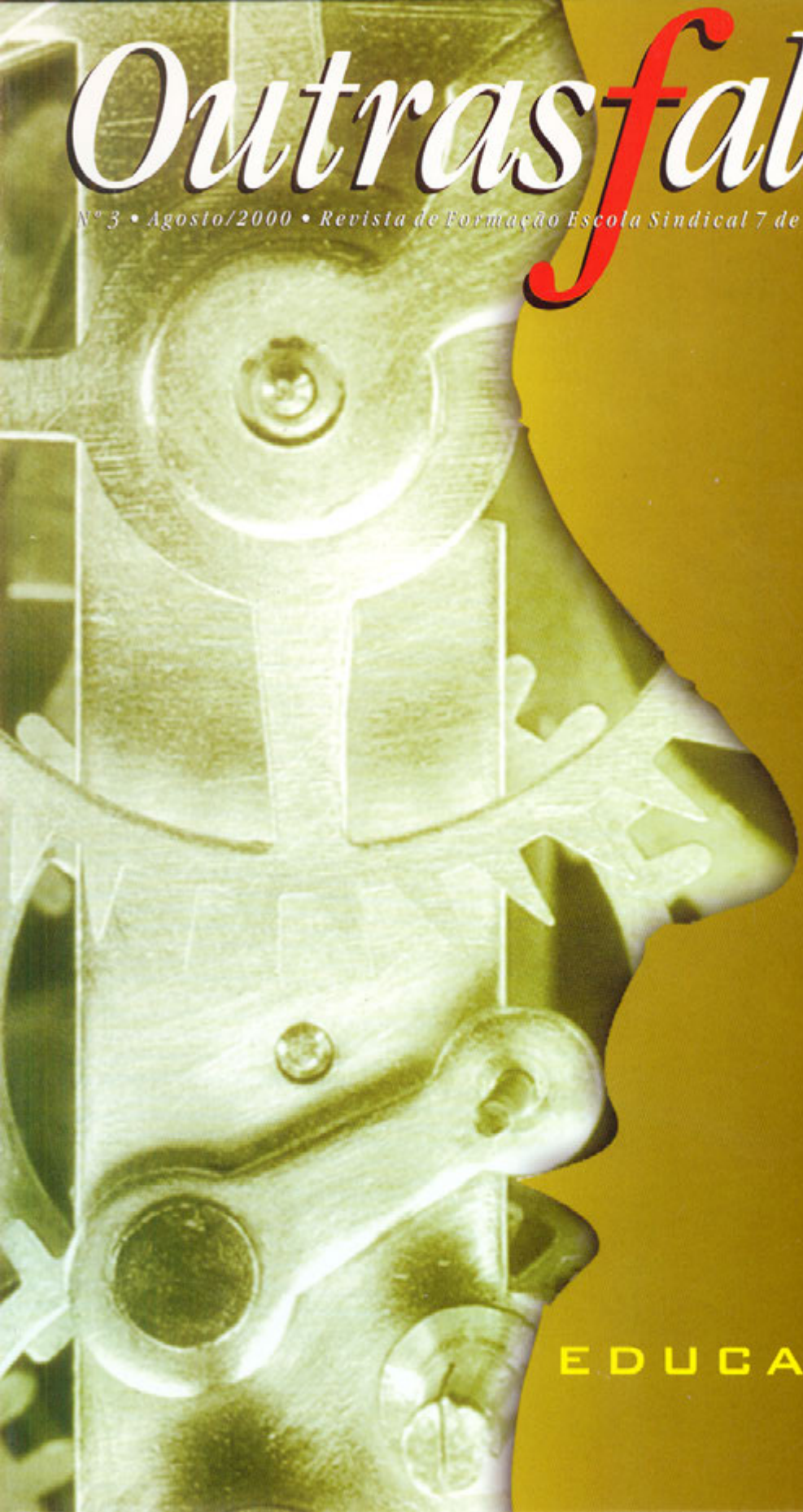
Outras falas

Nº 3 • Agosto/2000 • Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT



EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

Outras falas

Apresentação 3

Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito 7 *Catherine Monique F. Hermont e outros...*

Comissões de Trabalho e Emprego espaço de formação e luta política 19 *Geraldo Magela da Trindade e outros...*

Intencionalidades de um percurso formativo 33 *Caio Galvão de França e outros...*

As mudanças no mundo do trabalho: gênero e formação humana 43 *Helena Hirata*

Trabalho, subjetividade, educação 55 *Antônia Vitória Soares Aranha*

A produção do saber e sua legitimação política 67 *Eloísa Helena Santos*

Ação política sobre a formação profissional 75 *Miguel González Arroyo*

Escola Sindical 7 de Outubro – CUT
Rua Nascimento, 101 – 30.620-390 – Belo Horizonte/MG
Tel: (31) 383-6789 – Fax: (31) 383-6647
e-mail: escola7@escola7.org.br
Homepage: www.escola7.org.br

Conselho Deliberativo
Altemir Tortelli *Secretaria Nacional de Formação/CUT*
José Celestino Lourenço *Secretaria Estadual de Formação/CUT-MG*
José Carlos Pigatti *Secretaria Estadual de Formação/CUT-ES*
Inalda Alice Pimentel do Couto *Secretaria Estadual de Formação/CUT-RJ*
Michel Marie Le Ven *Representante dos Sócios fundadores*
Alan Teodoro Silva *Representante dos funcionários*
Indiana Gomes Ribeiro *SIND-UTE*
Aristóteles dos Santos *SINTTEL-MG*
Hélio José da Luz *SINDIMINA-RJ*
Marcos Gonçalves Queiroz *SINDIUPES*
Rita de Cássia Santos Lima *Sindicato dos Bancários do Espírito Santo*
Milton Rezende *Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro*

Coordenação Executiva
Antonio Roberto Lambertucci *Coordenador Geral*
Márcia Marques Teixeira *Coordenadora Administrativo-financeira*
José Eustáquio de Brito *Coordenador de Formação*

Equipe de Formação
Andréia Carla Gama da Silva
Edilson José Maria
Enilson Silva D´Oliveira
Geraldo Magela da Trindade
Jairo Dutra e Mello Garcia
José Luiz Fazzi
Leila Maria Bedeschi Costa
Maria Aparecida Rodrigues de Miranda
Maria Elisa Pimentel
Maria Rosa Martins Perdigão
Marinely Santos Magalhães
Nivaldo Roberto Moretto
Regina Coeli de Oliveira Fazzi
Rosely Carlos Augusto
Shirley Aparecida de Miranda

Outrasfalas é uma publicação da Escola Sindical 7 de Outubro
Nº 3 agosto, 2000

Organização
José Luiz Fazzi
Shirley Aparecida de Miranda

Revisão
Caio GaLvão de França
Claudemir Francisco Alves

Projeto Gráfico e Editoração
Rômulo Garcias
Alexandre De Lourenço

Fotos Sérgio Pereira Anzalak
Esculturas de José Onésio Maciel

Tiragem: 2000 exemplares

Apresentação

Em 1991, foi publicado o primeiro número de ***Outrasfalas*** trazendo como tema central a negociação coletiva. O segundo número, em 1992, focalizou os modernos processos de trabalho em relação com o cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras.

O terceiro número de ***Outrasfalas*** inaugura uma nova fase da revista com a intenção de estender os diálogos abertos nas muitas ações formativas, tecendo novas reflexões, impulsionando novas falas.

No título desta revista aparece uma demarcação fundamental: a grafia utiliza um símbolo que quer acentuar a presença feminina, a especificidade de gênero, a diferença que se opõe à desigualdade. Essa referência simbólica remete à riqueza dos processos formativos cultivados, que consideram a singularidade, conferindo visibilidade e potencializando a expressão e o diálogo da heterogeneidade das/os participantes.

O tema escolhido mobiliza atualmente os debates da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e envolve diversos segmentos da sociedade — sindicatos, ONG's, partidos políticos, centros de educação popular, escolas públicas, entre outros. Empregabilidade, competência, qualificação, formação humana, direitos são elementos que se entrelaçam nessa discussão.

Desde o V Congresso da CUT, intensificou-se o debate sobre a educação do trabalhador e formação profissional nas diversas instâncias da CUT. Reafirma-se que a luta pela educação pública de qualidade é uma das prioridades estratégicas da CUT na defesa de seu projeto de sociedade. Busca-se o desenvolvimento de iniciativas e propostas que superem as concepções reducionistas de educação, bem como o conceito hegemônico de empregabilidade. Um dos marcos nessa direção foi a realização, em 1999, da I Conferência da Política Nacional de Formação da CUT. No centro dos debates

esteve a preocupação com a educação dos trabalhadores e trabalhadoras em suas várias dimensões — política, sindical, escolarização, formação profissional.

A concepção de educação e formação da Escola Sindical 7 de Outubro pressupõe que os vínculos entre educação, formação profissional e trabalho devem, como uma exigência ética e humanista, colocar-se no campo dos direitos fundamentais. Entende-se que é necessário construir e disputar na sociedade uma política educacional que proponha e defina uma educação de qualidade capaz de possibilitar aos trabalhadores e trabalhadoras o acesso à informação e à cultura, com capacidade de compreendê-la e de nela intervir de forma individual e social. Nesse sentido, problematiza-se a relação entre educação, trabalho e sociedade traçando uma estratégia de abordagem e intervenção no que diz respeito às políticas públicas de educação – desde a gestão e planejamento de estruturas públicas de educação até a elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas. A intervenção nas políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores afirma a concepção de formação cutista em contraposição aos modelos reducionistas de educação, trazendo o conflito para a esfera pública, produzindo o aprofundamento da noção de direito à educação.

É no sentido de trazer mais elementos para o debate que se organizou esta publicação. Os textos apresentados são fruto de experiências desenvolvidas pela Escola no campo da educação das/os trabalhadoras/es: uma ressonância das muitas vozes desses diálogos, revelando os acúmulos construídos, as hipóteses formuladas e os desafios visualizados.

O primeiro artigo, *Projeto de Educação de Trabalhadores* (PET)*: especulando a vida, vivenciando o direito*, trata de uma experiência de educação fundamental de trabalhadoras/es jovens e adultas/os, desenvolvida na Escola Municipal União Comunitária, a partir do convênio entre a Escola Sindical 7 de Outubro, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e o ISCOS. Apresenta a face atual do Projeto, expressando os elementos que compõem a unidade do trabalho desenvolvido. O texto conserva as diferentes vozes que conferem dinamicidade ao cotidiano do PET — "um trabalho coletivo, que é cultural e ideologicamente múltiplo". Discute concepções formuladas sobre *alfabetização* — a utilização de diferentes linguagens proporcionando ao trabalhador tornar-se leitor múltiplo; *processos formativos* — identidades, relações de poder e organização do trabalho na experiência de professoras/es e alunas/os; *currículo* — "movimento de vida, com as contradições e a construção cultural e social que nele perpassa; *freqüência* — "motivos reais que comprometem a permanência do aluno na escola"; e *avaliação* — reflexão contínua que aponta novos rumos para o trabalho.

O segundo artigo, *Comissões de Trabalho e Emprego - espaço de formação e luta política*, refere-se ao Curso de Capacitação de Conselheiros das Comissões de Emprego e Renda, desenvolvido pela Escola como parte do Projeto Integral da CUT, nos anos de 1998 e 1999. No relato do curso, discute-se a construção metodológica a partir da opção por um aporte teórico que privilegiou a tensão estabelecida entre as abordagens da *microeconomia do emprego* e da *macroeconomia do desemprego*. Essa tensão "conformou o pano de fundo a partir do qual procuramos distinguir *aparência* e *essência* em relação ao atual debate sobre o desempenho do mercado de trabalho em nosso país".

O terceiro artigo, *Intencionalidades de um percurso formativo*, trata do Curso de Formação de Formadores em Educação Profissional, realizado em 1998 e 1999, também como parte do Projeto Integral. O texto é uma enunciação do percurso formativo que repousa na ação realizada, um retrato que busca captar a ocorrência ainda viva. Nesse movimento, confere-se visibilidade aos elementos da auto-gestão, utilização de múltiplas linguagens e ressignificação de espaços e tempos.

Na experiência vivida no Curso de Formação de Formadores em Educação Profissional, possibilitou-se o diálogo com pesquisadoras/es acadêmicas/os que contribuíram nas reflexões produzidas pelas/os participantes. Ao final de cada módulo, essas/es pesquisadoras/es aportaram elementos analíticos e aprofundaram aspectos recorrentes que se evidenciaram na apresentação de trabalhos realizados pelo grupo de participantes do curso, num diálogo que gerou a construção de novos conhecimentos. As falas das/os pesquisadoras/es foram transcritas num conjunto de quatro textos para que a riqueza das discussões pudessem contribuir com outras vozes. A intenção de ***Outrasfalas*** leva-nos a preservar a marca da oralidade na transcrição do diálogo. Contudo, o texto não incorpora os gestos, olhares, interações... enfim, outras falas que o compõem.

O primeiro texto desse conjunto é da professora Helena Hirata — *As mudanças no mundo do trabalho: gênero e formação humana*. A palestra foi proferida em outubro de 1998, num diálogo com a produção das/os participantes sobre as diversas situações e experiências que compõem o mosaico dos mundos do trabalho. Hirata trouxe novas cores para esse mosaico, apontando a coexistência de antigas e novas formas de organização do trabalho e da produção, destacando a complexidade da formação humana e a dimensão de gênero.

O segundo texto — *Trabalho, subjetividade, educação* — da professora Antônia Vitória Soares Aranha, produziu-se em novembro de 1998 e traz novos elementos para a reflexão sobre a educação do trabalhador. Aprofundando três conceitos — trabalho, subjetividade e educação — Aranha critica a formação profissional como elemento de reprodução da força de trabalho, inscrevendo-a como direito do trabalhador.

Em seguida, o texto da professora Eloísa Helena Santos, *A produção do saber e sua legitimação política*, produzido em setembro de 1999. Localizando a produção do saber entre o trabalho prescrito e o trabalho real, entrelaçando-se com a subjetividade do trabalhador, Santos discute as implicações políticas e sociais da apropriação, pelo capital, desse saber. Chama atenção para a necessidade de o/a trabalhador/a sair da posição de legitimar o saber do outro e reclamar para si a legitimação do saber que ele/a produz.

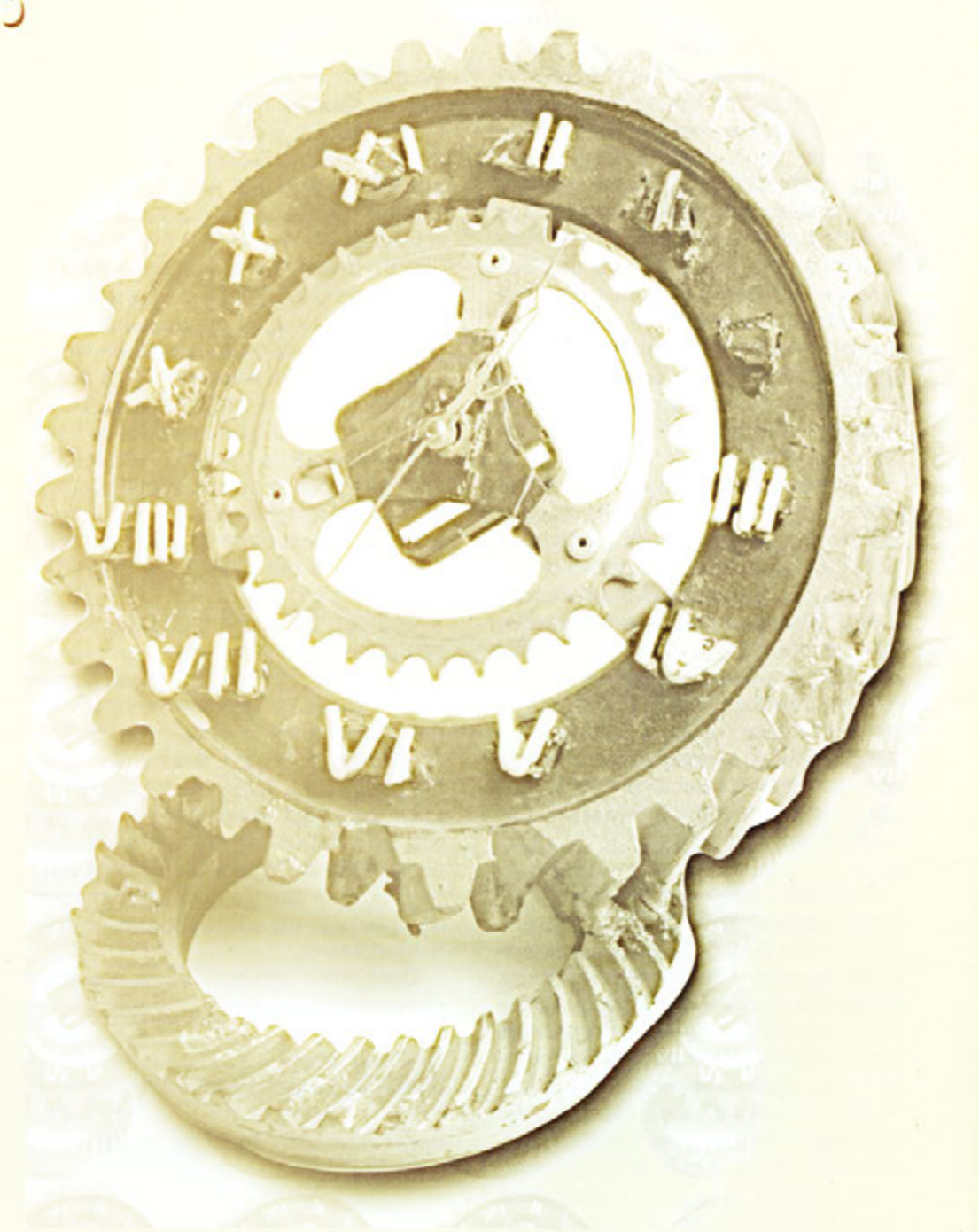
Finalizando, o texto *Ação Política sobre a Formação Profissional*, do professor Miguel González Arroyo, formulado a partir da discussão realizada no último módulo do curso, em outubro de 1999. Trabalho e educação aparecem no campo dos direitos do trabalhador. Assim, a formação do trabalhador foi observada para além das agências e instituições educacionais, nos processos sociais mais amplos vivenciados pelo/a trabalhador/a e em todos os tempos e espaços de trabalho. Ressaltando a luta política da sociedade civil em torno da formação profissional, Arroyo apontou uma nova perspectiva: em contraposição à qualificação da mão-de-obra necessária ao capital, o direito do trabalhador ao domínio do saber sobre seu trabalho.

As noções trazidas por essas/es pesquisadoras/es certamente orientarão as diversas ações que as/os participantes dos cursos pretendem desencadear daqui para frente. Aproveitamos esse espaço para agradecer-lhes, mais uma vez, pela disposição em contribuir com nosso trabalho e para afirmarmos a riqueza desse diálogo na transformação da realidade da educação das/os trabalhadoras/es.

Desejamos uma boa leitura, que possa tecer ***Outrasfalas***.

José Luiz Fazzi
Shirley Aparecida de Miranda

Belo Horizonte, agosto de 2000.



Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito

CATHERINE MONIQUE F. HERMONT, CHARLES MOREIRA CUNHA, GILMA DE ASSIS, GENI FERREIRA DE FREITAS, IVONE FERNANDES DE SOUZA, JANAÍNA MÁRCIA R. DIAS, LILIAN FERNANDES ARAÚJO, LUIZ HENRIQUE ROBERT, MARIA AUXILIADORA ROSA, MARIA BERNADETE DINIZ COSTA, MARIA CLEMÊNCIA DE FÁTIMA SILVA, MARTA MARTINS DE M. NASCIMENTO, PATRÍCIA MOULIN MENDONÇA, RAQUEL BEATRIZ JUNQUEIRA GUIMARÃES,SHEILA ALVES DE ALMEIDA, SHIRLEY APARECIDA MIRANDA, VALÉRIA CARDOSO GUEDES

Este texto é resultado da produção coletiva da equipe de professoras/es de 1999.

O Projeto de Educação de Trabalhadores, *PET*, desenvolve um programa de educação fundamental para trabalhadores na região industrial de Belo Horizonte. Este trabalho tem contribuído com as discussões a respeito da educação e fornece subsídios para a elaboração de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos e trabalhadores.

A idéia de desenvolver uma ação educativa junto aos trabalhadores ligados aos sindicatos de Belo Horizonte surgiu em 1991 e fez com que a Escola Sindical 7 de Outubro encaminhasse ao ISCOS-CISL (Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo – Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori) o Projeto de Educação de Trabalhadores. Em sua primeira formulação, o projeto propunha elaborar uma ação político-pedagógica de educação de adultos trabalhadores, ao mesmo tempo que pretendia sensibilizar dirigentes sindicais para demandas relacionadas ao direito dos trabalhadores à educação e promover um intercâmbio com dirigentes de sindicatos italianos para trocas de experiências na área de educação popular.

Em julho de 1992, com a aprovação do projeto, iniciou-se uma série de contatos com entidades, sob a coordenação da Escola Sindical, dentre elas a Prefeitura de Belo Horizonte, para a operacionalização do projeto.

Em julho de 1995, houve a assinatura do convênio com a Prefeitura e a Escola Sindical e, já em agosto, o projeto foi implantado contando com professores da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte e um professor da Escola Sindical 7 de Outubro, que é o coordenador do projeto.

Nos anos de 1995 a 1997, o projeto funcionou como curso de 1ª à 4ª séries e em 1998, foi ampliado para curso de ensino fundamental (1ª a 8ª séries). Até o final de 1997, as aulas aconteciam somente na Escola Sindical 7 de Outubro. A partir de 1998, as atividades do projeto passaram a se realizar também na Escola Municipal União Comunitária.

Atualmente, os participantes do projeto se apresentam em inúmeros debates sobre a Educação para trabalhadores em diversas regiões do país, em discussões com escolas, com governos democrático-populares e com sindicatos.

A forma como encaramos a avaliação, o currículo, a alfabetização, a freqüência, a formação despertou o interesse de diversos segmentos com os quais nos relacionamos nesse período de concretização do PET. Por isso, realizamos em novembro de 1999 o *II Seminário do Projeto de Educação de Trabalhadores*, no qual esses temas foram priorizados para debate com alunos e professores de diferentes regiões e de aproximadamente 40 escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Esses cinco temas foram escolhidos por representarem, no momento, parte significativa do debate da Educação de Jovens e Adultos no Município de Belo Horizonte, e por ser de nosso interesse registrar o que o PET vem pensando sobre esses temas para contribuir na mudança da concepção de escola para trabalhadores. Esse Seminário foi um momento de interlocução do Projeto com as Escolas Municipais de Belo Horizonte, com professores universitários e lideranças sindicais interessados no tema.

Nossos objetivos, com o Seminário eram: avaliar as ações educativas do PET em interlocução com diferentes atores que atuam nessa modalidade de ensino; divulgar o Projeto para os trabalhadores em educação da Rede Municipal de Belo Horizonte, principalmente para aqueles que trabalham com educação de jovens e adultos; refletir sobre a dimensão política do PET e a sua relação com as políticas públicas de educação para jovens e adultos.

Este artigo quer apresentar a face atual do Projeto. Estamos procurando registrar este momento, uma vez que o registro anterior[1] já não consegue dar conta da amplitude da experiência e das novas discussões que se fizeram imprescindíveis depois da ampliação do PET para um curso de Ensino Fundamental completo.

As diversas partes deste texto foram escritas por diferentes grupos de professores. Isso resulta na expressão de diferentes dicções, o que é fundamental para nós. O texto tenta, portanto, mesmo expressando uma unidade no trabalho, conservar as diferentes vozes presentes no Projeto. Para a unidade do texto, vamos nos expressar, gramaticalmente, na primeira pessoa do plural, o que não é, neste caso, o chamado plural de modéstia. É plural porque expressa um trabalho coletivo, que é cultural e ideologicamente múltiplo.

No texto sobre alfabetização, procuramos mostrar como o trabalho com as diferentes linguagens proporciona ao trabalhador tornar-se leitor múltiplo, capaz de operar com as linguagens verbais e não verbais.

A segunda parte do texto trata dos processos formativos vivenciados pelo grupo de professores e alunos. Analisamos como as identidades, as relações de poder e a organização do trabalho pedagógico podem interferir na formação dos trabalhadores.

Já na terceira parte, descrevemos nossa concepção de currículo: um tecido de cores, saberes, culturas, estéticas, ética, política. Currículo como expressão da vida.

Na reflexão sobre a freqüência, procuramos rever o debate sobre evasão escolar para discutirmos os motivos reais que comprometem a permanência do aluno na escola. E, por fim, apresentamos nossa discussão acerca da avaliação e certificação dos alunos procurando demonstrar como realizamos esse debate no interior do projeto.

Em todas essas partes, evidencia-se uma organização escolar que supera as chamadas turmas de referência e os professores por disciplina. A organização que vivemos e procuramos evidenciar é flexível. As turmas não são fixas, as enturmações mudam de acordo com o trabalho que está sendo desenvolvido e os professores não se dedicam a apenas uma área do conhecimento. Acreditamos que dessa forma o processo contribui para a formação de sujeitos capazes de enfrentar diferentes situações e de construir o conhecimento sempre de forma coletiva e solidária.

1. Registramos, detalhadamente, os temas que marcaram o PET nos anos de 1995, 1996, 1997, numa publicação da Secretaria Municipal de Educação de BELO HORIZONTE (1996: 27-56).

Alfabetização: ler a vida em diferentes linguagens

"Às vezes somos alfabetizados em umas coisas e analfabetos em outras."
Rita Gonçalves Macedo

A maioria dos nossos alunos não alfabetizados teve que abandonar a escola ainda jovens ou crianças. Alguns nem a freqüentaram. Os motivos desse abandono foram os mais variados. Entre as causas mais significativas podemos lembrar a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família; a falta de condição financeira; a ausência de escolas no lugar de moradia, o casamento precoce (principalmente no caso das mulheres), entre outras. Entretanto, independentemente do motivo que os levou a desistir, há, hoje, motivações para o retorno ao estudo que vão desde o desejo de melhores empregos até a possibilidade de convivência social.

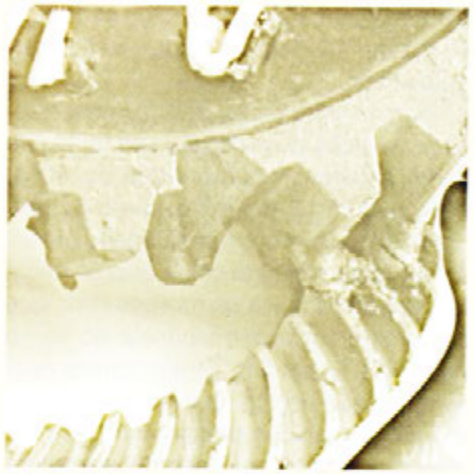
Nosso maior desafio é capacitar esse aluno para se manifestar e se expressar. É trazer para o mundo da leitura e da escrita os casos, os caminhos da roça, os teares, o lombo do burro, o cerrado, a caatinga, o sertão, os vários sertões que constituem esses sujeitos, nossos alunos. Nosso desafio é transformar o mundo passado e presente do adulto em objetos de leitura.

