assumiu a organização da formação profissional. Em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à preparação de operários que desempenhariam funções instrumentais e sequer almejavam ocupações de caráter mais intelectual.

Vale ressaltar que a educação profissional era considerada não só meio de prover condições de sobrevivência aos menos afortunados, como também estratégia para afastá-los da ociosidade e do crime. Cumpriria, portanto, um forte papel de disciplinamento, ajudando a construir nas populações mais pobres, determinada visão de mundo, adequada às necessidades da produção à época.

O Brasil chega à “década de 1930 com a educação básica estruturada de uma forma completamente dual” (MOURA, 2010, p.62), na qual a função propedêutica era destinada às elites e a profissionalizante aos trabalhadores. A estes é negada a formação que permita a compreensão do processo produtivo a partir do domínio dos princípios científico-tecnológicos que o regem. A dualidade exposta por Moura (2010) indica que a função formativa descrita por Cury tenha ficado subsumida à função propedêutica e, portanto, restrita às elites.

Durante a década de 1930 o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando, trazendo pressões populares em relação ao acesso à escola. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), além de terem ocorrido movimentos em prol do acesso à educação, como por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a V Conferência Nacional de Educação (1933), reforçando a ideia de responsabilidade do Estado com a educação. (MOURA, 2010).

Como parte desse processo, a Reforma Francisco Campos regulamentou o ensino secundário (Decreto Federal nº 19.890/31) e o ensino profissional comercial (Decreto Federal n.º 20.158/31). Na exposição de motivos, o Decreto 19.890/31 “critica o ensino secundário/acadêmico existente como um ‘curso de passagem’” (CURY, 1998, p. 77), sem papel educativo expressivo. Em seu lugar, propõe o ensino secundário fundamental como primeiro ciclo formativo, sendo que apenas o segundo ciclo do ensino secundário se voltaria para o ensino superior.

A função profissionalizante continuou ligada apenas ao ensino profissional, que, apesar de ser objeto de vários decretos nesta época, continuou como uma rede à

parte. A “nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais” (KUENZER, 2000, p. 27) continuava presente.

Na década de 1940 continua o processo de “industrialização e modernização das relações de produção”, e as Leis Orgânicas (Reforma Capanema)¹⁴ promovem a adaptação do sistema de ensino ao desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações. Para Ghiraldelli (2006) a Reforma Capanema organizou um sistema de ensino bifurcado, no qual o ensino secundário público seria destinado às elites condutoras e os diversos ramos do ensino profissionalizante para os demais setores da população.

A educação denominada regular foi estruturada em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica passou a ser dividida em duas etapas: primário e secundário – subdividido em ginásial e colegial. O ensino secundário, de currículo extenso, visava proporcionar cultura geral de base humanística e desenvolver o patriotismo e o nacionalismo. (GHIRALDELLI, 2006, p. 84).

Coerente com o objetivo de promover a industrialização ampliou-se a rede de ensino profissionalizante, inclusive pela criação de um sistema privado de formação, paralelo ao sistema público, representado pelo SENAI (decreto-lei nº 4.048/42) e pelo SENAC (decretos-lei nº 8.621/46 e 8.622/46). Segundo Romanelli (1978), a formação profissional na rede oficial de ensino atraía as camadas da população que podiam adiar a inserção no mercado de trabalho até a conclusão destes cursos, enquanto os cursos do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) atendiam àqueles que tinham urgência em se inserir no trabalho.

Embora as Leis Orgânicas tenham elevado o ensino profissional ao nível secundário, reconhecendo inclusive a possibilidade de acesso ao ensino superior na área cursada na educação profissional, a dualidade de propósitos se manteve, pois apenas do ensino secundário se esperava a transmissão da cultura geral, de base humanista. Para Cury (1998), isso indica que as funções formativa e propedêutica passaram a se localizar no secundário e o ensino profissional continuou focado apenas na função

¹⁴Segundo Romanelli (1978) e Ribeiro (2003) As Leis Orgânicas são um conjunto de decretos-lei também conhecidos como “Reforma Capanema”, que regularam o ensino secundário e profissional nos anos 40. O decreto-lei n.4.244/42 organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. O decreto-lei 4048/42 criou o SENAI, o Ensino Industrial foi regulamentado pelo decreto-lei nº 4.973/43, o Ensino Comercial pelo decreto-lei nº 6.141/43. Fazem parte das Leis Orgânicas, embora após o fim do Estado Novo, o decreto-lei 8.529/46 que regulamentou o Ensino Primário, o decreto-lei nº 8.530/46 que se referia ao Ensino Normal e o decreto-lei 9.613/46, referente ao Ensino Agrícola.

profissionalizante. Já Ghiraldelli (2006, p. 84) considera que o secundário era um curso cujo objetivo era, claramente, “conduzir o jovem ao ensino superior”, indicando que a função formativa estava subsumida à propedêutica.

No que se refere ao prestígio de ambas as redes também continuaram as diferenças, sendo muito mais valorizado socialmente o ensino secundário – ênfase propedêutica – em detrimento do ensino profissional.

Vale ressaltar que nesta época surgiu o primeiro movimento na direção da aproximação do “ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio”, por meio de exames de adaptação. (MOLL, J. 2010, p. 65)

Conforme foi acontecendo o desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, favorecido, em grande parte, pelo modelo de substituição de importações e pela busca da industrialização que ganhou força no período pós 2ª guerra mundial, começam a ocorrer mudanças na concepção de educação. Franco (1994, p. 23) mostra que desde os anos 50, no que se refere ao texto dos decretos e leis, buscou-se romper a dicotomia entre a formação de elites condutoras e trabalhadores, mas foram sempre “soluções conciliatórias, insuficientes para diminuir a função propedêutica do ensino médio”. Segundo Kuenzer (1997), apesar das mudanças em nível de superestrutura, o princípio educativo humanista clássico foi mantido.

No período de redemocratização do país pós Estado Novo, ocorreu uma nova fase de efervescência no que se refere às questões educacionais, refletindo o conflito entre modelos distintos de desenvolvimento em disputa à época. Foi nesse quadro que tramitou, por 13 anos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 4.024/61. No campo educacional se colocou de maneira significativa o conflito entre interesses privatistas (na vertente católica) e aqueles que pregavam a democratização da educação. A Lei 4024/61 por um lado proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, deu “plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação”. (MOURA, 2010, p. 67).

Ao trazer a possibilidade da equivalência entre os diversos ramos de ensino, a lei 4024/61 significou um avanço para a democratização do ensino. (KUENZER, 1997). Na prática, no entanto, não se alterou significativamente o quadro da dualidade, pois mesmo “mantendo a equivalência face ao acesso no ensino superior” (CURY, 1998,

p.79), continuava clara a distinção entre os objetivos de cada ramo de ensino, mesmo que todos estivessem sob o conceito de ensino médio.

No que se refere às funções do ensino médio, a LDB de 1961 destaca a função formativa do ensino médio, indiferente da modalidade, como sendo “o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do educando com vistas à formação de pessoas responsáveis”. (CURY, 1998, p.79). Mas, como vimos acima, a função formativa permaneceu subsumida à função propedêutica, nas escolas destinadas às elites.

3.2 OS ANOS 70 E A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA

O golpe militar de 1964 alterou o rumo que as diretrizes educacionais vinham assumindo até então. Franco (1994) considera que no período compreendido entre 1967 e 1973 ocorreu uma expansão acelerada da economia do país, com rápida industrialização liderada pelo setor de bens de consumo duráveis. Ao mesmo tempo, as políticas de governo favoreciam o financiamento agrícola e o fortalecimento da agricultura de exportação. De acordo com o projeto desenvolvimentista do governo militar – no qual a industrialização foi considerada estratégia prioritária – ocorreria o crescimento da “demanda por força de trabalho qualificada, notadamente de nível técnico”. (KUENZER, 2000, p. 29). Passou-se então a advogar outra relação entre a educação e o mundo do trabalho e a função profissionalizante, antes restrita à educação profissional, ganhou caráter mandatário. (CURY, 1998).

A educação escolar passou a ser vista como via privilegiada de acesso a hierarquias ocupacionais e para a mobilidade vertical, o que beneficiou, num primeiro momento, os egressos do ensino superior. (FRANCO, 1994). Isso gerou pressões das classes médias urbanas por ampliação de vagas neste nível de ensino, o que foi atendido por meio da criação de instituições privadas bem como da ampliação das vagas e da estrutura das universidades públicas. Mesmo assim, calcado no projeto do *milagre brasileiro* o governo considerava necessário controlar o fluxo de demanda para o ensino superior e formar mão de obra em nível técnico. A resposta às demandas educacionais das classes populares foi a criação de cursos técnicos de nível médio com duplo objetivo: qualificação profissional e contenção da demanda ao ensino superior. (Moura, 2010).

A lei 5692/71 promoveu a adequação do ensino a esta orientação, instituindo no ensino médio, que passou a se chamar 2º grau, a profissionalização compulsória. Para Franco (1994, p. 25),

...o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo a partir de 1964, na medida em que objetivava a efetiva modernização do país e a definição de sua maneira específica de participar na economia internacional, teve como consequência (entre outras) a atribuição ao sistema educacional da função de preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Segundo Cury (1998, p.7 9), a lei 5692/71 substituiu o modelo humanístico/científico que regia o ensino médio até então por um modelo científico/tecnológico, no qual a profissionalização assumiu caráter mandatório ao determinar, “cartorialmente, [a mudança] de uma tendência ora mais humanística, ora mais cientificista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos”.

Esta lei inaugurou uma nova fase no que se refere à função do ensino médio, relacionando-o de forma imediata e para todos, ao objetivo de preparar para o trabalho, o que, até então, ficava explícito apenas em relação ao ensino profissional. Aparentemente, ao oferecer um único percurso formativo para todos, independentemente da origem de classe, estaria superada a histórica dualidade estrutural do sistema educacional.

Kuenzer (1997, p. 21) considera que a “incorporação da dimensão ‘qualificação para o trabalho’ como parte integrante do desenvolvimento individual e social” no texto da lei é um avanço, pois admite uma escola na qual a dupla dimensão do trabalho – necessidade e liberdade – não seja distribuída desigualmente segundo a origem de classe dos alunos. Ainda assim, segundo a autora, tal incorporação se deu de maneira idealista, pois

a educação passou a ser concebida como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e redistribuição de renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado. (KUENZER, 1997b, p.43).

A citação acima demonstra que, a par da inclusão da qualificação para o trabalho, colocou-se à educação a tarefa de disseminar determinada visão de mundo, que

favorecesse a manutenção e ampliação da produtividade, alçada à posição de impulsionadora do desenvolvimento do país e, conseqüentemente, da ascensão individual dos trabalhadores no que se refere à renda auferida.

Esse raciocínio se expressa no artigo 1º da lei 5692/71 que descreve como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

O suporte ideológico desta “nova” forma de compreender a função da educação foi encontrado na teoria do capital humano, criada por Theodore Schultz com o objetivo de “explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre indivíduos”. (FRIGOTTO, 2001, p.36).

A ideia chave da teoria do capital humano é descrita por Frigotto como sendo 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 funcionavam como potencializadoras da capacidade de trabalho e 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. (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

A educação foi alçada a uma posição de poder como equalizadora das relações sociais, elidindo a verdadeira origem das desigualdades, ou seja, a relação Capital-Trabalho. Para o autor, a Teoria do Capital Humano teve, ideologicamente, o papel de explicar como, numa época em que vigoravam o modelo de Estado de Bem-Estar e a regulação taylorista-fordista, a efetiva generalização dos benefícios – entre países e entre indivíduos no interior de cada país – não ocorreu. Segundo esta concepção, o “investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais”. (FRIGOTTO, 2001, p.37).

Como a atividade educacional foi colocada como estratégica para o desenvolvimento do país, foi assumida como responsabilidade do Estado, já que, como

componente da produção, que deve merecer (...) atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos. (SANTOS, 2004, p.1).

A Lei 5692/71 foi uma das legislações educacionais da época que seguiram esta orientação, colocando ao ensino de 2º grau o papel de formação de mão de obra em nível técnico, adequada às demandas da industrialização do país e trazendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da nação e a mobilidade social individual.

Apesar da defesa de um percurso educacional único para todos, a concepção hegemônica à época originou uma pedagogia que mantinha a fragmentação curricular, o método expositivo, a ênfase na memorização de conceitos dados como verdades absolutas, sem favorecer a integração entre conteúdo e método. Desse modo, mantinha-se também na escola, o rompimento entre pensamento e ação, decisão e execução, que, de certo modo, sempre acompanhou a história do ensino médio e da educação profissional.

Embora a dualidade não estivesse presente no texto da lei, estava mantida por meio da terminalidade dos estudos no 2º grau para a maioria da população. Dito de outra forma, dado ao currículo fragmentado e rigidamente organizado, ao controle sobre o aluno e ao tom instrumental da formação, a maioria dos egressos do ensino médio profissionalizante se encaminhava para o mercado de trabalho sem o domínio dos princípios que regem a produção. Passavam a executar funções de nível intermediário nas hierarquias que exigiam respostas padronizadas, numa época de produção em massa de produtos homogêneos.

Além das críticas em relação à concepção idealista, colocando a educação num papel que não lhe pertence – a origem das desigualdades sociais não está na educação e sim nas relações entre as classes –, a lei 5692/71 foi também alvo de duras críticas no que se refere à sua efetividade. Franco (1994, p. 26) afirma que ela foi irrealista e expressou “a enorme distância, que existe no Brasil, entre os textos legais e realidade”. Já Kuenzer (1997, p. 22) considera que

a contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação como “democrático”.

Ainda segundo Franco, há dois grupos de fatores que levaram o 2º grau profissionalizante a se tornar, em pouco tempo, uma falsificação grosseira das finalidades descritas em lei, trazendo desqualificação e fracasso. Por um lado, não havia condições, no sistema público, de suportar o ônus financeiro do 2º grau profissionalizante, com qualidade, para todos. Não havia docentes preparados, espaços físicos adequados, e o descumprimento do texto legal avançava. Por outro, a classe dominante não desejava ter seus filhos preparados para funções consideradas de menos valor, o que originou pressões para a modificação da lei.

Já em 1975, por meio do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE), a orientação profissionalizante da Lei foi flexibilizada e em 1982 a lei 7.044/82

transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, e como decorrência, transformou a compulsoriedade da profissionalização em uma 'escolha a critério do estabelecimento de ensino'. (CURY, 1998, p. 80).

O mesmo parecer caracterizava a habilitação não mais como “preparo para o exercício de uma ocupação [e sim], como preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade”. (KUENZER, 1997, p. 24). Este direcionamento permitia a oferta de vários níveis e modalidades de cursos, desde o técnico pleno à habilitação básica.

Tal acomodação da legislação à realidade reeditou a via propedêutica, agora denominada “básica” como caminho preferencial para o acesso ao ensino superior e recolocou as diversas habilitações profissionais como “vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho”. (KUENZER, 1997, p. 25).

Como a carga horária era a mesma para os cursos propedêuticos e os técnicos, ao invés de ampliar a duração do segundo grau

para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. (MOURA, 2010, p. 67).

Nesse sentido, a exigência do cumprimento no núcleo comum – de caráter acadêmico – em todos os cursos, mesmo os profissionalizantes, acabou fragilizando também a educação profissional. (FRANCO, 1994).

Na prática, as escolas de 2º grau profissionalizante pouco atingiram as classes populares, já que o custo de sua manutenção era bastante elevado em relação ao ensino médio propedêutico. Na maioria dos casos, como relatam Franco (1994) e Moura

(2010), as escolas estaduais, nas quais historicamente se concentram as matrículas do ensino médio, ofereceram um arremedo de formação profissional, a par da fragilização dos conteúdos da parte propedêutica. Esta escola, oferecida aos filhos dos trabalhadores, pouco favorecia o domínio das categorias que lhes permitiria superar a condição de executores de ações planejadas por outrem.

O espaço no qual o 2º grau profissionalizante conseguiu alcançar maior êxito foi o das escolas técnicas federais, mais tarde transformadas em CEFETs¹⁵ (Centros Federais de Educação Tecnológica), que contavam com financiamento mais adequado e corpo docente especializado. (MOURA, 2010). O ingresso nestas escolas era realizado mediante um processo seletivo bastante concorrido, o que, por si, já eliminava as camadas mais pobres da população. Os cursos oferecidos por tais escolas atendiam a uma parcela da classe trabalhadora melhor posicionada na estrutura de classes e a preparavam para atuar nos setores intermediários, na indústria, comércio e prestação de serviços.

Em muitas Escolas Técnicas e CEFETs os currículos dos cursos de 2º grau técnico não se mantiveram nos limites restritos da instrumentalidade para o trabalho, propiciando aos alunos o acesso a uma “base científica que lhes permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho”. (MOURA, 2010, p. 68). Com isso, uma parcela significativa de seus egressos conseguia acessar a vagas no ensino superior.

Demonstrando o interesse desses alunos em cursarem o ensino superior, Leite e Savi (1980), com base nos dados de matrícula no 2º grau de 1978, afirmam que a opção da clientela por determinado curso profissionalizante se orientou, não tanto pelas características de cada uma das áreas da economia (setor primário, secundário ou

¹⁵ Segundo informações do site http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf, os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) estão ligados desde sua origem à Educação Profissional, tendo seu início nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909). No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas existentes na rede federal foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e se intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Com a promulgação da Lei 5692/71 as escolas técnicas federais passam a formar prioritariamente técnicos, o que ampliou significativamente o número de matrículas e cursos. A partir de 1994 as Escolas Técnicas foram sendo gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica e sua vocação para o ensino médio foi dando espaço à formação de nível superior, de modo que no Paraná o CEFET foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Em 2008, já sob a LDB 9394/96 o sistema federal de ensino foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que absorveram os CEFETs e as Escolas Técnicas remanescentes.

terciário) e sim, pela composição curricular dos cursos, “pela maior ou menor possibilidade de preparo para o Ensino de 3º Grau”. (LEITE, M; SAVI, R., 1980, p. 12).

Assim, ao invés de conter o acesso ao ensino superior, as escolas de 2º grau consideradas “de qualidade” passaram a representar, para parcelas menos empobrecidas da classe trabalhadora, a possibilidade da continuidade nos estudos, ou seja, assumiram também a função propedêutica, por um lado, por possibilitarem, mesmo que fosse após a frequência a um cursinho preparatório, a aprovação no vestibular, e por outro, por garantirem uma inserção produtiva relativamente qualificada, o que permitia a estes jovens trabalhadores auferir salários que viabilizavam a conciliação entre trabalho e estudo.

É importante lembrar que, para os filhos da elite, a trajetória acadêmica permanecia praticamente a mesma desde as origens da escola no Brasil: propedêutica ao ingresso no ensino superior. Nessas escolas a profissionalização compulsória dos primeiros anos da Lei 5692/71 assumiu características de aprofundamento nas disciplinas preparatórias ao ingresso no ensino superior. E, com o retorno oficial da modalidade propedêutica, facultada pelo Parecer CFE¹⁶76/75 e depois pela lei 7.044/82, as escolas destinadas a esse tipo de público se voltaram a ofertas de cursos que tinham o claro objetivo de preparar os estudantes para os vestibulares.

Volta a ser explícita “a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar”. (KUENZER, 2000, p. 30). Novamente, fica bem definida a função propedêutica (subsumindo a função formativa) para as elites e a profissionalizante aos filhos dos trabalhadores.

3.3 OS ANOS 90 E O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: O RETORNO DA DUALIDADE ESTRUTURAL EXPLÍCITA

Com o fim da ditadura militar no Brasil e a busca da redemocratização da sociedade, ocorreu no decorrer dos anos 80, um processo de questionamento acerca do

¹⁶ Conselho Federal de Educação

papel da escola, abrindo espaço para propostas pedagógicas contra hegemônicas. Cury (1998, p.80) considera que a Constituição Federal de 1988, gestada no período acima descrito, foi um marco relevante, “por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia”. Saviani (2007) nos alerta, no entanto, que este movimento foi limitado pelo caráter “lento e gradual” da transição democrática, que pode ser compreendida como conciliação entre interesses de grupos contrários e não como rompimento de antigos privilégios. Ou seja, as contradições básicas da sociedade brasileira não deixaram de existir, o que ocorreu foi uma mudança na correlação de forças, abrindo espaço para proposições mais democratizantes.

Mesmo sendo no contexto de uma redemocratização “lenta e gradual”, ganhou espaço nos anos de 1980, um amplo debate educacional, com defesa de uma concepção de formação integral (LIMA FILHO, 2008, p.104), tomando por referência a politecnia, compreendida como busca da “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p.136).

Mas

com o que não se contava é que, ao mesmo tempo em que se conseguia um texto constitucional que assegurava um Estado fortemente comprometido com as políticas sociais como formas de mediação da relação entre capital e trabalho, ao estilo do Estado de bem-estar social, típico da etapa de desenvolvimento taylorista/fordista, este mesmo modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva. (KUENZER, 1997, p. 26-27).

As mudanças no cenário mundial influenciaram as discussões sobre o papel da educação. Além da globalização e da reestruturação produtiva, mas de maneira articulada a elas, ganhou força no Brasil a partir dos anos 90 o ideário neoliberal. O Estado de Bem-Estar Social foi colocado pelos neoliberais como responsável pela dificuldade das empresas investirem e se manterem competitivas. Justificava-se assim, a necessidade de reformar o Estado de forma a conter os gastos com o bem-estar e permitir a retomada das taxas de lucro, num processo no qual o mercado seria o único – e suficiente – mecanismo de controle.

Para Silva Jr. (2002, p.220), a supremacia do mercado impõe um novo

metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado, que

passa a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo.

Em decorrência das mudanças em curso, no decorrer dos anos 90 houve o enfrentamento de dois enfoques no que se refere à tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim como no período de tramitação de LDB 4024/61, no campo educacional a principal polêmica se refere ao conflito entre a defesa da “educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos” (MOURA, 2010, p. 70) e os defensores da submissão da educação à lógica de mercado. De um lado, uma proposta

fundada nos pressupostos da escola básica e unitária, incluindo o ensino médio. De outro, a concepção que defendia a constituição de um sistema diferenciado de educação tecnológica, (...) substitutivo que será aprovado em dezembro de 1996, convertendo-se na nova LDB (Lei 9394/96). (FERRETI, C.; KUENZER, A. 2002, p.4).

Após oito anos de idas e vindas, refletindo a correlação de poderes da época, foi promulgada a lei 9394/96, expressão do movimento que buscava adequar a escola às demandas formativas desta “nova” forma de organização da produção, articulada ao movimento de internacionalização do capital.

Acentua-se a divisão entre as funções do Ensino Médio citadas por Cury. Apesar de reafirmar o caráter formativo do ensino médio, ao considerá-lo segunda etapa da educação básica (CURY, 1998, p. 81), a LDB o define como tendo, basicamente, função propedêutica. A função profissionalizante é delegada ao ensino superior ou à educação profissional. Esta é descrita no texto original da LDB (1996) por um capítulo específico e passa a acontecer numa outra rede, articulada à formação geral, mas com organização própria e objetivo específico de desenvolver aptidões para a vida produtiva.

Sob a justificativa de que estaríamos vivendo na sociedade do conhecimento, globalizada, sob o signo da reestruturação produtiva, e que este cenário traria novas demandas educacionais para toda a população, o ensino médio é proposto pela LDB como caminho único para todos os brasileiros. Teria como objetivo, portanto, ao mesmo tempo, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. (BRASIL, MEC: LDBEN, art.35).

A Lei 9394/96

compreende o papel da escola não mais como lugar onde o educando se aproprie de determinados conhecimentos, pois estes seriam rapidamente superados pelo avanço crescente da ciência e da tecnologia. Em seu lugar, defende o desenvolvimento de certas habilidades e competências básicas, e enfatiza a “aprendizagem permanente”, dado o caráter transitório do conhecimento e a necessidade de adaptação a demandas cambiantes. (SUHR 2004, p. 14).

O discurso pedagógico hegemônico na segunda metade dos anos de 1990 e da primeira década de 2000 passou a defender que este “novo” ensino médio teria como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas que favorecessem a aprendizagem contínua e a adaptação a um mundo em grande transformação. O papel da escola então passaria a ser o de desenvolver competências, enfatizando a aprendizagem e o método de aquisição de conhecimentos.

Segundo Saviani (2007), a pedagogia das competências é uma retomada da Teoria do Capital Humano que orientou as políticas educacionais sob a hegemonia do taylorismo-fordismo, mas em novas bases, já que agora, diferente do que propunha no período do Estado de Bem-Estar Social, a exclusão é pressuposta. Dito de outro modo, permanece a defesa da educação como fator de desenvolvimento econômico, mas como já não há espaço para todos, o desemprego é naturalizado, a exclusão é considerada “parte do jogo”, cabendo a cada indivíduo o desenvolvimento das habilidades e competências desejadas pelo mercado, condição necessária para lutar pelos postos de trabalho, cada vez mais disputados.

Além de relativizar a importância dos conteúdos da escola, os textos oficiais do final da década de 1990 elegem o setor produtivo como *locus* privilegiado para a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola, já que as demandas para a vida cidadã, cada vez mais perpassadas pela tecnologia, estariam se igualando às exigidas pela produção.

Este pensamento se expressa, de maneira bastante explícita no Parecer CEB¹⁷ nº 15/98¹⁸, que afirma estarmos vivendo um momento privilegiado, no qual, por decorrência da revolução tecnológica e seus desdobramentos, “cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.” (MEC/SEMTEC, 2002, p.23).

¹⁷ Câmara da Educação Básica

¹⁸ O Parecer CNE/CEB nº 15/98 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foram posteriormente, em outro momento político e com outro direcionamento teórico, substituídas pelo Parecer CNE/CEB Nº 5/2011.

Segundo o Parecer CEB nº 15/98, a elaboração do currículo do ensino médio por cada escola deveria se orientar mais pela constituição de competências e habilidades do que pela quantidade de informação. A referência às escolas viria dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que descrevem as competências de caráter geral – pré-requisitos tanto para a inserção no trabalho quanto para a continuidade dos estudos –, divididas em três grandes áreas.

A mediação pedagógica proposta pelo Parecer CEB 15/98 para construir as habilidades e competências, se pauta na interdisciplinaridade e na contextualização. Estas possibilitariam a superação da escola livresca, enciclopédica, a qual transmitia conteúdos fragmentados e pouco significativos.

A contextualização defendida pelo referido documento toma o cotidiano e o trabalho como referência privilegiada, pois os saberes,

por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. (MEC, SEMTEC, 2002, p.93).

A interdisciplinaridade por sua vez, é apontada como possibilidade de, partindo de um problema gerador (plano de ação, experimento para intervir na realidade), “identificar os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções.” (MEC, SEMTEC, 2002, p.89). O documento defende ainda a superação da demarcação rígida das disciplinas escolares e em seu lugar, propõe uma “postura mais flexível e integradora” (MEC, SEMTEC, 2002, p.90), o que expressa a tentativa de adequação da escola de nível médio à produção flexível.

Embora as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) afirmem a superação da fragmentação do saber por meio de uma nova organização curricular que esteja mais adequada às demandas da produção, Kuenzer (2002), Frigotto (1995), dentre outros, demonstram que a propalada superação da fragmentação do trabalho na organização flexível da produção tem a finalidade de evitar os desperdícios e ampliar a valorização do capital e não, necessariamente, recompor a unidade rompida, que é intrínseca ao capitalismo. Portanto, a organização do currículo a partir da perspectiva interdisciplinar, tendo como principal referência para a contextualização o setor produtivo, não será capaz de recompor a fragmentação dos conteúdos.

Para FerretieKuenzer(2002 p. 6), as finalidades do ensino médio expressam

a intenção do legislador: superar na escola a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, que passa a ser objeto de outra rede, e a supostamente ter caráter complementar à educação básica, como se esta já estivesse universalizada.

A oferta de cursos integrados de formação profissional ao ensino médio, embora facultada pelo § 4º do artigo 36, passou a ser exceção, principalmente após o Decreto 2.208/97¹⁹, que regulamentou a educação profissional. Na prática, ele promoveu a separação formal do ensino médio e da educação profissional, acabando com o ensino integrado e reeditando, em termos da lei, a já histórica dualidade estrutural, na qual as funções propedêutica e profissional são oferecidas em redes distintas, dirigidas a públicos diferenciados. Ferretti (2000), Moura (2010), Kuenzer(2010) e Pacheco (2012) relacionam a aprovação do Decreto 2208/97 à liberação de recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tendo em vista a reformulação do Ensino Técnico.

A Educação Profissional²⁰ passou a compor um sistema à parte, com organização curricular própria, independente do ensino regular; enquanto o ensino médio retomou legalmente um sentido puramente propedêutico, praticamente invertendo a

compulsoriedade da lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral. (CÊA, G. 2006, p.4)

A implantação do Decreto 2.208/97 se deu por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP²¹, ao mesmo tempo em que o Programa de

¹⁹ O decreto 2.208/97 tem sua gênese no “PL 1.603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB” e objetivava consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. (MOURA, 2010, p. 71).

²⁰ Para cumprir os objetivos da Educação Profissional, o Decreto 2.208/97 a dividiu em três níveis: a) básico: que oferece qualificação independente de escolaridade prévia; b) técnico: cursada de maneira concomitante ou posterior ao ensino médio; c) tecnológico: correspondente a cursos superiores na área tecnológica, destinado aos egressos do ensino médio. Cada um dos níveis permite determinada certificação e terminalidade, e tais cursos são independentes da educação geral. Vale lembrar que segundo este Decreto a conclusão de curso profissionalizante num determinado nível não garante a possibilidade de continuar os estudos no nível seguinte, para o que é necessário cursar também a Educação Geral, com outra matrícula, geralmente em outro estabelecimento de ensino.

²¹ O PROEP foi criado em 1997, fruto de parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de empréstimo junto ao BID e com objetivo de implantar um novo modelo de educação profissional. Incentivou a construção de currículos por competências e habilidades e a modularização. Foi desativado em 2003 pelo governo Lula.

Melhoria do Ensino Médio – PROMED²² incentivava a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O PROEP tinha como objetivo reestruturar a rede de ensino profissional

desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidades na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. (MOURA, 2010, p. 72).

Como o direcionamento da política educacional à época buscava eximir o Estado do financiamento da Educação Profissional, ao mesmo tempo em que o PROEP financiava projetos vindos da rede federal de ensino profissional, o orçamento destas mesmas Instituições Federais de Educação Tecnológica foi sendo reduzido.

