

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

**O IMPACTO DAS REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS E
EDUCACIONAIS SOBRE O TRABALHO E A IDENTIDADE
DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO DO CEFET-RS**

Paulo Eduardo Grischke

Pelotas, 2008

Paulo Eduardo Grischke

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

Orientador: Prof. Dr. Álvaro M. Hypolito

Pelotas, 2008

Dissertação aprovada em....., pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (orientador)
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
Universidade Federal de Pelotas

Catálogo na fonte: Ceila Soares - CRB10/926

G869i Grischke, Paulo Eduardo

O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente : um estudo de caso do CEFET-RS / Paulo Eduardo Grischke. – Pelotas, 2008. – 210 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

1. Educação profissional – Docentes 2. Educação profissional – Reestruturação 3. Reestruturação produtiva – Trabalho 4. Trabalho imaterial 5. Docentes – Identidade 6. Docentes – Trabalho I. Título.

CDD: 370.733
373.246

Dedico esse trabalho à minha esposa
Glecimara e ao meu filho Lucas.

Gostaria de deixar aqui um agradecimento especial a todos os meus colegas do CEFET-RS que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

*Nossas vidas íntimas, nossos
sentimentos, desejos e aspirações
parecem quintessencialmente pessoais.
Vivendo num tempo em que somos
rodeados por mensagens sobre
problemas públicos que parecem
avassaladores (guerra, fome, injustiça,
pobreza, doença, terrorismo), nossos
estados mentais, nossa experiências
subjetivas e nossas relações íntimas
aparecem como, talvez, o único lugar
onde podemos localizar nossos
verdadeiros eus privados. Essa crença
parece, sem dúvida, muito confortável.
Mas ela é profundamente enganadora.
Nossas personalidades, subjetividades
e “relacionamentos” não são questões
privadas, se isso significa dizer que elas
não são objetos de poder. Ao contrário,
elas são intensivamente governadas.
(Nikolas Rose, 1999)*

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa tem o objetivo de contribuir para a análise das transformações ocorridas na organização do trabalho escolar e, principalmente, no trabalho e na identidade dos docentes que atuam na Educação Profissional, por meio do estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS. Transformações essas produzidas tanto pela reestruturação do setor produtivo, quanto pelas recentes reestruturações da Educação Profissional. Nesse sentido foram analisadas as mutações no mundo do trabalho do pós-fordismo, abrangendo categorias como: trabalho docente, trabalho imaterial, serviços, trabalho produtivo, trabalho cognitivo, trabalho relacional, competência, empregabilidade, gerencialismo, empreendedorismo ou auto-empresariamento. Categorias essas com enormes implicações sobre a identidade e a subjetividade do trabalhador na sociedade contemporânea, na qual a economia é, cada vez mais, baseada na informação e no conhecimento. A passagem para o pós-fordismo aponta para a instalação de novas relações entre as forças de trabalho e a sociedade. O paradigma fundamental do pós-fordismo, como modo de produção largamente socializado, é baseado na comunicação social de atores flexíveis e móveis, pois é ela que alimenta a inovação, as tecnologias da informação e a chamada economia do conhecimento. E este novo paradigma seria, portanto, o do trabalho imaterial. Assim, os professores que atuam na educação profissional na atualidade enfrentam novos desafios. As mudanças na organização do trabalho, os efeitos das novas tecnologias sobre a identidade e a cultura profissional, o papel dos sistemas simbólicos sobre o mundo do trabalho e as exigências de maior qualidade na produção e nos serviços, dão novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos na atividade docente da educação profissional.