Para enfrentar esse desafio fomos estabelecendo concepções, criando formas que alcançassem o nosso objetivo. Com o processo que desenvolvemos com nossos alunos, passamos a compreender que texto é toda forma de expressão e que a

linguagem oral é o centro do desenvolvimento da expressão e o suporte para a aprendizagem da escrita. Com essas duas concepções elaboramos um processo de trabalho que utiliza todas as linguagens disponíveis, tais como: fotografia, TV, jornal, revista, desenho, escrita, literatura, música, informática, pintura. Já realizamos com eles oficinas de fotografia, assistimos a filmes como *Central do Brasil*, produzimos um telejornal, escrevemos diários, observamos pintores e suas obras de arte. Esta última atividade foi desenvolvida com o objetivo de que os alunos pudessem escrever a partir de algo que os sensibilizasse. As professoras Bernadete Diniz e Gláucia Monteiro Nascimento descreveram o processo:

> *"Apresentamos várias pinturas clássicas e modernas de autores famosos. Houve um trabalho de observação, comparação, descrição das imagens e identificação do título da obra, bem como de dissertação das emoções provocadas por aquelas obras de arte. Fizemos em seguida um relato da vida dos pintores e a história de algumas obras. A partir do relato da vida dos autores, passamos a gravar o relato da vida dos alunos. Depois fazíamos a transcrição. Alguns relatos foram trabalhados em sala de aula e divulgados em outros grupos de alunos."* (DINIZ, 1997)

Os alunos que desconhecem as letras têm um atendimento específico para que possam adquirir a habilidade de leitura. Entretanto, esse trabalho de alfabetização não os ausenta do contato com textos escritos e visuais dos mais variados aspectos e graus de complexidade. A aprendizagem da leitura é um processo que pode e deve ser experimentado na convivência com diferentes tipos de textos. "Não utilizamos os chamados textos 'fáceis'. O aluno faz todo o estudo formal e sonoro das letras e palavras com textos literários, científicos ou jornalísticos. O desenvolvimento do trabalho proporciona uma interligação das diferentes linguagens, de forma que um texto puxa outro texto, que puxa uma gravura, que elabora



uma frase, que conta um caso, que escreve o caso que contou, que tira uma fotografia, que vê um filme, que vira um texto que vai ser lido." (BELO HORIZONTE, 1996: 40-41)

O processo que desenvolvemos exige que os alunos operem com as linguagens verbais e não verbais indiscriminadamente. Formamos, com esse processo, um leitor múltiplo, capaz de ter acesso a diferentes situações de linguagem. É um leitor que não se limita a decodificar signos. Esse processo leva o leitor a perceber que a leitura está inserida numa cultura e é historicamente localizada e ideologicamente marcada, uma vez que as linguagens são marcas culturais, históricas e ideológicas.

Formamos um leitor que atribui significado ao que lê. Esse leitor sabe ou tem condições de saber que o significado do texto não está todo dado pelo escritor, mas será dado também por ele. São leitores que conseguem demonstrar de várias formas que compreenderam um texto lido e/ou escrito, ao qual são capazes de atribuir sentidos.

Procuramos, ainda, demonstrar que o ensino da leitura nos possibilita trazer para o convívio de todos, na escola, as experiências, as lembranças, as paisagens, as passagens, os olhares de várias experiências culturais. Transformamos em objetos de leitura a vida daqueles que foram silenciados outrora.

Processos formativos vivenciados

"Aqui, no PET, tem essa liberdade de conversar com vocês, que eu antes não tinha... é bom falar o que a gente pensa."
Maria de Fátima Ribeiro

A formação em seu sentido pleno é um direito dos cidadãos e deve ser encarada como um processo contínuo de construção e sistematização de saberes e conhecimentos[2].

2. *A distinção que fazemos inspira-se naquela realizada pela professora Eloisa Helena Santos, apresentada em sua conferência publicada nesta revista.*

Entendemos que esse pressuposto se evidencia no trabalho docente e na experiência discente, predominantemente, em três dimensões: na relevância atribuída às identidades; na alteração das relações hierárquicas experimentadas tradicionalmente nas escolas; e na organização do trabalho pedagógico.

A prática pedagógica desenvolvida no PET confere relevância às identidades dos sujeitos. Por esse motivo, são permanentemente refletidas as relações estabelecidas no cotidiano escolar, tais como: as dimensões do poder e a tensão entre uma convivência marcada pela horizontalidade e uma relação mais hierárquica; a construção coletiva dos saberes e conhecimentos; a procura de elaborar e executar processos autogestionários; a vivência de valores pautados na confiança e na solidariedade; as relações de gênero e raça.

Investigamos permanentemente os elementos que compõem a identidade dos alunos e podemos aferir que eles estão, em sua maioria, inseridos no trabalho precário; advém de uma trajetória escolar marcada por experiências de plurirrepetência, abandono e de exclusão; fazem parte de diferentes gerações. A relevância que conferimos à identidade dos sujeitos e essa atitude de investigação continuada da conformação do perfil identitário deles possibilitam a manifestação e a reflexão coletiva sobre essas identidades.

Da mesma maneira, consideramos a identidade dos professores, sua inserção política, sua experiência pedagógica, suas habilidades específicas. Busca-se um movimento em que as diferenças se expressem e a heterogeneidade dialogue, às vezes pelo conflito, mas sempre almejando a expressão e vivência de valores éticos na construção conjunta de novos conhecimentos e saberes.

A natureza das relações que os sujeitos participantes do projeto estabelecem entre si e com o conhecimento é complexa e variada: uma relação em que um só ensina e outro só aprende pressupõe que aquele que só ensina detém algo a ser ensinado e o que só aprende não detém o conhecimento e nem mesmo os elementos que o compõem. Ainda nessa relação, o que ensina atribui, arbitrariamente, relevância a um determinado saber para a vida do outro e exclui aquele que supostamente só aprende, da relação de escolha daquilo que quer saber ou quer conhecer. Nas relações marcadas pela fixação dos papéis e dos lugares de quem só ensina e de quem só aprende, o poder é exercido pelos primeiros, tendo na linguagem seu principal instrumento de dominação. Por isso, os processos formativos vivenciados no PET, subvertem essa relação de lugares marcados. Procura-se a concretização das relações democráticas entre os sujeitos, o que demanda uma mudança em sua relação com o conhecimento, assumindo-o como construção histórica e social passível de transformação.

As relações que se estabelecem no PET pressupõem a vivência pelos sujeitos de

um processo de formação continuada, no qual cada um seja capaz de dizer o que quer aprender e ensinar, colocando-se como alguém que é detentor, ao mesmo tempo que demandante, de conhecimentos passíveis de socialização. Nessa concepção, os sujeitos em formação, sejam alunos, sejam professores, ocupam um lugar de agente no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo entre si relações de troca.

Além de superar as relações com lugares marcados nos processos de construção do conhecimento, os processos formativos do PET procuram proporcionar o acesso e o domínio da linguagem por acreditarmos que só assim essa nova relação poderá se concretizar.

Tomemos, como exemplo, o caso de uma trabalhadora participante do PET que venceu sua dificuldade de falar em público para percebermos em que medida essa mudança redimensiona o seu processo de formação:

"Não tinha voz nem vez, escrevia muito em um tempo curto, aulas expositivas, não havia oportunidade para esclarecer dúvidas... uma vontade de jogar pra fora o que sabia mas não podia... criei coragem, fui lá pra frente, falei muita bobagem, a professora me ajudou... Aqui, no PET, tem esta liberdade de conversar com vocês, que eu antes não tinha... é bom falar o que a gente pensa." (Maria de Fátima Ribeiro)

De movimentos como o dessa trabalhadora — a descoberta das possibilidades formadoras no discurso oral — decorrem outros, de grande relevância à formação individual e coletiva, como a formulação de perguntas, argumentações, leituras, reelaborações e sínteses de sua própria fala e da dos outros.

Assim como o respeito às identidades leva à alteração das relações estabelecidas entre todos os participantes do projeto, procuramos uma organização que colabore com a nossa formação para enfrentar essa e outras questões.

A organização do trabalho pedagógico permite-nos, entre outras coisas, experimentar uma dinâmica de formação continuada. A composição de agrupamentos flexíveis potencializa o trabalho coletivo dos professores uma vez que estes transitam pelas diversas áreas do conhecimento. Além disso, os professores trabalham sempre em conjunto: em grupos de dois, três ou cinco, de acordo com as necessidades do trabalho. Essa organização exige trocas, diálogos, pesquisa, produção. Nas reuniões semanais, experimentamos uma dinâmica coletiva de reflexão e reelaboração da prática pedagógica. Os desafios e dilemas que daí emergem, impulsionam a busca por novos espaços e tempos de formação. A organização do trabalho possibilita a participação em espaços formativos diversos — congressos, seminários, jornadas, cursos, intercâmbio de experiências — que ultrapassam as temáticas estritamente educacionais, atingindo a formação política e sindical. A formação é, portanto, um processo contínuo, que ocorre nos diversos tempos e espaços dos quais os sujeitos participam e nos quais intervém.

Os participantes estabelecem entre si relações mais horizontalizadas e de confiança. Dessa forma, vivenciamos situações propícias a formulações e perguntas, ao exercício amplo da fala, das trocas de experiências e da produção e socialização dos nossos e de novos saberes e conhecimentos. Desse modo, afirmamos que a interação entre sujeitos, o respeito às identidades e a alteração das relações de poder constituem-se em elementos fundamentais para a produção do conhecimento.

Currículo: movimentos de vida

"Currículo é tudo que a gente faz na vida".
Sônia Francisca Santero

Auditório cheio. Mais de 200 alunos. Murmúrios generalizados. Em discussão, o seminário de avaliação do PET. Apontamos os temas. Perguntamos aos alunos o que entendiam por currículo e eles responderam:

"É claro, currículo é quando colocamos no papel toda a nossa vida."
"Curriculum Vitae?"
"É, é tudo que a gente faz na vida."

A idéia de vida é chave. No Projeto de Educação de Trabalhadores, o currículo é sustentado por uma práxis e pela sua reflexão num mundo concreto. Portanto, é movimento de vida, com as contradições e a construção cultural e social que nele perpassa.

O currículo efetiva-se no cotidiano da escola através de vivências diversas em que todos são responsáveis por sua construção. As aulas transcorrem de maneira a experimentarmos diferentes pontos de vista, participando das várias formas de viver, das normas, padrões e relações éticas do grupo. Realizamos no dia-a-dia uma escola que respeita o delicado equilíbrio entre os interesses e necessidades individuais e as exigências do grupo, desenvolvendo o espírito de solidariedade e convivência coletiva.

As tentativas vão além de situar o sujeito no centro das ações sociais e de criar consciência de suas ações. As identidades dos sujeitos vão sendo ressignificadas por eles próprios na formulação de suas opiniões, na revelação de suas crenças e principalmente quando se acrescentam a essas outros olhares historicamente constituídos. Os conflitos não são escamoteados. O envolvimento nas questões trabalhadas se manifesta diversificadamente, indo da aceitação à negação. Sendo assim, a constituição do sujeito leva à formulação de raciocínios que o fazem avançar em outros momentos do trabalho realizado.

As decisões sobre os desdobramentos do planejamento escolar são tomadas por professores e alunos trabalhadores, pessoas que produzem cotidianamente a sua existência e também sua formação, tanto no conteúdo quanto na forma. É comum vermos grupos trabalhando com teatro, música, artes plásticas, cinema, esporte, poesias, textos diversos. Os alunos trabalham sistematicamente com as diferentes linguagens. Essas são decisões políticas e pedagógicas a que denominamos currículo: um projeto cultural, com fluência constante entre interesses e conflitos que se configuram em diferentes opções e vão preenchendo as atividades escolares.

Não concebemos o currículo como conteúdo ou como grade, estrutura predeterminada e imóvel. O currículo é vida. É constituído pelos parceiros ao longo do trabalho. É tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem prescinde dele. Articula-se com vários saberes.

Um currículo, portanto, que não separa questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Um currículo que dá visibilidade às identidades e subjetividades que nos ajudam a compreender como nos tornamos o que somos e, conseqüentemente, a pensar estratégias para nos tornamos o que queremos.

"Tudo acontece com o não saber, mas a vida é sempre uma escola, tudo num simples ato."

Outras falas

Evasão ou interdição social

"Fiquei grávida e tinha muitos enjôos. Fiquei afastada do colégio por mais de 30 dias, por isso a desistência."
Gilma Maria dos Santos Carmo

"Eu estava preocupado em arrumar emprego e não tinha cabeça para freqüentar as aulas."
Gleison Cristiano da Paixão

A educação básica de jovens e adultos, no país, é considerada um direito dos cidadãos. Há várias iniciativas de experiências político-pedagógicas que pensam numa escola inclusiva para os trabalhadores. A rede pública tem ampliado a oferta de ensino noturno. Entretanto, nem as inovações pedagógicas, nem o aumento das vagas nas escolas garantem por si só a efetivação desse direito. Os índices de evasão da escola noturna ainda são assustadores.

O adulto retorna à escola cheio de expectativas e desejos. O aumento do nível de escolarização é, muitas vezes, visto como a possibilidade de um novo projeto de vida. Entretanto, uma parcela significativa desses adultos abandona a escola antes mesmo de concluir o ensino fundamental. Além disso, muitos não conseguem ter uma freqüência regular às aulas por enfrentarem uma estrutura e funcionamento escolar inadequados às suas necessidades: regras rígidas, grades curriculares, inflexibilidade no tempo etc. Conseqüentemente, acabam sendo reprovados ou desistem de estudar.

O poder público reconhece a incapacidade da sociedade de assegurar a escola básica para todos na idade adequada, porém, ao verificar a diminuição da freqüência dos alunos do noturno em uma determinada escola, apropria-se do conceito de evasão e encaminha a fusão ou fechamento de turmas e o remanejamento ou dispensa de professores. Esse procedimento é o resultado das políticas públicas de educação que não se dedicam a investigar e analisar as causas do problema e a criar condições efetivas de permanência do aluno na escola. O aluno é, portanto, o único que faz esforço para permanecer na escola.

No PET, a freqüência tem sido objeto de reflexão para professores e alunos. Consideramos que o educando tem o seu cotidiano marcado pela instabilidade (mudança de emprego, desemprego, instabilidade financeira que interfere nas suas condições infraestruturais: alimentação da família, pagamento do aluguel, atendimento à saúde). O tempo não pára e gerenciá-lo, principalmente quando se é trabalhador e aluno, não constitui tarefa das mais fáceis.

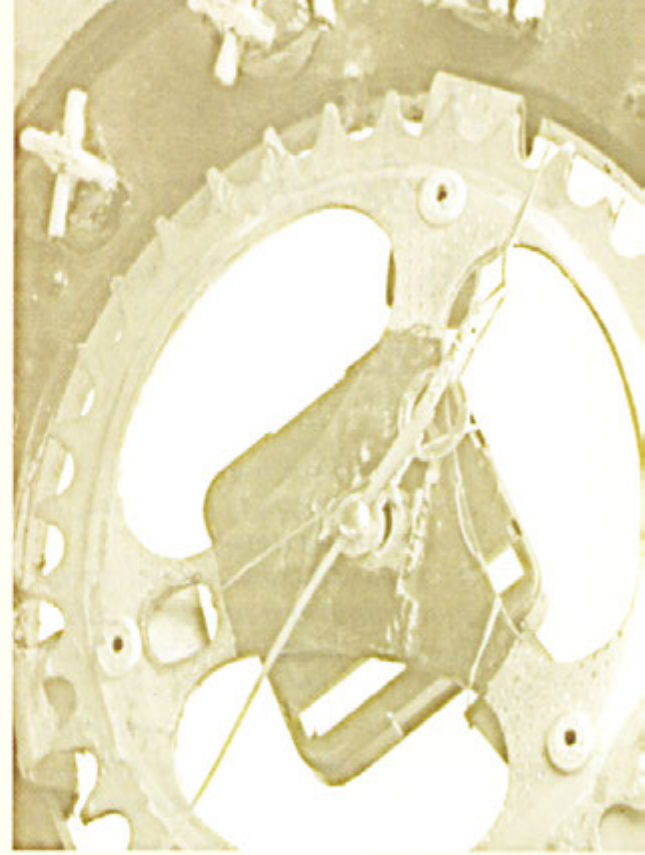
O PET discute a freqüência para respeitar essa condição de aluno trabalhador. Nossas discussões remetem-nos às questões sociais nas quais estão inseridos a mulher (questão de gênero) e o negro (maioria da população), utilizados como um imenso contingente de força de trabalho e historicamente à margem do acesso aos bens culturais deste país.

Por esse motivo, a organização dos tempos e espaços do trabalho procura atender às especificidades dos nossos alunos e garantir a inclusão dos setores marginalizados à escola: os portões estão sempre abertos; os grupos de estudo são formados para serem receptivos e auxiliarem na integração dos que estiveram ausentes; o aluno tem liberdade para participar ou não das aulas. Com essa organização acreditamos que o o trabalhador não encontra, na escola, mais um problema para a sua árdua rotina. Ele utiliza o tempo em consonância com suas possibilidades.

As idas e vindas, as faltas, os afastamentos temporários e indefinidos, sejam por quais motivos forem — viagens, tratamento de saúde, revezamento de turnos no trabalho, férias trabalhistas, cuidar de filho doente, não ter com quem deixar o filho etc. — não caracterizam abandono. O risco de perder a vaga na escola inexiste, a não ser em caso de desistência formal. O aluno sempre volta à escola e sabe que pode voltar. O ensino-aprendizagem não é um processo particular da escola. A formação humana continua em outros âmbitos sociais (trabalho, família, igreja, associações de bairro, sindicatos etc.). Nos tempos de ausência da escola, o trabalhador permanece sujeito de sua aprendizagem. A escola, então, constitui-se num espaço em que cada um amplia suas possibilidades formativas, em que liberdade e autonomia implicam responsabilidade.

O registro da freqüência ao curso é realizado para avaliação do fluxo. É mais do que marcar presenças e faltas. Através dele conseguimos conhecer um pouco mais da vida do nosso aluno. Não condicionamos a certificação do curso à freqüência. O que importa são os motivos tanto da presença quanto da ausência.

A evasão, se é que essa palavra seria a mais indicada para nomear o afastamento, por tempo indefinido, dos cursos noturnos, não é um dado isolado de uma ou de outra escola. Ela está sempre rondando o turno da noite e é motivo de aflição para alunos e professores. O que leva o aluno a interromper sua escolarização? Que implicações essa interrupção tem em sua vida? O que a escola significa para ele? Como o aluno percebe o cotidiano escolar? Evasão, seria esse o conceito adequado para configurar essa situação? Questões como essas são pertinentes aos processos avaliativos do projeto e foram debatidas por nós, educadores e alunos do PET e de outras instituições educativas, no segundo seminário de avaliação do projeto. Chamou-nos a atenção a presença dos alunos no seminário, tanto no momento



de sua preparação quanto no de execução. Eles eram 2/3 dos participantes e se manifestaram durante todo o tempo acerca da temática em questão.

Sabemos que nem a escola e nem o aluno conseguem responder pelas interdições sociais que comprometem a permanência do aluno nessa instituição educativa. Reconhecemos que apenas o tratamento dado à freqüência pode não garantir a democracia social e/ou o acesso e permanência do trabalhador na escola, mas a freqüência, aliada a uma formação, currículo e avaliação com objetivos adequados, pode ao menos oportunizar a tão afamada democratização do ensino e reverter alguns efeitos de injustiças sociais.

E, por fim, acreditamos que analisar o assunto da freqüência, ultrapassando os limites do debate sobre evasão instalado pelas políticas públicas de educação, poderá contribuir para possíveis ações da escola e do poder público que certamente facilitariam a permanência do aluno na escola.

Outras falas

Avaliação: reflexão sobre os processos construídos

"O momento em que eu me senti avaliada no grupo de década, foi quando nós estávamos trabalhando com arte em argila. Tentei fazer um monte de coisas: desenhei, pintei, mas no fim das contas acabei fazendo um sabonete que já existia em 1961, o Palmolive. [...] Eu me senti muito bem, pois achava que não sabia fazer nada."
Élida Dias Ribeiro Rodrigues

"Foi aí que eu vi que a minha capacidade ia além do que eu imaginava."
Mariza Fidélis

O acompanhamento das atividades desenvolvidas no projeto nos leva a refletir sobre como avaliá-las, como nos organizarmos para que a avaliação seja voltada para o aluno trabalhador. No PET, a avaliação é uma reflexão contínua e determina a direção do trabalho a ser realizado. Ocorre desde o momento de composição dos agrupamentos de alunos até à conclusão de cada proposta de trabalho. Constitui-se, ao longo do ano, de forma processual e está vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos se definem e se configuram numa relação de interdependência.

A avaliação parte da visão da realidade, da necessidade de conhecer, de explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como as relações e as mudanças ocorridas nos processos vivenciados. Assim podemos propor ações alternativas a partir de uma criação coletiva.

A avaliação é realizada com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de efetivá-la como um processo de aprofundamento do conhecimento, "no qual o aluno avalia a si mesmo, nós avaliamos nossa prática e nossos conhecimentos, os alunos nos avaliam e nós a eles" (BELO HORIZONTE, 1996: 47). A avaliação não é um procedimento de controle do conhecimento do aluno. A relação que estabelecemos não é vertical e o diálogo entre os sujeitos envolvidos é sincero e estabelece confiança. O trabalhador desenvolve a capacidade de opinar sobre o conhecimento que possui ou elaborou no processo de aprendizagem e se responsabiliza pelo seu saber. A seguir uma trabalhadora reflete sobre o seu conhecimento:

> *"Eu tenho muita dificuldade em escrita e em ler em público, mas isso não me impede de avançar naquilo que eu quero". (Claudinéia)*

Durante o desenvolvimento de cada proposta de trabalho, a equipe de professores se reúne socializando e discutindo, numa ação que é formativa, os questionamentos efetuados pelos alunos, estabelecendo assim, uma ação reflexiva sobre a prática. Essa reflexão traduz uma análise de todo contexto vivido.

Convivemos com a diversidade de instrumentos avaliativos, considerando as heterogeneidades dos grupos de trabalho, como forma de auxiliar na análise do processo vivido. Entretanto, tais instrumentos não configuram a centralidade desses processos. Os processos experienciados é que configuram essa centralidade. Assim, o aluno se responsabiliza, também, pelo processo avaliativo.

A avaliação é mais que um simples plano de ensino ou atividades diversas. A avaliação não é algo estanque, construído e em seguida arquivado ou encaminhado como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. É um processo no qual avaliar o aluno é avaliar o projeto e sua própria organização do trabalho no dia-a-dia. Para tanto a avaliação envolve a descrição e problematização da realidade do aluno trabalhador, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposta de alternativas de ações. É uma avaliação que requer a ruptura com esquemas avaliativos tradicionais e procura favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente.

Outro aspecto importante é que não resumimos a avaliação à certificação. O debate sobre a certificação é feito junto com os trabalhadores. Ao final de 1999, após um longo debate, algumas definições que traduzem uma concepção de avaliação/direito à certificação, foram elaboradas tendo como pressupostos básicos a discussão dos alunos e professores sobre o conhecimento construído naquele coletivo. O aluno avaliou a si mesmo e à escola concomitantemente. A idéia de que, embora necessários, os critérios para a certificação não seriam universais foi reafirmada pelos participantes. Acreditamos que a definição de critérios universais e a atribuição de conceitos, ao "final de uma etapa", simplificam e limitam as discussões a questões meramente quantitativas que reforçam o autoritarismo e o cunho sentencitivo.

Nessa perspectiva, avaliação e a certificação não se resumem a exigências burocráticas e seletivas. Adquirem significado social e político.

Vivendo e projetando capacidades

O Projeto Educação de Trabalhadores é um projeto em construção em que a educação se realiza no espaço específico da escola. O seu cotidiano, como revelado nos textos produzidos a partir do seminário e registrados aqui, é permeado pelo criar, pelo produzir saberes e conhecimentos, pelo viver, pelo sentir. Os participantes que o constroem são pessoas que buscam a sua sobrevivência através do trabalho ou que se afligem pela falta dele. São sujeitos concretos dos processos pedagógicos que se relacionam com os mundos do trabalho. Sendo assim, o trabalho singular que cada um realiza é fonte inesgotável de conhecimento e por isso mesmo, elemento central nos processos educativos desenvolvidos no curso. Buscamos nos vínculos entre educação e trabalho a origem do conhecimento produzido, contribuindo, assim, para que o trabalhador tenha o reconhecimento do saber que ele produz em sua atividade e que também perceba que há um outro conhecimento, já sistematizado na academia, que pode ajudá-lo a entender melhor o trabalho que executa.

Além disso, os processos político-pedagógicos desencadeados contribuem para que o aluno reconheça as suas próprias capacidades pessoais e reflita sobre a sua realidade e a forma como ela se materializa. É um movimento que estimula a capacidade do aluno de projetar o futuro; um movimento em que ele dá sentido às ações realizadas no presente. É por isso, um movimento de vida.

É possível, inovar, criar, transformar e entender a vida adulta como tempo específico de formação e tempo de direitos.

Referências Bibliográficas

DINIZ, Bernadete, NASCIMENTO, Gláucia Monteiro (Org.). *Colcha de retalhos*. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro, Escola Municipal União Comunitária, 1997. (mimeogr.)

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de jovens e adultos; relatos de uma nova prática*. Belo Horizonte, n.3, p.27-51, dez. 1996. (Série Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural)

Comissões de Trabalho e Emprego: espaço de formação e luta política[1]

Equipe de Formadores Responsáveis pelo Curso
Geraldo Magela da Trindade
José Eustáquio de Brito
Kleid´nea Martins Borges

1. O presente artigo é resultado do trabalho de sistematização realizado pelos formadores sindicais responsáveis pelo Curso de Capacitação de Conselheiros desenvolvido pela Escola Sindical 7 de Outubro, durante o ano de 1998. Para o ano seguinte, as opções feitas foram revistas e atualizadas confirmando, no entanto, a estratégia construída em sua primeira versão.

"Aquilo que é ineficaz para parar uma linha de desenvolvimento não é, por isso mesmo, totalmente ineficaz. O ritmo da mudança, muitas vezes, não é menos importante do que a direção da própria mudança; mas enquanto essa última freqüentemente não depende de nossa vontade é justamente o ritmo no qual permitimos que a mudança ocorra, que pode depender de nós."
Karl Polanyi

Introdução

Para além de uma questão aparentemente restrita ao campo da especulação das idéias, impôs-se, como uma exigência para a construção do percurso formativo do Curso de Capacitação de Conselheiros, a necessidade de estabelecer uma clivagem entre as dimensões da *aparência* e da *essência* presentes no atual debate sobre o comportamento do mercado de trabalho no Brasil e o agravamento do problema do desemprego.

Esse debate encontra-se presente em diversos estudos e análises e têm como foco as opções de política econômica adotadas pelos governantes no decorrer da década de noventa. Por um lado, há aqueles argumentos que partem do caráter inevitável do modelo de ajuste macroeconômico, tomando-o como premissa a partir da qual as outras variáveis, inclusive aquelas associadas ao mercado de trabalho, devam ajustar-se à lógica do modelo. Situam-se nesse campo os argumentos desenvolvidos pelo governo no sentido de justificar as medidas de flexibilização das relações de trabalho visando promover a reforma da legislação trabalhista:

> *A reforma trabalhista no Brasil será fundamental para atenuar os impactos da reestruturação econômica bem como dos ajustes macroeconômicos sobre o desemprego. Servirá também para criar as condições para um relacionamento mais estável e sólido entre trabalhadores e empresas e, por isso mesmo, com maior comprometimento mútuo.* (AMADEO, 1998: 1)

Nesse sentido, as medidas de reforma propostas refletem, de maneira crescente, o aumento da precarização do quadro das relações de trabalho em nosso país com a proliferação de novas modalidades de contratos de trabalho, cujo teor está muito distante do objetivo manifesto de "criar as condições para um relacionamento mais estável e sólido entre trabalhadores e empresas" (JABOBÁ, 1996: 3)

Grande parte da mídia aborda o desemprego como sendo uma conseqüência exclusiva dos avanços observados na base técnica. Ela mostra um quadro que deixa desolados os trabalhadores excluídos do processo de modernização, cujo baixo grau de escolarização e formação profissional aparecem como poderosas barreiras de entrada no campo das relações de trabalho mais estáveis.