A relação entre Estado e sociedade civil no Decreto 2.208/97 é concebida como sendo efetivada por meio de parcerias entre os setores público e privado. Segundo a lógica desse programa a expansão da educação profissional deveria basear-se, preferencialmente, no segmento de escolas comunitárias, organizadas como entidades de direito privado, mas

apesar deste direcionamento grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo Proep não alcançou a pretendida autonomia de gestão e menos ainda a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou funcionamento em estado precário. (BRASIL: MEC/SETEC, 2007, p.22).

Ao mesmo tempo com a transferência de parte das funções do Estado para a sociedade civil e do repasse de recursos públicos à iniciativa privada, abriu-se espaço para um verdadeiro mercado da educação profissional, de tal modo que, segundo Kuenzer (2008), a oferta desta modalidade pelo setor público é irrelevante. Além disso, a separação do ensino profissional em outra rede, paralela à educação geral, teve como consequência uma grande redução das vagas no ensino médio, pois ocorreu o bloqueio das matrículas na modalidade integrada (Ferretti, 2000). Finalmente, por meio da

²² O PROMED foi criado em 1997 pelo MEC com apoio do BID com o objetivo de impulsionar a reforma no Ensino Médio. Declara como objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Divide-se em dois programas: Projetos de Investimento das Unidades Federadas e Políticas e Programas Nacionais, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=409>, visitado em 10/5/2013.

modularidade, os cursos de Educação Profissional assumiram de maneira mais explícita, a adequação às demandas do mercado de trabalho.

Coerente com o posicionamento do Decreto 2.208/97, foi editado o Parecer CEB 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo o qual, a profissionalização se daria após a conclusão da Educação Básica, que tem o Ensino Médio como etapa final. O Parecer CEB 15/98 delega a este nível o desenvolvimento de competências básicas, preparação para a vida cidadã e para todos os tipos de trabalho, tomando o setor produtivo como referência privilegiada na definição do currículo. Caberia ao ensino médio, desenvolver os conhecimentos necessários para a vida em sociedade e para todos os tipos de trabalho, sem ter a habilitação para uma determinada prática laboral como objetivo.

Vários foram os autores que fizeram duras críticas à eleição do sistema produtivo como direcionador das DCNEM (Parecer CEB 15/98) e sua organização a partir da noção de competência, defendendo a posição que o papel da escola é propiciar o acesso ao conhecimento e ao método por meio do qual se pode ascender a ele. (KUENZER, 2002). Esta autora ressalta, porém, que é necessário reconhecer a positividade da proposição – mesmo que por interesses da produção – de um ensino médio que promova a superação de uma concepção livresca e academicista, colocando em seu lugar

o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento. (KUENZER, 2000, p. 35-36).

Ainda segundo Kuenzer, as novas demandas de formação, advindas da produção, poderiam trazer mudanças significativas, se fossem asseguradas para todos. Mas, dadas às condições concretas de vida da população, muitos precisam se inserir no mundo do trabalho antes da conclusão do ensino médio e nem sequer almejam o ingresso no ensino superior. Para estes, a profissionalização apenas após a conclusão do ensino médio, ao invés de ser um avanço, pode representar dificuldades ainda maiores de inserção no mercado de trabalho em condições menos precarizadas.

3.4 O SÉCULO XXI, A ELEIÇÃO DE LULA E AS EXPECTATIVAS DE UM PROJETO PARA O ENSINO MÉDIO COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

A partir de 2003, dada a origem do novo presidente – Luiz Inácio Lula da Silva – num partido de base popular, cresceram as expectativas em relação a alterações na legislação educacional, principalmente no que se refere à separação obrigatória entre ensino médio e educação profissional.

Nos círculos acadêmicos foi retomada a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo que a escolha por uma formação profissional específica deveria ocorrer após a conclusão da “educação básica de caráter politécnico”. (PACHECO, 2012, p.36).

Mas, embora realmente a política do novo governo “tenha significado uma inflexão importante em relação às políticas anteriores, não estabeleceu uma ruptura com as mesmas” (LIMA FILHO, 2008, p. 118), assumindo um “caráter de conciliação” (GARCIA, S. 2008, p. 139). Ainda para Lima Filho (op.cit, p. 118), as políticas educacionais adotadas nos dois mandatos do presidente Lula se caracterizaram pela “ambiguidade, conjugando programas pontuais e focais e políticas estratégicas de fortalecimento das redes públicas”.

Para Simões (2001, p. 117), esta contradição se expressa, por exemplo, na organização de dois seminários diferentes pela SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), à época responsável pela gestão do ensino médio, a saber: “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política” (2003) e “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas” (2004). Outro aspecto dessa contradição é o embate de duas concepções de educação profissional,

uma, referenciada na separação entre educação básica e a educação profissional de nível técnico (Decreto nº 2.208 de 1997), a outra, do retorno ao ensino técnico integrado ao ensino médio, ambos com ênfase e fortemente centrados na profissionalização e na relação imediata com o mercado de trabalho”. (SIMÕES, 2011, p.117).

Foi nesse cenário ambíguo e contraditório que o Decreto 2.208/97 foi substituído pelo o Decreto 5.154/2004, entendido por Garcia (2008) e Simões (2011) como o consenso possível. Também Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.27) consideram

que, embora represente um avanço em relação ao anterior, o Decreto 5.154/2004 expressa “a correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade”.

Para Kuenzer (2008), Moura (2010) e Lima Filho (2008), embora o novo Decreto tenha trazido de volta a possibilidade de oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica, não supera a concepção do anterior,

Kuenzer (2008, p.501) afirma que o Decreto 5.154/2004 revela uma

acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

O Decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas ao retomar a possibilidade do ensino médio integrado, mas não revogou as possibilidades anteriores, que favoreceram a criação de uma oferta diversificada quanto à forma e à qualidade, geralmente oferecida por instituições privadas por meio de convênios com o setor público. (KUENZER, 2008). Exemplo disso é, segundo Oliveira (2009), que a rede privada continua oferecendo uma gama de cursos de educação profissional, mas não vem investindo no ensino médio integrado. A maioria das vagas desta modalidade está nas redes estaduais, com um custo por aluno considerado insuficiente pelo autor. Ele afirma ainda que o financiamento estatal em nível federal para esta etapa da Educação Básica não tem se colocado como prioridade.

Vale citar que em 2004 foram criados a Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Ensino Médio. Tal fato, conforme Simões (2011, p. 118), por um lado significou o avanço no sentido de configurar o ensino médio como Educação Básica, mas por outro promoveu sua separação da educação profissional técnica de nível médio, responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Apesar das dificuldades apontadas por Simões referentes à articulação entre a SEB (Secretaria de Educação Básica) e a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) para garantir a coordenação, em âmbito nacional, de um processo que traga um avanço conceitual que permita a construção da identidade do ensino médio, Moura (2010) aponta a importância da retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, por ela representar uma oportunidade de caminhar na direção de outra perspectiva de educação, que tenha a politecnia como horizonte.

Simões (2011) alerta que as ações de governo se centraram prioritariamente na proposta do ensino médio integrado à educação profissional, e, com isso, ainda não se avançou suficientemente na direção da construção da identidade do ensino médio não profissionalizante.

Apesar de reconhecerem as possibilidades trazidas pela retomada do ensino médio integrado, é de consenso entre os autores citados que ele se constitui uma estratégia necessária ao atual momento histórico, em que não há base material concreta para implantação de uma educação verdadeiramente politécnica. Obviamente, do ponto de vista de concepção, uma educação democrática deveria oferecer um caminho único para todos, no qual se desenvolvessem as capacidades cognitivas, a autonomia moral e o posicionamento ético, assim como também a compreensão dos princípios que regem a produção. Mas, como nos lembram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2012) a manutenção da preparação profissional no ensino médio ainda se faz necessária no Brasil. Isso porque ainda há uma parcela significativa de jovens que não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 24).

Uma escola realmente democrática seria aquela que oferecesse uma base unitária e politécnica para todos, a partir da qual cada um pudesse escolher seu caminho profissional, sem as pressões colocadas pela necessidade de inserção laboral imediata para garantir a sobrevivência. Mas, se, por imposição da realidade, alguns ainda precisam buscar a profissionalização sem terem concluído a educação básica, é necessário oferecer o ensino médio integrado ao ensino técnico como estratégia de “travessia” rumo a uma realidade menos excludente.

Moura (2010), Simões (2011), Pacheco (2012), assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44), assumem que o ensino médio integrado ao ensino técnico, é uma “condição social e historicamente necessária”, uma contingência na vida de muitos jovens que necessitam buscar sua subsistência de maneira precoce. Pode significar um importante passo para a “construção do ensino médio unitário e politécnico, [mas] não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite”. Pode conter os germens da construção de uma educação politécnica, embora esta só possa se efetivar numa outra sociedade.

A retomada da possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, apesar dos limites apontados, é fruto de um movimento na direção da busca por uma educação politécnica, embora reconhecendo os limites de sua implantação sob

as condições atuais. No bojo desse processo, em 2008, o Decreto 5.154/04 foi incorporado à LDB por meio da Lei 11.741²³, que coloca a educação profissional técnica de nível médio como parte constituinte da educação básica (Seção IV-A do Capítulo II – Da Educação Básica) e, portanto, “uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não uma modalidade educacional”. (PACHECO, 2012, p. 29).

Este mesmo movimento também questionou fortemente as DCNEM de 1998 e a partir de 2003 o próprio MEC realizou várias discussões, consultas e grupos de trabalho com o objetivo de rever e atualizar tais Diretrizes.

Em 2009 foi criado Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)²⁴, com o objetivo de fomentar a discussão e favorecer a reestruturação dos currículos do Ensino Médio

junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 6).

No mesmo ano a Emenda Constitucional nº 59 ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica, estendendo-a dos quatro aos dezessete anos de idade. Tendo em vista que a “educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos”, trata-se de inequívoco avanço. (PINTO, J.; ALVES, T., 2010, p.212). É preciso ter em mente, no entanto, que ampliar o acesso não basta, é preciso garantir a qualidade do ensino, para o que a ampliação de recursos é essencial e, por enquanto não está garantida, já que não há previsão de recursos orçamentários adicionais a serem alocados ao FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica). (PINTO, J.; ALVES, T. 2010).

Ainda fruto desse movimento em prol da construção de um ensino médio politécnico, foram aprovadas em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010) incluindo o ensino médio.

²³ A Lei 11.741/08 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96 com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

²⁴ Para maiores informações sobre o PROEMI, é possível consultar o site do MEC, pelo link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439

Na sequência, foram aprovados o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 e a Resolução CNE/CEB n.2/2012, estabelecendo novas diretrizes curriculares para o ensino médio. As Diretrizes de 2011 apresentam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana e, portanto, pressupostos para um ensino médio com qualidade social²⁵. Elas retomam, com base em Cury²⁶, o fato de o ensino médio ser a etapa final da educação básica, reafirmando que

do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica. (Parecer CNE/CEB n. 5/2011, p.27).

O Parecer enfatiza a função formativa,

com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na dimensão da emancipação humana. (Parecer CNE/CEB n. 5/2011, p.29).

Reconhece, porém, que dada à diversidade de situações e juventudes a que o ensino médio se destina, somada à condição social e histórica, é preciso prever diferentes formas de organização e possibilitar itinerários formativos diversificados, dentre os quais, a profissionalização. Embora a profissionalização em nível médio seja apresentada como necessidade concreta de uma parcela significativa da população, o documento ressalta que não deve se tornar o modelo hegemônico para o ensino médio.

No que se tange à organização do currículo, as Diretrizes se referem ao conhecimento como tendo origem na relação do homem com a natureza por meio do trabalho e permitem que os diversos componentes curriculares sejam organizados de várias maneiras (disciplinas, módulos, projetos, etc.). Vale ressaltar que o texto insiste na importância do aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, somado a atividades integradoras concebidas pelos sistemas de ensino e escolas, tomando o trabalho como perspectiva central.

Para Moehlecke(2012, p. 54),

²⁵ Segundo o Parecer CNE/CEB n.5/2011 (p. 9) a qualidade da educação é um direito fundamental e, portanto, ela deve ser relevante, pertinente e equitativa. Ensino médio com qualidade social seria então, aquele que contribua para diminuir as desigualdades historicamente produzidas assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola.

²⁶ CURY, C.R. O Ensino Médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa. V. 38, n. 134, maio/agosto, 2008.

é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes,

principalmente no que se refere à subordinação ao mercado de trabalho e à avaliação baseada em competências e habilidades.

Apesar de apresentarem avanços, as Diretrizes de 2011 se referem aos mesmos temas das DCNEM de 1998, ainda não equacionados:

a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

O reconhecimento da necessidade de oferecer percursos formativos diversificados a públicos diversos e com necessidades específicas é um avanço na Lei 11.741/08 e no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, mas a consolidação de propostas curriculares diversificadas, sem perder o caráter unitário, ainda é um desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Ciavatta e Ramos (2011, p.9) apontam que a “concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilaterale* politécnica” ainda não foi incorporada nem pelos educadores nem pela sociedade e ainda predomina, de um lado, “a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente”. Esta percepção das autoras nos alerta para o fato que, embora estejam ocorrendo avanços na legislação, a efetivação do que ela indica ainda está longe de ser realidade. Vale ressaltar, que mesmo no interior das instâncias que geram as políticas educacionais, a questão da organização do ensino médio é um projeto em disputa e a defesa da educação politécnica convive – e entra em conflito – com outras, tais como as que pretendem dar um tom mais instrumental a este nível de ensino.

Para as autoras, vem ocorrendo uma compreensão equivocada tanto no que se refere ao ensino médio integrado à Educação Profissional quanto ao *regular*²⁷. Tem se difundido a ideia que a vinculação mais direta da escola com o mercado de trabalho possa tornar esse nível de ensino mais atrativo aos jovens, o que indica uma forte

²⁷ Ressaltamos que a ideia de ensino médio integrado não se resume à integração com a Educação Profissional e sim à busca da formação multilateral, superando a dicotomia entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual rumo à formação integral do ser humano.

contradição entre o texto dos documentos legais e a execução de ações e programas com base neles. Os textos oficiais incorporam “os princípios da escola unitária e da formação *omnilateral* e politécnica”, mas “permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo” nesta direção. (CIAVATTA, M.; RAMOS, M. 2011, p. 8-9).

Outro aspecto a considerar é a necessária efetivação da concepção de um ensino médio que supere o conteudismo e o tecnicismo que o caracterizam. Simões (2012, p. 118) considera que, apesar dos avanços que isso significa, as ações de governo na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva centraram-se na defesa da retomada do ensino médio integrado à educação profissional, “sem garantir a importante construção de um ensino médio não profissionalizante, de interesse dos trabalhadores e da juventude em geral.” [Nas referências consta apenas 2012.](#)

Os conflitos entre interesses contrários manifestam-se também na operacionalização das políticas educacionais, expondo a contradição entre uma concepção direcionada aos interesses dos trabalhadores e sua operacionalização, que muitas vezes manifesta a visão da classe dominante. A falta de adesão dos docentes, muitas vezes motivada pelo parco domínio teórico e pela forte influência do senso comum e a falta de condições materiais concretas nas escolas, são apontadas por Ciavatta e Ramos (2011) como exemplos dessa contradição.

Ainda expondo as contradições no movimento da construção de um ensino médio comprometido com as classes trabalhadoras, podemos apontar que mesmo o ensino médio integrado sendo defendido pelos documentos mais recentes do MEC como necessário à atualidade, sua retomada nas diversas redes vem ocorrendo num contexto em que a “oferta desintegrada da formação profissional tornou-se a forma hegemônica das possibilidades de formação do trabalhador”. (CÊA, 2006, p.8). Passados seis anos da pesquisa realizada por Cêa, a realidade pouco mudou, de modo que o Ensino médio integrado “continua sem avançar na maioria dos Estados”. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 28).

Como parte da Educação Básica e alicerçado na concepção de educação politécnica, omnilateral, caberia ao ensino médio a superação da dicotomia entre as funções propedêutica e profissionalizante, tornando-se realmente formativo no sentido mais amplo do termo. Infelizmente, ao invés de se constituir como síntese rumo à formação ampliada dos trabalhadores, a função formativa vem ocorrendo de forma subsumida às outras duas: propedêutica e profissionalizante. E estas continuam

expressando, por meio das condições concretas que definem a “opção” por um curso de caráter propedêutico ou médio integrado ao profissional, a educação à qual terão acesso os trabalhadores.

Os próprios dados oficiais apontam que apesar dos avanços há grandes desafios a serem vencidos. O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) de 2013, apoiando-se na Síntese dos Indicadores Sociais de 2010 mostra que, apesar da democratização do acesso ao sistema escolar, “a adequação idade/série educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (ensino médio).” Aponta também a estabilização na oferta de matrículas no ensino médio e destaca que a taxa de escolarização líquida neste nível de ensino ainda se encontra em 51,6%.

Com relação à Educação Profissional Técnica²⁸, modalidade do Ensino Médio, os cursos subsequentes respondiam em 2010 por 62% no total de matrículas da educação profissional; o ensino médio integrado correspondia a 18,9% e o concomitante a 19% das matrículas. A maioria das vagas e matrículas continua concentrada na rede privada de ensino, apesar do crescimento das redes estaduais e federal, demonstrando a continuidade do conflito entre interesses privatistas e democratizantes. Estes colocam também em programas de governo que objetivam favorecer o acesso dos estudantes à Educação Profissional, como por exemplo, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Um dos subprogramas do PRONATEC é o Bolsa-Formação, destinado a estudantes regularmente matriculados no ensino médio público. Aos beneficiários desse programa “a União financiará a oferta gratuita de cursos presenciais de EPT²⁹ e assistência estudantil plena”. (BRASIL, MEC/SEPT, 2012, p.12). Os cursos financiados pelo PRONATEC serão realizados em concomitância com o ensino médio, e poderão ser “ofertados por instituição de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Rede Federal de EPCT³⁰, aos Sistemas Nacionais de Aprendizagem ou às Redes Públicas Estaduais.” (BRASIL, MEC/SEPT, 2012, p.13).

Se num primeiro momento já se poderia levantar questionamentos em relação ao direcionamento das verbas do Bolsa-Formação para os Sistemas Nacionais de Aprendizagem – SENAC, SENAI, SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do

²⁸ http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento_referencia_para_a_concomitancia_no_pronatec.pdf. Acesso em 20/05/2013.

²⁹ A sigla EPT significa, no texto citado, Educação Profissional e Tecnológica

³⁰ No texto citado, a sigla EPCT significa Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Transporte) , SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), mais recentemente, outro aspecto vem indicando o fluxo de verbas públicas para o setor privado: o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) Técnico. Segundo site do próprio PRONATEC³¹ este programa financiará cursos também em escolas técnicas privadas. Mais recentemente o ministro da Educação, Aloizio Mercadante lançou o programa Pronatec Empreendedor, em convênio com o SEBRAE(Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

Os encaminhamentos dados ao PRONATEC indicam seu alinhamento com as expectativas do mercado e não dos trabalhadores, e pode estar indicando que, por mais que se alterem as propostas, a diferenciação da educação oferecida a classes distintas continua presente, embora com outros matizes.

3.4.1 O caso do Paraná

Os autores até agora citados afirmam que a oferta do ensino médio integrado ainda não tem avançado significativamente na maioria dos estados. O Censo da Educação Básica de 2010 demonstra que, embora tenha crescido em relação aos anos anteriores, apenas 18,9% das matrículas na educação profissional se dão na modalidade integrada ao ensino médio, enquanto 62,1% das matrículas na modalidade subsequente. Além disso, o crescimento maior das matrículas se encontra na rede federal, provavelmente relacionada à sua recente ampliação por meio da criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFEs). As redes estaduais, que tradicionalmente concentram as matrículas no ensino médio³², continuam oferecendo prioritariamente o ensino médio não integrado.

Merece destaque neste sentido o direcionamento adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) na gestão de Roberto Requião de Mello e

³¹ <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>

³² Segundo o Documento Norteador do PROEMI (2013, p. 10) a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de Ensino Médio e responde por 86% das matrículas, enquanto que a rede privada atende 12% e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada.

Silva (2003–2006 e 2007-2010). Contrapondo-se à política da gestão anterior³³, a SEED/PR assumiu a integração do ensino médio com a educação profissional como “política pública e não como um experimento educacional” sem, porém, universalizar o ensino médio integrado à educação profissional. A justificativa para essa posição se coloca a partir de dois pontos centrais, a saber: a) evitar a repetição dos erros da lei 5692/71 no que se refere à universalização compulsória e à falta de respeito às condições concretas; b) construir “uma nova cultura com a comunidade escolar no sentido de desmistificar a formação denominada de pós-médio”. (GARCIA, 2008, p. 140).

No que se refere à concepção, a SEED/PR defende o rompimento da articulação direta da educação profissional ao mercado de trabalho, compreendendo que o homem é um ser histórico-social concreto que transforma a realidade, entendendo, portanto, que a educação profissional não pode ser desvinculada da educação básica. Para isso,

a integração é tomada como forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, no qual a profissionalização é uma possibilidade, uma alternativa de Ensino Médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores, centrada nas práticas laborais e, uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes. (GARCIA, 2009, P. 70).

O currículo proposto para o ensino médio integrado à educação profissional se propõe a superar a lógica produtivista de educação, para o que elege o trabalho como princípio educativo e assume como horizonte a perseguir, a formação politécnica.

As Diretrizes da Educação Profissional reconhecem que a eliminação da dualidade estrutural só se dará realmente com a superação do capitalismo, mas defendem a necessidade de fazer o enfrentamento a esta realidade, para o que a escola deve assumir o “compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada”. (SEED/PR, 2006, p. 20).

³³ No decorrer de dois mandatos frente ao governo estadual do Paraná, Jaime Lerner buscou adaptar a educação aos ditames da lógica neoliberal, antecipando-se inclusive ao Decreto 2.208/97 no que se refere à separação entre ensino médio e educação profissional com a redefinição do PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do ensino Médio no Paraná) e a criação da PARANATEC, Organização social criada para financiar a implantação das principais diretrizes da política educacional para a Educação Profissional, responsável em coordenar as diversas ações na Educação Técnico-Profissional no Paraná (Ferretti, 2000:84).

A proposta da SEED/PR no referido documento busca romper com a dicotomia entre pensamento e ação, teoria e prática, que se consolidaram, no decorrer do tempo, na divisão entre educação profissional e ensino médio. Entende que os cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, propiciarão ao aluno a possibilidade de “compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais”. (SEED/PR, 2006, p.24). A finalidade desta proposta político-pedagógica é contemplar a

sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. (SEED/PR, 2006. P.24).

O texto reconhece ainda que em ambas as formas, geral ou profissional, a escola à qual tem acesso a classe trabalhadora tem sido parcial e limitada e afirma que

o conhecimento de ponta, embora organicamente vinculado ao trabalho, não tem sido democratizado, porque se destina à formação dos dirigentes e por longo tempo tem estado restrito à formação de nível superior. (SEED/PR, 2006, p.22).

Por outro lado, a versão geral do Ensino Médio que se tem oferecido à classe trabalhadora, não tem contribuído para alterar sua posição de classe. Ela defende que o enfrentamento desta situação se dará por meio de processos pedagógicos que promovam a articulação entre teoria e prática.

Segundo a concepção teórica defendida pelas referidas Diretrizes, tanto no ensino médio integrado à educação profissional quanto naquele denominado geral, o objetivo da educação seria o mesmo, embora por meio de diferentes mediações: buscar “sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, no percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura”. (SEED/PR, 2006, p.34).

Garcia (2008, 2009), uma das articuladoras da construção destas Diretrizes, reconhece vários desafios que se colocam para sua materialização. O primeiro deles se refere à necessidade de ampliar entre os docentes a compreensão do que venha a ser integração, rompendo com a forma curricular fragmentada na qual apenas se

justapõemos componentes curriculares do Ensino Médio aos da Educação Profissional. Outro desafio, resultante do primeiro, é a organização curricular, superando a articulação rumo à integração. É preciso ainda buscar a adesão da comunidade aos cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, que tem duração de quatro anos, sem saídas intermediárias. Há que se enfrentar também a falta de professores concursados nas disciplinas da área técnica; a necessidade de formação continuada do seu quadro docente e técnico e a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos, questões estas que nos remetem ao financiamento. A autora defende que para a modalidade integrada vir a ser uma política pública e não apenas um programa de governo, é necessária a criação, tanto em âmbito federal quanto estadual, de um orçamento próprio para a Educação Profissional.

No que se refere ao ensino médio regular não profissionalizante, a partir de 2009, por meio da Instrução 021 /2008 – SUED/SEED(Superintendência de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Estadual de Educação),o Estado do Paraná propôs um currículo organizado por Blocos de Disciplinas, com adesão optativa pelas escolas. Cada uma das três séries do ensino médio passou a ser composta por dois blocos. A carga horária de cada disciplina passou a ser concentrada em um semestre, diminuindo o número de disciplinas a serem cursadas e, com isso, permitindo maior dedicação do aluno e maior contato entre professores e alunos. Tal encaminhamento permitiria, segundo a SEED, favorecer a permanência dos adolescentes e adultos no ensino médio.A intenção era diminuir a reprovação e também o aproveitamento de estudos daqueles alunos que porventura necessitem interromper seus a trajetória escolar, já que eles poderiam retornar a cada semestre e não apenas uma vez por ano. Todas as escolas que aderiram ao programa passaram a seguir uma matriz curricular única a todo o estado, complementada por disciplinas optativas – ampliação da carga horária a ser cursada opcionalmente pelo aluno e posteriormente registrada em seu histórico escolar como complementação curricular.

Em 2010, a SEED manifestou intenção de integrar o ensino médio por blocos de disciplina – que na ocasião existia em 413 escolas da rede pública paranaense – ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do governo federal. O documento Ensino Médio Inovador no Paraná (2010) aponta semelhanças e diferenças entre o PROEMI e o Ensino Médio por blocos, propondo a integração entre ambos.

Embora atualmente³⁴ ainda haja escolas que organizam o currículo por blocos, há um movimento de retorno ao sistema anual, apesar do levantamento realizado pela SEED com docentes e alunos em julho de 2011³⁵ indicando um nível de satisfação com o currículo por blocos em torno de 40%. Em 2011, a Instrução nº 018/2011 orientou as escolas em relação aos procedimentos de matrícula e transferência em caso de cessação do ensino médio por blocos.

Uma das escolas que cessou a oferta por blocos e retomou o sistema anual foi Colégio Estadual do Paraná (CEP). Segundo a Professora Rosemeri Schier, Diretora Auxiliar,

o CEP após dois anos retornou a organização anual, após consulta aos professores, alunos, comunidade. Os dados coletados foram analisados e na reunião do Conselho Escolar encaminhou-se solicitação/notificação a SEED para voltarmos ao anual.

Segundo ata do Conselho Escolar deste colégio, datada de 26 de novembro de 2010, foi solicitada à SEED a cessação da oferta do ensino médio por blocos, usando como principal justificativa uma pesquisa realizada com alunos e professores³⁶. De modo diverso da pesquisa realizada pela SEED, no Colégio Estadual do Paraná, embora tenham sido apontados pontos positivos³⁷, as dificuldades percebidas³⁸ pelos alunos na organização por blocos foram mais significativas.

A diretora entrevistada relata que referente à posição dos professores, a justificativa para o retorno ao sistema anual está no fato das iniciativas de mudança na

³⁴ Segundo dados fornecidos pela Diretoria de Informação e Planejamento da Superintendência de Desenvolvimento Educacional da SEED/PR, em 2013 havia 318 escolas organizadas por Blocos (104.755 matrículas), 1151 escolas seriadas (261.685 matrículas) e uma escola por ciclo, com 338 matrículas. Na mesma data, 93 escolas estavam integradas ao Ensino Médio Inovador, com 8255 matrículas.

³⁵ Os dados a que nos referimos estão disponíveis em

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>

³⁶ Esta pesquisa foi realizada por estagiários de psicologia da UFPR, atuantes no Colégio naquele ano.

³⁷ Foram indicados como pontos positivos: mais tempo para sanar as dúvidas, diminuição do conteúdo, favorecimento do entendimento do conteúdo, ensino mais direcionado, maior aprofundamento do conteúdo, poucas provas e trabalhos, maior facilidade de aprovação, refazer apenas um bloco quando se reprova, carregar menos livros, favorece ligação do professor com os alunos.

³⁸ Os alunos se referiram como principais dificuldades da organização por blocos às seguintes: prejudicial para o vestibular, muito conteúdo em pouco tempo, nenhum avanço, aulas mais cansativas, divisão desequilibrada das disciplinas por bloco, esquecimento das disciplinas do bloco anterior, falta do professor prejudica mais, dificulta a aprendizagem, diminuição do conteúdo, menor aprofundamento do conteúdo, grade com o mesmo número de aulas para todas as matérias, falta de revisão das matérias do 1º bloco para o 3º ano.

organização do EM por bloco não terem trazido “colaboração para superar problemas como evasão, repetência...”.

Ainda segundo a professora Rosemeri Schier, para parte significativa da comunidade escolar o ensino médio não integrado à educação profissional não encontra outro sentido a não ser o de preparar para o vestibular, fato demonstrado inclusive na pesquisa realizada com os alunos. Ela afirma ainda não concordar com esta ênfase no vestibular, mas considera que ela foi relevante para o retorno ao sistema anual: “os alunos reclamam que se esquecem dos conteúdos trabalhados no semestre anterior e que, quando vão fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou prestar vestibular, são prejudicados pelo sistema de blocos”.

Este mesmo colégio também oferece ensino médio integrado e em relação a ele a professora Rosemeri teme que, por falta de condições concretas, não se efetive a perspectiva de formação integrada como está proposta nos documentos orientadores da SEED/PR. Além de citar a falta de ambiente adequado e de profissionais com formação apropriada para trabalhar com a juventude, enfatiza a fragilidade do contrato de trabalho do professor que atua com as disciplinas profissionalizantes:

não temos concurso para efetivar professores nessas disciplinas, temos que trabalhar com professores no regime PSS, causando rotatividade, descompromisso, distância do projeto político pedagógico. Os integrados que funcionam no diurno, é terrível, uma vez que os professores assumem compromissos com a sua área de formação e acabam optando por faltar na escola para trabalhar ou ir em reuniões referente ao seu outro "emprego". O professor não tem segurança nenhuma quanto às aulas para o próximo ano (depende de novo teste seletivo/PSS, da escola chamar, da classificação no teste...).

Segundo dados da Superintendência de Desenvolvimento Educacional³⁹ em junho de 2013 o número de alunos matriculados no ensino médio não integrado à educação profissional nas escolas estaduais do Paraná era de 375.033.