Palavras-chave: reestruturação produtiva, trabalho imaterial, trabalho docente, identidade.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the analysis of the changes into school work organization, mainly those related to Vocational Education and teachers' work and identity, through a case study at Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS. These transformations have been produced in the new context of the organization of the productive sector and the restructuring process of vocational education. In doing so, these *Post-Fordist* changes were analyzed using theoretical categories such as: teachers' work, immaterial work, services, productive work, cognitive work, affective work, competence, employability, management, enterprising business or self-management. These categories have had wide implications for the workers' subjectivity and identity in the contemporary society, where the economy is more and more based on information and knowledge. This *Post-Fordist* changes point to new relations between the labor force and the society. The paradigm of Post-Fordism, as a widely common mode of production, is based on social communication amongst mobile and flexible actors, which supplies innovation, technologies of information and knowledge based economy. This new paradigm is based on the notion of immaterial work. Thus teachers working on the vocational education nowadays have faced new challenges. The work organization changing, the new technologies effects on the professional culture and identity, the role of symbolic systems in the work and the demands for larger quality in the production and services give new requirements for building and re-building knowledge for teaching of vocational education.

Key-Words: productive restructuring, immaterial work, teachers' work, identity.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Caracterização dos docentes da área indústria.....	p.27
TABELA 2	Caracterização dos gestores de ensino.....	p. 28
TABELA 3	Quadro comparativo da qualificação docente nos anos 1990 e 2008 na Unidade de Ensino de Pelotas do CEFET-RS.....	p. 136
TABELA 4	Quadro comparativo entre docentes efetivos e substitutos nos anos 1990 e 2008 na Unidade de Ensino de Pelotas do CEFET-RS.....	p. 139
TABELA 5	Quadro comparativo entre as formas e modalidades de ensino oferecidas nos anos de 1990 e 2008 na Unidade de Pelotas do CEFET-RS.....	p. 158

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTES.....	p. 205
ANEXO 2	ROTEIRO DE ENTREVISTA :COORDENADORES DE CURSOS TÉCNICOS	p. 208
ANEXO 3	ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DE CURSOS SUPERIORES	p. 209
ANEXO 4	ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORES/GERENTES	p. 210

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	18
1.1 JUSTIFICATIVA.....	18
1.2 OBJETIVOS.....	21
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO.....	22
1.4 O LOCAL DA PESQUISA.....	24
1.5 DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	26
1.6 AS ENTREVISTAS E O PLANO DE ANÁLISE.....	28
2 RACIONALIZAÇÃO, PRODUTIVIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO FABRIL: UMA BREVE HISTÓRIA	31
2.1 O ARTESANATO.....	32
2.2 A MANUFATURA.....	34
2.3 A FÁBRICA.....	36
2.3.1 A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO: O TAYLORISMO.....	38
2.3.2 O IMPERIALISMO E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL.....	40
2.3.3 O FORDISMO.....	41
2.3.4 A CRISE DE 1924 E A SAÍDA DA CRISE: O ESTADO-PROVIDÊNCIA	45
2.3.5 A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS.....	46
2.3.6 OS “ANOS DE OURO” DO CAPITALISMO.....	47
2.4 ANOS SETENTA: A CRISE E A SAÍDA DA CRISE.....	49
2.4.1 A SOLUÇÃO NEOLIBERAL.....	52
2.4.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	54
2.4.3 A HEGEMONIA DA PRODUÇÃO ENXUTA.....	55
2.5 AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO NO PÓS-FORDISMO.....	59
3 O TRABALHO IMATERIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHADOR.....	62
3.1 O TRABALHO EM SERVIÇOS.....	64
3.2 A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO IMATERIAL.....	65
3.3 AS FORMAS DE TRABALHO IMATERIAL NA SOCIEDADE PÓS- FORDISTA.....	66
3.4 COMPETÊNCIA: O QUE O CAPITAL EXIGE DO TRABALHADOR NA SOCIEDADE PÓS-FORDISTA	68
3.4.1 A EMPREGABILIDADE: UMA NOVA DEFINIÇÃO PARA O “CUIDADO DE SI”	71
3.4.2 O EMPRESARIAMENTO DE SI: A VISÃO NEOLIBERAL PARA O FUTURO DO TRABALHO	73