Esses argumentos também encontram respaldo nas propostas de setores do empresariado e de suas entidades representativas que, por sua vez, diante do desafio da competitividade, promovem inovações no campo da gestão empresarial e da tecnologia.

Pode-se afirmar que a opção política pela implementação de uma "modernização conservadora" contribui, assim, com o processo de precarização das relações de trabalho e agrava o quadro já crítico de exclusão social.

Na abordagem da *microeconomia do emprego*, encontramos os argumentos centrais que fundamentam as opções governamentais. Essa formulação reconhece que as medidas adotadas no sentido de sustentar a estabilidade da moeda "são profundamente adversas ao emprego", pois "os fatores de natureza mais permanente estão determinando um menor impacto do crescimento econômico sobre o emprego" (JATOBÁ, 1996: 3).

Para enfrentar o desafio de gerar emprego, propõe-se que a alternativa seja buscada no campo da microeconomia do emprego, na qual, pela livre negociação, trabalhadores e empregadores devem buscar formas de atenuar os efeitos dos fatores de natureza macroeconômica sobre o nível de emprego.

Em contraposição a essas propostas, outras análises atribuem às políticas macroeconômicas adotadas no país a causa central pelo desempenho do mercado de trabalho. Afirmam que, ao transferir para o espaço microeconômico o enfrentamento do desemprego, o governo se exime de quaisquer responsabilidades com a produção e o emprego.

Portanto, no espaço microeconômico, não seriam discutidas as verdadeiras causas do desemprego estrutural e da precarização das condições de trabalho. Pelo contrário, seriam agravadas as já tensas relações entre capital e trabalho através de alternativas já testadas internacionalmente e sem efeitos positivos sobre o emprego (POCHMAN & MATTOSO, 1996).

A tensão estabelecida entre as abordagens da *microeconomia do emprego* e da *macroeconomia do desemprego* conformou o pano de fundo a partir do qual procuramos distinguir *aparência* e *essência* em relação ao atual debate sobre o desempenho do mercado de trabalho em nosso país.

Estratégia de abordagem do curso

A preocupação em atender a um público distribuído nos dois percursos formativos - curto e longo[2] - de modo a manter um interesse comum no desenvolvimento de todos os momentos do curso levou-nos à construção de um desenho alternativo ao inicialmente proposto para as atividades. No entanto, buscou-se preservar a concepção temática proposta pela equipe técnica nacional do Projeto, estabelecendo uma seqüência mais articulada entre os temas, de modo a enfrentar o problema da dispersão e fragmentação entre os conteúdos.

2. Esse curso foi desenvolvido combinando dois percursos formativos com distintas cargas horárias. Para o público inscrito no percurso longo, foi proposta a realização de uma oficina inaugural, dois módulos de formação, intercâmbio de experiências, pesquisa sobre a intervenção dos atores na política de emprego e geração de renda e um seminário final. Os cursistas que fizeram o percurso curto participaram da oficina inaugural, do intercâmbio de experiências e do seminário final.

Como parte do processo de preparação do curso, incluímos um levantamento junto aos membros de Comissões de Emprego, órgãos públicos e entidades privadas, orientados pelo interesse de conhecer melhor as condições de trabalho dos conselheiros e identificar suas demandas formativas.

Além disso, as visitas feitas às Comissões Estaduais de Emprego de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, a algumas Comissões Municipais e órgãos como o Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais - INDI, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Central Única dos Trabalhadores, dentre outros, buscaram estabelecer relações ins-

titucionais, importantes para a divulgação e realização das atividades.

Constatamos alguns desafios enfrentados pelos conselheiros. O mais recorrente manifestou-se nas dificuldades das Comissões em realizarem análises consistentes e fundamentadas acerca da dinâmica do mercado de trabalho local. A falta dessas análises dificultava a tomada de decisão em relação aos diversos projetos de geração de trabalho e renda e qualificação profissional submetidos às comissões.

Também identificamos que, devido à própria dinâmica de funcionamento de algumas comissões, as reuniões carecem de dinamismo, muitas vezes se restringindo ao cumprimento de um ritual burocrático. Há uma certa dificuldade em se ter o comprometimento dos atores sociais envolvidos com a institucionalidade da Comissão. O esvaziamento desse espaço talvez seja o sintoma mais visível desse problema.

A oficina inaugural

Para um grupo heterogêneo que se encontra pela primeira vez numa atividade, o momento inicial — compreendendo desde a chegada ao local do curso até a apresentação da proposta de trabalho — desempenha uma função importante para o bom andamento das atividades.

Logo na entrada da Escola, no ambiente em torno da secretaria do evento estava montada uma exposição do fotógrafo Sebastião Salgado, centrada no tema trabalho. As várias imagens enfocavam condições de trabalho na cidade e no campo, nos setores moderno e atrasado de uma economia global. As fotos abarcavam um extraordinário leque de inserções de homens, mulheres e crianças na produção e reprodução da materialidade da existência.

Ao lado dos quadros, reunimos informações sobre o comportamento recente do mercado de trabalho no Brasil e no mundo, com conceitos, gráficos, tabelas sobre emprego e desemprego.

A construção desse cenário contribuiu para situar os participantes nas questões que seriam tratadas ao longo do curso, mediadas por diversos recursos visuais e estéticos para abordar um problema econômico-político.

Nessa oficina, tratamos de situar as análises dos trabalhadores, empresários e governo sobre o fenômeno do desemprego e suas propostas para o enfrentamento desse problema no Brasil. Essa escolha justificou-se pela composição tripartite das comissões.

Essa análise foi orientada para a identificação do que denominamos *relação de interesse compartilhado*[3], expressa na forma gráfica de três elipses, que embora interdependentes, apresentam uma área comum, conforme o mostra a figura abaixo:

Essa foi a imagem encontrada para, no relacionamento com um público heterogêneo, evidenciar as várias perspectivas de análise do problema do desemprego a partir dos atores sociais: era preciso saber, nesse momento, o que o outro tem a dizer e, a partir de uma análise dos argumentos, realizar o exercício de diferenciar aparência e essência, mito e realidade.

Provocamos uma reflexão a partir da seguinte pergunta: *Por que existe desemprego no Brasil?* Para enfrentá-la, oferecemos como subsídio a exibição de uma fita do programa Fogo Cruzado[4], produzido pela Rede Bandeirantes de Televisão, que discutiu as propostas do governo para a reforma da legislação trabalhista.

O passo seguinte consistiu em discutir o efetivo funcionamento das Comissões de Emprego — suas possibilidades de ação em nível local e suas debilidades no enfrentamento do problema do desemprego — de modo a explicitar o seu *projeto*, sua *capacidade de governo* e sua *governabilidade* sobre o sistema social.

Segundo Carlos Matus, o ato de governar requer a articulação dessas três variáveis que compõem o chamado triângulo de governo:

> O condutor dirige um processo para alcançar objetivos que escolhe e altera segundo as circunstâncias (seu projeto), superando os obstáculos de maneira não passiva, mas ativamente resistente (governabilidade do sistema). E, para vencer essa resistência com sua força limitada, o condutor deve demonstrar capacidade de governo. (MATUS, 1993: 59)

Com isso, a oficina foi um espaço para a construção de alguns compromissos de trabalho (Plano de Ação) envolvendo participantes de uma mesma região. Nossa intenção, ao propor a elaboração desses compromissos, era estimular ações intermunicipais orientadas pelo objetivo de fortalecer as Comissões Municipais de Emprego. Elas se tornariam, de fato, um espaço de articulação social em torno do desafio de despertar o poder local para a elaboração de propostas de políticas municipais de emprego.

O desenvolvimento de ações orientadas por esse objetivo seria a base para a realização da atividade de intercâmbio prevista no percurso formativo como forma de partilhar experiências de atuação das comissões em nível regional.

Ao estabelecer esse ponto de convergência entre os participantes dos percursos longo e curto, quisemos estimular o estreitamento de contatos nas regiões. Entretanto, para as pessoas inscritas no percurso longo, propusemos que a abordagem dos temas previstos nos módulos constituísse uma base a orientar a formulação de uma proposta de geração de emprego e renda que contemplasse a dinâmica sócio-econômica de sua região.

3. A congruência da dimensão das elipses construídas não devem nos remeter a um suposto equilíbrio de forças entre os atores em sua capacidade de intervenção política para enfrentar o problema do desemprego.

4. Esse debate, realizado em 19 de outubro de 1997, foi feito entre o Professor Aloísio Mercadante e pelo advogado e membro da Comissão Permanente de Direitos Sociais do Ministério do Trabalho, Luiz Carlos Robortella. Contou ainda com as presenças em estúdio dos sindicalistas Luiz Marinho (Sindicato dos Metalúrgicos do ABC) e Paulo Pereira da Silva (Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo) e do Diretor de Recursos Humanos da FIAT, Osmani Teixeira. Durante o programa foi feita uma sondagem junto aos telespectadores com a seguinte pergunta: "Você aceita negociar conquistas e benefícios para manter o emprego?". A apuração final revelou que a maioria dos telespectadores não estaria disposta a renunciar a direitos em troca da garantia do emprego.

Oficinas

Módulo I

Mudanças contemporâneas: trabalho, desenvolvimento, Estado e democracia

A referência inicial ao processo de globalização e sua influência na dinâmica dos mercados de trabalho teve a intenção de contextualizar o debate sobre o projeto das Comissões que, de acordo com a legislação vigente, devem voltar-se para a política de geração de emprego e renda no âmbito de sua organização.

Para que as Comissões possam implementar esse projeto, cientes dos alcances e limites colocados para a sua ação, constatamos a necessidade de tratar conteúdos que auxiliassem a compreensão de alguns mecanismos que conformam a nossa época, marcada pela dinâmica dos mercados globalizados que se impõe ao nível dos territórios e regiões.

Essa tendência não se restringe à redefinição dos papéis dos estados nacionais sob a hegemonia das políticas neoliberais. Concretiza-se, sobretudo, por meio das ações dos chamados *atores hegemônicos* — grandes corporações transnacionais — que, sob os imperativos da competitividade, modernizam-se tecnologicamente e se reestruturam, tanto interna quanto externamente, visando assegurar as suas posições competitivas no jogo do mercado globalizado.

A referência ao texto *Globalização, concorrência e Trabalho* (POCHMANN & MATTOSO, 1995), possibilitou a realização de uma análise mais abrangente do processo de globalização, explicitando várias dimensões da relação existente entre reestruturação capitalista e mundo do trabalho.

Além desse aspecto, a reflexão dos autores situa o processo de globalização a partir das especificidades do caso brasileiro, o que nos proporcionou um encontro com a história do país e a análise dos movimentos mais recentes. Com isso, criamos condições para que os participantes aumentassem o grau de compreensão das particularidades da inserção do Brasil nessa nova ordem internacional a partir da dinâmica histórica de nossa sociedade e das opções políticas que vêm sendo adotadas pelos governos ao longo da década de 90.

O debate proposto sobre *Modelos de Desenvolvimento e Políticas de Emprego* teve como referência a internalização, pelo país, das estruturas produtivas emergentes com as revoluções industriais e as várias configurações dos mercados de trabalho a partir dessas iniciativas. Com isso, procuramos desenvolver a idéia de que os problemas relacionados ao mercado de trabalho — exclusão, precarização, baixos salários, concentração de renda etc. — podem ser considerados questões estruturais não enfrentadas com a devida priorização pelos arranjos políticos das elites brasileiras ao longo da história da industrialização e urbanização. Na presente década, esses problemas tendem a se acentuar devido à concepção de ajuste estrutural adotado pelo programa de estabilização monetária.

Partindo dessa leitura sobre o processo de globalização e inserção do país na nova ordem internacional, passamos a nos perguntar se o enfrentamento das questões estruturais dos nossos mercados de trabalho deveria se concentrar na dimensão restrita das variáveis que compõem o mercado de trabalho (a microeconomia do emprego) ou se, nesse cenário, haveria possibilidade de construção de alternativas que também pudessem alterar a lógica das opções de política econômica, com o desenvolvimento de ações que priorizassem a geração de emprego e renda.

Para fazer essa reflexão escolhemos o texto "Políticas de Emprego e Renda no Brasil", de Márcio POCHMANN (1999: 107-134), onde ele discute as políticas ativas de emprego e a evolução dessas políticas nas economias avançadas.

Por compreender que a reestruturação capitalista é hoje conduzida em nível mundial pelos atores hegemônicos da economia global, passamos a perguntar acerca das possibilidades de ação política dos atores sociais e das Comissões de Emprego especificamente, no sentido de produzir alternativas a essa lógica. Para enfrentarmos o desafio de refletir acerca do trabalho das Comissões propusemos ao grupo o estudo feito pelo Professor Milton Santos.

À medida que dávamos seqüência a essa forma de abordagem, confrontávamo-nos com a necessidade de inseri-la no contexto da base territorial a partir da qual os cursistas estavam organizando o trabalho das Comissões de Emprego.

Para provocar a reflexão acerca da concretização, nos espaços locais, dos paradigmas tecno-produtivos e das relações que se estabelecem nos territórios com a emergência da terceira revolução industrial, propusemos ao grupo uma reconceituação da região habitada a partir da análise desenvolvida pelo Professor Milton SANTOS (1997: 45-59).

O autor aponta que "as mudanças que o território vai conhecendo, nas formas de sua organização, acabam por invalidar os conceitos herdados do passado e a obrigar a renovação das categorias de análise" (SANTOS, 1997: 45). Partindo dessa compreensão, ele nos fornece nesse texto uma nova formulação para os seguintes conceitos: a região, os circuitos espaciais de produção, as especializações produtivas e o aumento da circulação, a cidade como lugar revolucionário, as novas relações cidade-campo, a nova hierarquia urbana e o presente e a totalidade.

As reflexões feitas colocaram para o grupo a necessidade de compreensão da dinâmica dos seus municípios, para superar a visão que se assenta na hierarquização das cidades, concebida como a soma de fragmentos territoriais. De acordo com o referido autor, o território, as cidades precisam ser analisadas a partir da reconstrução do espaço local, observando os diversos fluxos produtivos historicamente presentes nos municípios. Essa concepção traz à tona a visão de rede que integra as várias dimensões dos lugares na dinâmica da globalização.

A construção desse percurso, baseado em contribuições de pesquisadores que transitam por várias áreas do conhecimento, tornou-se uma referência importante para o grupo. Para entendermos os desafios postos para o trabalho das Comissões de Emprego, faz-se necessário o aprofundamento em temas cujos conteúdos não devem ser estudados a partir de uma visão fragmentada. Reunir essas dimensões na perspectiva de constituir uma totalidade que possa fazer sentido foi o nosso principal desafio metodológico.

Outras falas

Módulo II

Espaço público de ação sócio-político e cultural

Como suporte para a realização do primeiro módulo do curso, fizemos um trabalho que pressupôs a leitura de vários textos, alguns dos quais com um razoável grau de complexidade.

No segundo módulo, optamos por introduzir outras formas de reflexão que, de maneira articulada aos conteúdos propostos, apresentaram caminhos alternativos à construção do conhecimento, buscando valorizar, em todos os momentos, o saber acumulado pelos participantes em suas vivências.

Como forma de retomar e atualizar os temas tratados durante a realização do primeiro módulo, organizamos um kit contendo matérias extraídas de vários jornais de circulação nacional e regional. Selecionamos várias matérias que abordavam os temas através do movimento da conjuntura, para propor trabalhos de grupos orientados por um roteiro de interpretação de textos.

O conhecimento das possibilidades de ação ao nível local com vistas a enfrentar o problema do desemprego fora abordado no primeiro módulo com auxílio das reflexões oriundas dos campos da Economia e da Geografia.

Visando a retomada dos referenciais construídos, solicitamos aos participantes que trouxessem de suas cidades produtos que identificassem alguma especialização da região. Nossa intenção, com a apresentação desses produtos, era construir o fluxo da relação de produção, comercialização e consumo, que vincula o município ao seu entorno através dos produtos ou prestação de algum serviço.

Ainda com o objetivo de proporcionar um encontro mais profundo com a realidade local, preparamos o roteiro *Perfil do Município* que os participantes discutiram e aperfeiçoaram durante a realização desse segundo módulo.

A nossa proposta para realização desse levantamento era despertar nos participantes o desejo de investigação das variáveis que, na nossa avaliação, seriam indispensáveis para que fosse constituída uma visão de conjunto acerca da dinâmica do município.

A partir desse referencial pudemos refletir sobre o papel dos municípios no desenvolvimento de políticas de emprego e renda e as alternativas propostas pelos movimentos sociais como possíveis respostas ao desemprego.

Com isso, recolocamos a discussão do papel das Comissões (seu projeto) e aprofundamos o debate sobre a necessidade de desenvolvermos uma visão de conjunto acerca das várias dimensões que se relacionam na geração e no enfrentamento do problema. Essa reflexão foi desenvolvida com o auxílio do texto *"Políticas Municipais de Emprego"* (DOWBOR & BAVA, 1996: 7-28).

Para fechar o percurso, resgatamos a idéia de enfrentar o desafio de construir um projeto de geração de emprego e renda a ser negociado em nível local, com a qual foi elaborado um roteiro a partir do encadeamento de questões que formam um fio lógico. Ele procurou orientar os participantes no desenho de projeto de geração de emprego e renda além de conter elementos que auxiliam os membros das Comissões de Emprego a avaliar a consistência dos projetos encaminhados para avaliação dos conselheiros.

Além do roteiro, fornecemos o referencial teórico que vem sendo elaborado pelo Professor Paul SINGER (1997) a partir do acompanhamento de uma série de experiências reunidas no campo da chamada economia solidária.

O seminário final

O Seminário *Políticas de emprego e suas relações com a política econômica, o município e a educação profissional* foi realizado no final do *Curso de Capacitação de Conselheiros* de 1998. Inicialmente, a nossa pretensão era atualizar o debate acerca das questões tratadas no curso e proporcionar a difusão de experiências alternativas de geração de emprego e renda.

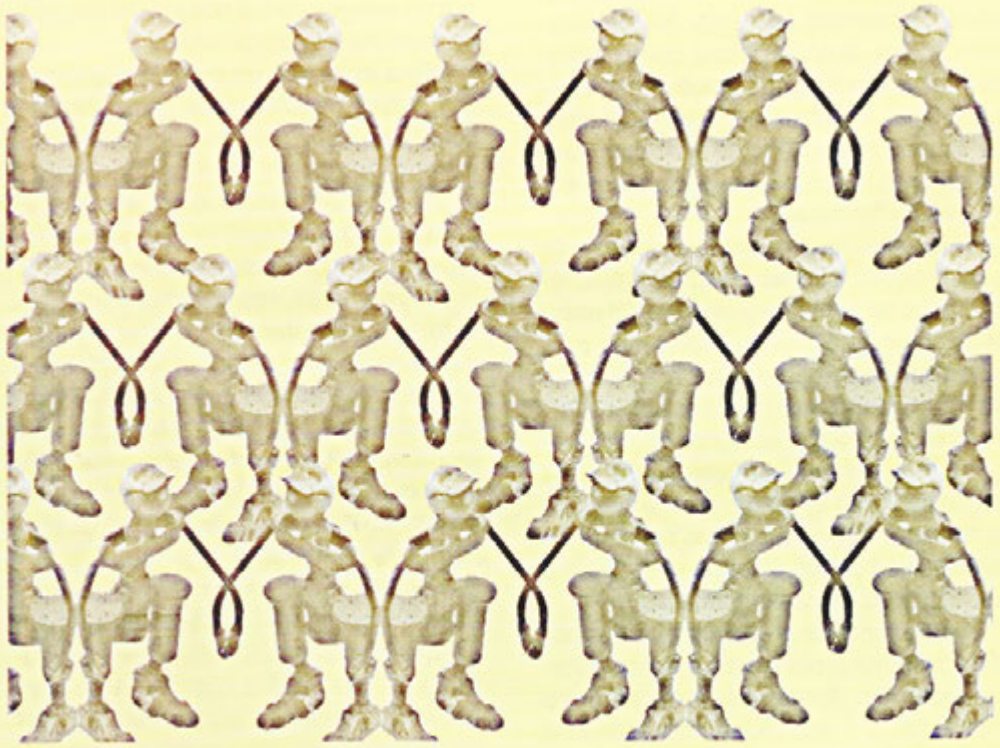
Nesse seminário pautamos os seguintes temas para debate:

- as condicionantes macroeconômicas do emprego e desemprego;
- os limites e possibilidades do município no enfrentamento do desemprego num cenário de crise das finanças públicas municipais;
- a polêmica em torno do conceito de empregabilidade;
- experiências diversas de geração de emprego e renda, dentre as quais o cooperativismo e a autogestão.

O seminário também se constituiu num espaço privilegiado para a troca de experiências entre os participantes a partir dos trabalhos de intercâmbio e de pesquisa do perfil dos municípios desenvolvidos pela maioria dos cursistas.

O quadro desenhado pelos debates baseado no ambiente macroeconômico - derivando desse cenário as reflexões sobre a dinâmica do mercado de trabalho - foi marcado por pessimismo. Percebiam-se, nas medidas adotadas pelo governo para diminuir a vulnerabilidade do país diante dos efeitos da crise asiática, sinais de uma prolongada crise no nível de emprego com a anunciada recessão.

Apesar do ambiente de crise, tivemos a oportunidade de refletir sobre experiências bem sucedidas de enfrentamento das restrições macroeconômicas, colocando em questão as concepções de formação profissional orientadas pela visão da empregabilidade.



A elaboração de métodos - reconstruindo o espaço local

Preparar e executar um Curso de Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego foi o nosso maior desafio.

A necessidade de articular saberes provenientes de vários campos do conhecimento numa totalidade de sentido estimulou a construção de métodos que, partindo do saber acumulado não sistematizado, pudesse avançar em direção às formulações teóricas para, em seguida, retornar ao campo das vivências e da prática social e política, visando realizar uma nova leitura a partir das mediações construídas.

Esse movimento esteve presente em vários momentos do curso. Se destacamos, neste texto, a forma como trabalhamos a relação entre globalização e espaço local, é porque essa tensão dialética simboliza o desafio de lidar com conteúdos até então pouco trabalhados em processos formativos.

O desafio de elaborar uma síntese de contribuições teóricas, muitas vezes apresentadas de forma fragmentada, foi assumido como uma oportunidade a mais para contribuir com o processo de apreensão da realidade em suas múltiplas dimensões. Para tal, o trabalho conjunto de preparação das atividades, que envolveu a realização de várias leituras e discussões bastante acaloradas, teve como resultado, a constituição de um olhar do grupo para a totalidade do processo formativo.

A experiência que destacamos nos parece bastante representativa desse esforço realizado. Tomamos, num primeiro momento, o *mapa-mundi* destacando a divisão política dos países, com suas fronteiras demarcadas por rios, montanhas, vales e mares[5]. O mapa hierarquiza os países tomando por base o tamanho de seus territórios.

Num segundo momento, redesenhamos o *mapa-mundi* na proporção da riqueza de cada país. A redefinição dos tamanhos de vinte e dois países economicamente expressivos, de acordo com os respectivos Produtos Internos Brutos, resulta em um *mapa-mundi* desproporcional.

5. *Esse trabalho foi realizado a partir de uma matéria jornalística feita pela revista* Carta Capital *n.º 39, ano III, de 25 de dezembro de 1996. A matéria, que tem por título* Mapa da Desigualdade, *mostra que a globalização aumenta o poder dos ricos e deixa poucas chances para países como o Brasil.*

Ao compararmos os dois mapas construídos a partir de critérios diferentes, percebemos que as deformações ilustram uma concentração de riquezas sem precedentes nos países mais desenvolvidos. A visualização dessas distorções deixou evidente para o grupo a seguinte questão: a globalização aumenta o poderio dos países mais desenvolvidos na mesma proporção em que acentua as desigualdades nos países situados na periferia do capitalismo.

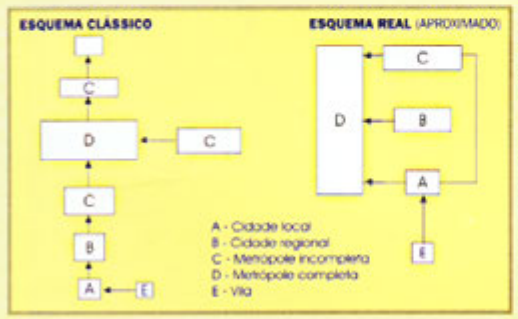
"Se a expansão do poderio econômico dos países desenvolvidos pode ser vista como expressão da vulnerabilidade da maioria dos países, significa dizer que o Brasil está exportando emprego para os países desenvolvidos?" - veio a questionar um dos participantes do curso.

Curiosamente, esse questionamento foi feito antes mesmo que dados recentes expusessem com vasta fundamentação a problemática da transferência do emprego dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos, como tem sido demonstrado pelas pesquisas do Professor Márcio Pochmann, do Instituto de Economia da UNICAMP.

Valendo-nos da força das imagens para trabalhar conceitos, destacamos também a forma como enfrentamos o texto do Professor Milton Santos que discute a relação entre categorias tradicionais e atuais na Geografia. No item que trata das Novas relações entre cidade e campo, o autor conclui que

> *quanto mais modernizada é a atividade agrícola, mais amplas são suas relações, mais longínquo o seu alcance. Por isso, se pode falar em curto-circuito da cidade próxima, já que o esquema tradicional era rompido. Que fazer, desse modo, com o velho conceito de rede urbana (cidades maiores tendo as menores como tributárias) no seu esquema piramidal e militar? (...) Pelo esquema tradicional, havia uma série de degraus, de etapas e galgá-los era crescer em importância, subir na hierarquia, ascender na escala da rede urbana. (...) Com a transformação do mundo, devemos, assim, substituir as antigas categorias de análise por outras, que dêem conta da explicação do novo e da mudança. A análise, para ser válida, não pode ser vazia da história concreta. Como resposta às novas redes de relações é que podemos, hoje, falar de uma nova hierarquia urbana. (SANTOS, 1997: 54-57)*

Pelo fato de termos um público proveniente de várias cidades com importância econômica diferenciada, propusemos aos participantes um exercício: expressarem, partindo do esquema real (aproximado), as relações estabelecidas entre algumas das cidades de sua região para identificar qual é a posição que o seu município ocupa nessa rede urbana. O resultado desse trabalho mostrou e explicitou as relações entre o local e o global que até então permaneciam ocultas.



Além desses trabalhos, no intervalo entre o primeiro e o segundo módulo, solicitamos aos participantes que trouxessem de suas cidades algum produto que, de certa forma, expressasse uma determinada especialização do município para que tivéssemos uma noção da dinâmica econômica das cidades.