Já no que se refere às matrículas no Ensino Médio Integrado na rede estadual, embora seja perceptível o aumento de matrículas no decorrer dos anos, em 2012 havia 49.880 alunos matriculados, sendo que uma grande parcela (21.753) delas se localiza no curso de Formação de Docentes em nível médio (Normal/Magistério).

Mesmo no Paraná, que assumiu o ensino médio integrado como política pública e cujos documentos orientadores defendem uma concepção progressista –

³⁹ Os dados citados nesta seção nos foram gentilmente cedidos pela prof^a Vanda Dolci Garcia, Diretora de Informação e Planejamento da Superintendência de Desenvolvimento Educacional.

tomando o trabalho como princípio educativo – a efetivação desta proposta tem sido complexa, cheia de limites e contradições.

O exemplo deste estado nos leva à compreensão que na história mais recente do país, nos governos cujos quadros têm origem no Partido dos Trabalhadores e nos movimentos sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2011), os documentos oficiais têm incorporado a defesa da educação politécnica, mesmo que seja como horizonte a perseguir. Isso não significa, porém, que esta concepção seja hegemônica. Apesar dos textos legais assumirem uma posição mais democrática, este é um projeto em disputa e a implementação dessa concepção vem enfrentando várias dificuldades, relacionadas à correlação de forças entre as classes.

3.5 ENSINO MÉDIO PARA QUEM: O QUE DIZEM OS DADOS OFICIAIS?

A seção anterior traçou um histórico do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil e demonstrou a reiterada presença da dualidade estrutural, mesmo que, em alguns períodos tenham se colocado propostas contra hegemônicas que buscam a educação de qualidade para todos.

Partindo da concepção que escola de qualidade é aquela que propicia o acesso e a permanência dos alunos com real apropriação do conhecimento historicamente construído, é essencial, antes de tudo, democratizar o acesso a ela. A democratização do acesso pode ser confirmada pelos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), segundo os quais, na década de 1990 as matrículas no ensino médio aumentaram significativamente, em grande medida como consequência das ações de correção de fluxo relativas ao ensino fundamental. Ao analisar os dados de acesso ao ensino médio, Lima (2011) indica que a expansão das matrículas nesta década reflete, até certo ponto, o atendimento a uma demanda reprimida. Demonstra ainda que grande parte da população brasileira à época não conseguia concluir o ensino fundamental na idade considerada adequada (14 anos), permanecendo a distorção idade/série.

Na primeira década dos anos 2000, o número de matrículas no ensino médio sofreu uma inflexão em seu ritmo de crescimento, embora não tenha havido diminuição no número de concluintes do ensino fundamental, o que, para o mesmo autor, indica que

“a capacidade do ensino médio de absorver discentes fora da faixa etária parece ter diminuído”. (LIMA, 2011, p. 281).

De todo modo, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, em 2012 o número de matrículas no Ensino Médio foi de 8.376.852 e destas, apenas 298.545 (menos de 4%) na modalidade integrada à Educação Profissional. O número de matrículas na Educação Profissional (incluindo as modalidades concomitante e subsequente) no mesmo ano foi de 1.063.655 alunos. Vale ressaltar também o número elevado de matrículas de ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (1.345.864), seja presencial ou semipresencial, integrada ou não à Educação Profissional.

Os dados acima apresentados demonstram que a maioria da população brasileira, quando consegue concluir o ensino fundamental, segue seus estudos em cursos de Ensino Médio não integrado à Educação Profissional. Por outro lado, as entrevistas realizadas para coleta de dados para esta pesquisa apontam que, para o setor produtivo, a conclusão do ensino médio, embora desejada, não é considerada relevante nem suficiente para o exercício de funções aparentemente simples, no “chão de fábrica”. Estes dois elementos, somados ao fato que, segundo Pochmann (2012), 95% das vagas abertas em 2011 tinham remuneração mensal de até 1,5 salários mínimos, reiteram a importância de investigar qual tem sido o papel do ensino médio na formação dos trabalhadores.

No que se refere à dependência administrativa, ainda segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica (2012), a oferta pública, principalmente na rede estadual de ensino, é a que conta com a maioria das matrículas (7.111.741), o que corresponde a mais de 84% do total. Nas escolas estaduais, o turno matutino concentra o maior número de alunos (3.395.976), seguido de perto pelo noturno (2.508.470). Estes dados, além de reiterarem a prevalência – já histórica – da oferta estadual no ensino médio, podem estar indicando que parte significativa dos alunos deste nível já esteja inserida no mercado de trabalho, seja na economia formal ou informal e, por isso mesmo, necessite estudar à noite. O fato de cursar o ensino médio à noite, ao mesmo tempo em que já trabalhavam – mesmo que em atividades informais – também é relatado pela maioria dos trabalhadores entrevistados para fins desta pesquisa, como será descrito no próximo capítulo.

Ainda com base no mesmo documento, percebe-se que, com referência à Educação Profissional, há uma inversão na participação das Dependências Administrativas nas matrículas. Do total de 1.063.655, quase 57% das matrículas se localiza na rede privada, contra 31% na rede estadual. Apesar da recente ampliação das

vagas na rede federal, com a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional em 2007, esta dependência administrativa representava menos de 10% das matrículas na Educação Profissional em 2012.

A partir destes dados é possível perguntar se as populações mais carentes têm acesso à Educação Profissional, que historicamente se configurou, em nosso país, como a educação “para os filhos dos outros”, para quem precisa trabalhar desde cedo. Ou, se o ensino médio de formação geral, na escola pública, finalmente democratizado a um número maior de pessoas, é que está se tornando a escola dirigida aos trabalhadores.

Esta hipótese é reforçada pelos estudos de Kuenzer (2010), segundo quem, de modo geral, na atualidade o ensino médio não integrado é mais acessível aos filhos dos que vivem do trabalho do que a Educação Profissional. Tal percepção também é reforçada pelo discurso dos trabalhadores da indústria entrevistados no decorrer desta pesquisa.

Outro elemento que nos leva a refletir sobre o papel do ensino médio na atualidade é que o crescimento do emprego na década de 2000 se deu em postos de baixa remuneração (em torno de 1,5 salário mínimo), mas, ao mesmo tempo exigindo maior escolaridade: “quase 85% do total das vagas abertas destinavam-se a trabalhadores com salário de base com escolaridade equivalente ao ensino médio”. (POCHMANN, 2012, p. 36).

Kuenzer (2010) vem indicando que, dada a precarização das escolas de ensino médio públicas, estamos vivendo uma inversão da tradicional dualidade estrutural (escola de educação geral para a burguesia e profissional para os trabalhadores). Dito de outro modo, à medida que camadas antes excluídas passaram a ter acesso ao ensino médio, este vem se desqualificando. Por outro lado,

a educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela veem uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (KUENZER, 2010, p.865).

Estes elementos permitem reiterar a necessidade de aprofundar as pesquisas acerca do papel desempenhado atualmente pelo ensino médio para a classe que vive do trabalho. A partir deste pano de fundo será apresentada a seguir, a análise dos dados coletados para a realização deste estudo.

4 A RELAÇÃO ENTRE A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os capítulos anteriores objetivaram a elaboração de um quadro teórico que permitisse relacionar as diversas concepções de qualificação do trabalhador à formação a ele oferecida no decorrer dos tempos.

O objetivo deste capítulo é conhecer, por meio do contato direto com os trabalhadores e com os gestores de recursos humanos⁴⁰ das empresas selecionadas para este estudo de caso, que características tem o trabalho realizado por trabalhadores com ensino médio completo, como estes sujeitos percebem a relação entre a formação de nível médio e o trabalho executado, bem como a relação entre conclusão do ensino médio e os critérios de seleção adotados pelas empresas pesquisadas.

A partir destes dados serão analisadas as relações entre a escolaridade exigida para a contratação e o tipo de ocupação exercida pelo trabalhador, questão norteadora desta pesquisa.

Os dados apresentados a seguir foram coletados no decorrer de 2011 e 2012, por meio de entrevistas semiestruturadas em duas empresas de grande porte, do setor de fabricação de veículos automotores, de Curitiba e Região Metropolitana. A definição das empresas se deu seguindo os critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora: estarem localizadas em Curitiba e Região Metropolitana e contratarem profissionais com ensino médio completo.

Após um longo processo de contatos com várias empresas, em sua maioria infrutíferos, foi permitido acesso a duas delas que serão brevemente descritas a seguir.

A empresa A é parte de um grupo alemão que atua no Brasil desde os anos de 1950. Localizada em São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, foi inaugurada em 1999, sendo considerada pela matriz a mais moderna de todas as plantas em nível mundial. Segundo seu *site* institucional tem uma área total de 1,3 milhão m², dos quais 303 mil m² são de área construída.

A montadora produz atualmente quatro modelos diferenciados de veículos de passeio e, além de atender ao mercado interno, exporta veículos para países da

⁴⁰ Embora os Gestores de Recursos Humanos também sejam trabalhadores, submetidos à mesma lógica dos operários da linha de produção, entendemos para fins desta pesquisa que, dado o tipo de trabalho que realizam, suas falas são expressão das demandas e expectativas do setor produtivo, representado pela empresa na qual atuam. Estariam mais próximos, portanto, da ótica do capital.

América do Norte, América do Sul, África e Europa. Conta com as áreas de Armação, Pintura e Montagem Final, além das demais atividades administrativas; nela atuam cerca de 3.300 pessoas. Tem capacidade para produzir 800 veículos por dia. A organização da planta é pensada de forma a acelerar a produtividade e, segundo dossiê produzido pelo Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba em 2011, atingiu em 2010 a marca de 80 carros/homem no decorrer de um ano, considerado a maior de produtividade das plantas da empresa no Brasil.

O alto índice de produtividade, alardeado pela empresa como seu ponto forte, é apontado pelo Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba como responsável pelo desenvolvimento de doenças laborais, seja pela repetição exaustiva de movimentos, pelo excesso de horas extras ou mesmo pela sobrecarga de trabalho, causada pelas faltas dos que estão doentes. Ainda segundo o mesmo sindicato, apesar dos altos índices de produtividade, os salários na planta pesquisada são 50% inferiores aos valores pagos em outras plantas da mesma empresa na Grande São Paulo.

Em seu *site* a empresa afirma investir na formação de seus quadros por meio de programas de treinamento e qualificação, enfatizando o fato de todos os novos contratados participarem de “80 horas de treinamento para a integração antes de iniciarem as atividades na fábrica”. Relata também a existência de treinamentos de atualização para os colaboradores em novos processos ou ferramentas ou ainda aperfeiçoados para novas funções, permitindo ao colaborador crescer dentro da empresa.

A empresa B, também multinacional, tem origem sueca e faz parte do grupo pesquisado por Kuenzer na década de 1980. A filial brasileira iniciou as atividades no Brasil em 1977, na época em que se consolidava a CIC – Cidade Industrial de Curitiba.

Segundo site da própria empresa B, na unidade de Curitiba atuam mais de 3,8 mil funcionários e

são produzidos os chassis de ônibus, caminhões pesados e semipesados da marca. A estrutura fabril conta ainda com a produção de cabines, motores e blocos de motores e um Centro Global de Distribuição de Peças (C3), responsável pela distribuição de peças de reposição e componentes para todos os produtos da marca na América do Sul.

Além da produção acima descrita, esta unidade é também sede administrativa de outros empreendimentos do Grupo, além das áreas de financiamento, consórcio, *leasing* e seguros da empresa.

Tanto no *site* quanto nas entrevistas realizadas, é possível perceber a intenção de divulgar um “jeito de ser” compatível com a filosofia da empresa. Mantendo o direcionamento já descrito por Kuenzer (2009, p. 67), embora a hierarquia não seja suprimida, “admite-se certo grau de liberdade e iniciativa ao operário, mas controla-se o seu grau de integração à ideologia da empresa”. Defende-se a relação cooperativa entre os diversos níveis de hierarquia, de modo a minimizar conflitos. Exemplo desta postura é a criação, em 1988, da primeira Comissão de Fábrica das empresas da Cidade Industrial de Curitiba, com o objetivo de ser a porta-voz dos empregados nas negociações trabalhistas com a empresa. Outra estratégia nesse sentido é a organização da produção por Equipes Autogerenciáveis – grupos com autonomia para coordenar as atividades do dia a dia, com um mínimo de supervisão.

A busca por um ambiente de trabalho no qual o trabalhador se sinta parte integrante da empresa, minimizando o conflito trabalho-capital e mantendo a produtividade, passa também por ações de cunho social, que, conforme Kuenzer (2009), incluem uma dimensão de controle e de obtenção do consenso em torno dos objetivos da empresa, apresentados como sendo comuns aos trabalhadores.

Dentre as ações de caráter social estão: previdência complementar, assistência médico-odontológica, incentivo à educação de funcionários, programa de qualidade de vida e jornada de trabalho de 40 horas. Esta estratégia da empresa levou-a a conseguir, em 2008, o título de melhor empresa para trabalhar no Brasil, pela Revista Exame, e, em 2010, a obter o título de melhor empresa paranaense pelo Instituto *Great Place to Work*.

4.1 A COLETA DE DADOS

A partir de informações coletadas com os gestores de Recursos Humanos das duas empresas, evidenciou-se que a exigência de nível médio se colocava para as funções de ingresso na fábrica, mais especificamente, na linha de produção. De posse desta informação direcionou-se a coleta de dados com trabalhadores da linha de produção. A partir do aceite das empresas, foram entrevistados 23 trabalhadores, sendo

11 de uma empresa e 12 da outra. Com o objetivo de manter o sigilo, os nomes dos entrevistados, citados no decorrer deste capítulo, foram substituídos por outros, fictícios.

Em cada uma das empresas, o gestor responsável pela área (pintura, montagem, armação, carroceria, chassis, etc.) indicou os trabalhadores a serem entrevistados, buscando mesclar pessoas mais jovens e mais velhas, com mais e menos tempo de empresa. As entrevistas foram realizadas nas empresas, em salas disponibilizadas para este fim pela gestão de cada uma delas, ocupando um tempo aproximado de 40 minutos com cada trabalhador. Vale ressaltar que ambas as empresas disponibilizaram espaço e tempo adequados à coleta de dados e não interferiram em nenhum momento acelerando ou interrompendo as entrevistas.

Por outro lado, a observação das tarefas no local em que estas pessoas atuam não foi permitida. As empresas alegaram restrições de segurança para justificar a negativa e gentilmente nos acompanharam em uma visita orientada pelos diversos setores da planta, explicando como cada área funciona.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com os gestores de recursos humanos das empresas e com o profissional responsável pela capacitação dos trabalhadores recém-contratados de uma delas (por sugestão da própria empresa).

4.1.1 A posição dos trabalhadores da linha de produção

O roteiro da entrevista realizada com os trabalhadores da produção constava de 20 questões, sendo que as primeiras objetivavam delinear o perfil dos mesmos e o tipo de trabalho que executam. As demais buscaram captar como eles percebem: o papel do ensino médio em sua própria formação; a relação entre o trabalho executado e a conclusão do ensino médio; os critérios de contratação das empresas nas quais trabalham.

Todos os trabalhadores da linha de produção entrevistados são do sexo masculino e no que se refere à faixa etária, há uma ligeira predominância dos que estão entre 26 e 30 anos (39,13%), sendo a menor quantidade a dos mais jovens – faixa de até 25 anos (8,7%).

Gráfico 1: Faixa etária dos trabalhadores entrevistados

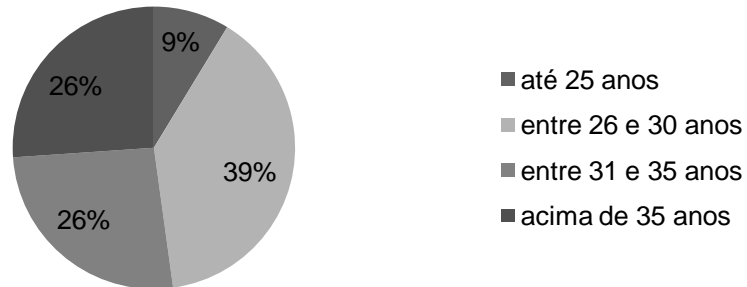


GRÁFICO 1: FAIXA ETÁRIA DOS TRABALHADORES ENTREVISTADOS
Elaborado pela autora

Em relação ao tempo de trabalho na empresa há uma distribuição bastante equitativa, como é possível observar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Tempo de trabalho na empresa

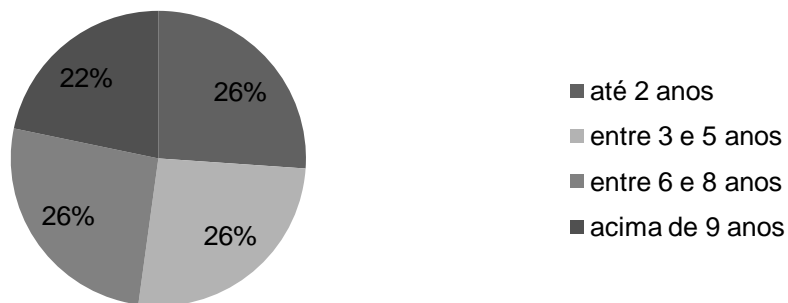


GRÁFICO 2: TEMPO DE TRABALHO NA EMPRESA
Elaborado pela autora

Os gráficos 1 e 2 nos indicam que a mão de obra que atua na produção é relativamente jovem e tem menos de 10 anos na empresa. Como o ingresso do trabalhador na fábrica geralmente se dá em funções mais simples e a linha de produção simboliza tais funções, é possível supor que a mão de obra com maior faixa etária já não

esteja mais na linha e sim, em outros cargos, já que as duas empresas (como será exposto neste trabalho) têm processos internos de recrutamento.

A imensa maioria dos respondentes cursou o ensino médio em escola pública estadual. Apenas um entrevistado afirmou ter cursado uma escola federal (CEFET) e outro relatou ter feito “uma escola paga, mas daquelas mais simples” (Marcelo), o que reforça o que mostram os dados oficiais: são as escolas públicas estaduais que atendem aos filhos da classe trabalhadora.

Aparece com relevância a questão do esforço necessário para conseguir estudar (puxado, sofrido, empenho, dedicação), o que provavelmente tem a ver com o fato de já trabalharem enquanto cursavam o ensino médio. Há referências também à sensação de vitória por terem conseguido concluir o curso, mais um ponto a demonstrar a luta e a dedicação da classe trabalhadora para ter acesso à escolarização formal.

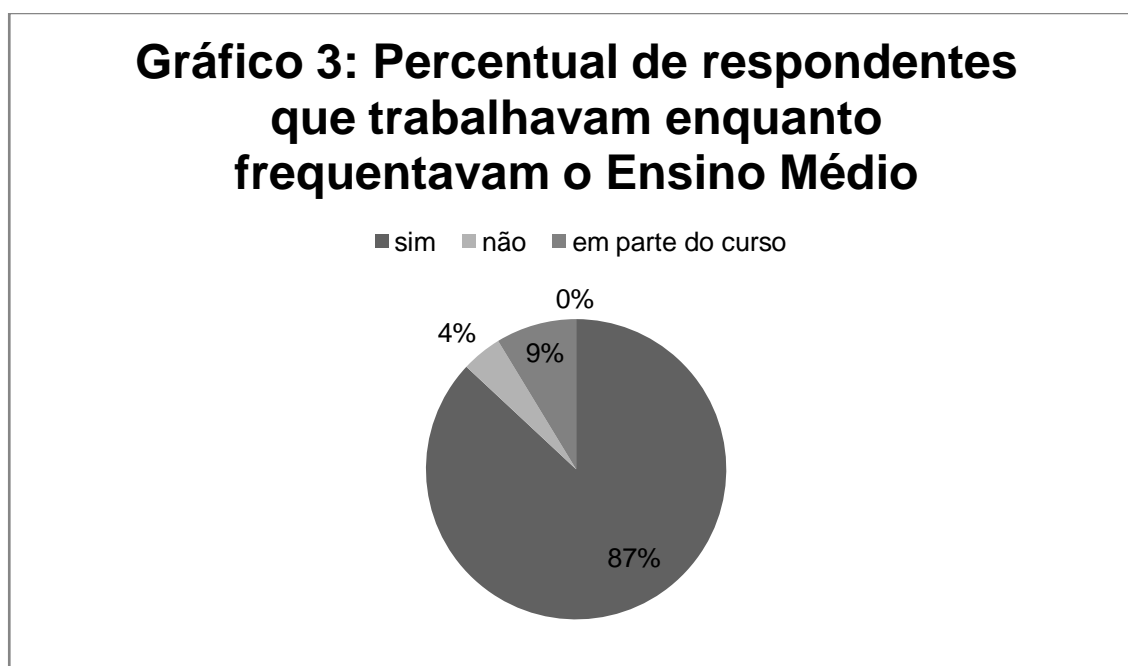


GRÁFICO 3: PERCENTUAL DE RESPONDENTES QUE TRABALHAVAM ENQUANTO FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO
Elaborado pela autora

Ao que indicam os dados coletados, o *locus* de formação da classe trabalhadora é, realmente, a escola pública e, no caso dos entrevistados, noturna. É significativo o número de respondentes que já trabalhavam enquanto cursaram o ensino médio (Gráfico 3), e que estudaram à noite (Gráfico 4), demonstrando que o trabalhador precisa se inserir no mercado antes de completar a escolaridade básica.

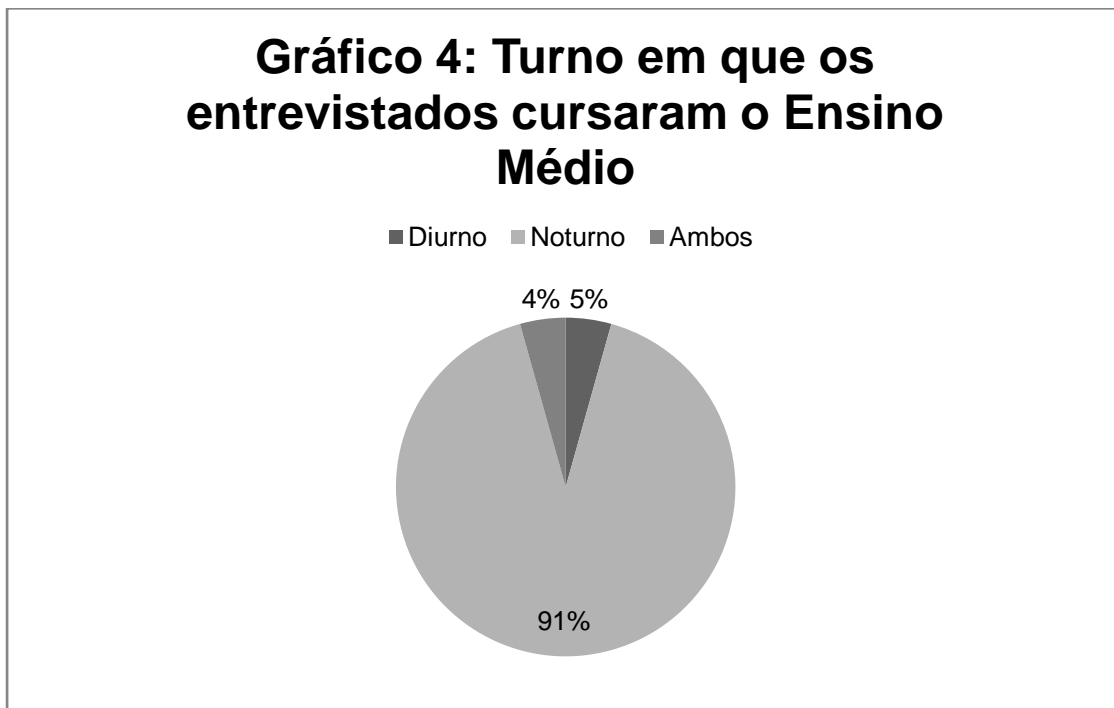


GRÁFICO 4: TURNO EM QUE OS ENTREVISTADOS CURSARAM O ENSINO MÉDIO
Elaborado pela autora

Como a maioria estudou à noite e há relatos sobre a precariedade da escola pública, principalmente noturna, podemos indagar a que tipo de educação formal vem tendo acesso a classe trabalhadora. E, por outro lado, indicar a importância de políticas públicas que fortaleçam a escola noturna.

4.1.1.1 Tipo de trabalho executado

Os trabalhadores entrevistados atuam na linha de produção, como montadores ou como supervisores de equipe. Ao relatarem o trabalho que executam, se referem à realização de tarefas numa sequência pré-determinada num tempo também definido. Em ambas as empresas os montadores recebem as peças vindas do setor de logística já em “kits” e as montam.

Na empresa A os trabalhadores são organizados por equipes de trabalho, que têm tarefas específicas a cumprir. Exemplificando: no setor da Armação há várias

equipes, uma responsável pelo chassi, outra pela montagem das laterais do carro, outra pela instalação de portas, e assim por diante. Cada setor conta com um líder de manufatura, geralmente trabalhador com mais tempo e experiência no setor e preferencialmente com formação de nível universitário⁴¹. Este líder conta com o apoio de auxiliares, que, segundo Hélio, verificam o que está faltando na linha (equipamentos, matéria-prima, pessoas que faltaram), além de atuarem como porta-vozes dos funcionários para com o líder. Este entrevistado relata que atua na empresa desde sua inauguração, fator que, segundo ele, lhe deu conhecimento suficiente do funcionamento da empresa e dos processos técnicos para atuar como auxiliar do Líder de Manufatura (LM).

Indiferentemente do setor em que atuam os trabalhadores desta empresa se referem a um trabalho parcelado, no qual repetem a mesma ação várias vezes ao dia, baseando-se principalmente no “saber fazer” e no que chamam de “macetes”. Estes são descritos como práticas aprendidas no dia a dia, aperfeiçoadas pela experiência, que se distanciam em maior ou menor grau do prescrito, que facilitam e tornam mais ágeis as operações a serem realizadas.

Relatam a existência de rodízio de ações dentro de uma mesma equipe, com o objetivo de minimizar problemas ergonômicos e doenças laborais devido à repetição de movimentos; afirmam ainda ser muito raro alguém mudar de setor. Se o trabalhador é da Armação, é neste setor que permanecerá, assim como também na Pintura e na Montagem. A exceção a esta regra se dá, segundo os entrevistados, em raras ocasiões, “principalmente quando algum trabalhador com menos tempo de casa não se adapta ao trabalho naquele setor, mas o LM considera que vale à pena investir nele devido à dedicação e vontade de trabalhar” (João). Neste caso, há uma negociação entre os setores e realiza-se o remanejamento.

Há também situações emergenciais em que os trabalhadores mais experientes são remanejados temporariamente para outros setores, como relata Breno:

...olha, tem casos em que a gente vai para outras áreas fazer retrabalho de coisas que saíram ruins aqui da Armação, ou na outra área faltou bastante gente ou eles estão com dificuldade e precisam de mais gente, aí a gente vai socorrer. É tipo, emprestado para outra área. É numa emergência: Eu já fui um dia, emprestado para a montagem fiquei um dia trabalhando lá, mas foi porque lá faltou bastante gente e como aqui tinha gente sobrando...

⁴¹ Nem sempre o Líder de Manufatura (LM) tem ensino superior. A experiência na produção, junto ao fato de ter se destacado no decorrer dos anos em que já trabalha nesta empresa também são elementos importantes, principalmente no caso de LMs com mais tempo de casa. Atualmente, porém, a conclusão do ensino superior é considerada pré-requisito para promoção a esta função.

Embora, em tese, executar mais tarefas ao invés de ficar preso a um só posto de trabalho pudesse ser uma possibilidade de maior conhecimento do processo e, portanto, de uma visão menos “estranhada” do trabalho, não é essa a percepção dos entrevistados, até mesmo porque o rodízio se dá apenas no interior de uma mesma equipe (time) de trabalho e a produção é dividida em três grandes áreas: armação, pintura e montagem. O trabalhador é contratado para uma destas três áreas e nela permanece, exceto em casos raros, como participar de processos de recrutamento interno e mudar de carreira. Para os entrevistados, o fato de a empresa manter o operário numa mesma função tem o objetivo de desenvolver a experiência dos operadores e a rapidez na produção.

A mobilidade do trabalhador entre diversas funções, elemento que poderia favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos, é na verdade bastante restrita, estando circunscrita a um rodízio cujo objetivo é minimizar riscos de doenças laborais. Assim, a polivalência citada pelos trabalhadores como exigência da empresa A, se resume ao desempenho das demais tarefas dentro do setor, quebrando a relação homem/máquina conforme descreve Invernizzi(2004), e não implica em maior autonomia por parte do trabalhador.

É impossível deixar de perceber que o conhecimento tácito, adquirido pela experiência, continua sendo de grande relevância para estes trabalhadores, confirmando que na organização flexível da produção ele não deixa de ser valorizado, embora mude de conteúdo. (KUENZER, A.; ABREU, C., 2007).

Ao que indicam os entrevistados, o conhecimento tácito – por eles denominado “macete” – é o principal direcionador do trabalho na linha de produção, além de ser o fator que leva alguém a ser emprestado para outro setor ou ser promovido a auxiliar do LM, fato que gera reconhecimento dentro da empresa e mesmo melhoria nas condições de trabalho.

Também para alcançarem o ritmo de trabalho exigido pela empresa com o mínimo de estresse possível, o desenvolvimento do conhecimento tácito se revela importante, já que vários entrevistados se referem ao fato de, com o tempo, aprenderem os macetes e conseguirem desempenhar melhor suas tarefas.

A empresa A apresenta, no *site* institucional, o alto índice de produtividade como o ponto forte desta planta, mas para os trabalhadores da linha de produção

entrevistados, isso se reflete num ritmo muito acelerado de trabalho, como podemos observar abaixo:

O problema é o tempo de tacto⁴². Pra montar o carro é muito corrido entendeu? É curto para prestar atenção, tudo certinho, fazer que o carro saia com qualidade, cuidar dos detalhes e não tem muito tempo pra você ficar olhando isso entendeu? É muito rápido, não pode demorar muito pra pensar, você tem que pensar muito rápido e agir rápido é estressante!(Carlos).

O ritmo acelerado de trabalho é apontado como estressante e também como sendo o principal dificultador para os trabalhadores recém-contratados se adaptarem à linha de produção, como exemplificam as citações que se seguem:

É que é muito rápido, quem não está acostumado com o ritmo, até pegardemora uns dois ou três dias.” (Breno); Eles ensinam, mas se você não tiver agilidade, destreza...tem gente que não consegue né, não pega o ritmo que eles querem no trabalho”.(David).

Embora a referência ao ritmo acelerado de trabalho seja uma constante, os entrevistados consideram que, passado o impacto inicial, qualquer pessoa é capaz de fazer as operações solicitadas no tempo exigido, à medida que adquire experiência.