4 BIPODER, CONTROLE E CONHECIMENTO: PARA ENTENDER A SOCIEDADE PÓS-FORDISTA	75
4.1 A SOCIEDADE DISCIPLINAR E GOVERNAMENTALIDADE.....	75
4.2 SOCIEDADE DE CONTROLE E A “PRODUÇÃO DE SI”.....	82
5 O SUJEITO E A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	88
5.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO...	91
5.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	94
6 DOCÊNCIA: PROFISSÃO, TRABALHO E IDENTIDADE.....	97
6.1 O TRABALHO DOCENTE: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO.....	100
6.2 TRABALHO DOCENTE : IMATERIAL, RELACIONAL E AFETIVO.....	105
6.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RECORTE HISTÓRICO.....	108
7 O IMPACTO DAS REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS E EDUCACIONAIS SOBRE O TRABALHO E A IDENTIDADE DOCENTE NO CEFET-RS.....	115
7.1 DE TÉCNICOS A PROFESSORES: O PROCESSO BIOGRÁFICO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DO CEFET-RS.....	115
7.1.1 CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	116
7.1.2 FORMANDO A IDENTIDADE DO TÉCNICO INDUSTRIAL.....	117
7.1.3 FORMANDO A IDENTIDADE DO ENGENHEIRO.....	119
7.1.4 A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO.....	120
7.1.5 MUDANDO DE PROFISSÃO.....	122
7.1.6 TORNANDO-SE PROFESSOR DO CEFET.....	127
7.2 O RECRUTAMENTO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E A MUDANÇA NO PERFIL DO DOCENTE.....	133
7.3. FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	139
7.4 A ESCOLA BUROCRÁTICA E O VELHO GERENCIALISMO.....	142
7.4.1 A BALCANIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS.....	145
7.5 POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	149
7.5.1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-RS.....	151
7.6 A REFORMA DO ESTADO E O NOVO GERENCIALISMO.....	159
7.6.1 O NOVO GERENCIALISMO APLICADO À EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	161
7.6.2 O IMPACTO DO NOVO GERENCIALISMO SOBRE O TRABALHO DOCENTE	164
7.6.3 O NOVO GERENCIALISMO E A AUTO- INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	171
7.6.4 O IMPACTO DO <i>MOSAICO FLUIDO</i> NA GESTÃO DO TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE	180
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS.....	205

APRESENTAÇÃO

Muito se tem escrito sobre o trabalho docente no Brasil nesses últimos anos. Mas, entretanto, ainda são escassos os estudos e as análises que tratam especificamente sobre a organização do trabalho escolar na Educação Profissional.

Essa dissertação objetiva contribuir para a análise das transformações ocorridas na organização do trabalho escolar e, principalmente, no trabalho e na identidade dos docentes que atuam na Educação Profissional, por meio do estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS. Transformações essas produzidas tanto pela reestruturação do setor produtivo, quanto pelas recentes reestruturações da Educação Profissional.

Nos anos 90, em consequência da reestruturação produtiva e do processo de globalização, a educação profissional no Brasil foi dominada por um processo de reestruturação¹, cujo objetivo principal foi a adequação curricular e organizacional das instituições de ensino e dos sistemas de formação profissional às novas demandas do setor produtivo.

Dessa forma, o processo de reestruturação e a prática de novas políticas para o sistema educacional levaram as instituições de ensino profissional a incrementar ações de mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho escolar.

A organização do trabalho escolar refere-se à divisão do trabalho na escola e como o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores do sistema escolar é organizado com vistas a atingir os objetivos da escola ou do sistema. Assim, a organização do trabalho escolar refere-se à especificação das atividades, divisão dos tempos, partilha das tarefas, discriminação das competências, estrutura

¹ Conforme Eslabão (2006), a maioria da produção acadêmica não faz distinção entre os termos “reforma” ou “reestruturação” educacional. Entretanto, para o autor o termo reforma deveria ser usado para indicar uma alteração que não modificasse a estrutura do ensino e que se apresentasse apenas como uma alteração de métodos e conteúdos. Já para alterações que modifiquem a estrutura de qualquer sistema, como o Ensino Técnico, por exemplo, deveria ser denominada de reestruturação pelo fato de dar uma nova estrutura ao sistema.

hierárquica, relações de poder e outras características atinentes às formas de como o trabalho escolar está organizado (OLIVEIRA et al, 2002).