Ao propor essa partilha, orientávamonos pela análise do referido autor que, ao discutir as especializações produtivas e o aumento da circulação de produtos entre cidades e regiões, sustenta que, antes da difusão acelerada dos transporte e das comunicações,

> *a maioria das regiões produzia quase tudo de que necessitava para sua reprodução; produzia-se de quase tudo em todos os lugares; vivia-se praticamente em autarquia. Hoje, assistimos à especialização funcional das áreas e lugares, o que leva à intensificação do movimento e à possibilidade crescente das trocas. Por isso, crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias. Quanto maior a inserção da ciência e tecnologia, mais um lugar se especializa, mais aumenta o número, intensidade e qualidade dos fluxos que chegam e saem de uma área. Esse processo pode conduzir à estagnação ou mesmo ao desaparecimento das cidades pequenas." (SANTOS, 1997: 50-51)*

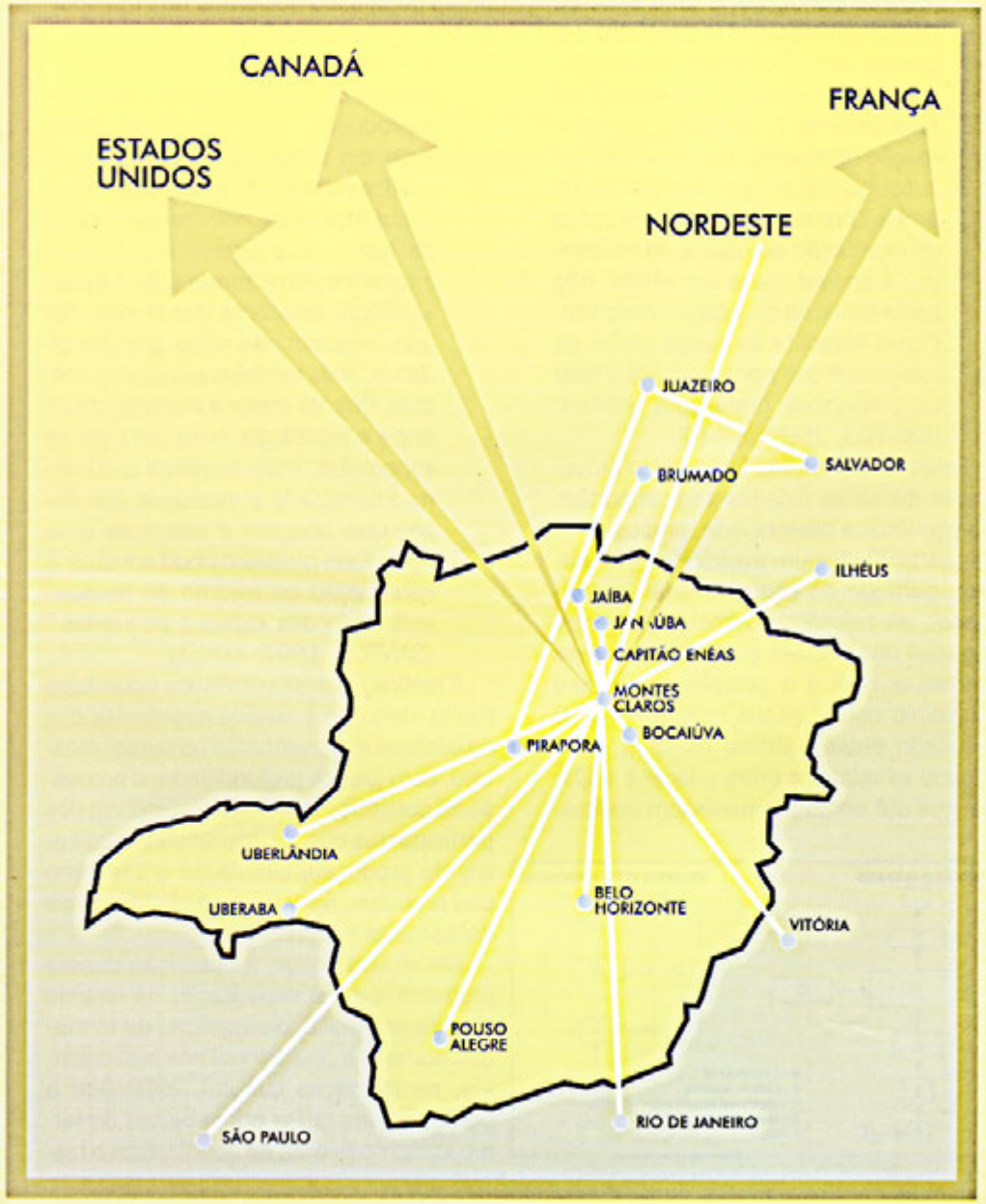
A realização dessa dinâmica evidenciou muito mais que a história econômica dos municípios representados no curso: mostrou, com grande profundidade, o processo de construção da própria existência dos participantes que, ao identificarem os fluxos de produção, circulação e consumo dos produtos, ligavam-se a eles como se deles fossem parte.

Em muitos casos, a descrição desses produtos levou à explicitação da história de vida da família, da trajetória de formação humana e profissional dos participantes, da formação cultural, entendida a partir de suas raízes etimológicas do termo latino *colo*, que, de acordo com o his-

toriador Alfredo BOSI (1992: 11)

as palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino colo, *cujo particípio passado é* cultus *e o particípio futuro é* culturus. *Colo significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo de* colo *é* incola, *o habitante; outro é* inquilinus, *aquele que reside em terra alheia. Quanto a* agricola, *já pertence a um segundo plano semântico vinculado à idéia de trabalho.*

O gesto espontâneo de trocar produtos ao final dos trabalhos demonstrou a solidariedade construída no percurso pois o produto que fora partilhado já não é mais a simples expressão de um valor de troca, adquirido em um determinado ponto de venda: ele expressa a história de homens e mulheres, jovens e crianças que, através da necessidade imperiosa de reprodução social da existência, produzem a própria vida.



Referências Bibliográficas

AMADEO, Edward. A reforma trabalhista brasileira. In: BRASIL. Ministério do Trabalho. *Notas sobre o mercado de trabalho*. n.8. p.1-10, out. 1998. [Citado 15 novembro 1999]. Disponível na Internet: <http://www.mtb.gov.br>.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DOWBOR, Ladislau, BAVA, Sílvio Caccia. Políticas municipais de emprego. In: BAVA, Sílvio Caccia (Org.). *Revista Polis; estudos, formação e assessoria em políticas sociais*. São Paulo: 1996. n.25.

JATOBÁ, Jorge. A microeconomia do emprego. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo. 15.jun.1996. cad.1. p.3.

MATUS, Carlos. O triângulo de governo. In: *Política, planejamento e governo*. Brasília: IPEA, 1993. t.1.

POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.

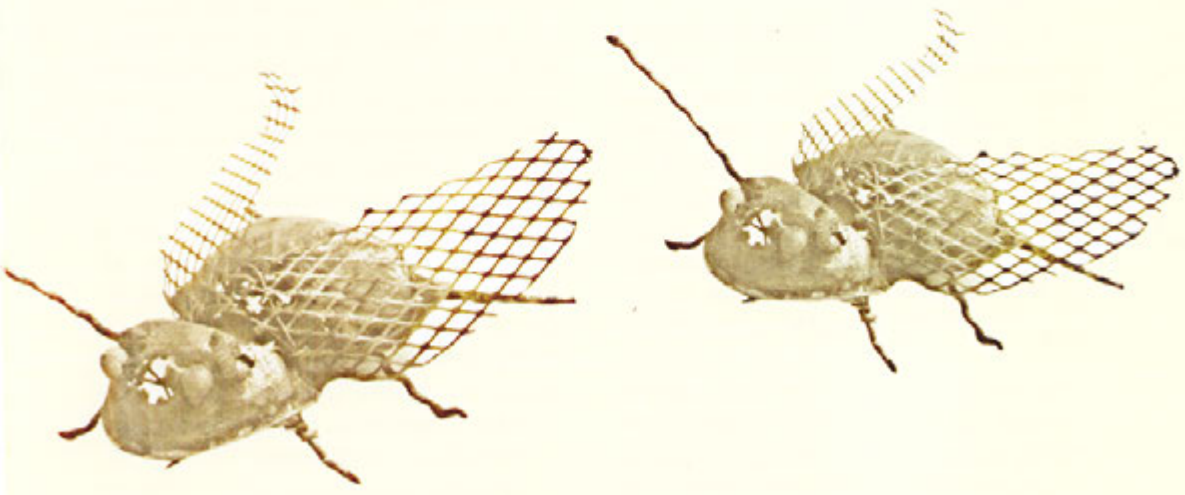
POCHMANN, Márcio, MATTOSO, Jorge. A macroeconomia do desemprego. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo. 29.jun.1996. cad.1. p.3.

POCHMANN, Márcio, MATTOSO, Jorge. Globalização, concorrência e trabalho. In: *Cadernos do Cesit; Textos para discussão*. Campinas, 1995. n.17.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SINGER, Paul. Economia solidária: geração de renda e alternativa ao liberalismo. In: *Proposta*. Rio de Janeiro. n.72. mar-mai. 1997.

Intencionalidades de um percurso formativo



Caio Galvão de França,
Geraldo Magela da Trindade,
José Luiz Fazzi,
Shirley Aparecida de Miranda

Formadores da
Escola Sindical 7 de Outubro

O Curso de Formação de Formadores em Educação Profissional desenvolvido pela Escola Sindical 7 de Outubro quis revelar o trabalho como princípio educativo. Buscou-se ampliar as noções de trabalho — produção e reprodução da existência — e de educação — situada nos diversos espaços e tempos de formação humana — experimentados na sociedade contemporânea. Dessa forma, pretendeu-se (re)construir a concepção de formação profissional como direito do trabalhador e conformar um acúmulo político-metodológico para a ação política sobre a educação do/a trabalhador/a.

O percurso formativo, delineado em três módulos, conferiu centralidade ao trabalho como princípio educativo — o fazer cotidiano é a base da produção de seres humanos, de seu conhecimento sobre o mundo, sobre as pessoas e suas relações — detendo-se sobre as múltiplas e complexas dimensões da formação humana. Nesse sentido, a diversidade de experi-

ências dos/as participantes tornou-se um rico conteúdo, refletido permanentemente. Buscou-se a manifestação das subjetividades, instigando o senso estético nas várias dinâmicas e propostas metodológicas. Entrelaçando a sensibilidade com a reflexão teórica, lidou-se com múltiplas linguagens, apropriando e ressignificando tempos e espaços para incorporar a produção do grupo.

Este texto pretende apresentar a intencionalidade[1] das estratégias metodológicas que compuseram o curso. Trata-se de uma enunciação que repousa na ação realizada, um retrato estrutural que busca captar a ocorrência ainda viva. Nesse movimento, confere-se visibilidade aos elementos da auto-gestão, utilização de múltiplas linguagens e ressignificação de espaços e tempos, que potencializaram a expressão e o diálogo da heterogeneidade dos participantes.

1. No registro da fenomenologia, buscar a intencionalidade é desvendar o significado atribuído aos fatos, elaborações e decisões, considerando o caráter situacional e histórico e as circunstâncias que condicionam a ação dos sujeitos.

O encontro de pessoas com trajetória e formação diversificada, inseridas em diferentes categorias profissionais e múltiplos espaços da luta social — trabalhadores, lideranças sindicais e populares, técnicos, educadores, especialistas e pesquisadores — constituiu a riqueza do Curso de Formação de Formadores em Educação Profissional. Nos dois anos de realização do curso (1998 e 1999), a opção foi compor uma turma única, com aproximadamente 120 participantes, provenientes do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Durante o percurso, a enturmação era flexível para adequar-se aos objetivos de cada atividade proposta e proporcionar que a diversidade de experiências se tornasse objeto de reflexão para os/as participantes. Em alguns momentos, compunham-se plenárias com 30 participantes; em outros, grupos menores, trios ou duplas de trabalho; às vezes, todo o grupo se reunia no auditório ou na arena. Os critérios de agrupamento também se multiplicavam: experiências comuns, expectativas, inserção social, região de origem, idade, categoria profissional, opção por um tema de trabalho.

A complexidade desse movimento trouxe para a equipe de formadores da Escola a preocupação de proporcionar aos participantes a imersão no clima do curso desde o início das atividades. Os participantes não eram meros alunos — indivíduos desprovidos da *luminosidade* do conhecimento. Eram trabalhadores e trabalhadoras adultos/as, lideranças e assessores que se deslocaram do local de trabalho para refletir com mais intensidade sobre os desafios que permeiam seu cotidiano. Alguns chegaram ressabiados, outros sentiram-se em casa, pois já conheciam a Escola. Amigos e conhecidos se identificaram, outros passaram a se conhecer ali mesmo. Desse momento em diante, a equipe de formadores da Escola passava a escutar/auscultar o grupo, buscando perceber as dúvidas, ansiedades, expectativas e posicionamentos manifestados.

No curso realizado em 1999, o convite à inserção no clima do percurso formativo desencadeou ritos de iniciação. No Módulo I, os/as participantes foram surpreendidos com a tarefa de uma gincana, distribuída junto com o material do curso. Propunha-se a investigação de características dos componentes do grupo e dos espaços de formação de que participavam. Procura, diálogo, interrogações compuseram os primeiros contatos. Ao longo do módulo, as descobertas eram retomadas, desvendando aspectos da composição do grupo.

No Módulo II, em meio à comemoração do reencontro, os/as participantes receberam uma pequena surpresa: "Saquinhos Pipoéticos de Letrinhas" — fragmentos de textos e poemas de diversos autores, épocas e estilos; extratos de contos, textos, crônicas, receitas culinárias contidos num saquinho de papel. Essa foi a forma encontrada pela equipe de formadores para proporcionar, desde o início, uma aproximação com diferentes estilos e linguagens e a produção de múltiplos textos, passíveis de diferentes leituras, que revelam a pluralidade dos aspectos da realidade.

Revelando o trabalho como princípio educativo

No Módulo I, pretendeu-se ampliar a percepção dos vínculos entre trabalho e educação. Mais que anunciar a relação entre esses pólos, era necessário perceber a formação na complexidade da totalidade social que integra as dimensões da produção, das relações sociais e do simbólico. Essa abordagem exigia ultrapassar o debate conceitual. Coube aguçar os sentidos, despertar sensações diversas que remetessem o grupo para a noção de cultura. A ambientação para o processo pretendido iniciou-se com o almoço elaborado com ingredientes da cultura indígena.

O que se seguiu foi a imersão na produção da cultura em sociedades simples. A condição de adultos, com atividades cotidianas muito bem estabelecidas, muitas vezes dificulta a mobilização tranqüila de algumas dimensões da subjetividade e o deslocamento para outros espaços de relações. O desafio, então, era revelar o sujeito, mobilizando as várias dimensões de sua identidade, para além das habilidades políticas ou cognitivas. Esse foi o objetivo da dinâmica[2] realizada, que aos poucos reduziu resistências e instigou os quatro agrupamentos constituídos a compartilhar experiências, assumindo a identidade de uma tribo: autonomeando-se, criando rituais — dança, canto, expressões da religiosidade — símbolos.

2. Os limites deste texto não permitem uma descrição dos momentos experimentados nas dinâmicas. O/a leitor/a poderá obter maiores informações sobre cada uma delas consultando, na homepage da Escola Sindical 7 de Outubro, o site do Curso de Formação de Formadores em Educação Profissional: www.escola7.org.br

Após a dinâmica, o grupo trabalhou com o texto de Pierre CLASTRES (1978). A visão de um antropólogo sobre a tribo Guaiaqui trouxe elementos para se captar a dimensão educativa das relações vivenciadas por aquela comunidade. A escrita de mensagens para participantes de outras tribos comentando algum aspecto formativo da comunidade Guaiaqui, além de possibilitar um momento individual de análise e a troca entre os participantes, pretendeu estimular a referência ao texto para a discussão que se seguiria.

A análise da cultura do outro, em geral, remete à comparação baseada nos próprios processos identitários vivenciados. Durante o debate sobre os aspectos que compõem a formação humana na totalidade social dos Guaiaquis, já se anunciavam elementos da sociedade moderna. Algumas intervenções nessa direção diziam da formação humana como processo cotidiano que se dá a partir das relações sociais.

No curso realizado em 1998, optou-se por construir uma "passagem" entre as sociedades simples e a sociedade moderna através de uma representação das mudanças que gerou a diluição das quatro tribos formadas. Nessa passagem, uma das tribos resistiu à conquista, pretendendo permanecer como tribo e recusando-se, por um período, inclusive a integrar novos agrupamentos propostos, sem contudo comprometer a participação no curso.

No curso de 1999, avaliou-se que a representação de uma passagem para nova sociedade não se fazia adequada. Desconsiderava a dinâmica da realidade, sempre contraditória, marcada por *conformismos e resistências*, como aponta Marilena CHAUÍ (1989) na abordagem sobre a cultura popular. A dominação econômica levada a efeito pelo capitalismo não se configura como um apagamento total de outras formas de existência, de outros projetos de sociedade. Também do ponto de vista metodológico, percebeu-se uma lacuna. A imersão na sociedade simples tocava a sensibilidade dos/as participantes, criando um envolvimento com

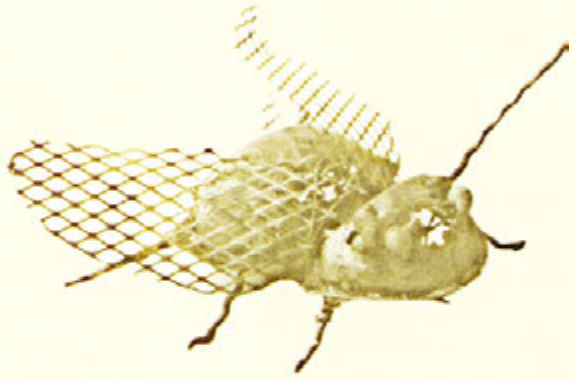
aquela cultura em que a totalidade das dimensões humanas se integra e se manifesta.

Em 1999, a opção foi transitar pelas duas formações sociais sem que isso significasse uma passagem, utilizando recursos estéticos que causassem impacto. O trânsito iniciou-se com a projeção do filme *Koyaanisqtsi - uma vida fora de equilíbrio*, que substitui a estrutura narrativa por elementos secundários, produzindo uma visão peculiar sobre a sociedade moderna. A estrutura do filme adota efeitos visuais e sonoros muito fortes, o que provocou as mais diversas reações nos/as participantes — impaciência, dispersão, cansaço, tensão, aprisionamento, angústia... Ninguém ficou indiferente e de certa forma, todos/as se viram refletidos.

Ao sair da projeção, o grupo se deparou com mais um estímulo visual, dessa vez muito agradável: a *grafitagem nos muros da Sete*, produzida pelo grupo de cultura *hip hop Manos MG*. A intenção foi mostrar a contradição característica do espaço urbano, uma "tatuagem na pele da cidade", em contraste com os desequilíbrios da apropriação espacial.

As reflexões despertadas nos/as participantes se expressaram na produção de painéis representando as rupturas e continuidades nas sociedades simples e nas sociedades complexas. Os grupos retomaram as dimensões da totalidade social discutidas — produção e relações sociais e simbólicas — por meio da elaboração estética. A quadra, outra vez ocupada pelo grupo, transformou-se num imenso ateliê, onde artistas de diferentes idades, estilos, experiências produziam coletivamente. Na exposição das obras de arte, houve nova modificação no ambiente: de ateliê em museu a céu aberto. Cada um/a montou seu próprio trajeto entre as obras, detendo-se no que fisgava seu olhar.

Seguiu-se um momento de análise das obras de arte, buscando a reconstrução coletiva das sensações e sentidos sugeridos e a reflexão sobre os elementos ressaltados no trânsito entre as sociedades



simples e as sociedades complexas. Os/as participantes foram convidados/as a dialogar com o referencial trazido pelo texto de Milton SANTOS (1995), numa abordagem das renovadas relações entre homem e natureza, mediadas pela tecnologia, e os impactos gerados no espaço e no tempo social.

O final do módulo trouxe para os/as participantes o desafio de refletir sobre o próprio processo de formação experimentado, buscando identificar sua intencionalidade. O roteiro de trabalho convidava a analisar as opções metodológicas, os referenciais apresentados, a utilização dos diversos espaços e tempos, os critérios de agrupamento. Ao mesmo tempo, recolocava-se o problema tratado: como se dá o processo de formação humana na totalidade social que integra as dimensões da produção, das relações sociais e do simbólico?

A ousadia mais uma vez mostrou-se acertada. O grupo explicitou suas elaborações e conceitos, e constatou a necessidade de aprofundar referenciais teóricos, principalmente acerca da noção de trabalho como um dos tempos e espaços de formação humana. As trilhas abertas nesse módulo — o despertar do senso estético ou educação dos sentidos; a interação das diversidades presentes e a reflexão contínua sobre o próprio processo de formação — foram perseguidas até o final do curso.

Trabalhadores em expedições aos mundos do trabalho

No Módulo II, para retomar em novas bases os vínculos entre trabalho e educação, estimulou-se o conhecimento da diversidade e complexidade das situações de trabalho no mundo contemporâneo. Esse conhecimento exige contato direto com as experiências e situações de trabalho e trabalhadores/as *in loco*. Exige perceber sujeitos que produzem, conferem realidade a um produto, elaboram saber, estabelecem relações. Optou-se pela realização de expedições aos mundos do trabalho: indústrias automotiva, siderúrgica e alimentícia, mineração, telecomunicações, calçados, construção civil; trabalho domiciliar de costureiras, confecção, trabalho informal de rua, cooperativa de catadores de papel. Os locais de visita foram escolhidos de modo a fornecer um mosaico bem diversificado de situações de trabalho.

O convite à preparação para as expedições fez-se no intervalo entre os Módulos I e II, por meio de materiais enviados aos/às participantes: textos e roteiro com orientações e procedimentos a serem adotados durante as visitas e questões relativas aos processos de trabalho e à formação do trabalhador, que poderiam ser tratadas durante as expedições. Sugeriu-se que os/as participantes fossem exercitando seu olhar, buscando perceber aspectos do seu próprio local de trabalho.

A composição dos grupos de expedicionários/as buscou o equilíbrio de gênero, a distribuição dos participantes dos três estados, a inserção em diferentes ramos de atividade. No primeiro dia de curso, realizaram-se as expedições e também reuniões com dirigentes sindicais e trabalhadores/as dos setores pesquisados e organização das informações recolhidas. No segundo dia, após a apresentação do "Plano de Viagem", o grupo se reuniu para a dinâmica *movimentos e sons dos mundos do trabalho*, experimentando a criação de uma coreografia que refletia gestos, movimentos e sons captados nos locais visitados. O resultado refletiu a sensibilidade do grupo para perceber os trabalhadores em seu cotidiano.

A atividade seguinte foi ainda mais ousada: a montagem de instalações sobre os mundos do trabalho. Cada grupo de expedicionários/as foi convidado a representar as impressões, sensações, conhecimentos e análises sobre as situações visitadas. Munidos de um aguçado senso estético, cada grupo formulou e concretizou sua idéia, utilizando todo o material providenciado, buscando e construindo novos materiais, incorporando e resignificando o espaço destinado a cada instalação. A Escola transformou-se num espaço pedagógico total. Cada setor, de alguma forma, envolveu-se na produção das instalações. Ao final do processo criativo, cada grupo, visitou uma a uma as demais instalações, retomando aspectos destacados pelos roteiros distribuídos. Em cada instalação permaneceram alguns artistas encarregados de proporcionar a interação entre visitantes e a obra de arte. Em seguida, foi a vez dos formadores, monitores, guias ou artistas, que haviam ficado em suas respectivas instalações, conhecerem as obras de arte produzidas pelos outros grupos. A produção das instalações, além da sistematização de conhecimentos por meio da estética, possibilitou que todos tivessem acesso ao mosaico de situações/experiências dos mundos do trabalho.

A partir das expedições/instalações o grupo foi instigado a desvendar as situações de trabalho, buscando novos elementos analíticos, percebendo as implicações das experiências observadas e representadas sobre a formação do trabalhador. Constituiu-se um momento de estudo, objetivando confirmar ou desconstruir suposições, complexificar as hipóte-

ses sobre as diversificadas e contraditórias situações de trabalho. A definição dos textos para estudo é sempre difícil: são várias as possibilidades de abordagem dos temas e o grau de dificuldade apresentado pelos textos. A seleção[3] buscou uma complementaridade, tratando de diferentes dimensões, com enfoques e referenciais teóricos diversificados, numa abordagem multidisciplinar — economia, filosofia, geografia, psicologia, sociologia. Para garantir uma aproximação geral a todas as abordagens, foi feita uma atividade inicial de leitura de resenhas dos textos. A partir daí, cada participante escolheu o grupo de estudo em que desejava trabalhar e que teria por tarefa a preparação de um seminário.

3. Textos utilizados: ABREU;SORJ(1993); BENSAID (1999); HARVEY (1993); HIRATA (1998); LIMA (1996); TIRIBA (1993).

O tema central dos seminários foi a produção e reprodução da existência social na complexidade das situações de trabalho. Cada texto estudado identificava-se com um dos seis subtemas — imagens do capitalismo no final do século XX; flexibilidades – produção e resistência nos meandros do capitalismo; desvendando o invisível nas relações de gênero e trabalho; reprodução ampliada da vida – nova cultura do trabalho; centralidade do trabalho – uma nova estratégia; novas formas de sedução na empresa – trabalho e cultura. Na preparação dos seminários, os grupos se encarregaram de aprofundar a análise sobre os processos de trabalho, contemplando os seguintes aspectos: identificação dos principais conceitos e idéias formulados pelos/as autores/as; diálogo dos vários aspectos observados nas expedições, instalações, resenhas de outros textos; discussão da centralidade do trabalho na vida e no processo de formação humana. Nessa atividade, mais uma vez, privilegiou-se a autogestão dos grupos.

Para a apresentação dos seminários, realizou-se nova enturmação dos/as participantes. Em cada um dos nove grupos de estudo foram definidos os encarregados da tarefa de desencadear a discussão sobre os temas propostos. Os outros componentes se redistribuíram em outros grupos, de acordo com seu desejo, para participar da discussão e contribuir com formulações produzidas no grupo de origem. A troca entre os participantes, a movimentação por todos os grupos, a gestão do processo, proporcionaram o enriquecimento e aprofundamento dos textos lidos, a reflexão sobre a realidade pesquisada e sobre a própria prática experimentada nos processos de trabalho.

Após os seminários, um novo contato com a palavra escrita. Dessa vez, uma *oficina lítero-musical*, combinando poemas e ritmos na gramática do trabalho. Inebriados pela poesia, os participantes foram convidados a se prepararem para o diálogo sobre a centralidade do trabalho na produção do conhecimento, redesenhando a importância da sistematização e apropriação dos saberes produzidos em todos os tempos e espaços de formação. Divididos em quatro grupos, trabalharam com um roteiro[4] que discutia a produção do saber e do conhecimento, envolvendo conceitos como conhecimento tácito, trabalho concreto, prescrito e real; a complexidade da formalização do saber no trabalho; a importância da subjetividade na produção do saber. Cada agrupamento foi instigado a produzir um painel que expressasse comentários, dúvidas, questionamentos e observações sobre o moderno processo de trabalho cognitivo experimentado ao longo do percurso.

4. Trata-se do Roteiro 7, que pode ser consultado no site do Curso de Formação de Formadores.

Ao final do módulo, apresentou-se uma proposta de escrita de um texto — um "brincar seriamente" com as palavras. Um texto que revelasse os acúmulos, reflexões, dúvidas, discordâncias, elaborações causadas pelo Curso de Formação de Formadores, em seus módulos e seminários. Propôs-se que a escrita possibilitasse a organização das informações, registros diversos e idéias que emergiram no processo de construção do conhecimento durante o curso. Enfatizou-se a necessidade de se produzir um texto que entrelaçasse palavras numa textura coerente, produzindo sentidos e enunciando a intencionalidade do/a escritor/a e o efeito que se desejava provocar no interlocutor/a. Não importava o modo de organização, o estilo do escritor/a. Ao contrário: era fundamental que sua presença aflorasse em seu texto e que o texto se incluísse em seu mundo[5].