Na empresa B os trabalhadores também estão organizados em equipes, mas a hierarquia é mais fluida, distribuída em vários níveis de atuação, embora todos na produção. O nível inicial é o de montador, responsável pela montagem do chassi ou da cabine de acordo com os passos descritos na ordem de trabalho (*sprint*). Quando o trabalhador já tem algum tempo de empresa, conhece os procedimentos e tem maior visão do todo, pode ser convidado a assumir outras funções, tais como Absenteísta, Multifuncional, Facilitador ou Ajustador.

Absenteísta é o operário que, já tendo certa experiência no setor, conhece e já atuou nos diversos postos e, por isso mesmo, assume o posto daqueles que estão afastados para capacitação ou que faltaram.

Ajustador é o trabalhador responsável pela solução de defeitos após a testagem do caminhão. Gabriel explica que

⁴²Tacto significa, nesta fábrica, um pedaço da linha de produção. É uma delimitação pintada no chão para segmentar a linha de produção. A linha de montagem, por exemplo, se divide em aproximadamente 115 tactos. O carro começa a ser montado no tacto 1, segue para o 2, para o 3, etc. até chegar ao 115, onde está completamente montado. Cada tacto se estende por uns 5/6 metros da linha e há um tempo predeterminado para a execução das tarefas de montagem específicas de cada um.

o trabalho no reajuste é assim: o caminhão sai montado da linha e vai para uma pista de teste onde o pessoal que faz o teste, eles anotam os problemas que o caminhão tem: uma peça que não foi montado certo, uma peça que está com vazamento, qualquer tipo de defeito. Daí a gente tem uma equipe lá (...) que faz essa parte, de reajuste final. Cai na nossa mão e da nossa mão vai direto para o *delivery*, para o cliente.

O multifuncional (que segundo os entrevistados, passará a ter outra denominação: líder de equipe) é o profissional que lidera uma equipe de montadores e os representa, principalmente no que se refere a aspectos técnicos da produção. Para Cláudio, que tem esta função,

o próprio nome já diz, Bombril, multifuncional, faz tudo, só que o nosso trabalho não é o mesmo de ficar na estação do montador, muitas vezes agente ajuda, acaba aprendendo e às vezes até fica no lugar dele (...) libero ele para fazer um treinamento às vezes precisa cumprir uma falta, (...) a parte burocrática da equipe somos nós que fazemos também, é a pessoa que lidera a equipe como se fosse o coordenador do grupo é um líder do grupo, né?

Já o facilitador assume funções mais gerenciais, relacionadas à busca constante de produtividade por meio das sugestões trazidas pelos próprios trabalhadores. A empresa estipula metas para as equipes, tanto no que se refere ao número de horas em treinamento interno quanto a sugestões de melhoria dos processos. O facilitador é o responsável por captar as sugestões de melhoria, analisar sua pertinência e repassar ao responsável. É também a ele que cabe a implantação da melhoria quando aprovada pela gerência. Adriano, que tem esta função nos exemplifica seu trabalho assim:

...uma máquina lá, tá difícil o acesso pra pegar, o operador está gastando muito tempo pra sair do posto de trabalho pra pegar a ferramenta, vamos trazer mais perto, mas ai você tem que analisar tudo: não vai atrapalhar outra pessoa se passar ali? A mangueira não vai atrapalhar alguém? Não vai dar um acidente? Tem que analisar tudo antes de fazer, daí você vai analisar junto com o operador, que pediu a melhoria, daí eu corro atrás de todo o material, tipo fazer um suporte aqui, analisar se não tem isso aqui, daí ele me dá uma força para mais ideias.

Para todas as funções descritas há um processo seletivo interno. Quando surge uma vaga, os candidatos se inscrevem e é realizado um processo de análise pelos superiores para definição de quem assumirá tal posto. Os critérios para indicação a estas funções, relatados pelos trabalhadores, são tempo de experiência na empresa, participação nos treinamentos internos e postura no dia a dia.

Na empresa B o ritmo de trabalho é percebido pelos trabalhadores como sendo mais respeitoso do que em outras montadoras, fator citado inclusive como elemento que os leva a desejarem permanecer nela. Percebe-se a expectativa de crescimento profissional dentro da própria empresa, seja na produção ou em cargos administrativos.

De modo diverso do que ocorre na empresa A, na empresa B o reconhecimento da importância do saber adquirido na própria fábrica leva os entrevistados a valorizarem o rodízio como oportunidade de conhecer outros postos de trabalho e, com isso, ampliarem seu conhecimento e as chances de promoção. Embora possa ocorrer rodízio entre os profissionais de uma mesma equipe por desejo e auto-organização deles, sua forma institucional ocorre na mudança de setor, constituindo novas equipes, e por reconhecimento da empresa em relação ao saber já desenvolvido por aquele profissional.

A cada três meses tem o rodízio, conforme os anos você passa por tudo mesmo. Vamos supor um funcionário, conforme os anos que tem na empresa, conhece muitos processos. É que aqui eles seguem aquele padrão Toyota né, a intenção da B, que copiou esse padrão Toyota, que é o funcionário ser polivalente. (Marcelo).

Apesar de se restringir à área da produção e não incluir outros setores da empresa, o rodízio é considerado muito positivo pelos trabalhadores, que anseiam por ela. Consideram a transferência de um posto de trabalho para outro como sinal de reconhecimento por terem realizado um bom trabalho e oportunidade de desenvolver novos conhecimentos. A passagem por vários setores é apontada por eles também como ampliadora da experiência necessária para participarem de recrutamentos internos.

Interessante observar que há entre os trabalhadores quem perceba a vantagem da empresa em promover o rodízio:

(...) na verdade eu vejo assim, a “B” usa uma maneira muito inteligente né? Ela pega, como se fosse um, como posso dizer, (...) um diamante bruto e vai lapidando né? (...) É isso que a B faz: pega o funcionário e vai lapidando, vai lapidando e ela vai estar com aquele diamante bom, precioso, nas mãos e daí ela pode usar onde ela precisar. (Marcelo).

Este operário demonstra compreender que o rodízio amplia a qualificação do trabalhador ao romper com a especialização restrita a um único posto de trabalho e que isso traz vantagens para a empresa. Ela passa a contar com “operadores aptos a vários postos”. (KUENZER, 2009, p. 85). Apesar de reconhecer o interesse da empresa no

rodízio, Marcelo o considera extremamente positivo e diferencial em relação a outras empresas em que trabalhou antes, nas quais isso não acontecia. Possivelmente porque, apesar de ter como objetivo o aumento da produtividade, permite a ampliação do conhecimento do trabalhador, mesmo que restrito à área da produção.

Aparentemente nesta fábrica, o rodízio favorece níveis crescentes de conhecimento e autonomia e a polivalência desenvolvida pelos trabalhadores, aproxima-se mais daquela que favorece a ampliação da qualificação, embora não ocorra uma total modificação da divisão taylorista-fordista de tarefas e nem caiba aos operários tomar decisões significativas sobre o processo produtivo.

A possibilidade de interferir nos processos se dá, segundo os entrevistados, quando eles sugerem mudanças que favoreçam a ampliação da produtividade, comportamento desejado pela empresa.

A valorização das sugestões de melhoria no processo induz os trabalhadores a buscarem constantemente novas formas de fazer e a apresentá-las aos superiores. A participação nos rodízios, compreendida pelos entrevistados como ampliação de seu conhecimento sobre o processo produtivo é citada como elemento que lhes permite fazer tais sugestões com maior assertividade. Embora esta estratégia da empresa seja uma forma de se apoderar dos saberes tácitos dos trabalhadores para ampliação da produtividade, não se pode negar que, contraditoriamente, ela abre possibilidades de reflexão sobre o trabalho realizado e induz o operário a uma compreensão mais ampliada do processo produtivo.

O trabalho na empresa B também é dividido por equipes responsáveis por um determinado processo, como por exemplo, cabine, chassis, etc. Do mesmo modo, cada operador tem uma tarefa específica, que repete no decorrer do turno de trabalho, descrita no documento orientador que é disponibilizado pelas equipes de supervisão diariamente. A existência deste documento (*Sprint*) faz com que os entrevistados se refiram à importância da leitura para a realização do trabalho.

Nas duas empresas o trabalho na produção é considerado eminentemente prático e simples pelos operários, aprendido no treinamento inicial realizado quando da contratação e, principalmente, no dia a dia, com o apoio dos colegas que estão há mais tempo na mesma função: “nós ficamos um mês aprendendo com os colegas que já trabalhavam aqui e depois pegamos um posto de trabalho com alguém apoiando, até a gente ir se aperfeiçoando”. (Henrique).

Embora haja altos níveis de complexidade nos processos produtivos destas empresas, o trabalho realizado individualmente por cada um dos entrevistados, aparentemente, se aproxima do trabalho simples, conforme descrito na introdução com base em Marx (1983). Como a formação para o trabalho simples, segundo Invernizzi (1996), tende a ser restrita e unilateral, com o objetivo de potencializar a produtividade, é possível inferir que a conclusão do ensino médio, etapa final da educação básica, esteja se constituindo no atual momento histórico como este nível de educação formal, ao garantir o domínio da leitura, da escrita e da matemática básica.

Os entrevistados percebem também a divisão entre teoria e prática dentro da fábrica, considerando que a primeira está adstrita a funções de decisão, cabendo à produção a execução de tarefas planejadas por outrem. João, da empresa A, nos conta que

...a teoria já é levada para outra área e aqui é área de produção. A teoria está por trás daquele veículo, eles só elaboram aquele projeto, aquele carro e você pega o carro para montar, a parte para montar, e assim vai fazendo.

Esta mesma posição é a de Estevão, da empresa B:

Nosso trabalho é o dia a dia, o teórico nosso é o dia a dia, não muda, igual eu disse: você conhece todos os processos, então, na prática, o teórico vem pronto. Agente tem especificação de todas as montagens, existe um teórico por trás, que já vem meio trabalhado; vem o nosso coordenador passa pra gente e pronto.

O processo de trabalho relatado por todos os trabalhadores e a clara percepção de seu caráter prático, demonstra que a demarcação entre funções operacionais e intelectuais, característica do taylorismo-fordismo, ainda se mantém viva, embora a gestão do trabalho exija dos trabalhadores determinadas competências características da organização flexível.

4.1.1.2 Expectativas comportamentais das empresas em relação aos trabalhadores

Conforme foi abordado anteriormente, do ponto de vista da execução do trabalho, nos casos analisados, a divisão taylorista-fordista continua presente. A fragmentação do trabalho, assim como a divisão entre conhecimento científico e saber prático são relatados pelos operários. A polivalência esperada da parte deles, embora

indicativo da influência da organização flexível, se refere à execução de mais tarefas, e nem sempre favorece a ampliação do conhecimento ou da autonomia do trabalhador.

Por outro lado, no que se refere ao seu modo de ser, percebe-se claramente a influência da organização flexível da produção. Quando interrogados acerca dos comportamentos esperados pelas empresas, os entrevistados revelam que a dimensão subjetiva do trabalhador vem assumindo importância crescente.

Nas empresas pesquisadas, há referências a um modo de ser que aceite facilmente as mudanças – tanto de processos quanto no que se refere à carga horária, fazendo horas-extras quando a empresa solicita –, à pró-atividade e ao desejo de se superar, à dedicação para cumprir as tarefas com qualidade e à disponibilidade para viagens. Termos como envolvimento, comprometimento, vestir a camisa, são citados por todos os entrevistados como expectativas da empresa e demonstram a valorização de qualidades pessoais e relacionais.

Embora tais expectativas sejam generalizadas, evidencia-se uma diferença entre os relatos dos trabalhadores das empresas A e B. Na empresa A, são mais relevantes as falas que transmitem a ideia do empenho individual para manutenção e aumento da produtividade. Expressões como “dar sempre mais”, “dedicação”, “qualidade no trabalho”, “agilidade e rapidez” são citadas pela maioria dos entrevistados desta fábrica.

Já na empresa B, a busca da produtividade parece se revestir de um caráter menos individual. A questão do respeito ao outro e do trabalho em equipe aparecem de maneira relevante na fala de todos os entrevistados. Termos como “respeito com as pessoas”, “diálogo para resolver os problemas” e “companheirismo” são citados por 60% dos trabalhadores desta fábrica. A questão do trabalho em equipe é citada por 34% dos entrevistados, assim como o desejo de evoluir na empresa (34%).

Ressalte-se que a empresa B afirma a intenção de selecionar, formar e reter colaboradores que assumam a sua filosofia de respeito ao trabalhador e façam sua parte, *vestindo a camisa*. Os relatos dos trabalhadores indicam o reconhecimento e a anuência dos operários a esta ideologia. Kuenzer, em 1995⁴³, já descrevia a política de recursos humanos do grupo do qual a empresa B faz parte. Demonstrava que, por meio da educação no processo de trabalho e nas relações por ele ensejadas, buscava-se criar no trabalhador um nível elevado de satisfação. E que este interessava à fábrica, entre

⁴³ Para maiores detalhes ver: KUENZER, A. Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

outras coisas, por retardar “o surgimento da consciência de classe” (Kuenzer, 2009, p. 87) ao camuflar o conflito trabalho – capital. Não se pode negar, no entanto, que esta política traz benefícios ao trabalhador quando comparada a outras empresas, transformando a empresa B num local reconhecido como “bom para trabalhar”, conforme atestado pelos entrevistados e no resultado do *Great Place to Work*.

A valorização e o respeito ao trabalhador presentes na empresa B favorecem o aproveitamento do saber do operário. Ao se sentir parte de um corpo coletivo, um elo vital de uma cadeia e não apenas uma peça a ser substituída, como já apontava Kuenzer (op. cit.), e sendo instado pela empresa a contribuir com sugestões de melhoria no processo, o faz de bom grado. Além disso, as condições de trabalho exercem um poder coercitivo, pois dispõem os trabalhadores a se adaptarem à filosofia e às exigências da empresa para nela permanecerem empregados.

As diferenças mencionadas entre as empresas não negam a importância da subjetividade do trabalhador no processo produtivo, que assume papel relevante. Mesmo que haja maior ou menor respeito ao trabalhador no interior da fábrica, as atitudes citadas sugerem que o envolvimento do trabalhador é esperado e mesmo exigido.

Como ambas contam com alto nível de tecnologia embutida no processo produtivo, as tarefas tendem a ser simplificadas do ponto de vista técnico, cabendo aos operadores o papel de identificar e sanar possíveis problemas, como explica Ivo:

A empresa espera que a pessoa seja bem proativa, espera aquela pessoa, assim que vê o problema tente sanar ou pelo menos se a pessoa não conseguir, que avise alguém responsável? Inclusive (...) existe um questionamento muito grande com a gente, todos os dias de manhã tem uma reuniãozinha, e fala muito a respeito disso, ajudar muito o companheiro, ver os problemas...

A valorização da conduta pró ativa, percebendo e sugerindo soluções para os problemas, tem uma direção certa: manter e ampliar a produtividade.

Como foi afirmado anteriormente, o trabalho na linha de montagem das empresas pesquisadas se aproxima do trabalho simples, para o qual basta a formação básica no que se refere ao domínio do conhecimento. Os trabalhadores se referem insistentemente à importância de um determinado modo de ser, bastante próximo do que defendem os teóricos da reestruturação produtiva. Estes fatos permitem inferir que, para o capital, o papel da escola na atualidade seja o de desenvolver subjetividades flexíveis e adaptáveis. Para Invernizzi (2004), para o desenvolvimento de tal modo de ser e agir, caberia à escola o desenvolvimento de atributos como responsabilidade, disciplina,

iniciativa (conforme é defendido pela pedagogia das competências). Esta ênfase relativiza o processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Em consequência, a classe trabalhadora tem mais dificuldades para se apropriar dos conhecimentos que lhe permitam compreender o real e vencer a alienação imposta pela divisão capitalista do trabalho.

4.1.1.3 O treinamento inicial na empresa

Quando questionados sobre o treinamento recebido na empresa para iniciar o trabalho na linha de produção, os operários se referem a dois momentos: o primeiro realizado por meio de palestras que têm como conteúdo a política da empresa e normas de segurança no trabalho; o segundo se refere ao *saber fazer*, tendo como objetivo principal pegar o ritmo e os macetes do trabalho, como relata David:

...eles falam durante toda a integração: é corrido, é puxado! Eles avisam a gente. Tem gente que entra aqui e no primeiro dia já pede a conta. Eles vão falando tudo isso sabe, par você não ir achando que é moleza. Já vão ditando como é o trabalho aqui dentro, que é corrido, é puxado, que vai ter que suar!

Os entrevistados comentam que no período de treinamento prático, que geralmente ocorre em duas etapas – primeiro no setor específico para tal e depois na própria linha de produção – não há tanta pressão em relação ao tempo de realização de cada ação. Cabe aos instrutores, que geralmente são operários com mais experiência, orientar quanto ao uso adequado das ferramentas e equipamentos e corrigir movimentos que porventura estejam inadequados. As primeiras orientações se dão fora da linha de produção, em salas de treinamento que simulam a estação de trabalho e são realizadas por equipes específicas para este fim.

Embora possam ocorrer períodos de treinamento mais breves, geralmente ao cabo de uma semana os novatos são considerados aptos a começarem a atuar na linha de produção, onde se dá a segunda etapa do treinamento prático.

Alberto relata esta etapa do treinamento desta forma:

Vou pegar o exemplo (...) do Chiquinho: ele é montador novo, aí quem está lá como operador, que seja o João, vai ensinar o Chiquinho. O João vai passar todos os macetes, todas as manhas de serviço todo para o Chiquinho, depois que o Chiquinho estiver fazendo no tempo, aprender todos os macetes, o João sai evai para outra estação.

Segundo os entrevistados, o treinamento prático na própria linha de produção é a parte principal desse processo. Alberto, que sintetiza bem a posição dos demais trabalhadores, indica que após as informações iniciais, o essencial no período de treinamento é desenvolver o saber tácito, por ele denominado de “macetes”, “manhas”. Ainda nessa direção apontam que os mais experientes reconhecem a necessidade de ajudar e orientar os novatos, conforme observamos abaixo:

Às vezes, depende da demanda, o treinamento é mais curto, às vezes o pessoal é encaminhado pra área mais rápido, mas também não tem dificuldade, o outro operador ensina, o multi está lá pra acompanhar. Isso é rotina, quando chega um cara novo na linha todo mundo ajuda, ensina, e tem uma responsável por apoiar o cara. (Júlio).

A experiência anterior dos operadores com mais tempo na empresa é, portanto, a fonte na qual bebem os novatos na linha. Novamente é possível perceber a importância do conhecimento tácito adquirido e transmitido pelos operadores mais antigos. São os mais experientes que introduzem os novatos aos “macetes” do trabalho, que os acompanham nas primeiras semanas de trabalho e que relatam aos líderes de manufatura quando cada um dos novos trabalhadores está apto a trabalhar sem supervisão direta.

Embora se exija dos operários comportamentos e atitudes típicas da organização flexível, tal como disposição para aprender, adaptabilidade, autocontrole, habilidade de trabalhar em grupos, no que se refere aos aspectos técnicos da produção, o treinamento demonstra fortes semelhanças com o que ocorria sob a hegemonia do taylorismo-fordismo. Continua forte a figura do trabalhador experiente que ensina um saber-fazer de caráter psicofísico, que se origina no dia a dia e distanciado do conhecimento científico sobre a produção. Além disso, o trabalho na linha de produção, pelo que relatam os trabalhadores, continua repetitivo e parcializado, enquanto a flexibilização se dá apenas nos aspectos gerenciais.

Ademais, o *locus* principal de formação do trabalhador parece ser a própria empresa e os conhecimentos específicos da função a ser exercida são desejáveis, mas

não exigidos. Mais do que a qualificação prévia, a capacidade de se adaptar à ideologia, ao modo de fazer e ao ritmo da empresa são as competências desejadas.

É necessário, porém, salientar o papel marcante da experiência prévia no decorrer dos treinamentos. Quando indagados sobre a importância da bagagem anterior e do conhecimento advindo da escola no decorrer do treinamento inicial, os operários são enfáticos em apontar a experiência como fator principal. Já o conhecimento escolar foi considerado desnecessário para participar desta atividade com sucesso.

Por outro lado, há um grupo menor (21,7%) para o qual a somatória do que foi aprendido na escola com os saberes da experiência foram usados no decorrer do treinamento, como é o caso de Lúcio:

Olha, acho que os dois, tem que ter os dois juntos, tem conhecimento da escola que usa no dia a dia, que nem eu falei: tem documentos que a pessoa precisa estar interpretando né? E a experiência de ter trabalhado em uma linha de produção, isso já ajuda muito, então os dois juntos.

Quando instigados a explicarem melhor porque consideram a aprendizagem escolar pouco relevante para a participação nos treinamentos, alguns retomam a resposta, informando que ter o nível médio favorece a compreensão do que é ensinado, seja nas palestras ou na prática. Relatam também a necessidade do conhecimento escolar para a leitura e compreensão dos materiais utilizados no decorrer do treinamento e mesmo depois, no dia a dia na linha de produção. Esta percepção acerca da importância da interpretação de manuais e ordens de serviço é mais marcante na empresa B, na qual os operários precisam ler e compreender a *Sprint* que orienta a montagem dos veículos para realizarem seu trabalho.

A forma como os entrevistados de referem à relação entre escola e trabalho indica uma percepção simplista quanto ao papel desta instituição, principalmente no nível médio, como devendo estar imediatamente relacionada às demandas do trabalho. Isso porque a conclusão de cursos técnicos, principalmente no SENAI, é citada por 21,7% dos trabalhadores como sendo importante para o sucesso no treinamento por estarem diretamente relacionados ao trabalho a ser realizado.

Estes trabalhadores parecem não perceber que mesmo para realizarem tais cursos técnicos foi necessária a aprendizagem prévia de conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais) que são objeto de trabalho da escola regular.

4.1.1.4 Dificuldades dos trabalhadores novatos na linha de produção

Quando inquiridos sobre as principais dificuldades de trabalhadores novos na linha, os entrevistados responderam que a adaptação é relativamente fácil no que se refere ao passo a passo das operações. Afirmam que qualquer pessoa consegue aprender o trabalho rapidamente, pois “pelo fato de ser repetitivo, aprende-se rápido o serviço, não tem como não aprender”. (Breno). Ressaltam que basta disposição para aprender, chamando atenção para a questão comportamental e o baixo conteúdo intelectual do trabalho: “aprender qualquer um aprende. (...) Se a pessoa tiver força de vontade, não tiver problema nenhum na cabeça, ela pega”. (Fábio).

Descrevem ainda que os recém-contratados sempre são orientados por operários mais experientes designados para este fim, o que bastaria para a aprendizagem do trabalho a ser executado. E que os demais operadores da linha também respeitam os iniciantes, ajudando-os a se adaptarem. Este respeito dos mais experientes com os novatos, que indica uma forma de solidariedade entre os trabalhadores, se por um lado contribui para que a adaptação seja menos traumática, também favorece a empresa. Isso porque, ao ensinarem e apoiarem os recém-chegados, diminuem os riscos de quebra de produtividade.

Relatam que uma dificuldade pode ser, no caso de quem já tem experiência anterior em linhas de montagem, aprender o jeito de fazer desejado pela empresa, pois “cada fábrica é um pouco diferente”. (Henrique). Mas o aspecto citado como mais impactante para a adaptação dos novatos é o tempo/ritmo do processo na linha de produção. Tal fato se acentua nos relatos dos entrevistados da empresa A, na qual 60% se referem ao ritmo de produção acelerado, como podemos ler na citação que se segue:

Ritmo, com certeza, ritmo de produção! No começo foi uma loucura e olha que eu já tenho experiência em produção, mas no primeiro mês você pensa assim “não vou vir mais!” (...) E corrido e é exigido né? Eu vejo que as pessoas se assustam com isso, é um mundo diferente. Com o tempo acaba se tornando tranquilo para se trabalhar, mas no início você se assusta. (Gilson).

Os trabalhadores consideram que na medida em que adquirem os macetes, geralmente ensinados pelos mais experientes, as dificuldades com o ritmo da produção são vencidas. Mesmo assim, o ritmo acelerado é apontado como um dos fatores de estresse e desgaste para quem atua na linha.

Interessante observar que nenhum dos entrevistados se referiu a possíveis dificuldades em relação a saberes técnicos específicos, indicando, mais uma vez que, a par da sofisticação tecnológica do processo produtivo, o trabalho humano é cada vez mais simplificado e desqualificado.

4.1.1.5 Relação entre o trabalho executado e a conclusão do ensino médio

As empresas pesquisadas estão na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva e contam com alto nível de tecnologia embutida nos processos produtivos, o que permite, conforme Braverman (1987), contar com trabalhadores menos especializados. Isso porque o trabalhador individual não precisa, necessariamente, dominar os princípios que regem a produção, que estão incorporados nas máquinas.

Os relatos dos entrevistados indicam que esta também é a realidade por eles vivenciada. Como o trabalho que realizam tem caráter eminentemente prático, o conhecimento científico não é percebido como algo presente ou mesmo necessário no dia a dia.

Referem-se enfaticamente ao saber fazer, aprendido na prática, como elemento que dirige suas ações. Quando instigados a citar elementos aprendidos no ensino médio utilizados no trabalho, afirmam que usam matemática básica, leitura e interpretação de texto, assim como rudimentos da escrita. São enfáticos em afirmar que os conhecimentos mais aprofundados das diversas áreas do conhecimento, que são, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, objeto de estudo do ensino médio, não são necessários na linha de produção. É relevante assinalar que, mesmo não sendo reconhecidos como importantes, estes conhecimentos estão presentes quando os trabalhadores se referem a “abrir a cabeça”, “enxergar o mundo com outros olhos”, “aprender a ser menos ingênuo”.

Além dos aspectos diretamente ligados ao conhecimento, há referências ao desenvolvimento da capacidade de comunicar-se com outras pessoas e à abertura de visão de mundo, como relata Edson: “até o fato de ir num banco, comprar alguma coisa, mesmo em relação ao trabalho: de cada matéria a gente pega um pouquinho, você tira um pouco de cada coisa e vira o que você é”.

Convém reconhecer, na interpretação de Edson, que a passagem pela escola propicia muito mais do que conhecimentos utilitários no sentido do que é esperado pelo setor produtivo. E mesmo para a leitura de manuais e ordens de serviço, citada pelos trabalhadores, exige-se mais do que o nível básico de leitura. Vários conhecimentos são importantes para esta compreensão, mesmo que não sejam percebidos pelos trabalhadores.

Saviani (2003) afirma que a educação, expressando o saber objetivo produzido historicamente, cria no homem uma segunda natureza, relacionada às necessidades da época em que vive, sendo incorporada a seu ser. É possível levantar a hipótese que, exatamente por ter se constituído parte integrante de cada um dos entrevistados, os conteúdos aprendidos na escola, por não terem caráter utilitário, já não sejam percebidos pelos entrevistados como relevantes.

Por outro lado, é interessante observar que aspectos de disciplinamento, tais como “aprender a respeitar limites”, “aprender a se comportar em grupo e respeitar hierarquia”, “aprender a trabalhar em grupo” e “desenvolver a capacidade de memorizar” são citados como os principais conteúdos desenvolvidos na escola e usados no dia a dia. O reconhecimento desses aspectos por parte dos trabalhadores como sendo relevantes, indica o tipo de disciplinamento esperado pelas empresas pesquisadas, característico da gestão do trabalho na produção flexível.

4.1.1.6 Como deveria ser o ensino médio

Ainda com a intenção de captar como os trabalhadores percebem a relação entre escola e trabalho, questionou-se em que aspectos o ensino médio deveria ser diferente. Do total de 23 entrevistados nesta etapa, 08 (34%) se referem à fragilidade da escola à qual tiveram acesso. Citam desde problemas com infraestrutura física da escola (bibliotecas, salas de informática, laboratórios, salas de aula precárias), até a falta de condições concretas de trabalho dos docentes, fatores considerados dificultadores para uma aprendizagem real.

Há várias referências à necessidade de rever o ensino de matemática, considerada necessária para todos os tipos de trabalho, de investir mais no desenvolvimento da oralidade e de valorizar mais o ensino de informática e de inglês. A

língua estrangeira é considerada importante para a compreensão das ordens de serviço, dos manuais das máquinas, na leitura da descrição das peças que montam e, absolutamente inócua da forma como foi trabalhada na escola que frequentaram. Aparecem também, menções ao desenvolvimento de atitudes favoráveis ao trabalho, principalmente respeito à hierarquia e aprendizagem do trabalho em grupos.

Há também várias referências à necessidade de profissionalização no ensino médio. Do total de 23 entrevistados, 08 (34%) se referem à necessidade de o ensino médio preparar para o exercício profissional. Como 48% dos respondentes se situam na faixa etária de até 30 anos, a maioria deles cursou o ensino médio na época em que a modalidade integrada à Educação Profissional praticamente deixou de existir no Paraná, o que justifica sua defesa de retorno desta modalidade.

Se por um lado o reconhecimento da necessidade de profissionalização no ensino médio reforça a concepção utilitária de escola, por outro demonstra a consciência de que a classe trabalhadora precisa se inserir no trabalho precocemente. Nesse sentido, confirmam a posição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) segundo a qual não é possível para a classe trabalhadora, no atual momento histórico, aguardar até o final da educação básica para só depois, no pós-médio ou no superior, ter acesso à profissionalização.

4.1.1.7 Experiências marcantes no decorrer do ensino médio

Outra questão do roteiro de entrevistas buscava colher as percepções dos entrevistados em relação ao período em que cursaram o ensino médio. As respostas manifestam três elementos centrais, sendo o primeiro deles a lembrança agradável da convivência com colegas e professores, das amizades constituídas, da dedicação de alguns professores, e até mesmo das bagunças:

Eu me lembro das amizades, dos amigos que a gente faz e dos professores também, daqueles que ensinavam bem. Eu não fui daqueles alunos bagunceiros, eu me dava bem com os professores, eles gostavam de mim, isso é uma coisa que até hoje eu lembro, era bom. (Leandro).

O segundo elemento se refere ao esforço e à dedicação que foram necessários para estudar, principalmente por precisarem conciliar escola e trabalho. Henrique conta que o mais marcante no período em que cursou o ensino médio foram

as dificuldades, pelo horário, pela correria de ter que sair do trabalho e ir direto para a escola, chegar em casa tarde. Mas também me lembro dos professores, eles incentivavam, diziam: continua, vai, não desiste não, procura fazer uma faculdade, procura ter uma profissão! Sem esforço você não vai conseguir, tem que ter esforço.