Nesse sentido, a organização do trabalho escolar é um conceito econômico. Representa uma forma específica de organização do trabalho sob o sistema capitalista. No capitalismo, a força de trabalho assim como o processo e os meios de trabalho, são dirigidos especificamente para a finalidade da produção de mais-valia e acumulação de capital. Dessa forma, a escola, mesmo a pública, é marcada e transpassada por essa forma característica de organização da produção (OLIVEIRA et al, 2002).

Entretanto, o processo de trabalho no capitalismo tem sofrido modificações importantes nos últimos anos. As transformações na organização da produção e do trabalho produzidas pelo desenvolvimento de uma estrutura produtiva mais flexível, somadas à automação, à robótica, ao uso intensivo de novas tecnologias de informação e comunicação e à aplicação de novas formas de gestão da força de trabalho, trouxeram, se comparadas ao taylorismo e o fordismo, uma nova lógica na utilização da força de trabalho.

Nesse contexto, o trabalho parcelizado, repetitivo e especializado na linha de produção em massa é substituído pelo trabalho comunicativo, informacional e polivalente dos grupos semi-autônomos nas células de produção flexíveis. O trabalhador qualificado e especializado é substituído pelo trabalhador competente e multifuncional. A disciplina rígida e a vigilância hierárquica do taylorismo/fordismo são substituídas pela gestão democrática, pelo autocontrole e pela autonomia² do trabalho na produção enxuta. A utilização massiva da automação implica em cada vez menos trabalho manual e exige cada vez mais manipulação simbólica. Assim, exige-se do trabalhador capacidade de diagnosticar e solucionar problemas, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de auto-organização de modo a enfrentar situações em constantes mudanças.

Como resultado dessas transformações, tem-se valorizado enormemente o trabalho intelectual e cognitivo, também denominado de trabalho imaterial. A cognição, ou seja, a capacidade da organização empresarial em aumentar as fontes de conhecimento, constitui-se um elemento vital em um sistema econômico em que

² *Autonomia* foi um termo inventado por Taichi Ohno, o engenheiro que desenvolveu o toyotismo. A autonomia consiste em fazer com que as máquinas e os modos de operação incluam protocolos de responsabilidade pela qualidade do produto no próprio posto de trabalho. Assim, autonomia seria a junção de autonomia + automação (ALVES, 2000).

a inovação e a flexibilidade são de importância fundamentais para a sobrevivência empresarial.

Nesse contexto, a organização do trabalho foi horizontalizada. As chefias intermediárias, que regulavam os fluxos de informações entre o chão de fábrica e a direção da empresa, foram grandemente eliminadas. Esses postos de trabalho gerenciais eram ocupados basicamente por técnicos de nível médio. Esses mesmos técnicos, pela sua formação generalista são agora convocados a assumir os postos na base da produção. Resultando, assim, no aumento do mercado de trabalho para os técnicos industriais, mas também em redução em seus vencimentos. O técnico, agora rebaixado, é substituído pelo tecnólogo, um misto de técnico e engenheiro. Uma nova região profissional. Um hibridismo entre o saber-fazer técnico e o saber-conhecer científico.

Em contrapartida, a reestruturação produtiva também desqualificou o trabalho de uma infinidade de trabalhadores altamente especializados, como os inspetores de qualidade, mecânicos de manutenção, operadores de máquinas, torneiros, fresadores, ajustadores, e tantos outros que acabaram perdendo seus empregos.