5. A proposta pode ser conferida na íntegra no Roteiro 8: escrita sobre um processo formativo, no site do Curso de Formação de Formadores.

Os textos produzidos revelaram uma riqueza indescritível: cada participante tomou um aspecto do curso para a reflexão, trabalhando com estilos variados que imprimiam sua singularidade no conteúdo da escrita.

Ação política sobre a educação profissional

O módulo III buscou mobilizar o acúmulo metodológico construído ao longo do percurso formativo para a reflexão acerca da ação política sobre a educação profissional. Esse movimento exigiria o conhecimento do marco institucional que define a educação profissional — a política do MEC e MTb; o diálogo com referências teóricas sobre a questão; a mobilização de saberes de diversos tipos; conhecimentos prévios, retomando os vínculos entre trabalho e educação; o aprofundamento da capacidade argumentativa e o posicionamento do grupo frente às polêmicas atuais que cercam a educação profissional.

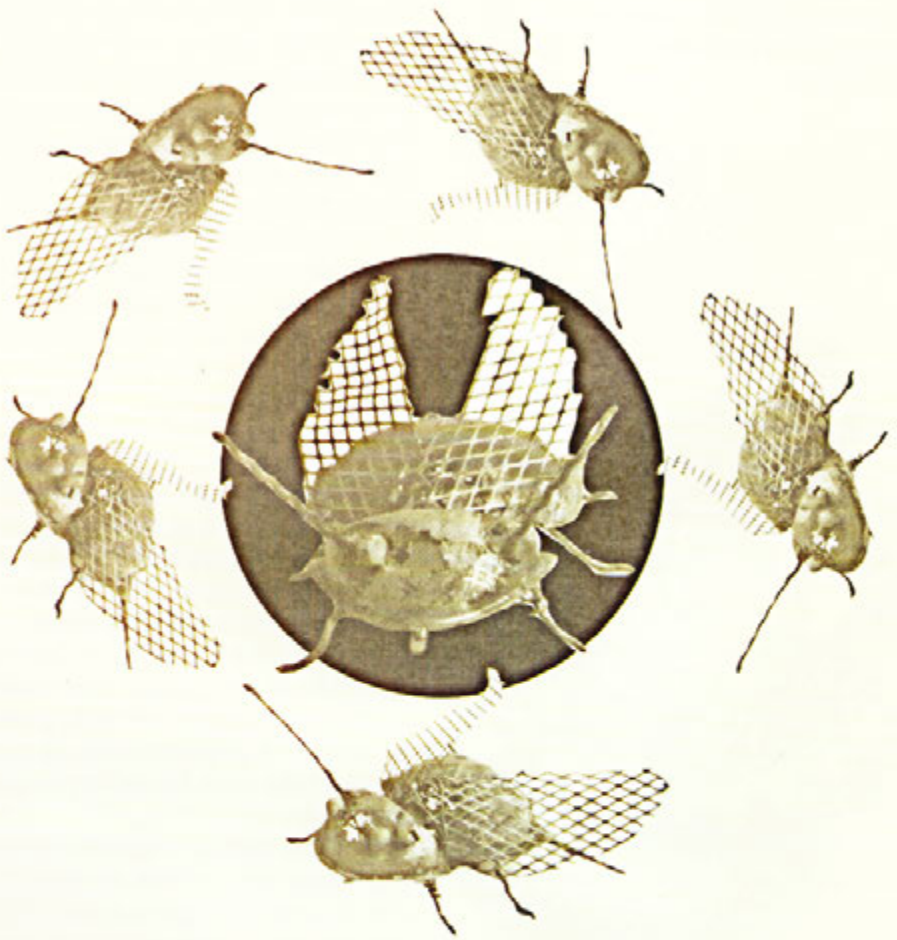
Nos dois anos do curso, buscou-se criar uma oportunidade para que os participantes discutissem a formação profissional a partir de outros referenciais. Na concepção de educação que se quis reforçar, o ser humano se educa sempre, em todos os espaços e tempos e não se reduz ao processo de escolarização. A formação é percebida na complexidade da totalidade social, que integra as dimensões da produção, das relações sociais e simbólicas. Foi nessa lógica que se produziram novos caminhos para os debates sobre educação e trabalho e formação profissional. A discussão não se pautou pelo movimento oficial em torno da formação profissional e levou à desconstrução da correlação imediata entre formação profissional e emprego.

O último módulo engendrou a produção dos/as participantes em torno da temática. Uma produção que se diferenciou nos dois anos, como diferentes eram as pessoas que participavam do curso: no primeiro ano, um plano de formação pro-

fissional; no segundo, a preparação da negociação política, com diferentes segmentos sociais, da educação do trabalhador.

Trabalho e educação apareceram no campo dos direitos do trabalhador. A formação profissional foi observada, para além das agências de formação, nos processos sociais mais amplos vivenciados pelo trabalhador e em todos os tempos e espaços de trabalho. Inscreveu-se num registro que reconhece, mas ultrapassa o marco institucional da política educacional e os debates sobre as noções de competência e qualificação.

Ressaltando a luta política da sociedade civil em torno da formação profissional, apontou-se uma nova perspectiva: em contraposição à qualificação da mão-de-obra necessária ao capital, o direito do trabalhador ao domínio do saber sobre seu trabalho. Essa noção certamente orientará as diversas ações que os/as participantes pretendem desencadear daqui para frente. Afinal, reconhecendo-se como sujeitos de um percurso formativo — trabalhadores/as em trabalho — são chamados/as a reconhecer novos/as sujeitos nesse percurso.



Referências Bibliográficas

ABREU, Alice R. de P., SORJ, Bila (org.). *O Trabalho invisível - estudos sobre trabalhadores a domicílio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1993. Cap.1: Trabalho a domicílio nas sociedades contemporâneas, p.11-24; Cap.3: Trabalho a domicílio e relações de gênero, p.43-61.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. O conhecimento tácito e a formação do trabalhador. In: *Debate Sindical*, São Paulo, v.12, n.28, p.41-47, mai/jul. 1988.

ARROYO, Miguel. Revendo vínculos entre trabalho e educação; elemento materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. pp.163-216.

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Galdêncio. *Educação e crise do trabalho; perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138-165.

BENSAID, Daniel. Trabalho e Emancipação. In: *Cadernos Em Tempo*. Cidade, n.308, p.1-12, ago. 1999.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. 5.ed.Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. Cap.5: O arco e o cesto, p.71-89.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e a reforma do ensino técnico no Brasil; anos 90. In: *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v.18, n.59, pp.225-269. ago. 1997.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna; transformações político-econômicas no capitalismo no final do século XX*. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena. Entre mercado de trabalho, organização da produção e resistência dos trabalhadores: os meandros da flexibilidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIDADE DO TRABALHO E NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, Rio de Janeiro, 1998. *Anais...* Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1998. p.53-62.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho; convegência e diversidade num conexto de mudanças dos paradigmas produtivos. In: CORTELA, Mário Sérgio (org). *Empregabilidade e educação; novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/RHDIA, 1997. p.234-42.

KOYAANISQATSI. Direção de Godfrey Reggio. São Paulo: Look Vídeo, 1983. 87min., color., legendado. (Fita de vídeo - VHS).

LE VEN, Michel Marie. Processo de Trabalho e Sociedade Moderna. In: *Outras falas... em processos de trabalho*. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro, 1992. n.2. p.11-29.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. *Os equívocos da excelência; as novas formas de sedução na empresa*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATTOSO, Jorge. Emprego e concorrência desregulada; incertezas e desafios. In: MATTOSO, J., OLIVEIRA, C. A . *Crise e trabalho no Brasil; modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996. p.27-54.

MORAES, Carmen. A reforma do ensino médio e a educação profissional. In: *Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.3, p.107-117, jan/jul. 1998.

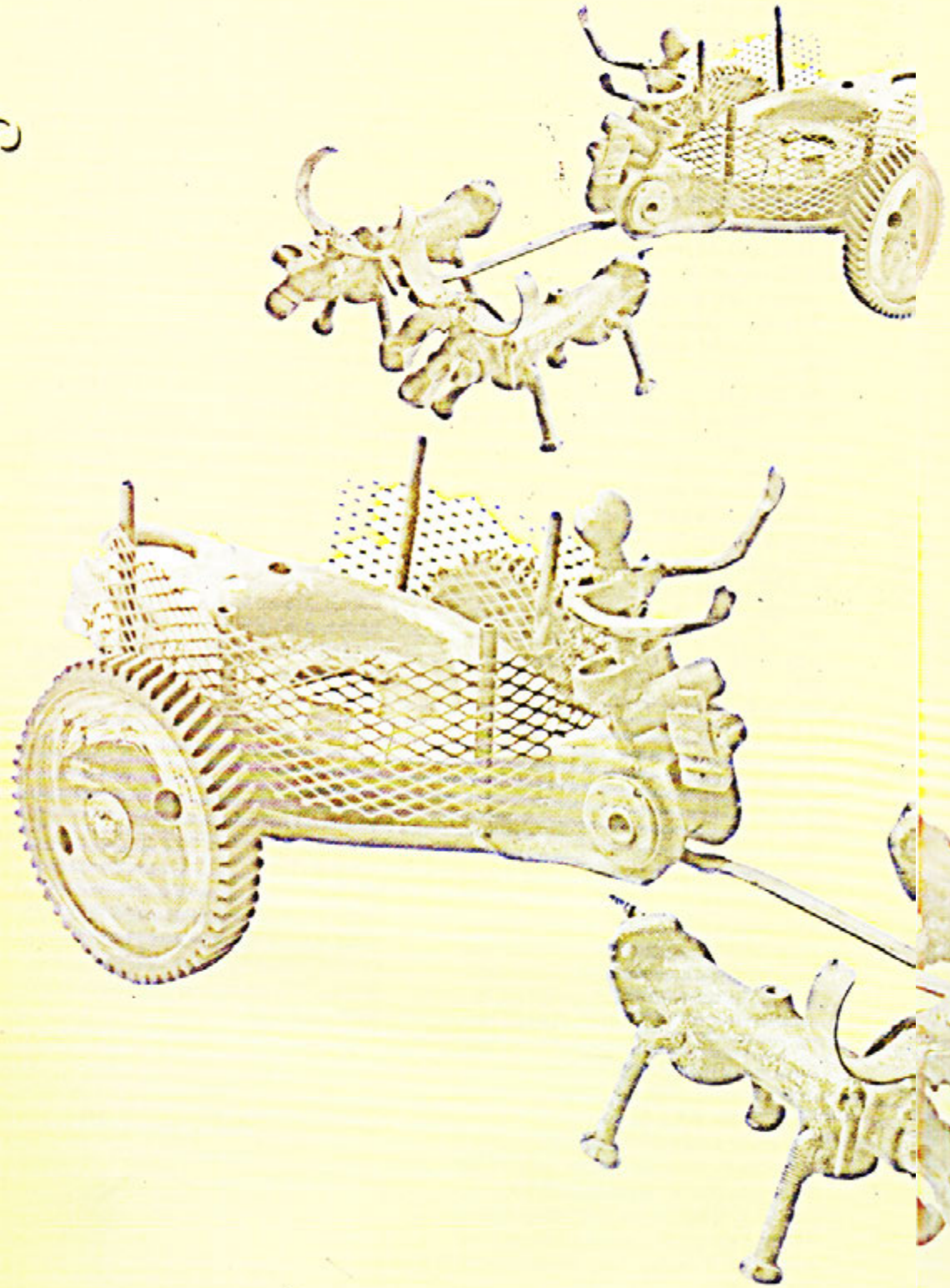
SANTOS, Eloisa Helena. Trabalho Prescrito e Real no Mundo do Trabalho. In: *Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.1, p.28-41, fev/jul. 1997.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo; globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: HUCITEC, 1994. Cap.1: Globalização e redescoberta da natureza, p.15-39.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Pólis, 1980.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho; contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho; perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.189-216.

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro : CIET/SENAI/CNI, 1996. p.1-10.



As mudanças no mundo do trabalho: gênero e formação humana

Helena Hirata

Pesquisadora do Grupo de Estudo sobre a Divisão Social e Sexual do Trabalho – CNRS/ Paris, pesquisadora visitante no CEBRAP e professora convidada na USP

Eu gostaria de começar afirmando que o trabalho é multidimensional e não unidimensional. Quero dizer que ele pode ser entendido tanto como trabalho assalariado ou profissional como doméstico. Ao contrapor esses dois tipos de trabalho, estou opondo um trabalho remunerado a um outro não remunerado, gratuito, feito por amor, no interior da família. O trabalho profissional pressupõe uma "venda livre" da força de trabalho, ou seja, a possibilidade de se trocar um certo número de horas de trabalho efetuado em determinado local por um salário. No entanto, muitas vezes, o serviço executado ultrapassa o número de horas contratado. Os círculos de controle de qualidade, que existem em todas as grandes empresas do Japão, são realizados, em grande parte, depois da jornada e nos fins de semana, fora do horário contratado. Tem-se a impressão de que é a pessoa do trabalhador que é vendida ou comprada e não sua força de trabalho. A sociedade japo-

nesa é, para nós, uma sociedade distante e exótica, mas é, ao mesmo tempo, uma realidade muito próxima da brasileira. É, por exemplo, similar à realidade de trabalhadores do campo e das minas do Brasil.

O trabalho também pode ser classificado de formal em oposição ao informal. O primeiro é estatutário, com certas garantias e alguma proteção social, regido por um contrato. Possui um mínimo de garantias legais. Sob o rótulo geral de trabalho informal há um universo extremamente variado de situações em que não existem as garantias de registro em carteira de trabalho ou qualquer outro protocolo legal. No Brasil, esse tipo de trabalho tende a aumentar, como conseqüência da atual conjuntura de desemprego e das medidas que estão sendo implementadas pelas políticas públicas.

Trabalho a domicílio e trabalho fora de casa

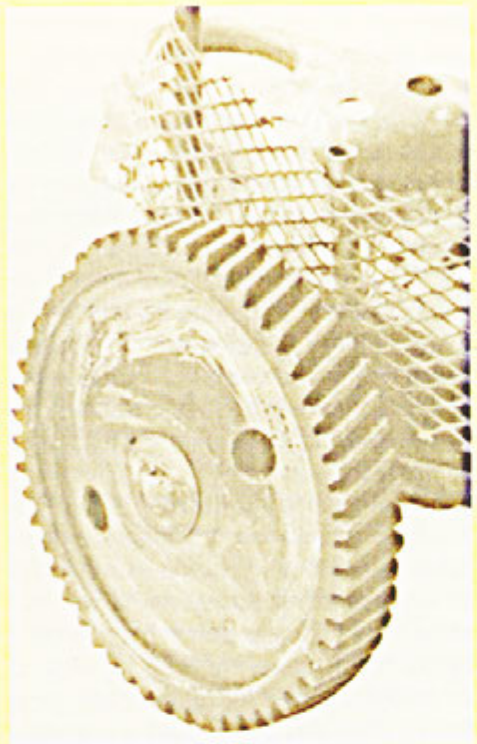
A produção ou serviço realizado na fábrica, no escritório, em bancos, em fazendas opõe-se ao trabalho a domicílio, que também é diferente do doméstico, pois este não é remunerado, é feito, em geral, pelas mulheres, costurando, arrumando a casa, cuidando dos filhos e educando-os.

O trabalho a domicílio é um serviço pago, feito em casa, como a confecção de roupas que é realizada no seio da família. Nessa realidade, fica muito difícil distinguir o que é horário de trabalho e o que faz parte do convívio com a família. Até mesmo as crianças acabam ajudando. Por isso não há estatísticas rigorosas sobre o trabalho infantil, pois esse trabalho no seio de uma família não é possível medir.

No trabalho a domicílio, o empregador não necessita dar garantias, 13º salário, férias e diversos benefícios devidos aos outros trabalhadores. Além do mais, os trabalhadores ficam disponíveis para mudanças na quantidade ou no tipo dos produtos exigidos.

Essa forma flexível de organização da produção desenvolve-se em vários setores e não unicamente nos tradicionais, como no setor da confecção e dos calçados. Penso, por exemplo, no teletrabalho, que hoje cresce muito. É a mais moderna e a mais nova forma de trabalho a domicílio, possibilitada pelo avanço da informática.

Tanto as formas mais antigas quanto as mais modernas, apresentam exatamente o mesmo problema que foi detectado por Ângelo Soares, ao pesquisar o



serviço executado pelas mulheres, caixas de supermercado, no Canadá e no Brasil: o isolamento social, isto é, a impossibilidade de se ter um grupo de trabalho, de realizar-se alguma atividade coletiva. Não ocorre o processo de socialização pelo trabalho ou por ações coletivas como as greves, ocupações, festas. Esse espaço, fundamental na vida das pessoas, é vedado às mulheres e homens que produzem em casa, sozinhos, sem contato com outras pessoas.

Há diversas formas de trabalho: feito por diferentes categorias sociais, por homens, mulheres, jovens e velhos. É importante pensar nessas diferenças porque a visão dos recursos humanos é, muitas vezes, homogeneizadora, como se toda população que trabalha para uma empresa fosse idêntica. Ora, na realidade, os primeiros a saberem muito bem que tipo de força de trabalho é necessário para a organização são os recursos humanos. Eles não contratam indiferentemente jovens ou velhos, homens e mulheres. Eles têm um critério que seleciona e diferencia.

Trabalho, emprego e atividade

É necessário diferenciar trabalho de emprego. Trabalho é um conceito mais amplo do que o emprego. Muitos trabalham, mas não têm emprego porque fazem trabalhos precários, que, praticamente, não são remunerados ou são afazeres domésticos. Emprego é um posto de trabalho, uma certa forma de efetuar uma produção ou serviço com uma remuneração e uma série de garantias e proteção social.

Atividade é outra noção. Atividades são maneiras de exprimir as coisas, de materializar o que se pensa, incluindo toda criatividade possível, não tendo como princípio ou motivação uma finalidade útil, nem uma correspondência imediata com a perfomance, o cálculo e os resultados econômicos da ação.

Não por acaso, as primeiras a começarem a distinguir emprego, trabalho e atividade foram as pesquisadoras que discutem as relações de gênero. Para analisar o trabalho das mulheres era necessário distinguir entre uma relação positiva e negativa que muitas operárias pesquisadas estabeleciam com o emprego, com o trabalho ou com a atividade que realizavam. O emprego permitia a elas ter um salário e, portanto, acesso a algumas facilidades e benefícios, além de poderem conhecer a vida de outras mulheres. A relação com o emprego era positiva, mas a relação com o trabalho manifestava-se de forma negativa. O trabalho era duro, monótono, repetitivo e em péssimas condições.

As pesquisas feitas nos anos 70 e início dos anos 80, no Brasil, com operárias mostraram que muitas delas pensavam em casar no momento em que pudessem parar de trabalhar. Ficaria difícil compreender os motivos daquele desejo se não houvesse uma diferenciação dos conceitos de

emprego, trabalho e atividade. As mulheres e também os homens podem ter uma relação positiva com o emprego e negativa com o trabalho e vice-versa.

É necessário, portanto, levar em conta essas características e as várias concepções de trabalho para não se generalizarem as conclusões criadas a partir de um único grupo de trabalhadores.

Há hoje um debate sobre a centralidade ou não centralidade do trabalho. Muitos teóricos afirmam que tal centralidade não existe mais. Apenas no século XIX o trabalho teria sido central, época em que Marx o teorizou em *O Capital*. Naquele momento o trabalho podia ser considerado como uma dimensão essencial da produção capitalista, na emergência de futuras sociedades salariais. Hoje ele não seria uma categoria essencial da sociologia. Isso dizem vários sociólogos, sobretudo aqueles que não são sociólogos do trabalho. O emprego assalariado está diminuindo porque aumenta o desemprego em massa ou os empregos precários, que são subempregos ou semi-empregos. Contudo, se o assalariamento regride, a atividade real de trabalho continua a ter um lugar estratégico nas sociedades contemporâneas. Assim, quando sociólogos e pensadores importantes, como André Gorz, Claus Offe, Jurgen Habermas, afirmam que o trabalho deixou de ser central, que há uma espécie de fim do trabalho, merecem pelo menos três tipos de críticas.

A primeira, é que esses autores fazem uma confusão entre a diminuição do emprego e o fim do trabalho porque, para eles, trabalho, emprego e atividade são a mesma coisa. Eles chamam de trabalho a atividade estrita, contratual. Como o emprego está diminuindo, dizem que é o fim do trabalho e, portanto, o trabalho não é mais central.

A segunda crítica é que eles têm uma concepção extremamente restritiva do trabalho, como trabalho industrial e produtivo. Isso exclui a produção doméstica e todo setor de serviços pessoais ou terciário que está em forte desenvolvimento. Sua análise considera somente a crise do emprego industrial, que eles estendem para o emprego e o trabalho em geral.

A terceira crítica é que eles têm um ponto de vista eurocentrista, que não leva em conta a divisão internacional do trabalho, que concentra nos países em via de desenvolvimento e nos ditos subdesenvolvidos as atividades intensivas de trabalho que os economistas chamam *"labor intensive"*. Na Europa há uma invisibilidade desse trabalho que é efetuado longe. Do ponto de vista puramente eurocêntrico, pode até ser que o trabalho tenha deixado de existir com a intensidade do passado.

A centralidade do trabalho e sua importância na vida dos indivíduos são atestadas pelo fato de que toda estruturação da vida dos trabalhadores passa pelo trabalho, que pode ser doméstico, de educação dos filhos, a domicílio ou mesmo um trabalho doméstico remunerado como das empregadas domésticas e diaristas. Pode também ser um trabalho no campo ou uma produção em que o trabalho assalariado não se distingue do familiar.

A estruturação da vida das pessoas, mesmo dos desempregados, passa pelo trabalho. Pesquisas qualitativas, feitas com desempregados, na França, por exemplo, mostram que mesmo a vida de mulheres desempregadas - seus horários e as atividades do cotidiano - está totalmente determinada pela procura do trabalho. À mesma conclusão chegou Edith Seligmann.

Mundos do trabalho

As transformações nos mundos do trabalho, para vários pesquisadores, economistas e sociólogos, trazem novas exigências de requalificação dos operadores que atuarão nos novos modelos produtivos. Essa constatação vem contradizer as análises de Braverman e Friedman e de outros sociólogos do trabalho que, em suas pesquisas, concluíram que ocorria um processo de desqualificação progressiva e inelutável dos trabalhadores.

Esses sociólogos e economistas generalizaram conclusões de pesquisas que fizeram na siderurgia, na petroquímica, na indústria do cimento, na automobilística e, em geral, em indústrias de processo contínuo com mão-de-obra masculina. Não são indústrias de processo discreto ou de produção de bens em série, já em si com um nível de trabalhadores mais qualificados. Nessas empresas quase não há mulheres na produção. A partir dessa categoria - dos operários, trabalhadores masculinos, qualificados, da grande indústria, dos setores de economia central, das grandes empresas do setor dinâmico da Europa e dos Estados Unidos - houve uma generalização de análise para o conjunto da sociedade no plano mundial.

Os sociólogos americanos Piore e Sabel afirmam que estamos na era da especialização flexível, num modo de produção em que há uma flexibilidade do desenvolvimento e da organização industrial com trabalhadores muito qualificados. Afirmam que não mais existem o taylorismo nem o fordismo. No entanto, dizer que esses sistemas acabaram ou foram superados, mesmo no caso francês, significa desconhecer os setores de confecção ou de eletrônica que empregam principalmente mulheres. Houve, em dezembro de 1998, uma greve de várias semanas na Bretanha, norte da França, em uma fábrica que empregava mulheres. Elas protestavam contra o uso do cronômetro, peça que deveria estar no museu, se o taylorismo e o fordismo estivessem mortos.

Piore e Sabel têm razão ao analisar a forma de organização nas grandes empresas como, por exemplo, na indústria de alumínio. Os pesquisadores, quando as visitam, dizem haver ali somente trabalho em grupo e não mais o trabalho parcelado e nem a divisão entre trabalho manual e intelectual. Haveria, segundo eles, grupos de trabalho que se comunicam e se compreendem e não mais o processo de produção fordista. Tais pesquisadores utilizam categorias de Habermas para descrever esse novo estado de coisas, essas novas fábricas e, na realidade, fazem essas afirmações sem terem visto a fábrica de confecção, onde mulheres pararam porque ainda é intensamente usado o cronômetro.

Também ocorreram greves no setor calçadista na França. As mulheres protestavam: não é possível ter qualidade com mais rendimento. Não se poderia produzir qualidade, diziam elas, se o número de peças produzidas continua a ser controlado.

Essas greves mostram que não existe um único mundo do trabalho em que há transformações, mas existem mundos do trabalho. Não existe uma homogeneidade no mundo do trabalho: sua marca é a heterogeneidade. É fundamental demarcar essa diversidade. Pode-se falar em mundo do trabalho, mas de uma maneira teórica e abstrata, que deve ser deixada de lado ao se pensarem concretamente os universos de trabalho e sua implicação para os seres humanos.

Essa postura metodológica e política afirmando a heterogeneidade, traz conseqüências práticas importantes para a formação. Caso existisse um único mundo do trabalho unidimensional - formal, estatutário, assalariado - bastaria projetar uma educação padronizada, estandardizada, adequada à ISO 9000, aplicada a todos, com alcance e eficácia universais. Faz-se necessário pensar esses mundos, masculino e feminino, do norte e do sul, dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, do

centro e da periferia, das grandes empresas do setor dinâmico e dos pequenos e médios empreendimentos.

Considerar essas diferenciações é um desafio para a formação e a educação. É uma árdua tarefa, pois torna-se necessário apropriar-se do conhecimento de setores objetivamente muito diferentes e de vivências subjetivamente diversas. Um trabalhador pensa, age, reage, vive e representa as coisas de forma diversa de uma trabalhadora. Além do mais, há muitas diferenças entre o trabalhador da Light, no Rio de Janeiro, e o da EDF na França. São percepções, representações e maneiras de reagir coletiva e individualmente diferentes. Essa pluralidade e diversidade são essenciais quando se pensa em educação ou formação. É uma questão a ser defrontada pelos formadores e educadores.

Coexistência de antigas e novas formas de trabalho

Também podemos nos perguntar se esse contexto atual de globalização significa uma maior homogeneidade na situação do trabalho no mundo, pois é dito que o processo de globalização acaba com as fronteiras, que as redes múltiplas que atravessam o universo não têm barreiras, criando uma homogeneidade entre as formas de produção e de trabalho, e uma simultaneidade na circulação das redes.

Do ponto de vista dos trabalhadores/as, pode-se dizer que a globalização significa uma interdependência dos mercados mas não, necessariamente, uma homogeneização do trabalho. Os fluxos financeiros, de fato, não conhecem fronteiras e lidam com a imediaticidade. Pode realmente não haver um lapso de tempo para a movimentação dos fluxos financeiros, mas a diversidade das situações de trabalho segundo os países e os sexos persistem e, às vezes, aumenta.