Também Carlos revela lembranças semelhantes do período em que frequentou o ensino médio:

Foi puxado, mas foi gostoso, eu via que foi pra uma melhora pra mim mesmo. Eu chegava do trabalho 6 horas e entrava no colégio 7 horas. Era corrido, puxado, mas ao mesmo tempo gostoso. Eu pensei assim: o mercado de trabalho estava pedindo né? E eu também achei que eu devia adquirir mais conhecimento e conseguir um emprego melhor.

Evidenciam-se nas contribuições destes dois profissionais o esforço, a dedicação e mesmo o sofrimento vivenciados pela classe trabalhadora para conseguir estudar; além da esperança de alcançar um futuro melhor por meio da escolarização e a importância do apoio de pessoas que perceberam suas dificuldades e os incentivaram a vencê-las e a continuar.

Há um aspecto interessante a assinalar: quando questionados sobre o papel da escola para o desempenho de seu trabalho, os operários a consideram pouco relevante. Por outro lado, a valorização da escola se sobressai quando os mesmos entrevistados relatam suas experiências escolares.

Tal valorização aparece até mesmo na fala daqueles que afirmam ter perdido tempo por terem se interessado muito mais nas garotas e na bagunça que na aprendizagem propriamente dita:

Ah, a bagunça, eu era do fundão,... É que nessa época a gente nunca tem uma expectativa tipo vou usar isso futuramente. Você só quer saber de terminar e fazer bagunça. Aí depois você vai ver que fez falta, que poderia ter me esforçado um pouquinho mais, mas na época era só bagunça. (Júlio).

A gente é adolescente as namoradas, a bagunça, no meu caso eu, (...) era muito bagunceiro, não na sala de aula de aula, sala de aula sempre fui bom aluno, mas faltava muito à escola, muita bagunça, muita mulherada, normal, é isso até me prejudicou dentro do meu trabalho, por causa da falta de responsabilidade. (Cláudio).

O terceiro elemento se refere à sensação de ter conseguido alcançar um sonho, uma realização pessoal. A posição de Benjamim exemplifica esta percepção:

É um sonho, batalhado pra conseguir entrar né, então aquele sonho de você entrar lá [na escola] e poder se formar e depois achar um emprego na sua área. É disso que me lembro bastante.

Embora em quantidade menor (4 entrevistados), há também referência às limitações da escola frequentada como elemento marcante no ensino médio, com uma atenção especial à percepção de uma possível diferença entre o modo como a escola se organiza e no nível de exigência diferenciados em relação ao turno da noite. Hélio relata:

Eu percebi uma diferença nessa questão de ensino do dia para a noite. À noite é um ensino um pouco mais, ..., com uma qualidade menor. Tanto que quando eu entrei no 2º ano, de noite, eu fui aprender o que eu já tinha aprendido no 1º ano, quando estudava de dia. Você sente que cai um pouco a qualidade. Acho que a escola pública deixa a desejar, mas é essa que a gente tem acesso.

Outra limitação apontada se refere às condições de aprendizagem, às dificuldades de acompanhar o que era ensinado. Vários relatos citam um ou outro professor que teria percebido a dificuldade do aluno e se empenhado em ajudar. Estes professores são apresentados como exceções, no entanto.

Ainda na direção das limitações há referências à bagunça e à violência na escola, citadas como dificultadoras da aprendizagem, como lemos abaixo:

Você encontra muita dificuldade na escola pública porque você pega pessoas que não querem estudar, pessoas querendo bater no professor... Nossa, foi uma dificuldade imensa, só que tem muita gente boa querendo estudar. (Alberto).

As informações fornecidas pelos entrevistados demonstram a importância da escola para a classe trabalhadora, mas também, um sentimento de que ela poderia ter tido maior qualidade, principalmente no que se refere à efetividade na aprendizagem dos conteúdos. Indicam que a escola frequentada, por diversos motivos, não foi capaz de garantir o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos necessários para o desenvolvimento do que Kuenzer (2008) denomina “competências cognitivas complexas”.

Embora os casos estudados para fins desta pesquisa não nos permitam generalizações, é possível inferir, a partir das contribuições dos trabalhadores entrevistados, que a ampliação das oportunidades educacionais nos últimos anos tenha sido acompanhada do esvaziamento do conteúdo da escola pública.

4.1.1.8 Ensino Médio e carreira profissional

Mesmo que não consigam perceber uma relação imediata entre a escola e o trabalho, a conclusão do ensino médio foi apontada por 19 trabalhadores (82,6%) como importante para sua carreira profissional. Afirmam que mudaram em relação à visão de mundo, que desenvolveram determinada competência, capaz de favorecer a busca de oportunidades; no entanto, a principal diferença citada é o acesso ao trabalho formal, como explica Estevão:

... o segundo grau, acho que me abriu um pouco a cabeça, e foi quando eu comecei a correr atrás, começou a vir os retornos também né, sai da Inepar eu entrei na Audi, na Volkswagen. Daí eu também pude fazer o SENAI e as coisas começaram a melhorar.

Para os entrevistados o acesso ao emprego formal foi favorecido pela conclusão do ensino médio, pois “as empresas nem sequer analisam currículos de pessoas que não tenham este nível de escolaridade”. (Cláudio).

A citação que se segue é emblemática da posição dos entrevistados:

Ah, faz sim! Faz muita diferença! Não uso nada, mas as empresas hoje em dia cobram muito o estudo. Hoje em dia não tem empresa que pegue uma pessoa que tem só até a 4ª série. É difícil, você abre o jornal e vê os empregos, é tudo com o 2º grau completo no mínimo, com inglês básico no mínimo, e muitos já estão pedindo mais do que isso. Então quem não está estudando está ficando pra trás. (Fábio).

O desabafo de Fábio, embora afirme a importância da conclusão do ensino médio para a inserção no trabalho formal, aponta que ele atualmente não é mais diferencial para acessar a empregos considerados melhores em termos de remuneração e condições de trabalho, sentimento este que pode ser exemplificado também pela conclusão de João: “o segundo grau, agora ele está sendo exigido como se fosse uma oitava série né, não é muito diferencial”.

Mesmo nas empresas menores, que segundo os trabalhadores oferecem piores condições de trabalho e remuneração, há exigência de conclusão deste nível de ensino, como relata Júlio: “com 2º grau completo, ao menos serviço registrado, para pegar uma experiência você já consegue”.

Vários entrevistados se referem à necessidade de voltar a estudar para continuarem empregáveis e para que possam ter algum tipo de ascensão na carreira. Por

outro lado, apontam as dificuldades que teriam para voltar a estudar, dentre as quais merecem destaque conciliar o trabalho por turnos com os horários de aulas, o cansaço e as dificuldades para pagar a mensalidade do ensino superior⁴⁴.

4.1.1.9 Razões para a exigência de conclusão do ensino médio para contratação

Como foi demonstrado acima, nos casos estudados, o nível de conhecimento necessário para o trabalho é básico, não exigindo domínio dos pressupostos científicos e tecnológicos que regem a produção atual. Estes estão incorporados nas máquinas e equipamentos que as pessoas utilizam. Então, como se justifica a exigência de conclusão do ensino médio para tais funções? Para responder a esta questão, os entrevistados foram indagados em relação aos motivos pelos quais as empresas exigem conclusão do ensino médio para o trabalho na produção.

Os trabalhadores não sabem justificar tal exigência, mas quando instigados a refletir sobre o fato, se referem a normas e à política da empresa, ou ainda a determinações da certificação ISO⁴⁵. É unanimidade entre os entrevistados a percepção de que a exigência de conclusão do ensino médio já se tornou critério mínimo de empregabilidade para a maioria das vagas de trabalho abertas em Curitiba e região, seja para o comércio, prestação de serviços ou indústria, corroborando o que aponta Pochmann (2012) com base nos dados do IBGE. Quando questionados sobre a razão dessa exigência, afirmam que o plano de cargos e salários das empresas, e a necessidade de certo nível de conhecimento para participar dos treinamentos, mais do que as exigências imediatas do trabalho, é que a justificam. A escolaridade formal aparece como elemento que propicia a compreensão do que é transmitido nos treinamentos, que implica na correta execução do trabalho no dia a dia.

Em direção diversa da maioria, 3 entrevistados se referem à necessidade do desenvolvimento de alguns saberes que seriam oferecidos pela escola, que justificariam a exigência de conclusão do ensino médio:

⁴⁴Nenhum dos entrevistados se referiu à possibilidade de cursar o ensino superior numa instituição pública.

⁴⁵ Sigla de *International Organization for Standardization* (Organização Internacional para Padronização), com sede na Suíça e que promove a normatização de empresas e produtos, parte de um processo de gestão de qualidade.

...ah, falando em palavras bem transparentes, se você não tem 2º grau você é semianalfabeto. (...) Eu acho assim: se colocar uma pessoa que não sabe ler e uma pessoa que tem 2º grau, muita coisa a pessoa faz igual quem tem 2º grau, só que se a pessoa tem assim um 2º grau, ensino médio, ela tem um conhecimento básico assim de matemática, de saber falar, de poder se expressar melhor, de ter um entendimento melhor, de ter uma visão mais ampla das coisas... (Gabriel).

É questão de você ter um, tipo assim, pelo menos uma noção básica dos estudos, saber ler, escrever, sabe como? E prá mim faz diferença! Desculpe, mas pegar um cara de 1ª a 4ª série, o cara pode ser um trabalhador muito bom, mas às vezes ele tem que escrever uma redação, um relatório, passar uma notificação, aí já influencia: passar um e-mail ou coisa assim, fica mais difícil. (Júlio).

As citações acima indicam que conhecimentos adquiridos na escolaridade formal são necessários, embora pouco percebidos pelos operários. Por outro lado, levam a questionar se a ampliação da oferta de ensino médio no Brasil, embora tardia, tenha se dado ao mesmo tempo em que ocorria o esvaziamento do conteúdo da escola, empurrando para o ensino médio, aprendizagens que, em princípio, seriam esperadas durante o ensino fundamental.

Há também referências ao papel da escola na formação de um modo de ser, que seria desejado pelas empresas quando da contratação dos seus funcionários. A questão do trabalho em equipe é citada como habilidade que só se desenvolve no decorrer da escolaridade e que justificaria a exigência de ensino médio para a seleção e contratação.

Tais elementos podem estar evidenciando, também do ponto de vista dos trabalhadores, o que vêm apontando os autores que pesquisam a relação trabalho/educação: o ensino médio tem contribuído menos para a aquisição do conhecimento científico e mais para o desenvolvimento de certas habilidades e competências básicas (a serem posteriormente aprimoradas pela formação profissional específica ou na própria prática laboral).

As entrevistas realizadas reforçam também o que é apontado por Kuenzer em várias obras, ou seja, embora haja, realmente, mudanças nas demandas para a vida cidadã de todas as pessoas, o que implica na ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico, do ponto de vista da produção, não é necessário estender a todos esse mesmo acesso.

Seguindo este raciocínio podemos supor que há expectativas bastante diversificadas do setor produtivo em relação aos quesitos de contratação de seus

funcionários, valorizando, em muitos casos, a formação técnica e a experiência, elementos favorecedores de uma rápida adaptação do trabalhador à empresa, não impactando negativamente na produtividade. Isso poderia estar indicando que

importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2007, p.1168).

Interessante observar o modo como os entrevistados se referem ao papel do ensino médio em suas carreiras e no ingresso nas empresas em que atuam, se comparado ao tipo de trabalho que realizam. Parece que no mercado de trabalho de Curitiba e Região Metropolitana, mesmo para funções de baixo conteúdo intelectual a conclusão do ensino médio se tornou regra para a inserção no trabalho formal. Esta situação permite pensar na hipótese de, no atual momento do capitalismo, o ensino médio ter se tornado o patamar mínimo para o trabalho simples.

4.1.1.10 Critérios de seleção das empresas para o trabalho na linha de produção

Ao que indicam os dados apresentados até aqui, a conclusão do ensino médio é requisito mínimo para a seleção, mas não é o ponto principal a definir a contratação. Foi então, indagado aos trabalhadores quais seriam, segundo eles, os elementos decisórios para seleção e contratação nas empresas em que atuam. Dos 23 entrevistados, 15 (65%) consideram que o grande diferencial para a contratação para funções na linha de produção é a experiência prévia.

Imediatamente após o item experiência, os entrevistados se referem ao fator “ter capacitação técnica em cursos de curta duração”, como decisivo para a contratação. É relevante observar a diferença entre as opiniões dos trabalhadores das empresas em relação a este quesito. Na primeira empresa a capacitação técnica é citada por 45% dos respondentes, ao passo que na empresa B corresponde a apenas 16% das respostas. Chama atenção também o fato que na empresa B a alusão à experiência é significativamente maior (75% dos respondentes) do que na empresa A, na qual 54% se referem a ela como fator principal.

É importante assinalar que vários trabalhadores da empresa B declaram já terem atuado anteriormente em outras montadoras, inclusive na empresa A, o que pode estar indicando que a formação profissional básica (soldagem, mecânica básica, ajustagem mecânica, etc.), embora não seja percebida como essencial pelos trabalhadores, seja presumida pela empresa. A experiência anterior, indicada como prioritária, significa que a formação inicial já foi realizada, seja em instituições específicas para este fim ou no próprio exercício laboral.

Na medida em que a questão da experiência foi se colocando de maneira relevante na empresa A, ao realizar as entrevistas na empresa B passou-se a indagar como foi o início da vida profissional dos entrevistados. Do total de 12 entrevistados, 07 (58%) afirmaram ter iniciado em empresas menores, e, à medida que iam adquirindo mais conhecimento e experiência, se candidataram a vagas em empresas maiores, consideradas as que oferecem melhores condições de trabalho, respeito à legislação trabalhista, remuneração e benefícios.

A citação abaixo exemplifica a posição dos entrevistados que afirmam ter iniciado sua carreira em empresas menores:

Eu comecei em empresa pequena, pra pegar a experiência na carteira. Como eu queria chegar numa empresa maior, falei: vou pegar experiência numa empresa pequena porque nas grandes não me chamavam. (Júlio).

As empresas menores são citadas como espaço no qual se dá a primeira inserção formal no trabalho, por serem as “que aceitam melhor quem está começando, quem ainda não tem experiência”(Nelson)e apontadas, por “não terem um nível tão alto de exigência”. (Lúcio). Por isso mesmo, segundo a percepção dos entrevistados, são “como uma rampa para talvez conseguir algo melhor”. (Lúcio).

O fato das empresas menores se constituírem como etapa prévia para a inserção em postos de trabalho que ofereçam melhores condições é citado também por Marcelo, que se refere a elas como “pré-requisito para começar, (...) uma escada, você vai subindo degrau por degrau.”

Além da aprendizagem do trabalho em si, o início de carreira em empresas menores é apresentado também como relevante no sentido da aquisição do *modo de ser* esperado pelo setor produtivo, como conta Lúcio: “...na menor a gente aprende o jeito de trabalhar, como agir com o chefe, com os colegas.”

As citações acima indicam que as empresas menores, muitas vezes da mesma cadeia produtiva e até mesmo presentes na mesma planta como terceirizadas, são o primeiro espaço de inserção no trabalho. A descrição de Ivo é exemplo desta situação:

...eu deixei o currículo, por acaso, nessa terceirizada que trabalha na logística, eu deixei o currículo e em 20 dias me chamaram, fiz a entrevista e passei. (...) Fiquei dois anos e meio nela. Como a gente trabalha aqui dentro, quando eu cheguei aqui, fui conversando com o pessoal, vendo como era o serviço, fiz um curso de mecânica básica, e entrei pra cá.

O nível de exigência menor e a possibilidade de aprender no trabalho são apontados como fatores que levam os trabalhadores a se inserirem inicialmente nas empresas menores, indicadas por eles como trampolim para empregos melhores no futuro. Por outro lado, segundo os entrevistados, nessas empresas as condições de trabalho são menos favoráveis que nas maiores. Há referências à falta de transporte, à carga horária elevada sem pagamento de horas-extras, à falta de estabilidade, à falta de plano de saúde e de planos de carreira como características das empresas menores.

A esta altura é possível aventar a hipótese que as empresas que se encontram na ponta mais dinâmica das cadeias produtivas empurram a formação inicial do trabalhador para as empresas menores, geralmente do mesmo setor da economia.

Mesmo que a experiência anterior do operário não seja na mesma área de atuação da fábrica atual, aparentemente ela propicia vivências que favorecem a contratação, como conta Gabriel:

Eu trabalhava na Elma Chips. É completamente diferente e não é, porque era na produção: lidar com máquinas, operar equipamentos. De lá eu fui para a New Holland trabalhar como soldador, depois de lá vim pra cá.

As manifestações dos trabalhadores indicam que as empresas pesquisadas recebem, em grande medida, candidatos às vagas abertas já acostumados com o trabalho na produção. Evidencia-se o fato da formação para o trabalho nessas empresas – da ponta da cadeia produtiva – se apoiar na experiência desenvolvida em empresas menores. Os relatos acima descritos indicam que a experiência prévia, considerada relevante para a contratação em postos menos precarizados, favorece o desenvolvimento de dois aspectos: o disciplinamento e a qualificação técnica, os quais favorecem a rápida adaptação do trabalhador às exigências da função que exercerão na linha de produção.

4.1.1.11 Relação entre formação escolar, experiência e inserção no mercado de trabalho

Em cada época histórica há determinadas expectativas de formação dos trabalhadores por parte do setor produtivo. Com a intenção de analisar a relação entre a formação de nível médio e a inserção no trabalho, os entrevistados foram convidados a refletir se haviam perdido alguma chance de trabalho por não terem a formação mínima exigida.

Quase metade dos trabalhadores (49%) considera que perdeu possibilidades de trabalho por falta de formação, mas seus relatos se referem à formação profissional e não ao ensino médio. Carlos se manifesta em relação a isso do seguinte modo: “não me enquadrei no perfil que a empresa exigia, faltou o curso técnico. Se eu tivesse o curso eu teria conseguido entrar na empresa.”

Além da alusão aos cursos técnicos, a falta de cursos específicos (informática e língua estrangeira) também é citada como exigência das empresas que teriam barrado a contratação. O trecho que se segue é exemplar desta posição:

Ah! Perdi! Por causa de cursos e um pouquinho de conhecimento. O curso, por exemplo, de mecânica, que eu fui fazer há pouco tempo, eu não tinha na época. E eu também não tinha informática. (João).

Verifica-se o empenho dos entrevistados em buscar a formação técnica que eles supõem ser exigência do setor produtivo. João relata que buscou cursos de formação técnica para sanar o que ele chama de “deficiência” e, a partir daí a busca ao emprego foi facilitada. Estevão conta que foi chamado para uma seleção em uma montadora de automóveis, mas que o impeditivo para sua contratação foi a falta de curso técnico. A partir desta mesma constatação João se inscreveu no “curso técnico no SENAI na área automobilística que tem dois anos de duração”, apesar de ter dificuldades para arcar com o valor das mensalidades. Mesmo assim, considera que o curso foi fundamental para a inserção no setor produtivo.

Invernizzi (2004) considera que sob o domínio da produção flexível a competência se dá por meio da interação entre conhecimento adquirido formalmente e na prática e seu uso em situações não prescritas. Com base nesse raciocínio é possível supor que embora os entrevistados indiquem a experiência como fator principal para sua

contratação na empresa em que hoje atuam, a formação específica seja um dos elementos que indiretamente contribuíram para isso. Ela é um dos fatores que favorece o desenvolvimento do conhecimento tácito, tão citado pelos trabalhadores com o termo *experiência*.

João, além de se referir à falta de cursos profissionalizantes, cita elementos de conhecimento geral, que estariam sendo exigidos pelas empresas. Considera necessário hoje, ter

visão geral do que acontece, do que está acontecendo na prefeitura, do que deixou de acontecer lá. O que é isso, o que é aquilo, o que é aquecimento global, o que não é. (...)Muitas empresas multinacionais em que eu fiz o teste por causa de não ter esse conhecimento que perdi essa vantagem, poderia estar trabalhando lá. Tem empresa que foca isso aí, ela quer uma pessoa para trabalhar que tenha conhecimento e saiba está girando em volta dela. (João).

A reflexão deste trabalhador assinala a diminuição da ênfase na qualificação prévia específica para a função e a expectativa de desenvolvimento de conhecimentos gerais, apontada por Kuenzer (2007). Para a autora, esta configuração permite a utilização da força de trabalho em diferentes pontos da cadeia produtiva, sempre objetivando manter elevado o nível de produtividade.

Os trabalhadores também se ressentem por não obterem retorno das empresas quando participam de processos seletivos e não são contratados, como é possível observar no relato de Nelson:

...eu até perguntei, por que a gente fica curioso né? Eu acho que é importante para o meu crescimento também, como eu vou saber onde eu devo melhorar, sendo que eu não sei onde eu errei? Daí eu perguntei para o avaliador e ele disse que não tinha resposta na hora. Falei: pô! Se eu não passar, como vou saber onde eu errei? Ele disse: infelizmente isso a gente não fornece. (Nelson).

Este fato é apontado como dificultador do sucesso em outros processos seletivos, já que os candidatos não conseguem identificar em que aspecto não corresponderam às expectativas do recrutador.

Ainda nessa direção indicam que a participação em várias seleções lhes permite compreender melhor o funcionamento dos processos seletivos e, com isso, potencializar as chances de sucesso. Lúcio conta que participou de uma seleção na qual não obteve sucesso por não ter experiência em responder, durante a entrevista, o que o recrutador esperava ouvir. Independente de a interpretação de Lúcio ser correta, indica

que os trabalhadores desenvolvem um saber sobre o funcionamento dos processos seletivos e que este favorece o sucesso. Por outro lado, demonstra que é necessário participar de vários processos até absorver a sua lógica, e que habilidades e qualidades pessoais e relacionais, assim como de comunicação oral, assumem relevância para a inserção no mercado de trabalho.

Ainda na mesma oportunidade, os entrevistados foram instigados a analisar se já perderam postos de trabalho pela falta de experiência. Embora reconheçam que a experiência foi essencial para a contratação na empresa em que hoje atuam, contraditoriamente, apenas 26,8% afirmam ter perdido oportunidades por falta de experiência.

Essa percepção dos trabalhadores talvez se justifique pelo fato de terem iniciado sua vida profissional em empresas menores, como podemos ler a seguir: “eu comecei numa empresa menor né, que não exigiu experiência. Era uma empresa pequena, que já tinha um soldador e ele queria, tipo, um auxiliar. Aí eu entrei como aprendiz de soldador.” (André).

Dentre os que consideram que a falta de experiência dificultou a inserção no mercado de trabalho, destaca-se a posição de Henrique, que resume a percepção dos demais. Segundo esse trabalhador,

em todos os lugares eles pediam 2, 3 anos de conhecimento, de experiência e às vezes um curso específico. É que é assim: o curso em si, ele ajuda, mas você tem que ter experiência naquela área, se você só tiver o curso você não consegue aquela vaga. (Henrique).

Marcelo, assim como Henrique, considera a experiência essencial e afirma ter driblado essa falta “trabalhando nas menores empresas”, espaço por ele considerado de sofrimento, dadas as condições de trabalho e remuneração.

As empresas menores são apontadas inequivocamente como espaço no qual se ganha experiência e se aprende na prática o trabalho, elementos essenciais para alcançar voos mais altos. Além disso, a comprovação da experiência na carteira de trabalho – indiferente do nível de conhecimento adquirido – é indicada como diferencial nos processos de seleção.

Um ponto inesperado foi citado por dois dos entrevistados e se refere a características físicas do trabalhador. Aparentemente a altura é um dos fatores intervenientes na contratação para a linha de produção, devido à ergonomia. Por isso, segundo Júlio, muitas empresas não contratam pessoas muito altas ou baixas, pois na

linha de produção tem uma altura padrão por causa da ergonomia e daí pode dar LER⁴⁶ e processo trabalhista, entende? As ferramentas ficam na altura certa para o padrão e quem é muito alto vai ter que se abaixar muito e o muito baixo não consegue alcançar, atrasa o processo (...) e eu tenho 2 metros e 2 (centímetros)!!! (Júlio).

Como o trabalho do homem está subordinado às máquinas, que ditam o tempo e o espaço de cada ação, e a busca da produtividade seja uma constante, a inferência de Júlio acerca do tamanho do operador faz sentido.

Outro aspecto citado se refere mais à aparência do que à compleição física. Fábio conta que foi aprovado em todo o processo seletivo numa montadora de veículos, mas que após o exame médico admissional foi excluído. Ele acredita que a exclusão se deu devido às tatuagens que tem no corpo:

O médico viu e acabou brincando com as tatuagens na hora, no dia do exame. Não lembro bem o que ele falou, mas eu pensei: só falta ele acabar me prejudicando por causa disso, e eu acho que foi isso. Eu acho que eles me reprovaram por causa disso. (Fábio).

A percepção de Fábio precisaria ser melhor investigada por outros pesquisadores, pois traria ao cenário mais um elemento relativo aos processos de seleção: o padrão estético. De todo modo, importa lembrar que na pesquisa realizada por Suhr (2004) já se configurava, no setor terciário da economia, a presença de critérios relacionados ao aspecto físico do trabalhador, como se houvesse determinado padrão estético implícito em cada vaga. À época a autora aventava que a exigência de determinado padrão estético estaria relacionada à origem de classe dos candidatos aos postos de trabalho e indicaria – incorporada fisicamente – as possibilidades ou dificuldades de acesso que cada pessoa teve aos bens culturais.

O modo como os trabalhadores entrevistados relatam suas experiências ante os processos de seleção indica a expectativa de um modo específico de ser, no qual se articulam comportamentos e saberes oriundos da posse de determinado saber técnico – originário da qualificação formal ou da experiência – com habilidades relacionais e comunicacionais.

⁴⁶ O entrevistado se refere com esta sigla à Lesão por Esforço Repetitivo.

4.1.1.12 Crescendo na empresa: valorização do tácito e do comportamental

Embora não estivesse prevista no roteiro inicial de entrevistas, a questão da ascensão profissional dentro das empresas se mostrou um aspecto relevante para compreender a relação entre trabalho e educação nos casos estudados.

Nas duas empresas a ascensão se dá, principalmente, por meio de recrutamentos internos, aos quais o operário pode se candidatar depois de ter determinado tempo de atuação na empresa – em torno de dois anos. Tais recrutamentos abrem um verdadeiro mercado de trabalho dentro das empresas. Os trabalhadores anseiam pela participação nesses processos, visando ascender a cargos com melhores condições de trabalho. Para as empresas isso significa contar nos cargos com maiores níveis de decisão, com pessoas que já estejam habituadas à sua filosofia e dominem os conhecimentos técnicos, geralmente adquiridos pela experiência.

O relato de Fábio sintetiza a posição dos entrevistados em relação aos recrutamentos internos:

Tem que correr atrás. Muita gente está ficando naquela que está bom o serviço, dá dando pra sustentar a família, mas daí quando você chega aos 40 ou 50 anos já todo quebrado e no mesmo setor ainda... por isso tem que correr atrás e sonhar pra cima. Procurar um serviço bom, numa área boa, que não seja tão pesada, tão cansativa, que não canse tanto nem o corpo nem a mente. Porque tem vários serviços melhores aqui dentro. (Fábio).

Atuar na linha de produção parece ser compreendido pelos operários como a porta de entrada nas companhias maiores, com o objetivo de, mais tarde, participarem de recrutamentos internos e virem a desempenhar outras funções, consideradas menos exaustivas e melhor remuneradas.

Todos ressaltam a importância da experiência na empresa, assim como a vontade de aprender e se superar como sendo os elementos que mais favorecem a promoção. O domínio do conhecimento tácito aparece como elemento de peso para a ascensão, junto com a adesão à filosofia da empresa, demonstrada no dia a dia e adquirida no decorrer dos treinamentos internos.

Merece atenção o fato de os entrevistados perceberem a existência de expectativas diversas das empresas para a ascensão profissional no nível da produção e para a promoção a cargos administrativos. No primeiro caso o nível de escolaridade

parece não fazer diferença na ascensão e sim, a quantidade de horas de treinamento interno realizadas e o tempo de experiência na planta.

Para a ascensão no nível da produção (multifuncional, facilitador, auxiliar do líder de manufatura), além da experiência na planta, ter escolaridade de nível médio é o mínimo necessário. Mas, é preciso desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com a filosofia da empresa. A via de aquisição desses saberes é principalmente a prática laboral, indicando a valorização do conhecimento tácito para este nível de atuação.

Já para concorrer a vagas no setor administrativo são exigidos níveis crescentes de escolaridade, fator que leva vários dos entrevistados a investirem na continuidade dos estudos em nível superior. Talvez por isso, o modo como os entrevistados se referem ao sonho de continuar estudando em nível superior não indique o desejo de ampliar a compreensão do mundo, nem mesmo de alçar voos mais altos no sentido da ascensão social e sim, de crescimento na empresa por meio dos recrutamentos internos.

A diferença de exigências para os recrutamentos em nível operacional e administrativo indica que, à semelhança do que ocorreu na história do ensino médio e da educação profissional em nosso país, níveis mais elevados de formação continuam se colocando como exigência real apenas para os cargos mais altos da hierarquia. O que aparentemente mudou, é qual nível é considerado básico nos dias de hoje. Do mesmo modo, não se alterou substancialmente a importância do conhecimento prático para o trabalho mais simples. Para os níveis operacionais, o conhecimento prático, obtido pela experiência, embora desvalorizado oficialmente, parece ainda ser muito valorizado no dia a dia das empresas.

Todos os que se referiram aos recrutamentos internos citaram que a avaliação do gestor imediato é relevante para a promoção, e que esta é obtida demonstrando empenho, dedicação, qualidade no trabalho, além de pró-atividade.

Estes relatos podem estar indicando que mesmo para os cargos administrativos a dimensão subjetiva é quesito relevante, e que a titulação exigida para tais cargos – geralmente ensino superior – se constitua mais num elemento de contenção da demanda do que realmente exigência de conhecimento específico. Esta é, por exemplo, a compreensão de Fábio:

...sem o certificado da faculdade a pessoa não pode fazer recrutamento interno para cargos melhores. Hoje em dia o pessoal até brinca: tem que ter o canudo, o certificado! (Fábio).

É imprescindível relatar que a existência de processos seletivos internos, não indica possibilidades reais de ascensão para todos. O nível de experiência e formação, a exemplo do que demonstrava Kuenzer (2009) em pesquisa realizada ainda sob a hegemonia do taylorismo-fordismo, não é definidor da posição do empregado na hierarquia da empresa. Segundo a percepção dos entrevistados, dois são os aspectos que favorecem a passagem por este verdadeiro funil criado pelos recrutamentos internos: a experiência e a dimensão subjetiva.