Como resultado desse movimento, passaram a ser exigidas novas condições na requalificação e formação da força de trabalho, levando a uma reformulação na proposta da formação profissional e a uma redefinição das funções sociais da educação escolar. Nesse sentido, as Instituições Federais de Educação Profissional passaram também a oferecer formação técnica para jovens e adultos com o objetivo de os (re)colocar no mercado de trabalho.

Em meio a essas mudanças na Educação Profissional, também o processo de trabalho e a identidade dos docentes que ali atuam é transformado. Assim, com o objetivo de caracterizar e analisar essas transformações, esta dissertação está assim estruturada:

Capítulo 1 – *Problematização e Metodologia de Pesquisa*: enfoca a delimitação do problema pesquisado e a metodologia utilizada para efetivar a coleta e a análise dos dados da pesquisa.

Capítulo 2 – *Racionalização, Produtividade e Intensificação do Trabalho Fabril: uma Breve História*: este capítulo faz uma revisão do referencial teórico sobre o processo produtivo fabril, percorrendo um caminho desde o nascimento da manufatura até a reestruturação produtiva contemporânea. A intenção desse capítulo foi traçar um mapa sobre as principais transformações que ocorreram nos

processos produtivos e levantar categorias importantes como: trabalho, trabalho alienado, produtividade, intensificação do trabalho, taylorismo, fordismo, escola de relações humanas, reestruturação produtiva, toyotismo, etc.

Capítulo 3 – *O Trabalho Imaterial e suas Implicações para o Trabalhador*: este capítulo objetiva estudar as mutações no mundo do trabalho do pós-fordismo, analisando categorias como: trabalho imaterial, serviços, trabalho produtivo, trabalho cognitivo, trabalho relacional, competência, empregabilidade e empreendedorismo ou auto-empresariamento.

Capítulo 4 – *Biopoder, Controle e Conhecimento: Para Entender a Sociedade Pós-Fordista*: este capítulo discute as tecnologias de governo da subjetividade humana, empregadas pelas sociedades ocidentais desde o início da modernidade até a contemporaneidade, analisando categorias como governo, governamentalidade, relações de poder, biopoder, biopolítica, sociedade disciplinar e sociedade de controle.

Capítulo 5 – *O Sujeito e a Identidade em Construção*: neste capítulo estuda-se os conceitos de identidade, construção da identidade na contemporaneidade e identidade.

Capítulo 6 – *Docência: Profissão, Trabalho e Identidade*: este capítulo faz um recorte histórico da profissão docente envolvendo profissionalização, proletarização e o estudo do trabalho docente como trabalho imaterial.

Capítulo 7 – *O Impacto das Reestruturações Produtivas e Educacionais sobre o Trabalho e A Identidade dos Docentes do CEFET-RS*: neste capítulo analisa-se a influência da Escola na formação da identidade do trabalhador, sua inserção no mundo do trabalho, e os motivos da escolha pela carreira docente. Também são apresentadas as mudanças ocorridas no trabalho e na identidade do professor dos cursos técnicos do CEFET-RS.

Capítulo 8 – *Considerações Finais*: neste capítulo são retomados os principais pontos da dissertação que tratam dos impactos sobre o trabalho e a identidade dos professores do CEFET-RS e tecidas as considerações finais do texto.

1 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 JUSTIFICATIVA

Para justificar a escolha do objeto de pesquisa, relata-se a seguir alguns acontecimentos que contribuíram para transformar não só o trabalho, mas também a identidade dos professores do Ensino Técnico da referida instituição.

Em meados da década de noventa a ETFPEL³ era uma escola extremamente conservadora e tradicional. Com uma estrutura rigidamente disciplinar, tinha os seus espaços e tempos perfeitamente demarcados e uma ambientação cuja intenção era operar como um simulacro de organização industrial nos moldes tayloristas/fordistas⁴. Cartão ponto para os professores. Sirene de fábrica indicando o início e o fim da aula. Inspetor de alunos nos corredores. Supervisores pedagógicos. Disciplina rígida nas oficinas, etc.