A polarização do mundo em três grandes zonas (Estados Unidos, Japão, Europa, incluindo alguns países da América Latina a da Ásia, pelo menos até as recentes crises financeiras, e a exclusão de outras zonas – África e resto da Ásia e da América Latina) vai traduzir-se na existência de uma hierarquia e de uma correlação de forças, a nível internacional, que fazem com que as diferenças e hierarquias persistam.

Essa análise confirma que existem transformações nos mundos do trabalho e da produção, mas elas são diferenciadas e muito mais complexas do que à primeira vista parecem. Existe uma coexistência de antigas e novas formas na organização do trabalho e da produção. Evidentemente, há uma série de especialistas que afirmam o contrário. Dizem que hoje em dia não há mais possibilidade de se falar em taylorismo ou em fordismo. Estamos na era pós-taylorista ou pós-fordista, na era da especialização ou acumulação flexível. Segundo os chamados "otimistas", pode-se dizer que há novos conceitos de produção, superiores aos antigos, como pensam, por exemplo, os alemães Kern e Schumann.

Uma segunda posição em relação a esse momento histórico é aquela que diz que nada mudou, continua a mesma exploração do homem pelo homem. O homem continua sendo explorado, vendendo sua força de trabalho, seu esforço braçal, mantendo-se a divisão entre aqueles que concebem a produção e aqueles que a regem. Essa idéia foi divulgada, nos anos 70, a partir de trabalhos de Marglin sobre a divisão social do trabalho, que foi considerada, por muitos, como uma visão maniqueísta, pois atribuía ao capital uma responsabilidade muito grande na explicação da disfuncionalidade que ocorria ou poderia ocorrer no capitalismo. Essa abordagem é muito perigosa porque subestima as inovações organizacionais e tecnológicas, que ocorrem, inegavelmente, nas grandes empresas do setor dinâmico, com mão-de-obra masculina, principalmente nos países centrais e menos nos países do terceiro mundo. Desconhecer essas transformações é tornar-se relativamente incapacitado e impotente para agir, para resistir e para realizar movimentos e reivindicações frente a elas.

Um ergonomista francês e sindicalista do setor de estatística da CGT francesa, Sérge Volkoff dizia em um seminário sobre o modelo japonês, em Paris, que para que estejamos armados, enquanto sindicalistas, precisamos conhecer a fundo todas as inovações tecnológicas e organizacionais que se implementam no interior das fábricas. É fundamental dominá-las porque, de outra forma, não será possível fazer propostas acertadas, que tenham repercussão para os trabalhadores, pois eles estão sofrendo os efeitos da nova gerência japonesa dita participativa.

No Brasil, houve a modernização dos recursos e instrumentos de gestão, mas faltou uma modernização essencial — a das relações de trabalho. As empresas brasileiras não permitem, por exemplo, as comissões de fábricas no sentido tradicional francês, que são comissões representantes dos sindicatos dentro das fábricas, com direitos legais de organização. Sem essas comissões fica mais difícil para os sindicalistas conhecerem as inovações implantadas nos locais de trabalho. Essa é uma das grandes dificuldades na luta dos trabalhadores brasileiros, que podem ser minoradas buscando-se outras formas de conhecimento, como, por exemplo, as pesquisas e os cursos de formação, que as escolas sindicais e sindicatos podem fazer, realizando um trabalho de sociólogos do trabalho ou de economistas sem diploma.

Nesse debate, a minha posição é intermediária. Existe uma coexistência entre características tayloristas e fordistas com os novos paradigmas de organização e desenvolvimento industrial. Se a quantidade e o rendimento eram ou são dimensões do taylorismo e do fordismo, o critério de qualidade dos processos produtivos faz parte das dimensões dos novos paradigmas produtivos. Em numerosas fábricas, o critério de qualidade é, com o de rendimento, o que torna as análises mais complexas.

Para o modo de produção fordista os estoques são importantes. Nos anos 70, o *just-in-time* trouxe a sua eliminação. No Brasil, havia uma alta inflação e por isso era mais rentável manter os estoques do que eliminá-los. Hoje há uma preocupação em aperfeiçoar a gestão dos fluxos de produção e de comercialização com o objetivo de reduzi-los.

Mas, na realidade, inclusive em países como o Japão e Suécia, existem fábricas utilizando o modelo *just-in-time* e outras não. No Japão, nos anos 90/91, uma empresa como a Toyota, foi descrita pelo jornalista operário Kamata Satoshi, como a "fábrica do desespero". Atualmen-

te, numa fábrica da Toyota, de Kyushu, mantém-se estoques na produção porque os trabalhadores dessa fábrica, muitos cursando a universidade, não aceitaram a intensidade de trabalho ocasionada pela falta de estoque. Eles nem mais podiam ir ao banheiro porque a produção era "enxuta", exigindo um intenso ritmo de operação. Além disso, o número de efetivos foi reduzido ao mínimo. O tempo de intervalo era de dez minutos pela manhã e dez minutos à tarde. Nesse tempo, em vez de fazerem suas necessidades e tomarem café, eles se reuniam no círculo de controle de qualidade, em uma pequena sala, no meio da linha de montagem.

Ora, com a escolarização, com o boom econômico e com a situação cada vez melhor do Japão não havia mais operários. As pessoas não mais queriam ser peões da indústria automobilística ou do vidro. Por esse motivo a gerência precisou mudar a estratégia da organização. Na Toyota, por exemplo, fez-se o que se denominou uma política de humanização do trabalho que consistia, basicamente, na recriação dos estoques. A Toyota, de Kyushu, nas palavras de um de seus diretores, depois de ter sido a propulsora do *just-in-time* em todo o mundo, é obrigada a recriar os estoques em suas linhas de produção, imitando o modelo sueco, para que seus funcionários tivessem o mínimo de pausa e conforto, diminuindo as pressões e reivindicações. Criaram-se linhas mais ergonômicas, com nova pintura branca, luzes claras e até contrataram-se mulheres para a produção, novidade na indústria automobilística japonesa, com exceção das empresas terceirizadas. Com essa mudança a empresa conseguiu trabalhadores para a sua linha de montagem. Também nesse caso pode-se dizer que existe uma certa relação entre modelos antigos e novos.

Esse mesmo tipo de abordagem poderíamos fazer com outras dimensões do modo de organização da produção e do trabalho, comparando outras facetas do taylorismo e do fordismo com outras características dos novos modelos organizacionais e tecnológicos. De novo constataríamos a simultaneidade de modelos.

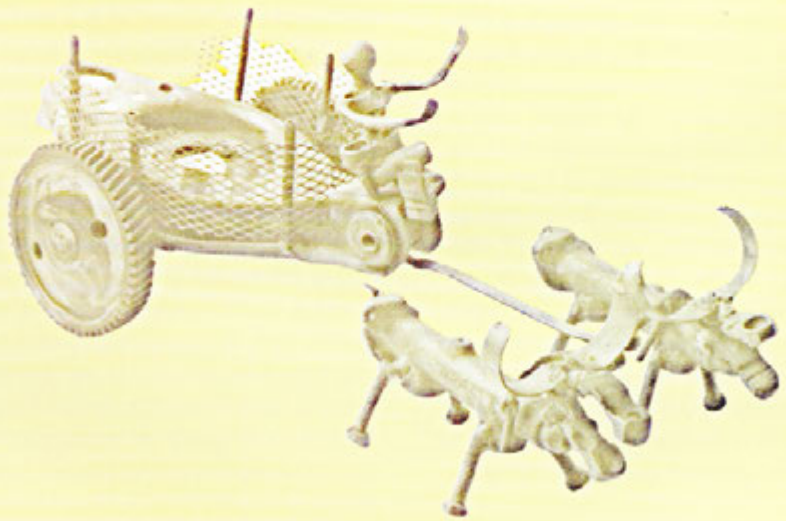
Complexidade da formação humana

A formação humana é complexa principalmente porque as fontes e as formas como os processos formativos ocorrem são muito amplas e diversas. No único texto que escrevi sobre essa questão, na revista *Educação e Sociedade*, procurei fazer uma comparação entre a França, o Brasil e o Japão em três aspectos da formação de um indivíduo: a socialização familiar, a educação escolar e a formação profissional. Essa última foi subdividida em formação na empresa e fora dela. É um esquema relativamente simples, mas pertinente.

Não há exclusividade nem uma unidimensionalidade da educação nas escolas, na família ou na formação profissional. É esse conjunto de situações e espaços que forma o ser humano – um homem ou uma mulher adultos, capazes de se mobilizarem para o trabalho. O que varia é realmente a proporção em que cada uma dessas dimensões vai influir na formação, segundo cada país.

O processo formativo de socialização familiar, no caso da família japonesa, amplia, enormemente, a responsabilidade da mãe educadora sobre o futuro dos homens e das mulheres aptas ao trabalho. A formação para o trabalho, dentro da empresa, no Japão, é muito mais importante do que na França ou no Brasil. Por exemplo, os engenheiros japoneses podem ser formados em escolas da própria empresa, coisa muito rara no Brasil ou na França. Uma pesquisa feita por mim, na NEC, nos anos 80, mostrou que havia 40 engenheiros especializados em engenharia eletrônica, todos eles tinham começado na empresa, como operários e nela se formaram.

Um outro elemento importante a ressaltar, distintivo do modelo japonês e muito diferente do que acontece nas sociedades ocidentais, é a relação entre a educação escolar e o trabalho. No Japão, não se é contratado para um posto de trabalho, nem se procura emprego no jornal ou indo para uma fila da fábrica. As pessoas se formam no colégio ou na universidade. As grandes e pequenas empresas procuram o diretor da escola para pedir-lhe indicação sobre quem recrutar. Os primeiros colocados, com as melhores notas e diplomas serão dirigidos para as melhores carreiras profissionais. Esse tipo de relação direta com a escola não mudou em nada nas últimas décadas. Esse forma de contratação, evidentemente, vai interferir na maneira como as pessoas vão ser formadas.



Mulheres e formação

É muito importante considerar em nossas análises a questão da educação diferenciada entre as mulheres e homens. Vários pesquisadores, sobretudo pesquisadoras, mostraram que as mulheres têm um processo fundamental de formação nas suas próprias casas. Elas são mal formadas pelo aparelho de formação profissional institucional, mas as habilidades que elas adquiriram, nas diversas tarefas domésticas, como a destreza, a paciência, a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, são qualificações que são aproveitadas pelas indústrias.

As mulheres não recebem uma boa formação profissional, mas têm educação continuada através do trabalho doméstico. Essa é a tese central nos trabalhos da socióloga francesa Daniéle Kergoat. E isso é tão verdadeiro que, pesquisas feitas por mim em fábricas que produzem capacitores na indústria eletrônica, mostraram que essas empresas queriam contratar pessoas com formação em corte e costura. Saber costurar era uma qualificação importante para certas empresas, por isso contratavam mulheres que iam trabalhar olhando, inspecionando, verificando os defeitos, enfim, fazendo o controle de qualidade em torno de 6.000 capacitores por dia. Nesses casos, a relação entre educação doméstica e a educação para o trabalho é bastante íntima.

Outro exemplo é o da confecção do *ikebana* - arranjo floral - no Japão. São as mulheres consideradas mais destras e habilidosas, que têm os maiores índices de produtividade no trabalho. Todas elas fazem *ikebana* nas suas empresas. É obrigatório. No Japão, fazer ikebana ou saber preparar a cerimônia do chá são práticas padronizadas, estandardizadas, muito adotadas. Nas faixas de idade de 14 a 21 anos, existem 6 milhões de mulheres fazendo cursos de *ikebana*. Eu mesma fiz e posso lhes garantir que não é nada delicado ou agradável. É uma atividade que exige muito esforço físico e muita paciência. É um trabalho pesado que exige muita destreza para desarrumar e reestruturar os galhos e as flores que são usadas em sua confecção. É preciso desmontar vários caules, demorando para isso uns 15 minutos, para depois rearranjá-los de outra maneira, com as folhas. Essa destreza exigida pelo *ikebana* é utilizada pela indústria eletrônica, têxtil e de confecção japonesas.

Mas os formadores e os sociólogos do trabalho continuam a pensar que a qualificação é algo que se obtém pelo tempo de formação contínua, formalizada nos diferentes institutos, no SENAI, no SENAC etc. Era essa a concepção, desde o início da sociologia do trabalho, com a qual estavam de acordo seus dois fundadores na França, Friedmann e Naville, que, nos anos 30/40, escreveram sobre a qualificação. A única idéia em que eles convergiam era que a qualificação deveria ser medida pelo tempo de formação profissional. A partir desse critério, mulher nenhuma seria considerada qualificada. Poucas mulheres, por exemplo, fazem o curso do SENAI até o fim. Apesar de ter havido um aumento muito grande de mulheres no SENAI, ainda é uma ínfima percentagem, se comparada com os homens. As mulheres não são consideradas habilitadas para o trabalho, porque sua fonte de formação não é tida como espaço de qualificação. A única fonte reconhecida de formação é a da qualificação formal através dos institutos ou dos cursos de formação profissionalizante. Por essa razão, o debate sobre os processos formativos e aquisição de competências deve fazer parte da reflexão sobre a formação humana.

A distinção entre experiência (saber fazer) e formação escolar (saber/conhecimentos formalizados) está na base da gestão das fábricas modernas. As fábricas contemporâneas e as grandes empresas, onde existem *just-in-time*, organização e controle de produção, investimentos maciços em formação, funcionam

com um tipo de formação em que a gerência distingue, muito claramente, a experiência e o saber. Evidentemente, tende-se a privilegiar o saber, isto é, a formação escolar e os conhecimentos formalizados em detrimento da experiência. Ora, as pesquisas e estudos mais próximos da realidade têm mostrado que a experiência prévia em outras formas de trabalho, como o doméstico ou o agrícola, é, muitas vezes, utilizada pelos trabalhadores em seu atual emprego, apesar de muito diferente do anterior. Na indústria siderúrgica no Japão, por exemplo, trabalhadores diziam que, na manutenção dos fornos, eles utilizavam aqueles velhos conhecimentos que adquiriram quando construíam casas no campo, em que misturavam na massa um pouco de palha e cimento. Várias circunstâncias contribuem para esse processo de aquisição de conhecimentos. Portanto, essa distinção entre saber fazer e saber é, no mínimo, discutível.

Para encerrar essa questão, cito Philippe Zarifian que, no artigo do jornal francês Le Monde, em 1995, dizia que se a noção de competência pode ter um sentido, é, precisamente, o de superar radicalmente essa distinção e a colocar em causa. A noção de competência pode por em questão o pressuposto implícito de que há estabilidade das situações de trabalho. Competência pode ser definida como a capacidade de resolver problemas e imprevistos encontrados na organização produtiva.

Esse debate partiu da idéia de que o trabalho é múltiplo e plural. E ele é plural porque também as experiências humanas são diversas constituindo esse indivíduo capaz, apto e mobilizado para o trabalho, em diferentes latitudes. Se ele é entendido no sentido amplo como doméstico, assalariado, remunerado, não remunerado, formal, informal e se ampliamos o seu conceito, afirma-se a centralidade do trabalho. Pensar o trabalho e os mundos do trabalho, de um ponto de vista plural, só pode ajudar a melhor compreender o que se deve fazer em termos de políticas e ações de formação.

Trabalho, subjetividade, educação

Antônia Vitória Soares Aranha
Professora da Faculdade de Educação - UFMG, Integrante do Núcleo de Estudos Trabalho-Educação - NETE
Doutora pela PUC-SP.

É um grande prazer estar na Escola Sindical, uma instituição que é uma expressão viva daquilo que os trabalhadores são capazes de produzir no seu processo de reflexão, no seu processo de construção social.

Atualmente, estou desenvolvendo uma tese de doutorado na PUC-SP, cujo tema é a formação profissional, mais exatamente a formação profissional realizada pelas empresas. A princípio pode parecer estranho investigar a formação profissional nas empresas, mas esse tema, que ganhou uma dimensão muito importante na educação brasileira, também precisa ser desvendado.

Eu destacaria, para aprofundar, três conceitos: a concepção de trabalho, de educação e de sujeito.

Pensando o trabalho

A concepção de trabalho foi, em geral, tratada pelos grupos de estudo da seguinte forma: o trabalho é constituinte da formação humana, é o processo através do qual o sujeito se relaciona com a natureza e com a sociedade, criando, recriando, modificando e se auto-modificando. Daí, o trabalho como princípio educativo. Concordo com essa colocação, mas gostaria de problematizá-la um pouco. Se o trabalho é tudo isso, por que o sentimos, no nosso cotidiano, como o contrário de algo prazeroso que possibilita a formação? Por que, nas condições atuais, o trabalho é um peso, quase uma tortura, que gera a deformação? Para situar a questão, vou me reportar principalmente a Marx e a sua afirmação de que o processo de trabalho, nas condições do capitalismo, é um processo contraditório.

O capital cria mecanismos através dos quais o trabalhador, no processo de trabalho, não se percebe como um sujeito que cria, que transforma e se auto-transforma. É o que Marx definia como trabalho concreto e trabalho abstrato, ou seja, exatamente para despersonificar, para pasteurizar essa ação, que resgata a individualidade, a criatividade, a possibilidade de libertação do sujeito, o capital assume mecanismos que transformam o trabalho de cada um de nós no trabalho abstrato, sem rosto, sem característica, sem identidade. Marx percebe que há também um processo de resistência, de criação, que é chamado trabalho concreto. É importante ter a dimensão de que nenhum desses dois pólos do processo de trabalho — trabalho concreto e trabalho abstrato — se anulam ou deixam de estar presentes.

Analisando as condições atuais do capital, Ricardo Antunes aponta que o trabalho concreto — esse trabalho criativo que propicia o desvendar do mundo, da sociedade pelo sujeito — está subsumido ao trabalho abstrato. Mas nem por isso o trabalho concreto deixa de existir e nem por isso, o trabalhador deixa de criar, permanentemente, fontes ou meios de se afirmar. E uma dessas fontes é a que se realiza na diferença entre trabalho real e trabalho prescrito, ou seja, o trabalho real é aquele que de fato o trabalhador realiza e que se assume como fruto do seu conhecimento, muitas vezes, inclusive, em contraposição às prescrições da direção da empresa.

É interessante nos darmos conta de que nenhum processo de trabalho, nenhuma fábrica, enfim, nenhuma unidade de trabalho andaria um dia sequer se guiada exclusivamente pelo trabalho prescrito. O trabalho real é de fato uma fonte fundamental que guia o processo de trabalho e, por outro lado, uma demonstração de como o trabalho concreto procura sobreviver e procura resistir ao aprisionamento a que está submetido pelo trabalho abstrato.

Concepção de educação

Essa compreensão tem implicações sobre a concepção de educação e impactos sobre o projeto educativo. Tendo o trabalho como centralidade formativa, pressupõe-se que a educação deva propiciar condições para que o trabalho concreto consiga fugir do aprisionamento a que está submetido pelo trabalho abstrato. Isso significa que, em última instância, a educação deve contribuir para a desalienação do sujeito trabalhador. Penso que esta é uma das relações entre trabalho e educação: a educação deve propiciar o reencontro do trabalhador consigo mesmo enquanto sujeito que cria, que transforma e que se autotransforma.

Com relação à concepção de educação, eu levantaria as seguintes questões: o que é mesmo educação? É conscientização, é transmissão de conhecimento? É fácil verificar que vocês leram e se apropriaram dos referenciais trazidos pelo professor Miguel ARROYO (1991; 1998). Ao que parece, está claro para nós que a educação é um processo social que se constrói nas práticas sociais, nas práticas concretas dos sujeitos em seu cotidiano, nos processos de trabalho, enfim, nos múltiplos tempos e espaços de vida, de inserção social.

Arroyo faz uma contraposição entre educação como inculcação e educação enquanto prática e relação social. Lógico que, dependendo da vertente pela qual nos inserimos no processo educacional, isso terá implicações pedagógicas variadas. Mas quando Arroyo fala da educação como inculcação, ele não está se referindo exclusivamente ao processo educacional desenvolvido por agentes conservadores da sociedade, agentes que pretendem muito mais contribuir para a continuidade da alienação do trabalhador.

Essa concepção de inculcação está também presente entre nós, da esquerda, que temos um projeto social diferente, alternativo. Isso me preocupa muito. E me preocupam inclusive as fontes de onde emerge esse tipo de concepção, que está muito relacionada a uma matriz em que muitos de nós se formaram.

Essa matriz entende que a consciência do trabalhador vem de fora e por isso entende partido, sindicato ou qualquer organização como o farol da consciência dos trabalhadores. Nessa perspectiva, não se percebe que a conscientização não pode ser um processo idealista em que se "empurram idéias na cabeça do trabalhador", para desalienálo, para iluminar sua consciência obscura. Desconsidera-se que a formação se dá pelo processo social, pelo movimento social. Faço questão de resgatar isso para que não tenhamos a idéia de que essa educação como inculcação está muito longe de nós, das nossas práticas, como algo que não nos diz respeito. Ao contrário, é uma concepção muitas vezes presente em nossas próprias práticas, enquanto educadores, enquanto sindicalistas, enquanto militantes políticos.

Nos processos educativos isso também tem suas implicações, ou seja, o conhecimento, a consciência, a desalienação do trabalhador educando é dada por aquele que detêm o conhecimento, que é o mestre, o professor, o educador. Essa é uma noção extremamente autoritária e centralizadora de saber e de conhecimento. Mesmo entre aqueles que tentam implementar uma concepção de educação enquanto prática e relação social, observa-se uma incoerência no tratamento com o conhecimento do trabalhador, utilizando mecanismos ou práticas que vulgarizam esse conhecimento. Muitas vezes, desconsideram o conhecimento produzido em outros espaços, por formas não escolarizadas e terminam por impedir, colocar um véu sobre este conhecimento, quando deveriam inseri-lo de fato no processo educativo. Eu chamo atenção para essa questão, sem desconhecer que ela não é uma questão simples. Ainda que eu esteja só problematizando e não apontando a resposta, parece-me que se trata de uma dimensão para a qual devemos estar atentos.

Outras falas

Relação trabalho e educação

Antes de entrar na concepção de sujeito, quero discutir a relação trabalho-educação em si. Começaria com a seguinte pergunta: Há alguma educação que não seja para o trabalho? Digo isso porque também a burguesia, as classes dirigentes, o próprio governo brasileiro, o Banco Mundial, a CEPAL defendem uma educação para o trabalho. Portanto, não é uma posição tão avançada assim dizer que a educação tem que assumir uma relação com o trabalho. Aliás essa polêmica já é antiga.

Quando, na Europa, os grandes sistemas de ensino passaram por reformulações, uma das interrogações que se colocava era a seguinte: devemos ou não permitir que os trabalhadores sejam escolarizados? Adam Smith, um economista inglês, foi um dos que entrou nesse debate e que se posicionou favoravelmente à educação do trabalhador. É dele a frase: educação para os trabalhadores, sim, mas em doses homeopáticas. Quero dizer com isso que incentivar a relação entre trabalho e educação não nos coloca, imediatamente, numa posição avançada, de esquerda, de pessoas que querem ir além de uma sociabilidade governada pelo capital.

O que deveria nos instigar seria a seguinte pergunta: que trabalho, que educação de fato eu estou querendo relacionar? Seria o trabalho alienado, o trabalho abstrato? Uma educação que, ao contrário de levar o trabalhador a reencontrar-se como sujeito, contribuiria mais para sua alienação e para o distanciamento de si enquanto sujeito que constrói? Penso que caberia refletir sobre essas questões.

Dentro da proposta do capital, há alguns eixos básicos que valeria a pena resgatar aqui. Primeiro, aquele que entende a formação enquanto treinamento. É uma concepção de formação restrita, estreita, vinculada exatamente àquilo que o capital quer, a tal "dose homeopática" que Adam Smith dizia há tempos atrás. Trata-se de uma contraposição à educação que propicie acesso ao conhecimento em geral, uma restrição da dimensão humana que deveria orientar todo processo educativo.

Em sua pesquisa de mestrado, Maria MOURA (1996) investigou o processo de formação dos trabalhadores da TELEMIG e utilizou uma expressão que caracteriza essa "dosificação" nos dias atuais, essa educação que é feita pela empresa, que interessa ao capital para formar seus trabalhadores. Ela utilizou a expressão "Pedagogia *Just in Time*". Assim como existe a produção *just in time*, que é feita a partir da demanda, existe essa pedagogia que significa dar educação, informação ao trabalhador, mas no limite estreito do que a produção exige. Só para se ter uma idéia do absurdo disso, na TELEMIG todos os treinamentos são feitos pela rede de computadores. Todo conhecimento trabalhado está lá na rede, só que o trabalhador não pode acessar indistintamente aquilo que ele quer. Para acessar determinado tipo de informação ele tem que ter a permissão da chefia, porque o acesso é feito através de senhas, de mecanismos pelos quais só o trabalhador autorizado pode acessar tal e qual conhecimento.

Com isso, fica claro que, do ponto de vista do trabalhador, aquela frase do Adam Smith continua muito presente: formação e educação para o trabalhador, sim, mas em doses homeopáticas, num limite estreito daquilo que o capital julga necessário para o bom andamento da produção e da produtividade. É uma educação que busca reificar as relações sociais ao contrário de contribuir no processo de desvendamento e desalienação dos trabalhadores. Estou levantando essa discussão, porque me parece que a resposta a que tipo de relação trabalho-educação queremos estabelecer, depende, de fato, da concepção de trabalho e da finalidade que atribuímos à educação.

Concepção de sujeito

Outro conceito a ser tratado é o complexo conceito de sujeito. Não basta dizer que o sujeito é, ao mesmo tempo, determinado e determinante das condições sociais. Esse é um ponto de partida, pois entender que o sujeito é também determinante das condições sociais significa resgatar o seu papel no mundo, na sociedade. Mas isso não é suficiente para pensar em um projeto de formação. Quando falamos de sujeito, é necessário também entender de que subjetividade estamos falando, porque, muitas vezes, tem-se a idéia de que subjetividade é apenas a compreensão racional sobre o real. Essa noção desconhece os sentimentos, o amor, a intuição e o inconsciente, como partes constitutivas da subjetividade.

Se o sujeito é tão complexo, como é seu processo de conhecimento? A tendência mais comum é pensar que o conhecimento se dá através de um processo meramente racional. O sujeito, no entanto, também conhece através da sua intuição e das relações que estabelece com o mundo. A apreensão do real se dá de múltiplas formas e, portanto, o processo educativo precisa contemplar essa multiplicidade.

A educação tem por função propiciar um avanço afetivo, emocional desse sujeito. Se a perspectiva é contribuir para a desalienação, para o reencontro do trabalhador enquanto sujeito histórico, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo. Às vezes pensamos em chegar aos nossos alunos ou aos trabalhadores e discorrer sobre as mazelas do capitalismo para resolver o problema da conscientização e da desalienação do sujeito. Felizmente (ou infelizmente) as coisas não são tão fáceis assim. E, mais ainda, o capital já tem a dimensão da amplitude da subjetividade do sujeito. Não é à toa que nas empresas, a tendência atual é de se transformar, além de um local de trabalho, num centro de socialização.

Tomo, como exemplo, o caso de uma montadora de automóveis em Minas Gerais. Essa montadora faz o batizado, o casamento, a festa de quinze anos dos funcionários e dos seus filhos. Cria toda uma rede, uma trama social que mostra muito claramente que o capital já se deu conta de que o sujeito toma contato, apreende, relaciona-se de múltiplas formas. A formação profissional naquela montadora é um grande conjunto de iniciativas variadas, mas eu diria que não fogem em nada desse receituário que apresentei. As iniciativas são todas voltadas para aquilo que possa contribuir para maior produtividade, para formação de uma subjetividade adequada à empresa.