Além de reconhecer a diferença de expectativas para as funções operacionais e as de administração e a importância do conhecimento tácito para o avanço funcional no nível da produção, há mais um aspecto a destacar: o papel disciplinador dos recrutamentos internos, ao premiarem determinado modo de ser, adequado às expectativas do capital.

4.1.2 A posição dos gestores de recursos humanos das empresas pesquisadas

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu com os profissionais responsáveis pela gestão de recursos humanos das duas empresas selecionadas; por sugestão de um destes gestores, também foi realizada com o responsável pelo setor de capacitação de uma das empresas.

Como já foi dito anteriormente, embora os gestores de recursos humanos também sejam trabalhadores, consideramos, para fins desta pesquisa, que suas contribuições permitiriam maior aproximação da posição das empresas, ou seja, do capital.

Gisele, gestora de pessoas da empresa A, que trabalha há 11 anos na planta, é bacharel em Direito e atua na gestão de pessoas há 6 anos. Já Antônio, gestor de recursos humanos da empresa B é formado em Administração de Empresas e possui *MBA (Master in Business Administration)* em Gestão de Pessoas e Liderança. Afirma trabalhar há 18 anos nesta mesma empresa, tendo começado na produção e galgado outros cargos por meio de recrutamento interno no decorrer desses anos. Finalmente, o

responsável pela capacitação dos trabalhadores nesta mesma empresa ali atua há mais de 25 anos e também teve seu início de carreira “no chão de fábrica”.

Boa parte das questões feitas a estes profissionais se assemelha às realizadas com o grupo anterior, com o objetivo de comparar as percepções de ambos. Do mesmo modo, os resultados foram organizados no decorrer desta seção de modo a apresentar como eles percebem o papel do ensino médio para a formação dos trabalhadores da linha de produção; a relação entre o trabalho executado e a conclusão do ensino médio e os critérios de contratação da empresa em que trabalham para as funções de produção.

4.1.2.1 Características do trabalho na linha de produção

De modo semelhante aos trabalhadores, é consenso entre os gestores de recursos humanos entrevistados que o trabalho executado na linha de produção é simples, demandando a repetição de ações de caráter psicofísico. Gisele, gestora de recursos humanos da empresa A descreve o trabalho na linha de produção assim:

Todas as áreas são bastante automatizadas, esta planta é uma das mais automatizadas do Brasil e mesmo da Empresa no mundo todo, mas na produção existem muitas demandas manuais. Não, não são ações especializadas, são coisas mais simples, porque o que é mais complexo as máquinas fazem. São aquelas coisas que o robô, a máquina não consegue fazer, que alguém precisa colocar no lugar certo, apertar ou afrouxar algum componente, coisas assim. É um trabalho mais braçal, de juntar as partes que já vêm preparadas, as peças grandes do carro, tipo chassi. A pessoa pega as peças, solda, ela faz a carcaça do carro. Daí manda para os outros setores.

Observa-se na descrição feita por ela, que as atividades mais complexas ficam a cargo dos robôs e que, de certo modo, as pessoas atuam complementando-as com ações simples, que não demandam conhecimento dos fundamentos do processo produtivo.

Ao que indica o relato da entrevistada, as máquinas e equipamentos são os depositários de níveis cada vez mais elevados de tecnologia, enquanto ao trabalhador da linha de produção restam as operações mais simplificadas. O trabalho por eles executado

se aproxima do trabalho simples, confirmando que nem sempre a inovação tecnológica traz maior complexidade ou autonomia ao que faz o ser humano.

Também na empresa B o trabalho na linha

é muito simples, porque está tudo muito bem definido. O *Sprint* está lá dizendo o que é pra montar, eles são treinados para fazer aquela montagem, nós estamos falando de montagens de 12, 13 minutos, e depois começa de novo o mesmo ciclo, e de novo o mesmo ciclo. (Antônio).

Ainda segundo este gestor, na empresa B a linha de montagem conta com “grande quantidade de atividades manuais, menos automatizadas”. (Antônio). Também Leonardo, responsável pelo setor de treinamentos, afirma: “temos bastante equipamento, mas a grande maioria exige a mão de obra humana para executar a tarefa”. Segundo ambos, a montagem de caminhões, objeto desta empresa, é bem menos automatizada que a montagem de veículos de passeio. Talvez por isso mesmo Antônio se refira à necessidade de o operário desenvolver “uma força física, manual, mas nada exagerado, (pois) temos controle ergonômico”.

Embora aparentemente a empresa B dependa mais do trabalho humano, ele continua sendo repetitivo e mecanizado, além de baseado num saber fazer de natureza psicofísica. Isso demonstra, como afirma Kuenzer em diversas obras, que na organização da linha de produção, o taylorismo-fordismo não foi superado pela organização flexível da produção e sim, incorporado a ela.

A divisão desigual do conhecimento, característica do taylorismo-fordismo também parece continuar presente. Ainda segundo Leonardo, embora a maioria dos operadores da linha não precise deter conhecimentos específicos, há

algumas posições na linha de produção (em que) as pessoas tem que ter conhecer um pouco de informática, algumas tem que conhecer de automação, equipamentos, e conhecimentos técnicos relacionados à parte mecânica ou elétrica, eletrônica. Mas não necessariamente todos precisam saber.

Antônio se refere a duas funções na linha, cada uma com atividades diversas das realizadas pelos montadores. A primeira é de volante, “pessoa que tem conhecimento e habilidade para fazer todas as montagens e, se alguém faltar, ele pode assumir qualquer posto (...). É alguém que ganha mais, que é mais valorizado.” O volante (também citado pelos operários, usando o termo multifuncional) é instado a desenvolver

conhecimentos técnicos e é considerado por este gestor como sendo aquele que será um bom instrutor para os novatos, pois conhece o processo da linha como um todo.

A segunda função citada por Antônio é a de facilitador (termo também utilizado pelos operários). Este profissional está

muito mais voltado para as ferramentas da qualidade, é um cara um pouco mais intelectual, mais racional do ponto de vista de colocar as ferramentas da qualidade prá funcionar, aplicar aquelas ferramentas, descobrir onde existem *gaps*, possibilidades de melhorias, de economia de tempo, de recurso, reposicionamento de peças para que as pessoas não precisem andar tanto para fazer a montagem, economizar energia das pessoas.

Estas duas funções estão no mesmo nível hierárquico, mas as tarefas que lhe são pertinentes diferem, assim como o tipo de conhecimento exigido.

O volante geralmente é um instrutor muito bom, é chamado para desenvolver processos, ele desenvolve, com a experiência, um conhecimento maior, mas mais prático e o facilitador, mais para o lado intelectual, de gestão, ele precisa ter uma educação, uma polidez maior. (Antônio).

Mesmo que as expectativas da empresa em relação aos saberes de cada uma das funções sejam diferenciadas, para ambas é preciso que o operário tenha tempo de experiência na fábrica. Possivelmente a razão para isso seja o tempo de trabalho na empresa favorecer a assimilação e adesão à sua filosofia, já que estes profissionais são agentes multiplicadores da mesma.

4.1.2.2 Dificuldades dos trabalhadores novatos na linha de produção

Os gestores também foram questionados sobre as dificuldades que um trabalhador recém-contratado poderia ter para atuar na linha de produção. Assim como os operários, afirmam que não é comum haver dificuldades dos novatos em realizar o trabalho. E que as eventuais dificuldades são objeto do treinamento prévio na própria empresa. Gisele considera que o “treinamento prepara o novo empregado para atuar na linha de produção”. Para esta profissional, são muito raros os casos de trabalhadores com

dificuldades, dado ao fato de o processo ser bastante simples e não exigir conhecimentos específicos.

Além do treinamento, o processo seletivo é apontado por Antônio como elemento que minimiza o risco de os operários sentirem dificuldades para realizarem o trabalho:

Olha, raramente eles têm dificuldades porque nós fomos lá, selecionamos, escolhemos os melhores, que já tinham experiência, botamos eles numa semana de integração e treinamento, nosso ritmo é mais lento do que as montadoras, isso tudo facilita.

O responsável pela área de treinamentos desta mesma empresa assevera que

geralmente a pessoa chega na “B” cheia de vontade, então ela vai dar tudo de si para aprender, evidente que existem casos e casos, mas a grande maioria, vamos imaginar que 99% não tem dificuldade. Eles têm uma ansiedade muito grande, mas, a partir desse treinamento aqui e depois com o treinamento lá na linha, estão aptos! (Leonardo).

Antônio se põe a refletir sobre possíveis dificuldades dos trabalhadores recém-contratados e os aspectos por ele citados se referem a questões comportamentais e não à competência técnica. Relata que uma possível dificuldade é se acostumar ao ritmo da linha de produção, embora afirme que na empresa B este ritmo é respeitoso. Este gestor exemplifica seu raciocínio do seguinte modo:

É o caso de uma pessoa que seja bem preparada para a oficina mecânica, ela conhece motor, mas ela está acostumada a fazer o seu dia funcionar do jeito que quer: trabalha um pouco, descansa um pouco, toma um café, conversa com cliente... Se atrasar, fica até mais tarde, é dono do seu tempo. O ritmo da linha de montagem é diferente e nem todos se acostumam. É cadenciado. (Antônio).

Embora o entrevistado não se refira a isso, percebe-se que o ritmo na linha tende a levar o trabalhador a perder o controle até mesmo sobre seu tempo, favorecendo a alienação. O relato de Antônio demonstra que na linha de produção o trabalho humano é subsumido ao ritmo da máquina, tornando-se apêndice dela. Expressa ainda, que o controle do tempo e dos movimentos, típicos do taylorismo-fordismo parecem permanecer presentes nas empresas pesquisadas.

O último aspecto da reflexão de Antônio sobre possíveis dificuldades dos novatos se refere à adaptação à cultura da empresa. Considera que alguns operários

não gostam (...)desse nosso jeito, de respeitar, de cumprimentar, de ser e querer que eles sejam, mas isso é raro, a maioria gosta muito desse respeito. A gente quer que essa cultura respeitosa seja a marca da empresa, fazemos muito nessa direção, então mesmo as pessoas que não têm esse costume, aqui tem que ter. (Antônio).

O aspecto comportamental também é citado por Leonardo, quando assume ocorrerem situações nas quais é preciso “adequar a pessoa”. Segundo ele “existem alguns cursos, dependendo da situação, em que o RH (Recursos Humanos) se envolve, cursos comportamentais”.

Embora este entrevistado se refira à falta de conhecimento de máquinas e equipamentos como elemento que possa dificultar a adaptação à linha, em todos os relatos citados é o fator comportamental e não a competência técnica que aparece com maior relevância.

A posição dos entrevistados permite aventar a possibilidade que nas empresas pesquisadas a força de trabalho é utilizada em atividades nas quais o investimento em formação é baixo e o treinamento, rápido. Isso porque, mais do que qualificação técnica específica, o disciplinamento é a habilidade exigida para suportar o ritmo e a alienação do trabalho na linha.

4.1.2.3 Papel do treinamento inicial na empresa

A importância do treinamento inicial na própria empresa foi apontada pelos gestores de recursos humanos como relevante para a adaptação dos trabalhadores à linha de montagem. Antônio afirma que “a indústria tradicionalmente forma o seu pessoal”, mas isso se efetiva de maneira bem marcante na atualidade. Alega que a escola não tem dado conta de formar os profissionais desejados pela empresa, fazendo uma crítica à educação geral e defendendo o investimento do poder público em cursos profissionalizantes.

Leonardo enfatiza o papel deste procedimento para a aprendizagem dos procedimentos técnicos, assinalando que precisa de

montador que tenha conhecimento, experiência na linha automotiva. Não está tão fácil, (...) as pessoas querem trabalhar, mas hoje muitas vezes

you do not have people with this previous knowledge to enter, so this is what will be developed here.

Another aspect cited to justify the initial training is the physical integrity of the worker on the line, since it is necessary to know the equipment and specific tools that will be used to avoid risks.

In both companies there is a period of integration that starts with information about the company's policies and about the benefits offered, in addition to safety care in the workplace. The integration is carried out, according to the managers, in a "theoretical" way, an expression that refers to oral and written transmission of information. Leonardo synthesizes this first step as follows: "there is a day that is of integration of the company: benefits, HR, association, bank. From the second day it is technical documentation, tools, safety question, ISO norms."

In this first phase there is a more technical training related to the job post that each one will occupy. For the interviewee, "it is about "practical training of the equipment that he will use: machines, presses, keys; for him to have a first contact". Gisele considers this phase the most important of the training, because it is in it that the novatos "will develop familiarity with the tools, the way of doing what we expect". Both consider that this training must be eminently practical, of demonstration of the action and its repetition by the novatos.

The time of this preparation will depend on the skill that the operator will demonstrate with the tools, but it will be around 4 days. After that, he is sent to the production line, where he will work under the supervision of the more experienced. In the case of company B, after a period of work on the line the immediate supervisor evaluates the worker and requests the training team to validate the skill of the novato. From then on, he is considered suitable for the function and passes to execute the assembly without supervision. In company A there was no reference to validation, although the training process follows basically the same steps: "the leader will accompany, supervise, help at the beginning until the person is able to do it alone". (Gisele).

The knowledge of tools and assembly procedures, according to the human resources managers, is of easy learning and the main objective of the initial training is the development of what Gisele calls "the way of being that combines with me" and what Antônio denominates "behavioral competencies".

Although managers privilege the question of discipline in the initial training in the company, the domain of technical skills is also relevant, as described

Leonardo. Por outro lado, parece haver diferenças em relação ao modo de transmissão destas duas categorias de saber. No que se refere aos procedimentos técnicos, a relação teórico-prática não aparece como elemento relevante, bastando a repetição de ações orientada por profissionais mais experientes. Já em relação ao disciplinamento desejado, a estratégia de transmissão é por meio de palestras e dinâmicas de grupo, numa situação que os entrevistados chamam de “formal”.

De todo modo, o treinamento é apenas o primeiro passo para a adaptação do operário à filosofia da empresa, pois o dia a dia na linha de montagem dá prosseguimento ao disciplinamento desejado, seja pela própria organização do espaço e do trabalho, ou pela influência dos trabalhadores mais experientes.

4.1.2.4 Expectativas comportamentais das empresas em relação aos trabalhadores

Os profissionais entrevistados nesta segunda etapa ressaltam a importância dos aspectos comportamentais para a adaptação e permanência dos operários na empresa.

Merecem destaque os aspectos relacionados à comunicação interpessoal, ao relacionamento, à pró-atividade, ao desejo de fazer bem feito e, no caso específico da empresa B, ao trabalho em grupo. As capacidades citadas estão bastante próximas das que Kuenzer (2000) aponta como constantes nos discursos acerca de um novo trabalhador, típico da produção flexível.

Antônio considera que muitas vezes os candidatos a emprego na empresa B não “vêm preparados emocionalmente, pois têm toda bagagem técnica, mas falta essa assertividade para comunicar, para mostrar aos outros, questionar e ser questionado sem se ofender.”

A habilidade de comunicação com assertividade é bastante ressaltada pelos dois profissionais da empresa B. Ambos afirmam que ela é essencial ao modo como é organizado o trabalho, em equipes autogerenciáveis, nas quais os trabalhadores precisam trocar informações entre si para garantirem o sucesso. Ainda se referindo a estas equipes, Antônio pergunta: “como nós vamos fazer isso com pessoas que tenham dificuldade de relacionamento, de comunicação, de dar e receber *feedback*?”

Embora a gestora da empresa A não se refira ao trabalho em equipes, também considera essenciais as habilidades de comunicação e a capacidade de ouvir a avaliação do líder em relação ao trabalho executado “sem se ofender”. Afirma, no entanto, que tais comportamentos são básicos, expectativa de todas as empresas, por isso não considera que a empresa A exija um saber ser diferente das demais.

Merece destaque também a expectativa de comprometimento com o trabalho realizado, apresentada inclusive como critério para indicação dos operários a postos de trabalho mais elevados na hierarquia da empresa. Nessa mesma direção, os termos “vontade de aprender sempre” e “desejar crescer” são apresentados como desejáveis. Os entrevistados se referem ao interesse em aproveitar os “bons profissionais” (Leonardo) em novas funções e cargos, seja na linha de produção ou fora dela.

O perfil comportamental descrito pela gestora da empresa A indica a individualização das relações de trabalho, ao defender que as pessoas precisam ser “empreendedoras, gerenciar sua própria carreira, planejar onde querem chegar e buscar os cursos e a experiência necessária para tal.” (Gisele). O perfil descrito por esta gestora como “acomodado” também tem espaço na empresa, reforçando a tese de Kuenzer (2007) acerca dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas. A combinação de trabalhos desiguais e diferenciados tem o objetivo de manter a produtividade por meio da redução do custo de produção, o que aparece no discurso de Gisele:

Mas tem quem prefira ficar na produção, que se acomoda ali, o que também é necessário. Já pensou se todo mundo quisesse ser gestor? Quem faria as outras funções? Então pra nós é bom que tenha as duas coisas, tanto quem procura o recrutamento interno quanto aqueles que se aperfeiçoam na produção.

Segundo os entrevistados há empresas terceirizadas responsáveis por realizar a pré-seleção dos candidatos e cabe a elas a primeira triagem no que se refere a um modo de ser do trabalhador, adequado ao perfil da fábrica. Gisele considera esta primeira triagem relevante por ser necessário captar na seleção em que medida as expectativas de crescimento profissional do candidato não afetem a produtividade e o quanto ele está disposto a se acostumar com o trabalho na linha. Ela considera que “não adianta ter alguém supercapacitado em funções que logo a pessoa vai querer mais, vai se sentir subaproveitado”. Conclui dizendo ser necessário captar “a pessoa certa para o lugar certo”. (Gisele).

Antônio aponta a importância de perceber, já na seleção, aqueles candidatos que têm desejo de aprender, pois isso demonstra que eles não desanimarão no primeiro erro, que se propõem a acertar, a aprender. Afirma também que conhecer o perfil comportamental do candidato é importante para evitar o desperdício de recursos, já que há um custo embutido no processo de seleção e treinamento.

Todos confirmam que os processos seletivos se empenham em selecionar e desenvolver trabalhadores com determinado disciplinamento, adequado à sua filosofia, com o objetivo final de manter e ampliar a produtividade.

Há indicativos de que, ao incentivarem o comprometimento e o desejo de crescer do trabalhador, as empresas se apropriam de seus conhecimentos, principalmente por meio das sugestões de melhoria (individuais) e das reuniões das equipes de trabalho para apontarem problemas a serem sanados.

É importante delinear outro aspecto citado por Antônio, que demonstra o papel pedagógico da organização da empresa B na conformação de determinado modo de ser e pensar: a pressão da família para que o operário permaneça na empresa e nela atue de acordo com as expectativas, relacionadas aos benefícios oferecidos à sua família:

se ele (o trabalhador) disser pra mulher: o chefe me chamou atenção, não sei se não vou perder o emprego, a mulher mata ele! (...) Tem relatos assim: a minha mulher foi a primeira vez ao ginecologista depois que eu entrei na "B" e tem o plano de saúde, então imagine o que faz na casa dele, em termos de pressão, para que ele se comporte corretamente na empresa.

Essa pressão familiar é causada pela incursão das empresas na área social. Embora esse modo de agir tenha sido inaugurado por Ford no início do século XX, na organização flexível ele se acentua e se alimenta das dificuldades dos Estados Nacionais em atenderem às necessidades básicas da população.

4.1.2.5 Razões para a exigência de conclusão do ensino médio para contratação

Como vimos até agora, os gestores de recursos humanos descrevem o trabalho na linha de produção como simples, mecânico e repetitivo, podendo ser executado por qualquer pessoa. Consideram ainda que o treinamento inicial na própria empresa garante as habilidades necessárias para que os trabalhadores executem o que

deles se espera. Foi indagado qual seria, então, a razão pela qual as empresas por eles representadas exigem a conclusão do ensino médio para tais funções.

Antônio afirma categoricamente que a formação escolar em níveis mais elevados não é essencial:

nós precisamos delas com formação, precisamos delas como engenheiros para montar? Não! Nós não precisamos! Uma pessoa sem muito conhecimento poderia, pode executar o trabalho na linha, as tarefas que eles fazem de montagem são muito simples. Com uma semana de treinamento a pessoa fez 500 vezes a mesma coisa. E não estou exagerando, é isso mesmo. Então fica muito fácil qualquer pessoa aprender a fazer a montagem.

Os gestores de recursos humanos consideram que não há diferença no nível de produtividade dos trabalhadores pelo fato deles terem concluído o ensino médio.

Gisele afirma que

na prática não dá pra ver diferença porque o trabalho é muito simples, fácil mesmo. Nós temos pessoal mais antigo, de quando a fábrica começou, que não tem ensino médio e que são ótimos.

Por outro lado, asseveram que a conclusão do ensino médio se tornou regra em Curitiba e Região Metropolitana, pois

o mercado está tão acostumado que a B só contrata com 2º grau completo que as pessoas nem se aplicam para as nossas vagas se elas não têm 2º grau. Então mesmo que você abra a exceção e diga, eu topo contratar pessoas só com 1º grau, eles não se aplicam. Precisaríamos informar o mercado a esse respeito, mas a gente não quer isso, a gente precisa de pessoas com 2º grau.(Antônio).

Além da referência à regra de mercado, a exigência da conclusão de ensino médio é relacionada às “políticas internas da empresa”. (Gisele).

Apesar de não considerarem que o ensino médio seja necessário para o trabalho, nem mesmo que ele amplie o nível de produtividade, ambos se referem à necessidade “de captar pessoas com nível mínimo de compreensão” (Gisele) para que possam até mesmo participar dos treinamentos e compreender as ordens de serviço, assim como cumprir as normas comportamentais da empresa.

Quando indagada se este nível básico de compreensão não caberia ao Ensino Fundamental, Gisele afirma com veemência que este nível de ensino não dá conta de desenvolver essas habilidades, razão pela qual o ensino médio é exigido.

Na mesma direção, Antônio afirma que pessoas apenas com ensino fundamental teriam dificuldades em compreender o linguajar utilizado na empresa e nos treinamentos. Refere-se não à transmissão de conhecimentos imediatamente aplicáveis no trabalho pela escola, e sim, ao desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo, como podemos ler na citação que se segue.

Aquele valor que nós agregamos a uma pessoa quando ela aprende, quando ela vai para os bancos escolares, a gente sabe que a esmagadora maioria daqueles conhecimentos ela não vai usar, porque ela não vai trabalhar com química, com história, mas nós conseguimos ampliar a capacidade de absorção daquela pessoa pelo estudo e é o que nós precisamos.

Conforme este gestor, a empresa está, cada vez mais, precisando de habilidades cognitivas mais desenvolvidas, mesmo que no dia a dia da produção, pessoas com menor nível de formação pudessem executar o trabalho sem problemas. Inicialmente ele afirma que na produção propriamente dita a escolaridade não seria necessária, pois o operário

pode montar caminhão sem ter 2º grau? Pode! Não tem problema nenhum e na indústria automobilística, diferente da nossa muito mais ainda! Nessas montadoras nós temos montagens de 30 segundos às vezes, o normal é um minuto. Que habilidade eu preciso ter para um trabalho que se repete milhares de vezes, de maneira automática? Eu posso nem saber ler e escrever. Alguém me diz: ponha esse parafuso ali, com essa ferramenta e eu vou colocar.

Mas, logo a seguir, completa o pensamento referindo-se à intenção da empresa em contar com o trabalhador para sugerir melhorias, aprender novos procedimentos, para o que a escolaridade seria essencial:

Eu estou pedindo para ele fazer a montagem, mas eu também estou pedindo que ele, assim que ele possa, tenha condição de observação do processo, que ele sugira, faça sugestões de melhoria no processo. Eu estou pedindo ao mesmo tempo, através dos treinamentos que a gente está oferecendo para ele, conceitos, por exemplo, da filosofia LIN, que utilizem ferramentas como KAIZEN, que é melhoria contínua, KANBAN, que é para controle de estoques, (...). Isso tudo não pode ser feito por alguém que não tenha educação formal. (Antônio).

Interessante observar que as expectativas relatadas por Antônio, para as quais a conclusão do ensino médio seria importante, se referem a aspectos relacionados ao exercício de algumas competências cognitivas complexas, como capacidade de

análise, síntese e solução de problemas pouco complexos, para o que contribui a formação escolar em nível médio, mas não demanda conhecimento técnico aprofundado.

Como exposto nos itens anteriores, do ponto de vista técnico, o trabalho humano continua simplificado, demonstrando a permanência da exigência de habilidades psicofísicas rapidamente aprendidas na prática. Também o controle do modo de fazer e do tempo, a mecanização e a repetição típicas do taylorismo-fordismo estão presentes. Mas, por outro lado, no que se refere à gestão do processo, espera-se a participação não só dos braços do trabalhador, mas sua capacidade de comprometer-se com a empresa, detectando problemas e sugerindo soluções criativas que possam impactar positivamente na produtividade da planta.

Antônio cita o fato de a empresa B se organizar por meio de equipes autogerenciáveis, nas quais se “procura, sempre que possível, tirar o papel do chefe e deixar que as pessoas se organizem”, como fator principal para justificar a exigência de nível médio para contratação na linha de produção. Considera que a empresa enxerga a organização dessas equipes como uma vitória, como “uma coisa definitiva” para o sucesso e ressalta que não é possível tal organização sem pessoas que saibam receber *feedback*, postura que, para ele, só se desenvolve no decorrer do ensino médio.

Sua fala pode estar indicando que as empresas consideram o ensino médio como fase em que se desenvolvem competências cognitivas complexas e comportamentais, e se consolidam as capacidades de continuar aprendendo, de se adaptar a novas exigências, de se assimilar determinada visão de gestão.

O modo como os entrevistados se referem à relação entre os operários e as máquinas demonstra que ciência e a tecnologia estão incorporadas nas máquinas, cabendo ao operador na linha de produção um papel complementar a elas. Para cumprir esse papel seria necessário, ao que indica Leonardo, o domínio da leitura e um *modo de ser* que permita ao trabalhador executar o que lhe é pedido:

porque nós temos uma documentação técnica que a pessoa tem que ler para montar o veículo, informações de como proceder, então é necessário ter uma certa habilidade, um certo grau de instrução para conseguir executar essa tarefa.

Embora o entrevistado aponte a importância da interpretação correta da documentação técnica, assinala que a conclusão do ensino médio é importante também para o crescimento profissional, pois os trabalhadores “entram e querem crescer na

empresa, não querem continuar na produção para sempre”. E para tal ascensão, os recrutamentos internos exigem níveis crescentes de escolaridade, fato apontado por ele como uma das razões pelas quais se exige conclusão do ensino médio para a contratação.

Também a gestora da empresa A se refere à necessidade de um nível básico de compreensão por parte dos trabalhadores, que seria propiciada pelo ensino médio. Afirma que a conclusão do ensino fundamental não garante as habilidades necessárias, pois “a escola está muito ruim, mesmo com ensino médio as pessoas não sabem mais ler, escrever nem calcular! É uma vergonha”. (Gisele).

Quando questionamos os gestores sobre a existência de operadores na linha de produção sem ensino médio completo, ambos afirmam haver pessoas que estão há muito tempo na empresa e que desenvolveram conhecimento técnico específico. Estas pessoas são mantidas devido a esse conhecimento e são incentivadas a cursarem o ensino médio. Por outro lado, “para as novas contratações o ensino médio é o mínimo exigido”. (Gisele).

Já Antônio reconhece a possibilidade em se abrir exceções, levando em conta a experiência prévia, relatando que

a política é 2º grau, mas para algumas posições, como soldador por exemplo, que é uma habilidade muito mais manual do que intelectual, e que precisa de um conhecimento mais técnico, bem específico, a gente tem abertura para avaliar, desde que tenha experiência e não teve formação acadêmica. (Antônio).

A afirmação de Antônio acima descrita denota a valorização do conhecimento tácito, assim como pode estar indicando o fato de haver demandas diferenciadas na utilização da força de trabalho, de acordo com as necessidades da empresa e com o objetivo de manter a produtividade.

Importa assinalar que a perspectiva de crescimento dentro da empresa, apontada pelos profissionais de RH como uma das justificativas para a exigência de ensino médio para a contratação, não se configura como horizonte para todos os operários. Nas duas empresas a rotatividade de pessoal é pequena, dificultando a ascensão a postos mais elevados na hierarquia.

A contribuição de Antônio expressa bem esta realidade:

A rotatividade é pequena, muito pequena. Eu brinco que o nosso *turnover* é irritante. É irritante porque uma empresa precisa de *turnover* para funcionar. Nós precisamos que as pessoas saiam para que as pessoas que entraram

possam fazer o crescimento dentro da empresa. Um bom *turnover* deveria ser em torno de 5, 6, 7% para que essa progressão natural possa acontecer, mas nosso *turnover* é em torno de 2%.

Este profissional considera que as condições favoráveis de trabalho nas empresas maiores, dentre as quais ressalta a “B” como sendo uma das melhores, são o fator principal de permanência dos trabalhadores. Além dos aspectos citados por Antônio, a gestora da empresa A percebe o papel disciplinador do mercado de trabalho em Curitiba e região como fator decisivo para a permanência dos funcionários na empresa.

Quando questionados em relação a isso, ambos concordam que a ascensão dentro da empresa fica dificultada pelo baixo índice de rotatividade e que, por isso mesmo, não é possível atender aos anseios de promoção de todos os trabalhadores. Ressaltam que os recrutamentos internos têm este objetivo: selecionar, entre os que são capazes e têm interesse, aquele que pode assumir a vaga existente.

A permanência do operário na empresa por muito tempo sem ascensão devido aos benefícios oferecidos e à consciência de que em outras empresas as condições de trabalho e a remuneração são piores, é indicada por Antônio como fonte de insatisfação quando conta que

...nós temos pessoas aqui (...) arrastando correntes. É aquela pessoa que foi, fez uma formação, não tem vaga dentro da própria empresa para crescer porque não tem *turnover*. Daí ele chegou ao nível máximo que ele poderia na empresa no momento e ele não tem coragem de sair da “B” para procurar outro lugar por causa do apelo tão grande que tem a empresa pra ele e para a família dele. Tem o clima organizacional, tem o pacote de benefícios, a oportunidade de aprendizagem, e o entender que vai chegar a vez dele, mesmo que demore. Mas como a vez dele não chega, não chega, não chega, ele arrasta correntes!

É forte na citação acima a percepção do papel disciplinador do mercado de trabalho, assim como também dos benefícios oferecidos pelas empresas maiores. O trabalhador se vê compelido a permanecer, embora nem sempre esteja satisfeito.

4.1.2.6 Critérios de seleção das empresas para as funções de produção

Já que a conclusão do ensino médio é exigência básica para participar dos processos de seleção, indagamos aos gestores de recursos humanos quais seriam,

então, os diferenciais que favoreceriam a contratação de quem atuará na linha de produção.

A gestora da empresa A considera que “o mais importante é a vontade de trabalhar aqui e de aprender”. (Gisele). Inicialmente afirma que a conclusão de cursos técnicos ou a experiência anterior não são relevantes, ressaltando que o principal é observar, já na seleção, se o candidato tem um perfil que “aproveite bem o treinamento e faça do jeito que esta empresa quer.” Mas no decorrer da entrevista reconhece que a experiência anterior tem um papel relevante durante o processo de seleção e contratação ao relatarque

muitos dos colaboradores vieram das nossas terceiras, que estão aqui na própria planta. Eles já vão aprendendo como é a rotina da fábrica em cada turno, o ritmo, conversam com o nosso pessoal, isso ajuda para vir para cá sim.

Aparentemente a gestora se refere não à experiência específica no setor em que o trabalhador atuará e sim, àquela relacionada aos aspectos comportamentais, já que cita aspectos como rotina e ritmo da fábrica. Tal hipótese é reforçada pela afirmação de que a experiência no trabalho específico que o operador realizará facilita sua atuação, “desde que não seja teimoso. Se já estiver meio bitolado com um jeito de fazer e não se abrir para aprender o jeito que nós queremos, só vai atrapalhar”. (Gisele).

Quando indagamos se ela saberia explicar porque os trabalhadores consideram a experiência como diferencial para a contratação, afirma:

Provavelmente porque na seleção eles se saíram melhor por terem conhecimentos que aprenderam antes, em outras empresas. Então não é que a gente exija a experiência, a pessoa pode vir trabalhar aqui sem saber nada de carro, mas precisa ter passado pela pré-seleção da nossa parceira terceirizada. Se ela usa coisas que aprendeu no curso de mecânica básica ou que aprendeu de experiência para isso, tanto faz.

Embora esta gestora afirme não considerar a experiência um critério relevante para a contratação, é inegável que ela tem um papel de peso para o sucesso nos processos seletivos.

A posição de Antônio difere um pouco da expressa por Gisele. Para ele a experiência prévia, assim como a conclusão de cursos profissionalizantes, é levada em conta na seleção e favorece a contratação. Referindo-se à experiência, considera que ela é um grande diferencial, como podemos ler na citação que se segue:

Muito grande, muito grande! Por que eu vou contratar alguém que eu não sei se vai dar certo se tenho a possibilidade de contratar pessoas que já trabalharam na produção? É um ritmo de trabalho diferente, na linha de montagem você não tem muito como parar não, você tem que trabalhar o dia todo naquelas atividades. Ao mesmo tempo ela é cansativa, existe um esforço físico, mas ela é chata. É chata porque você repete milhões de vezes a mesma coisa. Você tem que fazer a mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa...Então o perfil dessas pessoas é meio específico. Por mais que a pessoa chegue aqui com a maior boa vontade do mundo, faça tudo direitinho na seleção, nos convença na entrevista, a falta de experiência nesse tipo de trabalho faz com que, não garante para a pessoa nem para nós que ela vai se acostumar. Então se eu tenho alguém que tem experiência de 1, 2, 5 anos na Bosch ou outra empresa do ramo, na Volkswagen, na Renault, eu já sei que o candidato sabe do que nós estamos falando, que conhece o jeito de ser da produção, e com isso resolvemos a questão dele se adaptar ou não.

Embora Antônio considere a experiência essencial, diferentemente do que afirma Gisele, os motivos apresentados por ambos se assemelham ao considerarem a experiência fundamental no que se refere à adaptabilidade do trabalhador ao posto e não ao domínio de determinado saber ou técnica.

Por outro lado, ao se referir à importância de os candidatos terem cursos profissionalizantes, seu discurso valoriza o conhecimento específico para o trabalho específico a ser executado.

Ambos os gestores consideram fácil captar profissionais para a produção com as características desejadas pela empresa. Gisele considera que não é difícil selecionar trabalhadores para a linha de produção, já que o trabalho é simples e rápido de aprender e “a procura é grande, as exigências mínimas. Muita gente quer trabalhar em montadoras, dá certo *status* e tem condições de trabalho melhores do que nas empresas menores”. (Gisele).

Afirma também que, embora os dados oficiais se refiram à diminuição da taxa de desemprego, o mercado de trabalho não está assim tão aquecido e que muitos dos empregos anunciados não oferecem as condições das montadoras:

não é bem assim... tem emprego de ganhar oitocentão, mas não do nível do nosso salário, sem exigência de muita coisa pra entrar aqui. (...), o salário, em relação ao mercado não é ruim, temos um bom salário para quem não tem qualificação específica e, além disso, eles fazem muita hora extra o que aumenta bastante o salário final. (Gisele).

Além daquilo que ela considera um bom nível salarial, a gestora afirma que as expectativas dos candidatos são supridas pela empresa, ressaltando o fato de se tratar

de uma empresa grande, o que teria o poder de atrair o trabalhador por oferecer condições melhores em relação ao restante mercado:

Geralmente é uma empresa com maior saúde financeira, que paga em dia, deposita fundo de garantia, aqui eles têm toda a alimentação na planta, têm ônibus confortável que pega perto de casa e não precisa enfrentar o ônibus de linha...(Gisele).

Também Antônio considera fácil selecionar profissionais, afirmando que a empresa B é “sonho de consumo” dos trabalhadores da área metalúrgica. Ressalta que a fábrica é considerada pelo instituto *Great Place to Work* uma das dez melhores empresas do Brasil para trabalhar, o que é apontado por ele como sendo um atrativo para os profissionais. Diz que a empresa pode

selecionar os melhores, porque a B é uma empresa na qual todos querem trabalhar e aí, aquela demanda que você tinha de apenas alguém que tivesse condições de executar o trabalho manual e pronto, atrai pessoas que tem 2º grau. Como a demanda de trabalhadores é grande você acaba podendo trazer pessoas que tenham formação técnica. E elas querem trabalhar por aquele salário e naquelas condições. Então você tem pessoas com formação técnica na linha de montagem, você tem pessoas que estão fazendo faculdade, engenharia, administração, logística... . (Antônio).

Este gestor de recursos humanos afirma que mesmo pessoas com maiores níveis de formação se interessam por atuar na produção por esta ser a porta de entrada para atuar na empresa, conhecida na região por ter um bom ambiente de trabalho, pouca rotatividade de funcionários e oferecer grandes possibilidades de crescimento.

Embora não se refira a isso diretamente, é possível perceber no discurso do entrevistado o papel disciplinador do mercado de trabalho, facilitando a seleção de profissionais pelas empresas maiores e empurrando os menos experientes para as empresas menores. Quando ele se refere ao fato de poder contar com profissionais capacitados e experientes, podemos depreender que estes trabalhadores precisaram capacitar-se em algum lugar, possivelmente em cursos profissionalizantes de curta duração e na prática laboral.

Em outro trecho deste texto foi possível apontar que para este gestor é necessário contar com pessoas que tenham maior nível de formação para a ascensão a cargos mais bem situados na hierarquia. Some-se a isso o fato de a produção ser citada como porta de entrada na empresa e as expectativas de crescimento dos trabalhadores relatadas, aí se justificando, mais uma vez, a exigência de conclusão de ensino médio para a contratação.

Em síntese, a conclusão do ensino médio foi considerada pelos gestores como pré-requisito mínimo para a contratação. Somam-se à conclusão do ensino médio, outros três quesitos: a experiência prévia, determinado perfil comportamental e a formação técnica em cursos de curta duração. Importante assinalar que a experiência prévia parece ser capaz de garantir os outros dois aspectos, sendo, portanto, o grande diferencial.

4.1.2.7 Expectativas das empresas em relação à formação do trabalhador

Assim como foi feito com os operadores da linha de produção, os gestores foram questionados em relação ao tipo de formação ideal do trabalhador para corresponder às demandas da empresa pesquisada. Ao descreverem tais expectativas, os gestores se referem aos pontos que serão abordados a seguir.

O primeiro ponto se refere ao papel da escola como *locus* básico de formação. Embora defenda a importância da formação técnica, em cursos específicos para este fim, Antônio alerta que no caso brasileiro, há problemas bem mais elementares a serem resolvidos e que de modo geral as autoridades se esquivam deles e apresentam projetos mirabolantes que não garantem a formação básica. Ele relata que “todos ficam procurando o que está faltando na escola, se vamos ensinar educação financeira (...) se vamos ensinar educação no trânsito... sinceramente, nós estamos muito aquém disso”.

Este entrevistado continua seu pensamento fazendo uma defesa do ensino daquilo que é essencial na escola: “...antes de pensar o que faz falta na escola precisamos vencer essa falha básica, ensinar o que é essencial para todo mundo viver nesse mundo.”

Quando questionado sobre quais seriam esses conhecimentos básicos, necessários para todas as pessoas viverem no mundo atual, ele relata:

Para mim, a boa educação seria somente fazer bem, razoavelmente aquilo que está lá definido desde sempre: quer ensinar português? Ensina português de verdade, porque vai faltar! Aqui, ele vai ter dificuldade pra ler, (...) quando vier um e-mail, às vezes ele não entende o e-mail. Pra escrever então, é um caos, o outro não entende nada do que a pessoa queria dizer. (Antônio).

Está implícita na citação acima uma crítica à qualidade da escola oferecida ao trabalhador em aspectos básicos, tais como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta crítica ganha força quando o entrevistado se refere ao ensino noturno, afirmando que o nível de exigência é menor, pois

uma pessoa que trabalhou o dia todo, você bota numa sala de aula, o cara tá cansado, você cobra menos (...) o professor sabe que ele já está fazendo todo o esforço e tira um cinco. Daí você dá um sete pra ele porque ele fez um esforço danado. (Antônio).

Ainda em relação à educação geral, Leonardo indica a premência de investir no ensino de línguas estrangeiras. O inglês é apontado por ele como necessário em qualquer empresa, principalmente para a leitura de documentação técnica. Já o espanhol é citado por causa da proximidade com os países da América do Sul e da globalização da economia. Novamente está implícita uma crítica à escola quando afirma que “o inglês deveria ser uma matéria para aprender a ler e falar, coisa séria, não como é hoje, que a gente fica anos sem ir além do *the book is on the table*.” (Leonardo).

Além dos pontos acima citados, aparece nas contribuições destes gestores a defesa do ensino técnico. A escola não profissionalizante é citada como sendo

voltada apenas para conhecimento acadêmico, sem aplicabilidade profissional. E o que é pior, nem isso dão conta. Eu achava melhor na época em que tinha o 2º grau técnico, a pessoa já saía do colégio com uma profissão, hoje não tem nada. (Gisele).

A cessação da oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente nas Escolas Técnicas Federais⁴⁷, foi citada como ponto negativo pelos entrevistados, que consideram que mesmo hoje, quem tem o diploma desta instituição de ensino tem vaga garantida no mercado de trabalho por ter real domínio dos saberes técnicos demandados na indústria. Vale ressaltar que, segundo Antônio, o egresso do

CEFET geralmente é excelente, mas esse cara não vem aqui querendo ser montador, ele quer outros empregos, ele pode ganhar muito mais, dependendo da situação, se ele for bom, ele ganha mais do que um engenheiro.

A valorização destes profissionais a partir do curso e da instituição frequentados indica, como aponta Moura (2010), que uma escola que favoreça a

⁴⁷ Os entrevistados usam o termo CEFET para se referirem à atual UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

aquisição de uma base científica permite ao trabalhador avançar no domínio de conhecimentos mais complexos. E, como nos lembram Kuenzer, Abreu e Gomes (2007), a formação aderente ao trabalho realizado permite o desenvolvimento de um saber tácito mais elaborado.

É importante fazer a ressalva que, para este gestor os cursos do CEFET tinham mais qualidade por terem um processo seletivo para o ingresso, além de assumirem que “não passa quem não sabe. Se reprovar faz de novo, até aprender”. O aspecto seletivo apontado por ele indica, como descrito no capítulo 3, que estes cursos não eram acessíveis às parcelas mais empobrecidas da classe trabalhadora, indicando uma seleção de classe.

Ainda na defesa da formação técnica, Antônio advoga que, estando vencidos os problemas da educação por ele citados acima, o Brasil precisa encontrar um modo de formar uma quantidade razoável de pessoas com conhecimento técnico. Faz uma crítica ao fato de os jovens brasileiros, na atualidade, não desejarem mais a formação técnica e buscarem o ensino superior, o que considera um engodo no que se refere à inserção no mercado de trabalho:

Acontece que hoje as pessoas não querem fazer curso técnico, se elas têm uma condição um pouco melhor elas querem fazer faculdade, se espalhou a ideia que fazer faculdade é melhor, mas está cheio de graduado ganhando menos que os bons técnicos, isso eles não veem. Estamos precisando de técnicos, se você vai ser um administrador de empresas medíocre, faça um curso técnico que você sai ganhando, que você pode ser um técnico muito bom e ganhar melhor. (Antônio).

Este gestor, logo após defender os cursos técnicos, faz uma ressalva no que se refere à qualidade de alguns deles reiterando com veemência que é “importante existirem cursos técnicos bons, exigentes”.(Antônio).

A citação abaixo é uma crítica deste entrevistado a cursos profissionalizantes por ele considerados aligeirados e sem qualidade. Além de apontar a diferenciação existente entre os cursos e, portanto, das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade – mesmo que para os padrões do capital –, a citação demonstra a expectativa de que o trabalhador tenha domínio de conhecimentos técnicos específicos, que este tipo de curso não estaria conseguindo oferecer a seus egressos. Diz Antônio:

...ele vai para uma escola qualquer, que, aliás, tem muitas por aí, e ele volta com o diploma e pensa: pronto, consegui a chave para abrir a porta do crescimento na empresa. (...) É uma tristeza, quase como se eles fossem

enganados, alguns até nem entendem porque não são chamados para outras vagas se tem o curso, mas não dá, a pessoa não sabe! O cara tem formação técnica, tem diploma, (...) mas não consegue nem saber qual é a porca certa para cada tipo de parafuso e para quem fez um curso técnico isso é básico. Um técnico razoável, enxerga daqui a porca e sabe mais ou menos se ela é em milímetros, olha o parafuso e já sabe, não combina, está em polegadas...não sabem isso, não conseguem fazer um cálculo transformando polegada em centímetro, o que prova que o ensino neste tipo de escola não é ruim, é péssimo!

Continuando o raciocínio, Antônio ressalta que há vários cursos profissionalizantes no mercado que não oferecem a seus alunos os conhecimentos técnicos necessários, habilitando-o apenas para trabalhos muito simples:

...as pessoas que fazem esses cursos, que tem de monte por aí, só com muito boa vontade é que conseguem algo. Elas têm que fazer um esforço danado para pegar aquela uma coisinha que aprenderam no curso e para coisas básicas elas se dão bem, mas a gente não tem coragem, por exemplo, de pedir para essa pessoa assinar um laudo técnico, que exige mais conhecimento e que pode comprometer a produção e até mesmo a vida de quem depois sai com nosso produto nas rodovias: não dá!

Argumenta que qualquer indústria gostaria de fazer convênios com bons cursos profissionalizantes, mas que a iniciativa privada teria dificuldades para arcar com os custos desta qualidade: “ficaria caro, as pessoas iam desistir porque não dão conta, não pagam, daí inviabiliza.” Tomando por referência os cursos profissionalizantes oferecidos pelo CEFET, hoje UTFPR, este entrevistado acredita que uma formação técnica de qualidade só pode ocorrer no sistema público de ensino.

Embora este gestor defenda a escola pública como espaço privilegiado de formação, cita (assim como os demais) os cursos do SENAI – que não são gratuitos e têm processos seletivos para o ingresso – como sendo melhores, mais exigentes. Por isso mesmo eles elevariam as chances de contratação dos candidatos a postos na produção, como podemos observar na citação a seguir:

O SENAI é outro nível, dá para perceber a diferença. O SENAI (...) exige bem mais. Se o aluno passa, tem o diploma, é porque pelo menos o básico ele sabe. Se ele passou, mostra que ele se dedicou, se interessou, que não fez o curso só por fazer e ter o diploma. (Antônio).

Referindo-se à história da educação, Romanelli (1978) afirma que quando o SENAI e o SENAC foram criados atendiam principalmente àquelas pessoas que não podiam adiar seu ingresso no mercado de trabalho. Os cursos de formação profissional

da rede oficial de ensino naquela época (anos 40 e 50 do século XX) atraíam as camadas da população que não tinham tanta urgência em se inserir.

O modo como nosso entrevistado se refere aos cursos do SENAI, assumindo que são seletivos e que cobram mensalidades, pode estar demonstrando uma inversão nesta lógica. Se esta hipótese vier a se confirmar, configura-se o que Kuenzer denomina inclusão excludente, ou seja, a ampliação do acesso à escola às camadas populares não veio acompanhado de padrões de qualidade que permitam a formação de pessoas com autonomia intelectual e ética.

Ainda segundo Kuenzer (2012), vem ocorrendo na atualidade a inversão da dualidade histórica segundo qual a educação profissional era destinada às camadas populares e a educação geral às elites. A oferta de um ensino médio que ofereça educação técnico-científica de bom nível implica em investimento, o que não tem sido a regra dos sistemas públicos. Assim, a formação geral oferecida à maioria da população pela escola pública estaria oferecendo um arremedo de educação. Como esta é a escola mais acessível às camadas populares, estaria se configurando a inversão da dualidade estrutural.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo refletir sobre o papel da conclusão do ensino médio na inserção dos trabalhadores na indústria (setor secundário da economia). Estudos anteriores (SUHR, 2004) demonstraram que os egressos deste nível de ensino trabalhavam principalmente no setor terciário e em funções de baixo conteúdo intelectual, para as quais bastava o treinamento no próprio posto de trabalho. À época foi levantada a hipótese de que a base científico-tecnológica – em tese oferecida pela conclusão do ensino médio de formação geral – poderia ser mais requerida para trabalho na indústria, cujos processos implicariam em maior aporte de ciência e tecnologia. Por essa razão, esta pesquisa foi realizada em empresas da ponta da cadeia produtiva, localizadas em Curitiba e Região Metropolitana.

Conforme Invernizzi (2004), sobre a produção flexível é preciso compreender as necessidades de qualificação da força de trabalho analisando a cadeia produtiva e não apenas parte dela. Nessa mesma direção, Kuenzer (2007, p. 1167) alerta que se as cadeias produtivas forem tomadas como um todo se verifica a “combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados”, com o objetivo de manter a produtividade. E que há, portanto, demandas diferenciadas e desiguais de formação do trabalhador. Diante da impossibilidade de pesquisar a totalidade da cadeia produtiva do setor de fabricação de veículos automotores, a opção de investigar empresas da sua ponta partiu do pressuposto que nelas os processos produtivos seriam complexos, exigindo maior qualificação dos trabalhadores do “chão de fábrica”.

A questão que direcionou a pesquisa foi se a conclusão do ensino médio favorece a inserção do trabalhador nas indústrias que se encontram na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva. E, em caso positivo, que tipo de inserção é esta.

Para respondê-la foram elencados quatro objetivos: a) identificar os quesitos de contratação de profissionais para a linha de produção nas indústrias pesquisadas; b) analisar as relações entre a escolaridade exigida para a contratação e as características do trabalho realizado na linha de produção nas empresas pesquisadas; c) identificar que tipo de conhecimentos e disciplinamento as indústrias pesquisadas esperam que a escola forneça aos trabalhadores da linha de produção; d) refletir, com base nos dados coletados, sobre a qualidade social do ensino médio na formação da classe que vive do trabalho.

A metodologia de pesquisa adotada baseia-se no materialismo histórico, defendendo que a realidade é objetiva, síntese de múltiplas determinações, mas que não se dá a conhecer num primeiro olhar. Portanto, somente a partir da mediação teórica é possível ascender a níveis mais profundos de compreensão das relações fundamentais entre a parte analisada e a totalidade. Este pressuposto direcionou o trabalho de modo a construir, ao mesmo tempo, a coleta de dados a campo e o referencial teórico que permitisse superar a pseudoconcreticidade.

No decorrer da coleta de dados, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com trabalhadores da linha de produção e com os gestores de Recursos Humanos das empresas pesquisadas, em relação dialética com o referencial teórico adotado, foram se delineando as conclusões que serão apresentadas a seguir.

A percepção fenomênica do papel do ensino médio na atualidade indica que ele forneceria a todas as pessoas, independentemente de sua origem de classe, a base científico-tecnológica para o trabalho complexo, que estaria se sobrepondo ao trabalho simples na produção flexível. Nessa configuração, a mediação privilegiada seria a da educação geral, ao invés da preparação estrita para determinada função. Assim, a conclusão desse nível de ensino estaria se tornando regra no mercado de trabalho devido às mudanças ocorridas na produção, que passariam a exigir profissionais com maior autonomia intelectual.

Ao investigar os critérios de empregabilidade nas indústrias pesquisadas foi possível perceber que a assertiva descrita no parágrafo anterior é parcial. Como indica o referencial teórico utilizado, a produção flexível combina diferentes tipos de trabalho, dos mais simples aos mais sofisticados, e, portanto, traz demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores. As empresas combinam trabalhos mais simplificados a outros mais complexos para garantir lucratividade e a linha de produção, objeto de estudo deste trabalho, está estruturada de modo que operário realize um trabalho simples, repetitivo e mecanizado, para o qual não é necessária a formação específica.

Por isso, para este nível de atuação, embora a conclusão do ensino médio seja um quesito básico para a contratação, isso não se dá devido à complexidade do trabalho realizado. Há indicativos de que tal exigência cumpra a função de limitar a quantidade de candidatos aos postos de trabalho e, com isso, minimizar os custos dos processos seletivos. Segundo a percepção dos entrevistados, passado este primeiro

funil, a experiência e o perfil comportamental são os elementos definidores da contratação.

O segundo critério de empregabilidade relevante é a experiência prévia, considerada potencializadora do conhecimento técnico necessário para a execução do trabalho e, principalmente, do disciplinamento esperado. A ênfase na experiência como via privilegiada para aquisição do conhecimento técnico indica a permanência da relevância do tácito na linha de produção. Como demonstram Kuenzer, Abreu e Gomes (2007) e Kuenzer (2007), o conhecimento tácito não perde relevância na produção flexível, mas passa a exigir maior relação com o conhecimento científico, que é adquirido por meio da escolarização formal. Portanto, para o desenvolvimento desse tipo superior de conhecimento tácito, não basta a prática. Ele articula, dialeticamente, os saberes adquiridos na prática ao conhecimento científico, adquirido por meio de processos formativos formais. Nesse sentido, na produção flexível, embora a prevalência do tácito ou do científico responda à especificidade do trabalho nos diversos elos da cadeia produtiva, a competência laboral pode ser compreendida como “síntese entre corporeidade e intelectualidade”. (KUENZER; ABREU; GOMES, 2007, p.466).

A experiência também aparece de maneira relevante nas contribuições dos entrevistados como desenvolvedora de certo modo de ser. Isto indica que a dimensão subjetiva, principalmente a adaptabilidade ao ritmo e à organização do trabalho na linha de produção, tende a ser – como aponta Kuenzer em várias obras – mais importante do que a qualificação prévia do trabalhador.

É importante também destacar que, ao que indicam os dados coletados, é nas empresas menores, em postos mais precarizados, que o trabalhador desenvolve a experiência necessária para pleitear vagas nas empresas de ponta da cadeia produtiva. Possivelmente configura-se nas cadeias produtivas das quais as empresas pesquisadas fazem parte, o que Kuenzer (2007) explica por meio da categoria arranjos flexíveis de competências diferenciadas: há espaço para todos os tipos de trabalho e, portanto, há demandas diferenciadas de qualificação profissional. Mesmo que haja expectativas diversas, há indicativos que após a conclusão da educação básica de caráter geral (cuja exigência está generalizada em Curitiba e região), a formação inicial do trabalhador *em serviço* se dá em empresas localizadas em pontos menos dinâmicos da cadeia produtiva, o que os qualifica para os processos seletivos das empresas de ponta. Em resumo, o ensino médio de educação geral é requisito de ingresso para as empresas de menor porte que integram a cadeia produtiva, onde a experiência não é requisito de ingresso;

adquirida a experiência nessas empresas, os trabalhadores se qualificam para as empresas mais dinâmicas. Assim, o ensino médio de educação geral é requisito mediato, e não imediato, para o ingresso nas empresas mais dinâmicas da cadeia, onde é decisiva a experiência; o ensino médio de educação geral, nessas empresas, é ponto de corte nos processos seletivos.

Pode-se afirmar, a partir dessa análise, que há uma cadeia de qualificação profissional, que articula educação geral, formação profissional e experiência; o ensino médio é o início dessa cadeia. Quanto mais se articulam essas dimensões e em níveis mais complexos, maiores as possibilidades de ingresso nas empresas mais dinâmicas da cadeia produtiva. Nessa cadeia, as empresas menos dinâmicas preparam os profissionais para as mais dinâmicas.

Uma hipótese a ser investigada é se os trabalhadores que concluem cursos médios de educação profissional, integrados ou não, ingressam diretamente, sem passar por experiências anteriores, nas empresas mais dinâmicas. Caso isso não ocorra, o ensino médio, mesmo profissional, não substitui a experiência como requisito de ingresso nas empresas mais dinâmicas; os dados levantados nessa pesquisa não são suficientes para elucidar esta questão, que deverá ser objeto de novas pesquisas.

O terceiro critério de empregabilidade relevante é o que os entrevistados denominam *perfil comportamental*. Este se expressa em termos como flexibilidade, adaptabilidade, pró-atividade, polivalência, demonstrando proximidade aos modelos de produção e gerenciamento do período pós-taylorista. Aparentemente, teríamos uma contradição: se o trabalho é simples, com características próximas às exigidas pelo taylorismo-fordismo, como pode exigir um perfil comportamental mais próximo da organização flexível?

Ao que indicam os dados coletados, nas empresas nas quais foi realizada a pesquisa, não houve superação da organização taylorista-fordista e sim, sua adaptação a princípios da gestão do trabalho advindas da produção flexível.

A organização em equipes, responsabilizando os trabalhadores pelo controle de seu próprio trabalho, exigindo que cada operário observe a produção e sugira melhorias ao processo, implica em maior adesão do trabalhador à filosofia da empresa, embora não lhe confira níveis crescentes de conhecimento ou autonomia. Assim, embora o capitalismo sempre tenha buscado o disciplinamento da força de trabalho, na produção flexível ele assume papel prioritário, conforme já exposto anteriormente a partir das proposições de Kuenzer.

Logo a seguir, aparece como critério de empregabilidade a posse de cursos de formação técnica de curta duração na grande área na qual o operário atuará. Estes favoreceriam a rápida aprendizagem dos aspectos técnicos do trabalho durante o treinamento inicial nas empresas.

Finalmente, embora em proporção reduzida, as características físicas do trabalhador também são apontadas como critério de empregabilidade. O risco do desenvolvimento de doenças laborais, possível motivador deste critério, reforça a percepção que o trabalho na linha continua sendo mecânico e repetitivo.

Para analisar as relações entre a escolaridade exigida para a contratação e as características do trabalho realizado na linha de produção buscou-se compreender como é o dia a dia dos operários nas empresas pesquisadas. Os dados coletados evidenciam que, no nível da linha de produção, há uma profícua união de aspectos advindos do taylorismo-fordismo (no que se refere à realização do trabalho) com outros da produção flexível (no que alude à gestão do trabalho).

O trabalho na linha é descrito como sendo simples, repetitivo, pouco exigente, de base psicofísica, facilmente aprendido na prática, o que demonstra a permanência de características do taylorismo-fordismo no que tange aos aspectos técnicos do trabalho. Ainda que nos aspectos relativos à gestão do trabalho sejam visíveis elementos da organização pós-fordista de produção, a aludida complexificação do trabalho na atualidade não se configura na linha de produção das empresas pesquisadas. Dito de outro modo, não é o ser humano, e sim as máquinas, que – ao nível da produção – desempenham os trabalhos mais complexos. O trabalho realizado pelos operadores da linha de produção destas empresas é o trabalho simples. Isso demonstra que, embora as empresas pesquisadas estejam na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva, elas combinam trabalhos diferenciados. Contradiz, portanto, a ideia de que a necessidade de conclusão do ensino médio para a indústria se dê devido à complexificação do trabalho realizado pelo ser humano.

Numa das empresas pesquisadas há insistentes referências dos operários ao ritmo muito acelerado de trabalho e em ambas, à simplicidade das operações realizadas, demonstrando a subsunção do trabalho ao ritmo das máquinas e equipamentos. Configura-se, portanto, a incorporação de ciência e tecnologia nas máquinas, desqualificando o trabalho humano, conforme descrito por Braverman (1987). Embora não seja novidade – é necessidade do capitalismo –, o investimento em tecnologia tende a ser cada vez maior na economia globalizada, ampliando a extração da

mais-valia relativa. Além disso, as máquinas comandam o ritmo da produção e, portanto, do trabalho humano, causando sua intensificação e com isso, amplia-se também a extração da mais-valia absoluta.

Vale ressaltar que embora sejam perceptíveis traços do taylorismo-fordismo na execução do trabalho (repetição mecânica da mesma tarefa infinitas vezes ao dia), cada operador precisa ser capaz de atuar em mais de um posto, perceber possíveis problemas na linha e sugerir soluções, além de ser capaz de trabalhar em equipe.

Essas exigências, típicas da produção pós-taylorista, podem, num primeiro olhar, dar a impressão de favorecerem uma compreensão mais ampliada do processo produtivo, mas não há indicativos de que seja esta a realidade. A polivalência esperada do operário nas empresas pesquisadas implica basicamente em ampliação de tarefas, não propiciando a superação da fragmentação do trabalho (dado que ela é característica do capitalismo) nem a autonomia do trabalhador. Está mais próxima, portanto, da forma de polivalência descrita por Invernizzi (2004) como mera ampliação de tarefas, quebrando a relação homem/máquina típica do taylorismo-fordismo.

Deste modo, se por um lado se amplia a extração da mais-valia relativa – pela incorporação de ciência e tecnologia nos equipamentos –, por outro a polivalência contribui para ampliação da mais-valia absoluta ao intensificar o trabalho humano.

O objetivo da polivalência, do ponto de vista da empresa, é alavancar constantemente a produtividade, e o conhecimento tácito dos operários é absorvido por meio de estratégias que os induzem a uma subjetividade engajada com os objetivos da fábrica. Esta artimanha procura ocultar o conflito trabalho/capital, disseminando a ideia que todos estão “*no mesmo barco*”, de modo que o sucesso da empresa trará vantagens para o trabalhador.