Ricardo Carvalho defendeu uma tese de doutorado sobre essa mesma montadora de automóveis com enfoque sobre o tipo de subjetividade que estava sendo formada nos trabalhadores, passando pela formação profissional. Ele diz que a formação profissional dos trabalhadores daquela empresa tem dois componentes: um comportamental e um técnico. As duas dimensões estão interligadas. A formação profissional visa formar uma subjetividade adequada ao ideário que a montadora quer implementar nos seus trabalhadores, ou seja, levá-los a vestir, engolir, dançar e sapatear com a camisa da empresa.

Temos que perceber que a desalienação, o desvendamento dá-se das formas mais diversas possíveis. Cito como exemplo uma outra experiência, da qual também participaram o Fazzi e a Shirley[1], em que desenvolvemos um projeto de formação profissional para adolescentes em situação de risco, ou seja, adolescentes que estavam com renda familiar abaixo de um salário mínimo, trajetória de vida na rua, envolvimento em situações de criminilidade e com problemas de várias ordens: auto-imagem negativa, descrédito na capacidade de vencer qualquer

1. José Luiz Fazzi e Shirley Miranda são formadores na Escola Sindical 7 de Outubro.

processo educativo... enfim, problemas de boa parte das crianças e adolescentes que compõem a educação brasileira.

Nós poderíamos ter caído num risco, muito tentador de querer colocar esses adolescentes numa sala de aula e discorrer sobre o capital, as repercussões desse sistema nas condições de vida deles para conscientizá-los. Vislumbramos, no entanto, que não era esse o caminho, que por essa via não atingiríamos as mentes e os corações desses adolescentes. E, se o seguíssemos, provavelmente, repetiríamos processos que eles já haviam vivenciado na escola e que não contribuíram para reposicioná-los diante da realidade que enfrentavam.

O caminho que escolhemos foi buscar resconstituir a auto-imagem dilacerada desses adolescentes, passando por discussões sobre o racismo, adotando procedimentos que atribuíam fala a esses sujeitos, possibilitando a expressão de suas dúvidas, angústias, anseios e elaborações.

Tomo esse exemplo para vermos que os caminhos são múltiplos e não adianta pretender uma uniformização desse processo que depende, de fato, dos sujeitos com os quais estamos lidando. Ao enfatizar que a formação não é um processo meramente discursivo, não desconheço o lugar do discurso, mas não se pode reduzir a formação do sujeito a uma única dimensão.

A formação no âmbito do capital e da sociedade é parte constitutiva da reprodução da força de trabalho. Essa afirmativa é o eixo de uma pesquisa que os professores do núcleo da PUC, do qual eu participo em São Paulo, estão trabalhando. Se é constituinte da força de trabalho e a força de trabalho, nas condições do capital, é uma mercadoria a mais, podemos dizer que a formação profissional contribui no valor de uso e no valor de troca dessa força de trabalho. Enquanto valor de troca a formação profissional deve contribuir para aumentar o poder de barganha da mercadoria, aumentando, concretamente o preço dessa mercadoria.

Mas a formação profissional tem também um valor de uso para o detentor dessa mercadoria e, enquanto valor de uso, é um processo que contribui para que o trabalhador consiga conhecer e desvendar o real, ou seja, tomar consciência do seu entorno. Então, a formação profissional tem um valor de uso e um valor de troca do ponto de vista da força de trabalho; mas também do ponto de vista do capital ela assume um valor de uso e um valor de troca. Fundamentalmente, para o capital o valor de uso da formação profissional significa que ela deve ser mais um ingrediente a ser utilizado para aumentar a produtividade e a extração da mais-valia da força de trabalho.

Essa é uma questão contraditória: enquanto sindicalistas ou educadores, que posição devemos ter dentro dessa situação? Não dá para trabalhar a qualificação só enquanto valor de troca porque nós vamos nos restringir àquela formação que o capital quer e que para ele vai servir enquanto valor de uso. Interessa-nos, evidentemente, aumentar o poder de barganha dos trabalhadores com a sua qualificação, mas nos interessa também que a qualificação seja reforçada no seu valor de uso, no sentido de contribuir no processo de desalienação, de desvendamento do mundo, de reencontro do trabalhador consigo mesmo enquanto sujeito. Esse é um ingrediente a mais para se pensar a qualificação e a formação profissional.

Afinal, por que enfatizar tanto a formação profissional, se a profissionalização e a escolarização, por si só, não resolvem o problema do desemprego? O movimento sindical e a esquerda afirmam que, quando o governo faz o discurso de que a formação profissional é condição de empregabilidade, está tentando mascarar os fatores decisivos que contribuem para o fim do desemprego, para o desenvolvimento econômico. Então, por que estamos defendendo, enfatizando e assumindo a formação profissional? É uma pergunta que deve ficar aqui, com o objetivo de problematizar a ação do movimento sindical, das ONG's e da esquerda.

A educação e, dentro dela, a formação profissional é um direito através do qual todo sujeito consegue se inserir no mundo de uma forma melhor. Fico pensando na dificuldade de uma pessoa analfabeta inserir-se no contexto social, numa cultura altamente baseada na leitura, na escrita. E a inserção nesse mundo, nessa cultura sem um mínimo contato com as novas tecnologias, com a informática está ficando cada vez mais difícil. E não me refiro apenas ao microcomputador que temos dentro de casa. A tecnologia está presente no trabalho, é necessária para retirar dinheiro ou extrato no banco. As novas tecnologias têm uma presença marcante não só no mundo do trabalho, mas no cotidiano em geral.

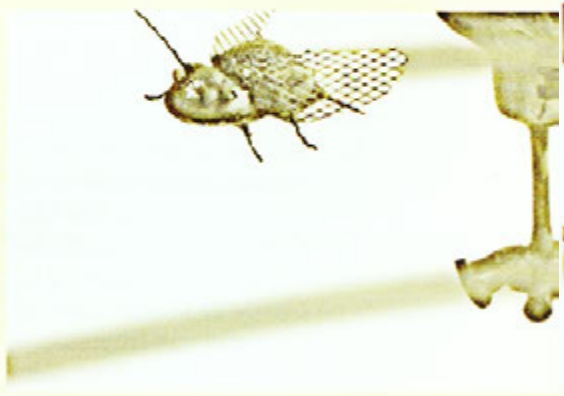
Assim, a formação profissional deve ser vista também enquanto um processo que permite a socialização e o acesso a determinado conhecimento e a mecanismos que propiciem inserção maior do sujeito nesse mundo. A formação profissional, embora não resolva o problema do desemprego, pode ser mais uma contribuição para, pelo menos, tornar mais igualitária a busca da sobrevivência.

Há uma certa polarização entre levar adiante experiências próprias de formação profissional e a defesa de um ensino público. As posições sobre o tema vão de um extremo ao outro. Há aqueles que dizem que as entidades sindicais não têm que construir experiências próprias; seu papel é inserir-se na luta em defesa do ensino público. De outro lado, alguns atribuem toda centralidade à formação profissional nas experiências que vão se constituindo.

Nessa questão é de fundamental importância entender que a educação nunca pode ser algo privado, que ela deve ser um direito público e, portanto, não pode ser tratada no âmbito do privado. Se começamos a localizar a educação e a formação profissional no âmbito privado (mesmo que sejamos nós os executores), se colocamos a centralidade da formação profissional ou da educação no âmbito privado, estamos, automaticamente, instituindo o espaço privado como central na formação, em contraposição ao espaço público. Entre esses executores privados incluem-se as empresas, as agências de formação, que mesmo com fundos públicos têm relação privatista, como o SENAI ou o SENAC.

É preciso assumir a educação como um direito, intrinsecamente ligado à formação do sujeito enquanto tal e não pode estar ligada a nenhum processo de privatização do conhecimento, não pode estar no âmbito exclusivo do privado. Sem essa compreensão, complica-se a interferência nesse debate com profundidade.

Isso não quer dizer que não devamos desenvolver atividades formativas próprias. Mas não se pode deixar de fazer a luta em defesa da escola pública porque o movimento sindical e as ONG's estão lidando com seus próprios projetos. Se bem dimensionados, esses projetos próprios, exatamente por sua capacidade e autonomia de captar o que é novo no campo pedagógico, por sua possibilidade



de renovar, podem dar uma grande contribuição ao movimento social, colocando um projeto próprio em disputa na sociedade, em contraposição ao projeto governamental, do Banco Mundial, das empresas... O problema está em dissociar os projetos do espaço público e não entender que a contribuição na defesa do ensino público não é simplesmente fazer os projetos próprios para suas corporações, mas, é, ao mesmo tempo, elaborar estratégias em defesa da escola e da educação pública.

O discurso sobre direitos e fortalecimento dos espaços público é importante, mas a realidade hoje está exigindo muito mais do que isso. Está exigindo uma intervenção no âmbito da educação e que se elabore um projeto concreto e alternativo de ensino público voltado para a formação humana, que inclua todos os trabalhadores.

Um outro aspecto a considerar é a relação entre educação e tecnologia. É preciso desmistificar a tecnologia como algo que necessariamente traz uma qualificação maior, requisitos maiores de formação aos trabalhadores. A pesquisa feita em vários locais de trabalho já desmistifica esse discurso e mostra que a realidade é complexa. O mundo do trabalho é um mosaico, no qual estão embutidas tecnologias e processos de trabalho novos, convivendo com processos de trabalho precarizados, sub-emprego, terceirização, trabalho domiciliar, infantil etc. Então, ao contrário do que faz crer o discurso do Banco Mundial e do governo brasileiro, que automaticamente pressupõem um perfil determinado de trabalhador, as novas tecnologias trazem uma complexidade imensa em termos de perfil. Portanto, para estabelecer um tipo de formação profissional, não é possível partir de um raciocínio linear; é necessário analisar com maior precisão cada local de trabalho e cada situação concreta.

Formação profissional não é somente os processos vivenciados nas escolas, mas a vivência concreta dos sujeitos, tanto no trabalho quanto na sociedade em geral. É muito importante reconhecermos isso, mas esse reconhecimento não nos coloca numa posição diferenciada do capital. Há um texto da CEPAL em que se afirma que é preciso reconhecer que a qualificação dos trabalhadores se dá nos mais variados ambientes, inclusive no trabalho. Portanto, reconhecer que a formação se dá em outros ambientes não necessariamente difere o nosso discurso daquele que o capital vem fazendo. De certa forma, o modelo das competências vem para assumir essa concepção. Esse modelo propõe a certificação daquilo que o sujeito aprendeu, independente do seu local de aprendizagem.

A valorização das qualificações tácitas que o próprio capital busca fazer, mostra o reconhecimento do amplo processo de formação do sujeito, do trabalhador. Quando a CEPAL afirma que o trabalho também ensina, valoriza apenas determinados tipos de conhecimento interessantes ao processo de trabalho. A valorização do saber adquirido é reduzido ao seu valor para o processo de produção. Por outro lado, a valorização do conhecimento dos trabalhadores se dá no sentido de captar e apropriar-se desse conhecimento tácito. Alguns trabalhadores conseguem descobrir ou perceber algumas mudanças que são importantíssimas para aumentar a produtividade e recebem, em contrapartida, como reconhecimento da empresa, um almoço com a chefia.

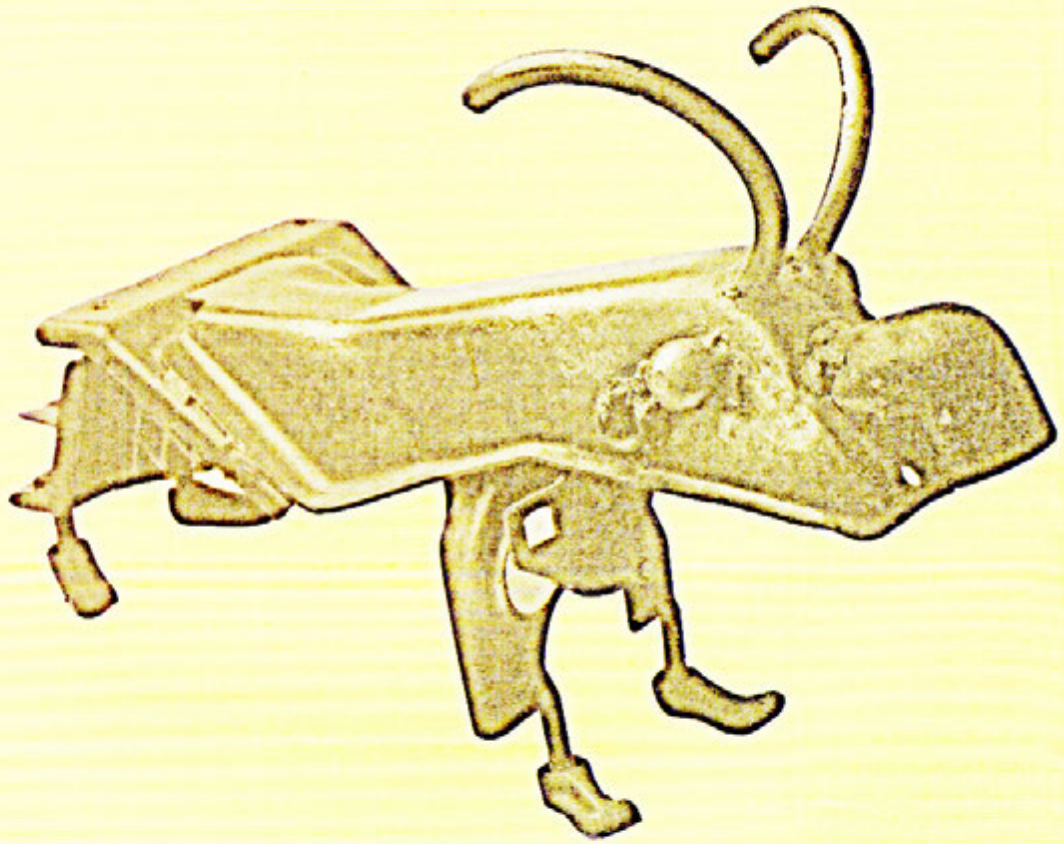
Para finalizar, gostaria de reafirmar a necessidade de se reconhecer que formação profissional ocorre, também, no processo de trabalho, que o sujeito se produz ao produzir e que isso também deve ser valorizado. Dessa afirmação decorre uma questão polêmica sobe o tipo de conhecimento a ser valorizado. Identificando o tipo de conhecimento que o capital tenta valorizar, coloca-se como desafio definir o tipo de conhecimento a ser priorizado pela formação profissional realizada pelo movimento sindical e ONG's na disputa pela valorização da força de trabalho e por uma política pública de educação e de formação profissional.

Referências Bibliográficas

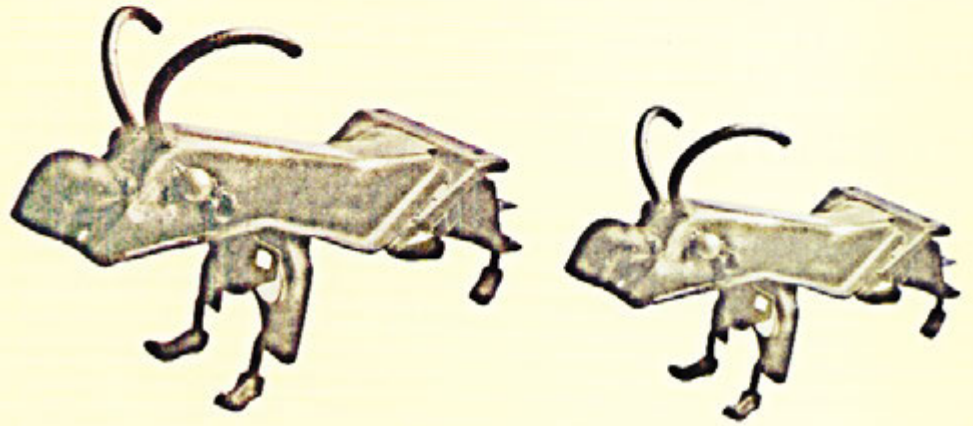
ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação; elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.163-216.

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Galdêncio. *Educação e crise do trabalho; perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138-165.

MOURA, Maria Aparecida. *Tecnologias da informação e capacitação de trabalhadores no setor de telecomunicações*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação)



A produção do saber e sua legitimação política



ELOÍSA HELENA SANTOS
Professora na Faculdade de Educação da UFMG, Doutora em Educação pela Universidade Paris VIII.

Inicialmente, eu gostaria de agradecer aos organizadores e participantes desse curso pela oportunidade de estar participando desse momento. Para mim, é uma satisfação muito grande porque nós vamos tratar de um tema que me é muito caro. Eu tenho pesquisado o tema do saber do trabalhador, em torno do qual estou permanentemente rodando e ele me fascina. E para aproveitar essa confissão de afeto pelo tema, queria começar dizendo que toda escolha de um objeto de saber ou de pesquisa, está intimamente ligada a uma história subjetiva do pesquisador ou do trabalhador de maneira geral. São os interesses, as motivações subjetivas que nos alimentam, que nos fazem olhar um determinado tema ou um determinado aspecto da realidade de forma especial. Não é por acaso que determinada situação ou determinado tema nos chama atenção. Não é por acaso que um pesquisador escolhe fazer sua pesquisa sobre um

determinado objeto. Nem é por acaso que um trabalhador se interessa mais por um determinado aspecto de seu trabalho. Há sempre alguma coisa que é de ordem subjetiva, que participa da singularidade de cada um e que o desperta.

A produção do saber entre trabalho prescrito e real

A diferença entre aquilo que está prescrito, enquanto um plano a ser desenvolvido pelo sujeito através de sua atividade, e a realização dessa prescrição, está presente, desde sempre, na relação do homem com a natureza. Há sempre um espaço entre aquilo que é da ordem da prescrição — um plano que é elaborado pelo próprio sujeito ou por outrem — e a realização desse plano. Nenhuma realização é idêntica à prescrição. Fica sempre um espaço que é preenchido por alguma coisa que não estava prevista antes e que vem somar-se ou restar, em relação àquela prescrição, apontando elementos para novas realizações, novos atos futuros. Entre o prescrito e o real, existe um espaço de criação.

O saber é produzido no espaço que se abre entre a prescrição e o trabalho realizado. O capital pode apropriar-se de um saber produzido no trabalho; mas, por outro lado, também o trabalhador pode se apropriar dele. Em qualquer situação de trabalho, percebe-se que o trabalhador produz alguma coisa que é diferente daquilo que foi prescrito, algo que é criado por ele e que vai além da prescrição. Nas empresas mais tradicionais, de modelo taylorista-fordista, a relação entre trabalho prescrito e real dá-se através da execução, pelos trabalhadores, de tarefas que foram prescritas por outras pessoas. Na empresa inovada ou flexível não ocorre mais a prescrição de tarefas que devem ser executadas pelos trabalhadores. Há uma prescrição de objetivos gerais relativos à produção que devem ser cumpridos pelos trabalhadores. Em qualquer dos casos, há um grupo que prescreve e um grupo que executa essa prescrição. Assim, o saber produzido pelos trabalhadores tem implicações diferentes para quem está no nível da prescrição e quem está no nível da execução.

Ao produzir, o trabalhador tem consciência de que determinado tipo de saber só ele tem e que esse saber é indispensável à produção. No entanto, esse saber, que é indispensável para que a produção se dê, não alcança o valor que deveria ter. Isso porque se trata de um saber produzido no trabalho, na experiência, que não é legitimado pelo diploma de um curso superior, pela escolaridade. A valorização conferida ao saber produzido no trabalho limita-se à premiação das "boas idéias", muitas vezes, depositadas nas caixinhas de sugestão e materializada em chaveiros, em bonés, camisas, um café com o patrão ou mesmo uma notícia no jornalzinho da empresa.

Produção do saber e subjetividade

A distinção entre o trabalho prescrito e o real, além de nos fazer identificar que existe uma produção de saber pelo trabalhador, também nos permite perceber a expressão e afirmação da sua subjetividade. O sujeito, o trabalhador que produz um saber, manifesta uma determinada relação com o saber e com o trabalho que tem a ver com a sua própria história, seus interesses, seus projetos. Na medida em que o trabalhador recupera elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de seus interesses, desejos e vontades, articulando-os com seu projeto de vida, ele está expressando alguma coisa que é singular, que é da ordem da sua subjetividade. Entretanto, essa singularidade, essa subjetividade se dá na relação com o outro, portanto, faz parte de um coletivo de subjetividades.

Para pensar essas duas dimensões — saber e subjetividade — encontradas na distinção entre trabalho prescrito e real, vou usar uma noção trazida pelo educador francês Bernard Charlot. Charlot é um estudioso da relação do sujeito com o saber. Ele fez uma pesquisa, recentemente, estudando o fracasso e sucesso escolar, um tema que é objeto de pesquisa de educadores já há algum tempo. Sempre se atribuiu o fracasso escolar àquelas camadas sociais que têm maior dificuldade de inserção na escola. Portanto, atribuiu-se o fracasso escolar aos segmentos sociais precarizados do ponto de vista econômico e o sucesso escolar, aos grupos pertencentes aos segmentos sociais que não se colocavam nessa posição. Charlot considera, a partir de sua pesquisa, que pode-se encontrar o fracasso escolar tanto nas escolas das classes favorecidas, como encontrar o sucesso escolar entre as crianças das classes desfavorecidas. O pertencimento de classe define uma posição social e econômica, uma posição na escola, mas há outros fatores que determinam o fracasso ou o sucesso escolar de uma criança ou jovem.

Charlot buscou entender por que crianças das classes baixas também conseguem um sucesso escolar e por que crianças das classes altas também fracassam na escola. Para isso, ele desenvolve a noção "relação com o saber" que é interessante para pensar sobre o saber e a formação do trabalhador. Ao trabalhar a "relação com o saber" Charlot distingue duas dimensões: a "relação ao saber" e a "relação de saber". À relação que indivíduos ou grupos de indivíduos estabelecem tendo por mediação o saber, ele vai chamar "relação de saber". Um exemplo da "relação de saber" é a minha relação com vocês: ela se deu mediada pelo saber. Eu e vocês estamos aqui por causa de um saber. Da mesma forma, a relação que se dá, por exemplo, entre os engenheiros e os trabalhadores na fábrica é uma "relação de saber" que tem como mediação o saber produzido no trabalho.

Mas, como aponta Charlot, a "relação de saber" esconde outras mediações. No caso da "relação de saber" que se estabelece entre os engenheiros e os trabalhadores, por exemplo, esconde-se uma relação de poder, uma relação econômica e várias outras relações. Mesmo entre professores e alunos, além da "relação de saber", encontra-se uma relação de poder. O professor pode assumir uma posição autoritária, que acaba por definir a relação que ele tem com seu aluno. Logo, toda "relação de saber" implica que alguma coisa pode ser encontrada por trás dela. Na "relação de saber" que se estabelece no trabalho, encontra-se a produção de saber por parte do trabalhador e também a apropriação desse saber por parte do capital.

Singularidade da relação com o saber

A "relação ao saber" diz respeito à singularidade da relação de um sujeito determinado com o saber: ela enfoca a relação que um sujeito estabelece com o saber. Não se trata, aqui, da relação entre indivíduos e entre grupos sociais mediada pelo saber, mas da relação que cada sujeito estabelece com o saber. Esse saber pode ser um produto ou um processo: um tipo de saber, o ato de saber, o fato de saber.

Nesse sentido, a "relação ao saber" chama atenção para a dimensão da subjetividade. Ela fala de um sujeito que tem uma determinada maneira de se apresentar no mundo, uma determinada maneira de se relacionar com o mundo, com o outro, que passa pela dimensão social, mas que passa, também, pela dimensão singular, pela dimensão pessoal, da subjetividade.

A "relação de um sujeito ao saber" vai expressar o sentido pessoal, singular, subjetivo que o sujeito atribui ao saber. Então, além da significação social que passa pela sua inserção no mundo, há alguma coisa que é da ordem pessoal, singular, subjetiva: eu atribuo valor àquilo que me interessa e quando alguma coisa me interessa e só quando ela me interessa eu me aproprio daquilo. Essa noção é interessante porque nos permite identificar os interesses diversos e variados que as pessoas têm em relação ao saber: eu escolho ou atribuo sentido, ou valorizo uma determinada coisa porque há algo da minha subjetividade que me volta para aquilo.

Portanto, a "relação ao saber" marca a presença no coletivo, no grupo social, de uma singularidade. A "relação ao saber" pode ter várias implicações porque pode contar com interesses conscientes — valorizo alguma coisa porque sei que aquilo é importante ou sei que pode me trazer benefícios — ou elementos inconscientes — alguma coisa que trabalha em mim, que é da minha história, da minha trajetória de vida, que eu não sei muito bem o que é e que me faz estabelecer uma determinada relação com o saber.

Eu estou, aqui, falando para vocês. Possivelmente, cada um de vocês vai valorizar ou atribuir sentido a alguma coisa do que estou dizendo e nem todos vão atribuir o mesmo sentido ao que eu estou dizendo. Essa diferença na atribuição de sentido, atribuição de valores diferentes, é dada pela trajetória singular de cada um de nós. É essa singularidade que define o interesse de cada um de nós pelo saber, define a nossa implicação com o saber, define o que nós fazemos do saber. Além da dimensão que é dada pela significação social que é atribuída ao saber numa situação de trabalho ou numa situação educativa, é importante identificar, também, a singularidade e a subjetividade que aí se apresenta e se afirma.

A legitimação do saber

O fato de identificarmos essa relação que um sujeito estabelece ao saber vai nos permitir repensar a legitimação do saber produzido pelo trabalhador. Essa "relação ao saber" fala da trajetória de um sujeito. E, quando nós estamos lidando com o saber do trabalhador, podemos dizer que a relação que ele estabelece com o saber passa pela sua trajetória de vida, pela trajetória de exclusão do seu saber daqueles saberes que são legitimados como tecnologia ou como conhecimento científico. O movimento sindical, hoje, depois de muito tempo, tem se interessado pela apropriação do saber produzido no trabalho, apontando o seu valor.