É importante citar que, contraditoriamente, a ampliação de papéis do trabalhador também expande, mesmo que de maneira limitada, sua compreensão sobre o processo produtivo. Como indica Manfredi (1999) ao analisar o binômio qualificação/desqualificação, se tomarmos o trabalho no sentido ontológico, por mais alienado que ele possa parecer, envolve uma relação dialética entre sujeito e objeto. Isso porque, como lembra Gramsci, mesmo que não exerça tal função, todo ser humano é um intelectual. Portanto, a execução do trabalho e a troca de informações com os demais trabalhadores trazem a possibilidade de uma apropriação crítica e criadora do conteúdo do trabalho. Esta possibilidade é percebida e valorizada, principalmente pelos operários da empresa B, que defendem o rodízio como reconhecimento de suas potencialidades e

possibilidade de aprender mais, capacitando-se melhor para ascender a outros cargos na empresa ou fora dela.

Mesmo que os sujeitos da pesquisa não considerem os conhecimentos que são o conteúdo do ensino médio relevantes para o trabalho, é impossível deixar de assinalar que tal compreensão é limitada. Aparentemente aqueles conteúdos citados por Cury (1998) como formativos – fundamentos da língua materna, da matemática e das ciências naturais e sociais, dentro de um processo de socialização escolar – e que permitem a aprendizagem dos demais, não são reconhecidos como tendo importância. Isso não significa que eles não estejam presentes no dia a dia do trabalho, e sim, que já foram de tal forma incorporados em cada sujeito, que se constituíram numa “segunda natureza”. (Saviani, 2003).

Além disso, embora não sejam reconhecidos pelos entrevistados, a capacidade de raciocínio e o pensamento abstrato aparecem em suas falas como habilidades desenvolvidas no decorrer da escolaridade e relevantes para o trabalho.

O fato de as contribuições do ensino médio serem pouco reconhecidas como necessárias ao trabalho realizado permite inferir, ainda, que para esses trabalhadores há uma clara diferenciação no que se refere às funções da escola básica e do ensino profissional. Os conhecimentos aprendidos no ensino médio seriam assim, nesta interpretação, *base para a vida e não para o trabalho*. Por outro lado, essa situação pode estar indicando que na atualidade o ensino médio passou a ser o nível de formação “comum” esperado para o trabalho simples.

Possivelmente, no senso comum, expresso pelos dados coletados, ainda esteja bastante presente a compreensão equivocada em relação ao ensino médio – integrado ou não à educação profissional – descrita por Ciavatta e Ramos (2011). Para as autoras ainda não foi vencida a visão dual, segundo a qual o ensino médio tem função propedêutica e a profissionalização é um processo específico. Ou ainda, que o ensino médio integrado se constitua num tipo de educação compensatória. Como o trabalho na linha de produção não exige formação específica é possível inferir que os entrevistados não o percebiam como importante por estarem envoltos por esta concepção dual.

Esta constatação evidencia a necessidade de intensificação da defesa da luta em prol da educação de qualidade para os que vivem do trabalho. A defesa da educação politécnica, no sentido defendido por Saviani (2003), precisará penetrar de maneira bastante expressiva nos debates com os trabalhadores em geral e particularmente, com os educadores para que ela possa ser compreendida e se busque

sua objetivação. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.2/2012) adotem o trabalho como princípio educativo, corre-se o risco da interpretação equivocada, tomando o trabalho apenas no sentido histórico – e não no ontológico – como referência. Esta compreensão equivocada pode favorecer a reedição da “velha” profissionalização, nos moldes da lei 5692/71, sem favorecer a compreensão das bases do processo produtivo e, portanto, do modo como se organiza a sociedade capitalista.

Ainda no que se refere à relação entre o ensino médio e o trabalho realizado na linha de produção, os entrevistados assinalam que a conclusão deste nível contribui para o desenvolvimento de determinado perfil comportamental, desejado pelas empresas. São várias as referências ao papel da escola na aprendizagem da obediência, do respeito à hierarquia e às normas, do desenvolvimento da vontade de aprender, da habilidade de trabalhar em grupo. Estas aprendizagens são relatadas como essenciais para o trabalho, indicando o tipo de disciplinamento esperado pelo setor produtivo na atualidade. É possível que a exigência da escolaridade de nível médio para a contratação indique a valorização da escola pelo capital, não tanto em termos de aquisição de conhecimentos, mas do desenvolvimento de um tipo específico de socialização, “incluindo o desenvolvimento de atributos como responsabilidade, disciplina, iniciativa”. (INVERNIZZI, 2004, p. 120). Nesse sentido, a defesa, e mesmo a garantia, do acesso à escola pelas camadas mais pobres talvez seja defendida pela burguesia por se constituir em estratégia relevante para a conformação do tipo de homem e de trabalhador necessário à acumulação do capital na atualidade.

Embora o nível de escolaridade esteja se ampliando no Brasil, estudos mostram que os postos de trabalho oferecidos, principalmente às camadas mais pobres, são os de baixa remuneração e baixo conteúdo intelectual, mesmo que exijam a conclusão do ensino médio. (RIBEIRO E NEDER, 2009); (POCHMANN, 2012). Também a Sinopse Estatística da Educação Básica (2012) demonstra que a maioria das matrículas de ensino médio está na modalidade não integrada à educação profissional. Tais pesquisas indicam que a educação geral, invertendo o papel que historicamente lhe coube – a preparação das elites dirigentes para o ingresso no ensino superior –, tem sido a modalidade à qual têm acesso os trabalhadores.

As insistentes referências dos entrevistados ao papel do ensino médio no desenvolvimento da subjetividade corroboram a posição de Kuenzer (2007). Ela alerta que a educação geral, quando oferecida de forma aligeirada e esvaziada, se transforma

em “genérica”, não garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento científico-tecnológico. Com isso, não favorece a compreensão ampliada da realidade e a superação da ideologia dominante. Por outro lado, permite a formação de um contingente de trabalhadores com educação genérica, o que permite usos diversos pelo capital de acordo com as demandas do momento. Por isso, a educação geral é a mediação privilegiada para a formação de subjetividades “flexíveis”, razão pela qual a burguesia defende sua disponibilização para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2007).

Destarte, a democratização do ensino médio – embora seja um avanço inquestionável – se não for acompanhada da devida qualidade, ao invés de favorecer a superação do *status quo*, tende a reforçar a inclusão subordinada da classe trabalhadora aos ditames da acumulação flexível. Esta dinâmica é explicada pela autora por meio da relação que se estabelece entre exclusão includente e inclusão excludente, já referido no decorrer deste trabalho.

Os processos complementares só são possíveis porque a produção demanda competências diferenciadas – das mais simples às mais complexas – nas cadeias produtivas, sempre com o objetivo de reduzir o custo da produção e manter o nível de produtividade.

Como o saber é força produtiva crucial para as empresas na atualidade, sua disseminação é controlada. Em consequência, quanto mais precarizado for o posto de trabalho, mais precária será a educação oferecida. (KUENZER, 2007). Segundo a autora, a acumulação flexível tem causado a inversão da histórica dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. A dualidade invertida se caracteriza pela oferta de educação geral – esvaziada – para os trabalhadores, e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que executarão o trabalho intelectual. (KUENZER, 2007, p. 1170). Deste modo, o conhecimento, estratégico para a constante inovação na produção, é negado ao trabalhador e permanece sob o controle do capital.

Com base nesta afirmação e nos dados coletados, é possível inferir que a conclusão do ensino médio se tornou, na atualidade, o que já indicava Kuenzer em 2007: a mediação privilegiada para formar um grande contingente de trabalhadores facilmente adaptáveis a várias modalidades de trabalho, contribuindo para a flexibilidade por meio da desqualificação. Isso porque o capital depende cada vez menos do trabalho qualificado e a educação geral viabiliza a participação em treinamentos com foco nas diversas ocupações em que o trabalhador será inserido no longo de sua vida, nos diversos pontos da cadeia produtiva.

A ênfase na importância dos treinamentos iniciais na própria empresa reforça tal interpretação. Para todos os entrevistados a participação nesses treinamentos é suficiente para que o operário execute seu trabalho com qualidade e “de acordo com o padrão da empresa”. (Gisele). Tanto no que se refere ao dia a dia da fábrica quanto à participação nos treinamentos, não há alusão à necessidade de conhecimentos mais elaborados, e sim, ao domínio de matemática básica, leitura, interpretação e escrita. Importa assinalar que a experiência prévia é citada e reiterada muitas vezes pelos operários como base para a participação nos treinamentos, assim como para a execução do trabalho.

Os gestores de RH, ao mesmo tempo em que defendem o conhecimento advindo da experiência, consideram que o trabalhador precisa ter determinado nível intelectual para ter sucesso nos treinamentos. Este nível, segundo eles, é dado pelo ensino médio. As contribuições dos entrevistados mostram que a experiência prévia, e o ensino médio de caráter geral facilitam o processo de disciplinamento e este, a adesão à cultura das empresas.

A busca por profissionais adequados à ideologia da empresa e que se adaptem ao trabalho na produção tem seu início já no processo de seleção e contratação, ganha força por meio dos treinamentos iniciais e se consolida na organização da produção e na qualificação para o trabalho propiciada no interior de cada fábrica. Finalmente, exercem papel relevante em relação ao disciplinamento, os recrutamentos internos, a pressão do mercado de trabalho e os benefícios oferecidos pelas empresas a seus empregados.

No processo seletivo, as empresas buscam averiguar se o candidato tem um perfil comportamental que indique facilidade para se adaptar à repetição e à mecanização de ações, assim como ao ritmo da linha de produção. Mas como nas duas empresas existem vários tipos de progressão funcional interna, elas procuram também identificar pessoas que possam, com o tempo, assumir funções de maior responsabilidade e autonomia, para o que o ensino médio é considerado essencial.

A progressão funcional, por não ser acessível a todos que participam dos recrutamentos internos, além de criar um clima de emulação, contribui para o disciplinamento e a adesão à filosofia da empresa. Isso porque a avaliação do superior imediato é relevante para a aprovação nesses processos, sendo selecionados aqueles considerados capazes do ponto de vista técnico e comportamental.

Os treinamentos internos – qualificação para o trabalho – contribuem para a capacitação técnica, mas o fazem a partir do “modo de fazer desejado” (Gisele) pelas empresas. A participação nestes treinamentos é fator decisivo para o sucesso nos recrutamentos internos, sobrepondo-se à qualificação obtida formalmente no sistema de ensino. Soma-se a isso o peso do tempo de trabalho na planta, demonstrando mais uma vez a importância da experiência como fomentadora do *saber fazer* e do *saber ser* desejados pelas empresas.

Vale ressaltar a diferença do tipo de exigência dos recrutamentos internos dependendo do tipo de vaga a que ele se refere. Para ascensão no nível da produção, o conhecimento tácito e o disciplinamento, adquiridos principalmente pela experiência, são os quesitos principais. Já para a ascensão a cargos de gestão, a conclusão do ensino superior é exigida. Contudo, o saber tácito e a adesão à filosofia da empresa têm papel relevante mesmo em tais seleções.

Embora seja necessário investigar melhor os motivos para esta exigência, do ponto de vista ideológico ela corrobora a ideia que vem sendo difundida desde o auge da Teoria do Capital Humano, segundo a qual, ao nível crescente de escolaridade correspondem níveis crescentes de remuneração.

Embora não seja objeto desta pesquisa, a exigência de ensino superior para cargos de gestão mereceria um olhar mais cuidadoso. Isso porque tanto ela pode indicar a expectativa de pessoas com maior autonomia intelectual e moral neste nível, quanto pode indicar que esta exigência se dê prioritariamente como estratégia de corte para diminuir a quantidade de interessados neste tipo de vaga. Tal inferência se baseia na conclusão de Ribeiro e Neder (2009), segundo os quais, a exigência da conclusão do ensino médio se coloca para postos de trabalho que não exigem mão de obra qualificada com o objetivo de diminuir os custos com a seleção. O mesmo raciocínio poderia ser aplicado ao ensino superior, exigido como critério prévio de seleção com o objetivo de limitar o número de candidatos. Tal inferência se apoia na ênfase dada pelos gestores entrevistados à importância da experiência prévia na empresa para galgar posições na gestão. Apoiar-se, ainda, em Kuenzer (2007,) quando ela levanta a hipótese de o ensino superior, dada a relativização da qualificação sob a produção flexível, estar se tornando a última etapa da educação básica.

Importa ainda apontar que os recrutamentos internos, ao criarem um verdadeiro mercado de trabalho na empresa, colaboram para a substituição da promoção por categoria funcional por outra, na qual a mobilidade é individualizada. Esta forma de

promoção se assenta no acompanhamento individualizado do trabalhador, característica na concepção de qualificação como competência, defendida pela gestão flexível do trabalho. Ao individualizar a mobilidade, esta estratégia enfraquece a articulação da classe trabalhadora, pois os trabalhadores passam a competir entre si pelas (insuficientes) vagas existentes. Além disso, atribui ao próprio indivíduo a responsabilidade por se adaptar às exigências destes processos seletivos, culpando-o pelo insucesso quando ele ocorre. Opera, portanto, uma forma de inclusão subordinada (OLIVEIRA, 2004), colaborando para a destruição da subjetividade anterior e colocando em seu lugar uma nova, que desempenhe um papel favorável à reprodução ampliada do capital.

Para Gramsci (1989), para se tornar hegemônica, determinada forma de organizar a produção precisa combinar coerção com persuasão e consentimento. Os dados coletados indicam que a coerção para o disciplinamento desejado pelas empresas pesquisadas encontra força na pressão exercida pelo mercado de trabalho. Os entrevistados são unânimes em apontar as vantagens de trabalhar numa empresa grande, com uma boa carta de benefícios e com remuneração ligeiramente acima do praticado pelo mercado. O próprio fato das duas empresas analisadas oferecerem emprego formal e pagarem os salários em dia, o que em princípio seria o mínimo a se esperar, é citado como diferencial em relação ao mercado. Os operários manifestam intenção de permanecer na empresa em que estão e, se possível, ascendendo profissionalmente, dadas as dificuldades encontradas para “conseguir outro emprego como este”. (Carlos). Ainda nesse sentido, ser considerada uma das melhores empresas para se trabalhar, é um atrativo de uma delas para captar profissionais com o nível de formação e disciplinamento desejados.

Os benefícios oferecidos pelas fábricas completam o quadro, sendo forte elemento persuasivo. Diante do encolhimento do Estado em relação às políticas sociais, benefícios tais como plano de saúde que inclui os dependentes, apoio financeiro para estudantes, transporte e alimentação subsidiados, são muito valorizados pelos trabalhadores. É marcante o relato de um dos gestores entrevistados e já citado no capítulo 4, segundo o qual a família exerce pressão sobre o trabalhador para que aja de acordo com as expectativas da empresa e, com isso, continue tendo acesso a estes serviços.

Tais elementos favorecem a cooperação e o envolvimento do operário com o trabalho – mesmo que alienado – e com a empresa. Ajudam assim, a mascarar o conflito trabalho/capital e a transmitir a ideologia de que todos lutam em prol do mesmo objetivo.

Até aqui, as conclusões apresentadas demonstram que, do ponto de vista do capital, o trabalho na linha de produção exige a conclusão do ensino médio, mas não por ele garantir o domínio científico do processo produtivo e sim, por favorecer determinado disciplinamento.

É necessário, no entanto, indicar a valorização da educação formal pelos trabalhadores e sua importância para esta classe. São exemplos disso o esforço relatado por muitos operários para estudar – conciliando trabalho e escola, assim como a sensação de vitória ao concluir a escolaridade básica. Embora não consigam estabelecer relações entre o trabalho executado e a maioria dos conhecimentos trabalhados no decorrer do ensino médio, as reiteradas referências à ampliação de possibilidades, propiciada pela escola, demonstra o reconhecimento da importância da titulação oferecida pela educação formal pelos trabalhadores.

Por outro lado, são várias as alusões à precariedade da escola pública, principalmente noturna, à qual a maioria teve acesso. A sensação de que foram expropriados da possibilidade de frequentar uma escola de mais qualidade é presente nos relatos dos operários entrevistados. Destarte, é possível questionar a que tipo de escola estes trabalhadores tiveram acesso. Ou ainda, em que medida participaram de processos de escolarização esvaziados de conteúdo, na lógica da inclusão excludente.

É importante assinalar o papel do ensino médio noturno, espaço escolar ao qual o trabalhador tem acesso, bem como da necessidade de avançar no sentido da qualidade do ensino por ele oferecido. É preciso estabelecer políticas que levem em conta a realidade do alunado do noturno e sua necessidade de conciliar trabalho e estudo para propor formas de organização que permitam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino médio com qualidade. Dito de outro modo, é preciso repensar o projeto pedagógico do ensino noturno de modo a corresponder às necessidades dos usuários – geralmente trabalhadores – sem com isso incorrer na falácia de oferecer soluções muito mais certificatórias do que de real aprendizagem. Obviamente a efetivação de um projeto pedagógico realmente dirigido ao público do ensino noturno, implica em infraestrutura física das escolas, formação de docentes, remuneração adequada, condições que dependem do financiamento, condição esta que, infelizmente, ainda não está dada.

Nesta mesma direção, os dados coletados assinalam a pertinência da defesa do ensino médio integrado à educação profissional como estratégia necessária à classe trabalhadora na atualidade. Embora os entrevistados considerem a experiência como sendo o principal impulsionador da empregabilidade, uma formação tecnológica aderente ao trabalho permitiria o desenvolvimento de um saber tácito mais integrado ao científico, ampliando as possibilidades de compressão do processo produtivo por parte dos operários. (KUENZER, A.; ABREU, C. 2007).

Por esta via de raciocínio, a escola – instituição tendencialmente a favor da burguesia –, contraditoriamente, pode contribuir para formação ampliada do trabalhador. Mas, não basta ampliar o acesso e a permanência, é preciso repensar o projeto pedagógico do ensino médio. Isso reforça a defesa dos educadores engajados na construção – mesmo nos limites do capitalismo – de uma educação politécnica, que tenha como horizonte a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Mesmo tendo consciência de que não será no nível da escola ou dos projetos pedagógicos que se viabilizará a superação da exploração e da exclusão inerentes ao capitalismo, é preciso lutar para, a partir do velho, construir o novo.

É nesse sentido que a constituição do ensino médio, tendo por base a politecnicidade poderia ter um caráter transformador. Ao tomar o trabalho como princípio educativo e compreender trabalho, cultura, ciência e tecnologia como dimensões inseparáveis da formação humana, é possível contribuir para a superação da dualidade no ensino, e dessa forma, nos espaços da contradição, impactar, em algumas dimensões, a organização social. E é exatamente por seu caráter potencialmente transformador que a construção de um ensino médio que viabilize a apropriação do conhecimento e do método para a ele acessar, na dimensão da emancipação e não da subordinação, é tão difícil.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

ARANHA, M.L. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRASIL. Lei 5692/71 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm acesso em 25/02/2012.

_____. Lei 7.044/82. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82> acesso em 27/02/2012.

_____. MEC/SEMTEC. Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: 2002.

_____. MEC/SEB. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador 2011. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9607%26Itemid&ei=0ssxUr2zlOg49gTnuIC4CA&usq=AFQjCNHH_2y1jmDFi6MBZj5-iviFy0Yy0w&sig2=7j51gBb9OnLoITrXxQmTYg&bvm=bv.52109249,d.eWU Acesso em junho de 2013.

_____. MEC/SETEC. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf acesso em janeiro de 2013.

_____. MEC/CNE: CEB. Parecer n. 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992 Acesso em abril de 2013.

_____.MEC/CNE: CEB. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012**, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992 Acesso em abril de 2013.

_____.MEC/CNE: CEB. **Parecer CNE/CEB Nº. 7/2010**, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992 Acesso em abril de 2013.

_____.MEC/CNE: CEB. **Resolução Nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em abril de 2013.

_____.MEC/SEB. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. COORDENAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO. **Ensino Médio inovador**: documento orientador. 2013. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/doc_orientador_proemi_2012-2013.pdf Acesso em maio de 2013.

_____.MEC/SETEC. **Documento referência para a concomitância no Pronatec**, 2012. Disponível em http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento_referencia_para_a_concomitancia_no_pronatec.pdf Acesso em julho de 2013.

_____.MEC/SEB. Diretoria de Educação de Currículo e Educação Integral. **A política curricular da educação básica**: as novas diretrizes curriculares e os direitos à aprendizagem e desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2012.

CÊA, G. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>, acesso em maio de 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: Dualidade e fragmentação Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>, acesso em 26/05/2013.

Colégio Estadual do Paraná. **Cadernos de Atas do Conselho Escolar**, volumes relativos aos anos de 2009 e 2010.

CUNHA, L.A. **Ensino Médio e Educação Profissional: da fusão à exclusão**. 20ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1997.

CURY, C. R. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte (27): 73-84, jul 1998.

DEITOS, R. A. *Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999)* In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L.F. (org) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Editora da UEL, 2001.

DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, Helena. **Sobre o “Modelo” japonês**. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2001.

DUBAR, C. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. Educ. Soc. vol. 19 n. 64 Campinas Sep. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_arttext acesso em agosto de 2012.

FERRETTI, C. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

FERRETI, C.; KUENZER, A. **Políticas públicas referentes à educação profissional no Brasil**. mimeo, 2002.

FRANCO, M. L. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: SP, Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2001.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org) **Ensino médio e integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, S. A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná. In: Paraná, SEED/DET. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED-Pr, 2008.

GARCIA, S. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século** (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7ed. RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____ **Caderno 12**. Apresentação, comentários e revisão da tradução: Paulo Nosella. Universidade Federal de São Carlos, 1989. (mimeo)

GUIMARÃES, N. **Qualificação como relação social**. Verbetes do Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/quarelsoc.html>.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ª ed., São Paulo, Loyola, 2001.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. *In*: Ferretti, Celso J. e outros. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1999, pp. 124-138.

INVERNIZZI, N. **Automação e qualificação do trabalho: elementos para um enfoque dialético**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Política Científica e Tecnológica. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Flexibles y disciplinados**. Los trabajadores brasileños frente a ala reestructuración productiva. Traducción del portugués: Adriana C. Álvarez. Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

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

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC. RJ, V28 n.2 maio/ago 2002. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.html> . Acesso em janeiro de 2013.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. RJ: Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFEICE, J.L. (org) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica**: primeiras aproximações. *Educar, Curitiba, Especial*, p. 43-69, Editora UFPR, 2003.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excluyente**. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em março de 2012.

_____. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev. 2008. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/include/mostrarpdf.cfm?Num=183> Acesso em 07/02/2011.

_____. **O ensino médio para os que vivem do trabalho**: formar para inclusão subordinada? reparado para apresentar em elCongreso 2009 de laAsociación de EstudiosLatinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio de 2009"). Disponível em <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/KuenzerAcaciaZeneida.pdf>. Acesso em 07/02/2011.

_____. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020**: superando a década perdida? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n. 112, p.851-873, jul.-set. 2010.

_____. **Os impactos da produção do conhecimento na área de currículo sobre a inclusão dos jovens que vivem do trabalho**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www2.unimep.br/endiipe/0085s.pdf> Acesso em outubro de 2013.

KUENZER, A; ABREU, C., GOMES, C. **A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n, 36 set/dez 2007.

LEITE, M; SAVI, R. **Ensino de 2º grau profissionalizante**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.36, p. 3-25, fev. 1980.

LIMA, L. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2006**: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 321, p. 268-284, maio/ago. 2011 disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603> acesso em setembro de 2012.

LIMA FILHO, D. Educação, processos produtivos e projetos de sociedade: desafios para a construção de uma política pública para os que vivem do trabalho. In: Paraná, SEED/DET. **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-Pr., 2008.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto *// Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Disponibilizado em meio eletrônico como material de estudo para a disciplina SEMINÁRIO ESPECIAL ONTOLOGIA DO TRABALHO EM LUKÁCS: contribuições para a compreensão das relações entre trabalho e educação. Curitiba: UFPR, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. *Educação e Sociedade*, 1999, vol.19, n.64 pp. 13-49 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em agosto de 2012.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)** 6ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K. **O capital**. Volume 1, livro primeiro: O processo de Produção do Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATTOS, V.; BIANCHETTI, L. **O alongamento da escolarização como alternativa ao desemprego: uma panacéia a mais no mundo do trabalho?** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5166--Int.pdf2009>, Acesso em março de 2013.

MELO, A. de. **O Projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação, área temática Educação e Trabalho, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. 2010.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>, acesso em dezembro de 2013.

MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. In: MOLL e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. LIMA FILHO, D.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED – Porto de Galinhas, PE, 2012.

MOURÃO, A. **A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe**. Texto apresentado à 26ª reunião da ANPED, 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../armindarachelbotelhomourao.rtf acesso em agosto de 2012.

OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, R. **Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n.5, jan/jun 1999 p. 51-63.

_____. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004, acesso em agosto de 2012.

PACHECO, E. (org) **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares. SETEC/MEC, Brasília, Moderna, 2012.

PINTO, J.; ALVES, T. **Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade?** Retratos da escola, Brasília, v. 4 n. 7, p. 211-229, jul./dez.2010. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/82>. Acesso em 23/05/2013.

POCHMANN, M. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

RAMOS, M. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em agosto de 2012.

RIBEIRO, R.; NEDER, H. **Juventudes: desocupação, pobreza e escolaridade**. In: Nova Economia: Belo Horizonte, vol. 19, n.3 setembro-dezembro de 2009, p. 475 – 506.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, A. **Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano**: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf> acesso em março de 2012.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; Fundação Osvaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio; 1989. Disponível em boletimef.org/biblioteca/2972/livro/Sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf acesso em março 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 8ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M.L. (org) **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O choque teórico da politecnia**. In: Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EP-SJV/FIOCRUZ, 2003. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf> acesso em 25/04/2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SEED-PR. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba, 2006. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf acesso em maio 2013.

SEED-PR. **Instrução 011/2009-SUED/SEED**. Estabelece procedimentos para a organização das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio por Blocos de disciplinas semestrais. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>.

SILVA JR, J. dos Reis. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC**: o caso do ensino médio. In: Educação e Sociedade. Campinas, v.23,n.80, setembro/2002, p. 203-234.

SILVA, M. R. **Competências: fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador**. Trabalho apresentado à 27 Reunião da Anped, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0913.pdf> Acesso em agosto de 2012.

_____. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200007&script=sci_arttext Acesso em agosto de 2012.

SIMÕES, C. A. **Políticas públicas do ensino médio**: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. Retratos de Escola, Brasília, v.5, n.8, p. 111-125, jan/jun

2012. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/51>
acesso em 23/05/2013.

SUHR, I. **Os propósitos da reforma do ensino médio e os desígnios do mercado:** o olhar de recrutadores e de jovens inseridos no trabalho. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Curitiba, UFPR, 2004.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ªed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista com trabalhadores na linha de produção

1. Há quanto tempo você trabalha nesta empresa?
2. O que pesou mais para a sua contratação: a experiência, as características físicas, o perfil adequado ao que a empresa espera ou a escolaridade? Por quê?
3. O trabalho que você executa exige conhecimento técnico/tecnológico especializado? Caso sim, de que tipo?
4. O seu trabalho nesta empresa exige conhecimento teórico?
5. Relate como é o trabalho que você executa.
6. Você considera que a conclusão do ensino médio foi importante para a sua contratação? Por quê?

7. Antes de vir trabalhar aqui aconteceu de você perder alguma oportunidade de emprego por causa da sua formação? E por causa da falta de experiência?
8. Caso tenha experiência: Você acha que a experiência anterior foi importante para a sua contratação? Por quê?
9. Que tipo de comportamentos/atitudes são esperados dos trabalhadores desta empresa?
10. Quais as principais dificuldades que enfrenta um trabalhador novato para aprender o trabalho na linha?
11. Ao iniciar nesta empresa você teve algum tipo de treinamento?
12. Como foi este treinamento?
13. Para fazer o treinamento você se baseou mais nos saberes das experiências anteriores ou nos saberes que aprendeu na escola? Explique.
14. Em que escola você estudou?
15. Cursou ensino médio regular ou EJA?
16. Como foi o período de ensino médio? O que mais lhe marcou?
17. Já trabalhava na época em que cursou o ensino médio?
18. Ter concluído o ensino médio mudou a sua situação no trabalho? Explique.

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevistas com os gestores de RH das empresas

1. Como é estruturada a produção nesta empresa? Há partes/etapas do processo produtivo que são mais automatizadas e outras que necessitam mais de mão de obra? Explique.
2. Na produção, o trabalho executado pelos operários exige conhecimento técnico/tecnológico especializado? Caso sim, de que tipo?
3. Exige algum tipo específico de habilidade ou força física? Caso sim, de que tipo?
4. Que tipo de conhecimentos, habilidades, competências deve ter o trabalhador da produção nesta empresa?

5. Nesta empresa há exigência de um nível mínimo de escolaridade para a contratação? Quais as razões para esta definição?
6. Para as funções ligadas à produção, qual o nível de escolaridade exigido? Porque este é o nível esperado?
7. Há alguma função dentro da empresa para a qual haja determinação externa (lei, norma sindical, etc) do nível de escolarização?
8. Há preferência por pessoas que tenham cursos técnicos na área de atuação? (SENAI, outros?)
9. Há dados que apontam a quantidade de pessoas com ensino médio geral, EJA, curso técnico? É possível ter acesso?
10. Nesta empresa há exigência de um nível mínimo de experiência para a contratação?
11. Para as funções ligadas à produção, qual o nível de experiência é exigido? Por quê?
12. É fácil ou difícil selecionar candidatos com o perfil que esta empresa necessita?
13. A rotatividade de pessoal na produção é grande ou pequena? Segundo sua percepção quais as principais causas para isso?
14. Quais as principais dificuldades que enfrenta um trabalhador novato para aprender o trabalho na produção?
15. Os trabalhadores da linha de produção que são novos na empresa passam por capacitação/treinamento? Como é o treinamento? Quanto tempo leva?
16. É possível perceber algum nível de diferenciação na produtividade dos trabalhadores por causa do nível de ensino que têm?
17. Ter curso técnico é um diferencial na produtividade?
18. Ter experiência é diferencial na produtividade?
19. A conclusão do ensino médio é um quesito que favorece a contratação? Por quê?
20. Se o ensino médio é exigência mínima, o que faz o diferencial na seleção?
21. Em sua opinião, que tipo de formação escolar de trabalhadores seria a ideal para corresponder às necessidades desta empresa?
22. Há coisas que você acha que deveriam ter sido ensinadas na escola e que estão fazendo falta para os trabalhadores? Caso existam, cite algumas.