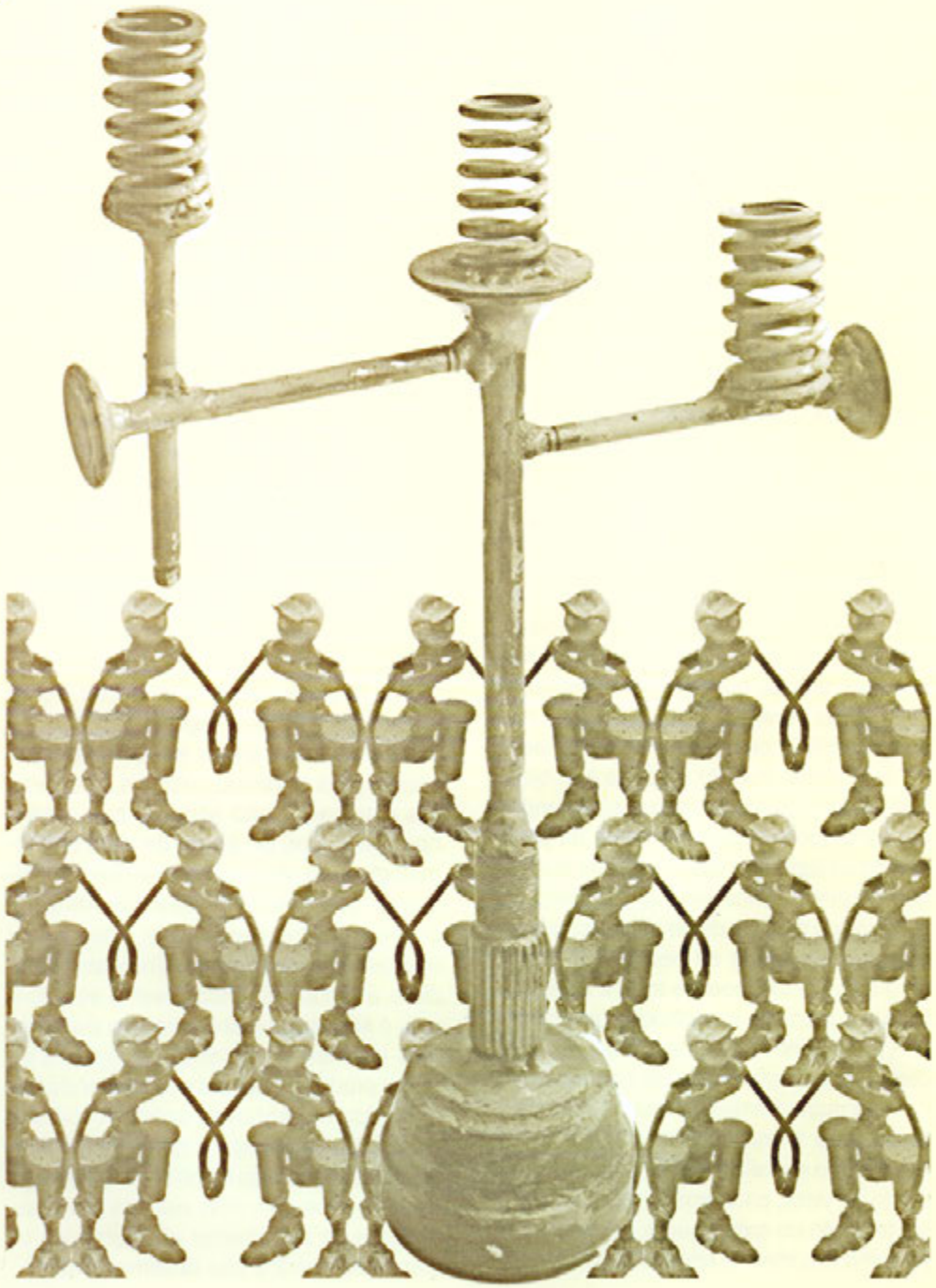
Mas, como fazer com que o trabalhador saia da antiga posição de apenas legitimar o saber do outro, enquanto valor social, e passe a reclamar a legitimação do saber que ele próprio produz?

É preciso pensar em dois caminhos que devem seguir juntos. De um lado, está a legitimação social do saber do trabalhador, uma disputa que é política e epistemológica. Nesse campo de batalha, o trabalhador precisa buscar vias de legitimação do seu conhecimento inclusive junto à comunidade científica. Por outro lado, há um conflito que diz respeito à subjetividade do trabalhador, à sua singularidade. Para que o trabalhador saia da posição de delegar sempre a verdade àquele que detêm o conhecimento científico ou tecnológico pela via de um diploma, é preciso que ele mude de posição. E isso é uma coisa difícil, porque toda a tradição, toda a cultura do trabalhador tem caminhado no sentido de negar essa reivindicação, essa legitimação de seu saber.

Uma dupla frente de batalha apresenta-se para o movimento sindical ou o movimento social de modo geral. Do meu ponto de vista, cabe abrir espaços para a legitimação do saber que é produzido no trabalho em meio à comunidade científica. Consigo vislumbrar a possibilidade de articulação entre o movimento social, o movimento sindical, grupos de trabalhadores e pesquisadores na academia. De outro lado, parece-me importante apontar para além da dimensão coletiva da reivindicação, interferindo naquilo que é da ordem da singularidade — a valorização do saber de cada sujeito trabalhador. Nas negociações que têm ocorrido em alguns processos de privatização já se considera o capital intelectual que vem junto com os trabalhadores. Será que nas reivindicações, nas mesas de negociação, os trabalhadores têm colocado isso em pauta? O capital intelectual tem aparecido com um valor nas mesas de negociação?

Na perspectiva da singularidade de cada trabalhador, na perspectiva da sua subjetividade, há um caminho árduo a ser trilhado, no sentido de abandonar posições que marcaram a relação dos trabalhadores com o saber, desde sempre. O momento parece-me propício, uma vez que há toda uma mobilização do capital em torno da inteligência do trabalhador. Nesse movimento, descortina-se uma possibilidade dessa mobilização da inteligência ser apropriada pelos próprios trabalhadores.

Por fim, vale dizer que o fato desse saber não ganhar a legitimação que lhe cabe tem implicações epistemológicas, implicações políticas, culturais, econômicas e sociais muito sérias e que devem nos preocupar. Do ponto de vista epistemológico, ou seja, do campo do conhecimento que estuda o valor dos diversos conhecimentos produzidos, esse saber não tem sido legitimado. Embora a ciência e a tecnologia incorporem, aos poucos, o saber que é produzido no trabalho, eles ignoram a presença na história de quem produziu esse saber. O saber do trabalhador no trabalho concorre para o avanço da tecnologia e também da ciência. Essa tecnologia é socializada, tem um valor de mercado, mas ela não traz a assinatura do trabalhador que forneceu os elementos para o seu desenvolvimento.



Ação política sobre a educação profissional

Miguel González Arroyo

Professor da Faculdade de Educação da UFMG, foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na administração do Partido dos Trabalhadores e um dos elaboradores da Escola Plural.

Que sentido político tem a educação profissional? Como tem sido tratada politicamente na nossa história? Qual direção e sentido políticos pode ter um projeto de formação de trabalhadores?

Ao longo de nossa história, buscou-se e busca-se despolitizar a formação e a qualificação do trabalhador. No entanto, na história da educação brasileira, foi-se, pouco a pouco, politizando o direito à educação básica fundamental. Foi lento, mas desde o final do império já se colocava que a questão da instrução era uma atribuição pública. Foi criada pelo Estado, já naquela época, uma infra-estrutura para dar conta da instrução pública. No século XX, fomos construindo lentamente um sistema público de educação.

Duas questões muito importantes afirmaram-se neste país. Primeiro, a cultura do público na área da educação. A educação tornou-se um direito e uma obrigação pública, do Estado. Qualquer governante, quando se candidata, precisa

colocar, no seu programa de governo, como vai tratar o direito à educação pública. A instrução é pública e direito de todos e assim deve ser equacionada pelos governantes.

Hoje parece ser clara a consciência da educação como dever do Estado e direito do cidadão. Contudo, esse direito e essa consciência relacionam-se com a educação básica. E na formação do trabalhador, existe essa mesma consciência do direito? Será que já criamos uma consciência de que a formação do trabalhador e sua qualificação é um direito fundamental da pessoa e dever do Estado? Não temos nem uma consciência, nem uma cultura criada sobre isto, nem instituições que garantam a formação do trabalhador como um direito público. Na educação básica temos uma cultura que a legitima como uma questão e um direito públicos. Temos uma cultura que gerou estruturas e recursos materiais e humanos que buscam garantir a efetivação desse direito. Embora haja, ainda,muitos problemas, a consciência do direito à educação básica já é uma conquista histórica.

Na área da formação e da qualificação do trabalhador não temos isso. A nível nacional, na história do Brasil, um dos momentos em que essa questão se colocou, foi no final do primeiro governo de Vargas, no início da década de 40, quando se define uma política de educação. As famosas leis "Capanema" são elaboradas nesse período. Nesse momento afirma-se a educação básica como um direito e como uma obrigação do Estado. A formação e a qualificação do trabalhador são afirmadas como um direito do capital e é essa a segunda questão importante que se afirmou na história do país.

Naquele momento, a Federação das Indústrias e as outras federações do empresariado ficam responsáveis pela qualificação do trabalhador, utilizando o dinheiro público. A educação profissional é privatizada ao invés de se publicizar.

Passaram-se 50 anos e ainda não saímos dessa concepção. A qualificação do trabalhador ainda não é um direito. É um direito de quem vai custear o trabalho. É um direito do capital. Ele define as políticas de formação dos trabalhadores, estabelece suas estruturas e se utiliza de recursos de cunho público. O capital passa, de alguma forma, a administrar uma obrigação do Estado como seu espaço privado.

Essa ação do capital vai marcar profundamente a concepção de qualificação que hoje temos no Brasil. A qualificação do trabalhador passa a ser atribuição do capital, que tem direito a qualificar sua mão-de-obra e a determinar tempos, currículos, estruturas educacionais, avaliação, certificação. Assim criou-se o SENAI, o SENAC e depois o SENAR.

Em outros países a educação profissional foi tomando outra direção. Ela segue os passos da educação básica, criando uma cultura do direito à qualificação, com estruturas e recursos públicos que dêem conta desse direito.

A consciência dos direitos

No Brasil, para equacionar devidamente a questão da educação profissional, podemos fazer dois percursos – o da concepção presente na sociedade e o da política educacional. Primeiro temos que nos perguntar em que medida na sociedade brasileira, a qualificação, o domínio do saber, do trabalho, da tecnologia, o do saber científico e de habilidades e competências para o trabalho, estão se afirmando como direito. Se analisarmos as políticas educacionais vamos verificar que a formação do trabalhador ainda não é assumida como um direito. Mas não podemos olhar diretamente para as políticas. É necessário também analisar como o direito se apresenta na sociedade como um todo. Normalmente, o direito não se afirma de cima para baixo. Ele se afirma a partir da luta social pelo direito, que posteriormente pode transformar-se em lei ou em políticas efetivas garantidoras do direito já consubstanciado na sociedade. Dessa forma, antes de analisar a lei, como a LDBEN 9394, verificando se ela inclui ou não a formação do trabalhador, devemos pensar algo que é mais determinante: em que medida na sociedade brasileira estamos trazendo a qualificação para o plano político e do direito?

Um bom começo para responder a essa questão é perguntando aos próprios sindicatos e aos trabalhadores. Não é fácil respondê-la. Existe hoje no trabalhador brasileiro, nas federações, nos sindicatos, nas escolas sindicais, uma maior consciência do direito ao saber sobre e no trabalho e de que a qualificação é um direito do trabalhador? Os trabalhadores têm consciência de que a formação se situa no plano do direito e não somente no plano do mercado? O trabalhador, quando se pensa mais qualificado, se pensa como alguém que tem o direito a conhecer e saber mais, a ser mais competente enquanto sujeito humano, cidadão, trabalhador? Ou ainda é o mercado de trabalho que determina sua escolha?

Essas concepções ainda andam muito confusas. Na CUT, aumenta cada vez mais a consciência dos direitos. Mas no sujeito individual ainda é muito forte a idéia do credenciamento para o mercado. E não poderia ser diferente já que a própria educação básica se pauta pela exigência do mercado. Uma coisa é o discurso em termos de educação básica como direito e outra coisa é o modo como o próprio trabalhador, o cidadão, a criança, o adolescente, o jovem e a família vêem a formação na escola. A maioria é muito credencialista. Sem educação básica - diz-se - não se é nada na vida, quer dizer, no mercado. Na sociedade brasileira os direitos estão muito condicionados pelo mercado.

Esse condicionamento ocorre porque ainda estamos no reino das necessida-

des e não no reino da liberdade. A maior parte da população brasileira não tem liberdade sequer para ser considerada sujeito de direito. A educação, a saúde, a qualificação não são assumidos como direitos, mas como algo que vai permitir *sobreviver* com um mínimo de dignidade. A sociedade brasileira ainda é tão presa ao mercado que os direitos não conseguem se afirmar como tais, têm a marca do credenciamento, com a função de "credenciar para..." ter saúde para trabalhar, educação para conseguir um emprego... Tem-se saúde ou não! Não deveria ser saúde para alguma coisa. Saúde, educação, moradia, transporte, acesso ao saber deveriam ser direitos em si, como parte inerente de todos os seres humanos. Na sociedade brasileira não se tem a saúde enquanto direito mas se tem um pouquinho de saúde para continuar vivo e amanhã poder voltar a trabalhar e permanecer no mercado, vendendo-se como algo que ainda presta. O mesmo acontece com a educação.

A educação básica que é oferecida não tem como objetivo desenvolver os cidadãos em todas as dimensões do ser humano. A exigência principal é a de garantir um diploma de 8ª série do ensino fundamental ou de ensino médio, com condições de concorrer a um concurso que exige esse ou aquele certificado. Até mesmo na educação básica, em que, aparentemente, avançamos na idéia de situá-la no espaço do público e do político, ainda não a concretizamos na concepção do direito e da formação integral do ser humano. As famílias são as primeiras a exigirem uma educação que garanta que seus filhos e filhas consigam passar nesse ou naquele concurso ou no vestibular. Essa é uma questão muito delicada. A construção dos direitos no Brasil, nas áreas que são vitais, como saúde, educação, qualificação é uma tarefa difícil porque estamos no reino das necessidades. Estamos vivendo como sujeitos da sobrevivência, não como sujeitos plenos e plurais.

Essa realidade é válida para a área da saúde, da educação básica, mas, para a formação ou a qualificação, é muito mais complexo, principalmente pela realidade concreta em que vivemos, em que vive o trabalhador, com os altos índices de desemprego. É difícil convencer o trabalhador de seu direito a uma formação plena quando ele necessita dominar esses ou aqueles conhecimentos para poder disputar uma oferta de trabalho que se apresenta ali na esquina. Não estamos em bons tempos para que a sociedade e os trabalhadores assumam a luta pela qualificação enquanto um direito a uma educação plena e plural. Afinal, é necessário garantir o emprego e a sobrevivência, e acreditar que uma qualificação para o mercado possa dar essa garantia. Por isso os sindicatos, mais do que se afirmarem como espaço de lutas, estão se afirmando como espaço de credenciamento, através de cursos de qualificação. Também por esse motivo, surgem tantas e tantas organizações não governamentais (ONGs) realizando cursinhos modulares de qualificação de 80 ou 120 horas, carimbando certificados. Então, que qualificação queremos? A que capacita e dá credencial para o trabalho? Onde fica o direito a uma qualificação ampliada, plural, plena?

No tempo em que estamos, não é fácil construir a consciência e a legitimação de direitos. E muito menos nesse campo da qualificação tão próximo do mercado. A construção dos direitos é uma construção histórica, complexa, seja o direito à vida, seja o direito à educação básica, à qualificação, à saúde ou o direito de igualdade da mulher em relação ao homem, do negro, da negra em relação ao branco, à branca. Do ponto de vista político esse deve ser o foco da luta. O foco não pode estar simplesmente na proposta ou no reconhecimento do governo. O reconhecimento do governo pode ser bom e necessário. Às vezes, uma decisão política de governo pode apressar a construção ou a legitimação de determinados direitos mas, em geral, não consegue construí-los. Aqueles que trabalham em sindicatos, em escolas sindicais, em ONGs, em geral, têm ou deveriam ter, uma postura de compromisso com os direitos humanos. Por isso têm a obrigação de se colocarem a seguinte pergunta: nossos trabalhos e projetos estão propiciando a construção desses direitos? Nossos projetos levam à legitimação do direito público, à formação, à qualificação? A busca de respostas a essas questões merecem um estudo e uma avaliação política séria, por parte dos indivíduos, dos grupos, das organizações sindicais e das escolas sindicais. Pelo menos essas perguntas deveriam estar presentes em nossos debates. Trabalhamos com algo muito sério, com *direitos* e queremos que avance a consciência do direito à qualificação como direito humano e público. Se assim queremos, temos que colocar essas questões na mesa e debatê-las com muita seriedade.

Situo a segunda questão nas ações concretas que implementamos. Para que elas contribuem? Para reafirmar aquela concepção mercantil da qualificação? Não adianta defender teoricamente que a qualificação é um direito se depois as medidas, as práticas e as políticas concretas reforçem a idéia credencialista da formção. Muitas de nossas ações e projetos anunciam e prometem o certificado e o carimbo em troca de algumas horas que trabalhadores e trabalhadoras ou desempregados passam num curso de qualificação, ou afirmam que o capital vai empregar e pagar seu salário. Dessa forma, reforça-se a velha concepção mercantil da qualificação.

A pergunta que deveria se colocar em cada projeto que se desenvolve é: como que ele é equacionado? Como ele é apresentado para a sociedade e para a classe trabalhadora? Que cultura e que concepção de qualificação passamos para eles? Essa clareza é muito importante, porque a concepção difundida pela chamada globalização, pelo neoliberalismo, em tempos de desemprego e de empregabilidade, é uma forte barreira contra as possibilidades do movimento democrático de colocar a qualificação em outros patamares.

Esse fenômeno é verdadeiro, mas pode ser que, criticando a globalização e o neoliberalismo, estejamos fazendo a crítica a partir da lógica deles, reforçando a mesma visão por eles defendida, justificada pelos tempos difíceis, tempos de desemprego. Podemos de alguma forma estar acreditando no seguinte discurso, que, em parte, avalia os projetos de qualificação que são desenvolvidos: "Fiquem tranquilos, porque outro dia, não faz muito tempo, o Sr. Ministro do Trabalho falou que a questão do desemprego não é tão grave! Graças a Deus e ao Sr. Fernando Cardoso e equipe, de 24% de desemprego, vamos ter apenas 22%. Consolem-se porque está bom. E dentre os 2% a mais que se conseguiu de empregabilidade, quem sabe estão aqueles que foram qualificados pelos projetos, aqueles que se qualificaram nos sindicatos, nas ONGs. Então, que bom! Vocês estão colaborando para a tranqüilidade de nossos dirigentes, as coisas não estão tão graves quanto pensávamos."

É urgente cuidar muito bem dos projetos e das concepções que balizam as ações dos sindicatos, das ONGs. Podemos ter intenções de esquerda, revolucionária, de lutas, mas com posturas e ações que estão consolidando culturas de direita. Temos que ter muita cautela quanto a isso.

Outras falas

Políticas públicas e formação profissional

E as políticas públicas mais amplas, como tratam a questão da formação profissional? A atual LDB separou o direito à educação básica da qualificação, da formação. Foi uma luta muito grande do movimento sindical dos professores, durante muito tempo, para garantir a integração da educação básica com a formação profissional. Durante duas décadas, a esquerda falou muito em politecnia e criticou veementemente o dualismo do sistema educacional brasileiro que separava a formação para as letras, tida como direito, da formação para o trabalho, como um não direito. A esquerda também tentou a escola unitária. Na promulgação da LDB 9394, o espírito que prevaleceu foi outro. Na verdade não conseguimos impor as nossas convicções, talvez porque também não soubemos atuar devidamente. É necessário fazer uma revisão séria sobre esse processo e esse momento na história da educação brasileira. Mas, de fato não conseguimos. E a impressão que dá é de que tudo aquilo se perdeu e de que pouco adiantou em termos de formulação de políticas.

Não avançamos muito dos anos 40 para hoje. Se, naquela época, se entregou de mão dada ao capital a qualificação do trabalhador, hoje não se entrega só a ele. Temos mais sujeitos que fazem formação profissional. São os sindicatos, ONGs, enfim, sujeitos privados. É verdade que muitos desses sujeitos privados têm muito mais consciência pública do que o capital e, algumas vezes, mais consciência do público que o setor estatal. São atores, agentes, instituições que têm uma consciência mais pública e social, de tal forma que eles podem dar uma marca mais pública e social à qualificação profissional. Mas, enquanto estratégia política, é fundamental reforçar o caráter público do setor estatal. Essa é a questão política que os movimentos sociais precisam se colocar ao pensar a formação dos trabalhadores. Não seria tão radical a ponto de dizer para pararem de fazer qualificação e entregarem tudo ao Estado, por ser dever do Estado garantir a educação básica. Essa é uma decisão a ser avaliada, mas a questão de fundo a ser analisada é se as instituições que hoje operam com a qualificação, trabalham com a consciência do público e do direito ou se continuam vinculando a qualificação ao mercado de trabalho, mesmo sendo algumas do campo da esquerda.

Não se trata simplesmente de mudar os atores que fazem a formação dos trabalhadores no Brasil ou de deixá-la nas mãos do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação. Possivelmente estamos num momento de diversificação de atores no campo da qualificação, num momento histórico diferente dos anos 40, diferente dos anos 70.

Quem sabe, se a partir da iniciativa privada, de possíveis instituições que têm bem claro o objetivo de fortalecer a educação enquanto um direito público, não se constrói uma política de educação plural e abrangente? Podemos, com nossa ação política dar relevância a esse momento histórico e conseguir equacionar cada vez mais a questão da qualificação no campo dos direitos.

O trabalho e a técnica

A outra questão a ser discutida é a seguinte: para colocar a qualificação no campo do público, do político, dos direitos com qual concepção de qualificação é necessário trabalhar?

Para essa discussão é necessário fazer um percurso histórico. Quando, na nossa história, se constitui o campo da qualificação e da formação profissional distante do campo dos direitos humanos, distante da política? E por que assim aconteceu? Não foi só porque os empresários quisessem ser os donos dessa bola, definindo o jogo. A questão é mais de fundo: existe entre nós, da esquerda, uma cultura humanista, política, social e até uma cultura que considera o trabalho como algo menor, sem importância. A idéia que se divulga é que se tivesse outro jeito não se trabalhava, quem é um pouco esperto não trabalha neste país. O negócio é procurar onde se trabalha menos. Assim o trabalho é visto na nossa cultura desde a escravidão ou parasitismo de nossas elites, que sempre viveram às custas de outros e sempre desprezaram o trabalho. Junto vem a concepção de um Estado padrinho, em que posso não trabalhar. Esse é o dualismo que caracteriza nossa sociedade. Dualismo que despreza o povo e sua cultura, despreza o que ele faz, que é trabalhar e produzir. Temos uma cultura muito negativa do trabalho. Trabalho é suor e castigo, não é uma honra. A honra está em outro lugar, não no trabalho. Nós não temos uma ética que valorize o trabalho. O trabalho é sempre algo muito ruim, é sempre para os outros, nunca para mim. É a mesma idéia que diz que o homem deve conseguir seu pão com o suor de sua fronte, mas na verdade é com o suor daquele que está na sua frente.

Essa visão muito negativa do trabalho leva a uma visão pedagógica muito negativa da qualificação. De tal maneira que quando se pensa na politecnia, se pensa muito mais em posturas teóricas para compreender os jogos, os mecanismos da exploração do trabalhador do que propriamente no domínio da técnica. É a politecnia sem o domínio da técnica. A técnica parece não se situar no reino do humano. E quando pensamos no direito do trabalhador, de todo ser humano se desenvolver plenamente, quase nunca incorporamos essas dimensões tecnológicas.

A invenção e o domínio de técnicas fazem parte do processo humano, não é apenas algo que carregamos como descendentes de macaco que ainda têm que descascar bananas para sobreviver. No entanto, é importante constatar que existe o dualismo de que a vida humana na sua produção e reprodução é menos digna do que na produção intelectual, cultural, do pensamento. O ser humano afirma-se fundamentalmente dominando, produzindo, transformando, inventando. É um ser colado à terra, à natureza, à biologia. E é por esse motivo que ele se constitui enquanto humano e não apesar de ser humano. Somos corpo e mente. E se fosse possível desencarnarmos nossas mentes, não seríamos mais humanos. O que temos de grandeza humana é porque somos corpo, porque somos sentidos e necessidades biológicas e físicas. É essa condição que levou o ser humano a se superar, o impulsionou a inventar, a se constituir como humano, consciente e pensante. Não é porque somos seres pensantes que inventamos, mas o contrário, pensamos porque somos seres carrega-

dores de necessidades. A sede levou o ser humano a procurar água, a criar meios para abrir poços e matar a sede. Na medida em que nos produzimos como seres biológicos, de necessidades vamos nos constituindo como seres humanos.

Essa compreensão da tecnologia e do ser humano inverte, por exemplo, a idéia de competências. As competências não são ferramentas de que os homens e mulheres precisam para sobreviver, como se no dia em que essas ferramentas não fossem mais necessárias, os homens e mulheres pudessem voar com seu intelecto, suas técnicas, arte, com sua ética para bem longe. Nessa maneira de ver não existe nem estética, nem arte, nem pensamento porque todo pensar está intimamente colado à intervenção no real e toda ética está colada na ação e nas razões que determinam as formas de intervir.

A inserção e o domínio da natureza, a invenção e domínio das técnicas fazem parte do próprio processo civilizatório. Faz parte do processo de desenvolvimento de homens e mulheres como espécie humana. Faz parte da constituição de sujeitos sociais. Somos sujeitos sociais na medida em que nos associamos para criar, desenvolver e produzir. O ser humano sempre foi mais social no momento de produção do que nos momentos de não produção, quando se fecha individualmente em seu mundo. É no momento de produção que os seres humanos têm que se associar e se obrigam a definir as relações humanas, relações éticas, e a se produzirem enquanto afetividades, enquanto humanos. A maior parte dos momentos de expressão da cultura, do lazer, das comemorações, das festas são instantes de expressão simbólica da produção. As festas do calendário civil e religioso, como o natal, o carnaval, a semana santa, as festas juninas, são passagens de tempos produtivos. O ser humano se constitui como sujeito cultural articulado à sua condição de sujeito produtivo. A capacidade ampliada na forma de produzir vai modificando os símbolos, as danças, as festas, as comemorações, a identidade. A identidade do ser humano é fortemente condicionada pelos atos produtivos, pelas intervenções produtivas. Não é possível imaginar sua identidade desvinculada dos objetos concretos e de sua ação como sujeito produtivo. Não existe identidade pensada. Existe identidade construída na relação de homens e mulheres com a produção e com a sua capacidade de intervenção no mundo.

Assim, para pensar um projeto de formação é necessário ser capaz de fazer a vinculação do mundo da produção com o mundo da civilização e com o processo da formação da espécie humana, de sua constituição como sujeitos sociais e culturais e, por isso, como sujeitos identitários. Do contrário a única relação possível é a da formação e a da educação com o mercado de trabalho, formando sujeitos empregáveis.

Para finalizar, quero dizer que não se trata somente de superar o dualismo do sistema educacional brasileiro que afirma: "para os pobres ensinar a fazer, para os ricos ensinar a pensar". Na sociedade brasileira, nem ao rico foi ensinado a pensar, nem aos pobres foi ensinado a fazer. Antes fosse isso. Teríamos uma elite pensante e uma grande massa capaz de fazer, competente no que faz. Nem isso foi dado. Essa análise é tão ingênua que não se sustenta no real. Os educadores e educadoras ainda não conseguiram entender que a competência para intervir é inerente à própria constituição do ser humano e não é um apêndice. O conhecimento humano é guiado por objetos, por linguagens, por símbolos e por práticas. E essas coisas são objetivas, concretas. ele é guiado sobretudo por práticas. O ser humano aprende a conhecer praticando. Ele precisa transferir para os objetos todos os processos de conhecer. E só na medida em que faz tal transferência ele avança nos processos do conhecer. Assim ele cria a tecnologia. O ser humano só avançou até onde ele está hoje porque foi capaz não só de usar a tecnologia mas de transferir os seus saberes e sua memória para a tecnologia, para os objetos. Como seria a humanidade se não tivéssemos descoberto coisas como a imprensa, a informática? O ser humano precisa dos objetos, precisa das técnicas até para ser sujeito pensante, humano.

No entanto, penso que os educadores e educadoras e as políticas educacionais não têm ou não trabalham com essa visão integrada e totalizante do objeto de nosso *metier* que é a qualificação e a formação. Se não vincularmos competência, tecnologia, qualificação com a condição humana e não apenas com as exigências do mercado não conseguiremos equacionar devidamente a qualificação e a formação.

Escola Sindical
7 de Outubro

CUT BRASIL