Na época, o ensino técnico era integrado ao médio em regime anual. Se bem que “integrado” era força de expressão, pois na estrutura curricular da escola as coisas eram muito bem separadas. De um lado os cursos técnicos; de outro a formação geral. Tudo era bem classificado na ETFPEL. Cada curso técnico preservava com zelo suas fronteiras e tinham suas atribuições e identidades bem definidas através da descrição do perfil do técnico que iriam formar. Nesse contexto, também a identidade do docente parecia bem centrada.

A situação da ETFPEL era peculiar. Uma escola técnica industrial instalada em uma região com poucas indústrias e de base predominantemente agrícola e pastoril. Afastada dos principais centros industriais do Estado, a Escola⁵, de certa

³ Até 1999 o atual CEFET-RS era denominado de ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas,

⁴ Ainda hoje a maior parte dessa imagem ainda é verdadeira.

⁵ Na cidade de Pelotas e região, o CEFET ainda hoje é conhecido como a “Escola”.

forma, mantinha-se fechada sobre si mesmo. Ou pela sua localização, ou por ser uma instituição pública federal, a ETFPEL não sentia os efeitos da reestruturação produtiva que se operava no parque industrial brasileiro no início da década de noventa.

Os principais empregadores de seus alunos eram basicamente as grandes indústrias instaladas nas regiões metropolitanas de Porto Alegre e Caxias do Sul e, principalmente, empresas estatais de telecomunicações e de produção e distribuição de energia elétrica de todo o Brasil. Geralmente a colocação dos egressos no mercado de trabalho era muito tranqüila, pois eram as próprias empresas que vinham até a Escola em busca dos seus técnicos. A maioria dos egressos já saiam da escola empregados, dando a ela a fama de grande exportadora de técnicos.

Mas na metade dos anos noventa essa situação começou a mudar. Com a crise do setor produtivo e o aumento do desemprego, tornava-se cada vez mais difícil a colocação dos estagiários. Efeito que veio a piorar com o processo de privatização das empresas estatais no governo Fernando Henrique Cardoso.

Assim, no final de 1995, a ETFPEL viu-se em concorrência direta com outras escolas técnicas do Estado. Seus docentes observavam apreensivos as outras escolas levando vantagens na disputa pela vagas de estágio e começaram a levantar questões sobre a atualidade e a pertinência do ensino ministrado.

Como se já não houvesse problemas o suficiente, o Governo Federal acenava com uma reforma do ensino técnico que, juntamente com os planos de reforma e modernização do Estado, deixava todos muito preocupados. Corria na “rádio corredor” da Escola boatos sobre a possibilidade da mesma ser privatizada (absorvida pelo SENAI), ou estadualizada.

Em 1996 têm início as parcerias com empresas privadas com o objetivo de formação de mão-de-obra. Inicialmente foi formada parceria com uma empresa transnacional do setor de autopeças para a formação mais de duzentos e cinquenta técnicos em mecatrônica e metalurgia, no próprio local da fábrica, em Gravataí. Essa experiência foi um marco na transformação do trabalho docente da Escola. Foi um verdadeiro choque cultural que modificou, de forma irremediável, o pensamento dos professores envolvidos.

A experiência da ETFPEL na educação corporativa⁶ foi aplaudida pelo Ministério da Educação. O curso técnico foi reconhecido em tempo recorde e o diretor da ETFPEL, na época, ganhou muito prestígio junto aos altos escalões em Brasília.

Com a transformação da ETFPEL em CEFET-RS (Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas) em 1999, passa a haver a possibilidade de a instituição ministrar educação de nível superior. Também nessa época cria-se uma Fundação de Apoio, denominada de FUNCEFET, tendo entre outros objetivos a administração dos recursos financeiros provenientes dos convênios ou parcerias..

A partir daí os cursos técnicos corporativos tornaram-se mais um produto oferecido ao mercado empresarial pelo CEFET-RS. Depois dessa primeira experiência, muitas outras vieram. Cursos de qualificação, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia e de formação de professores passaram a ser desenvolvidos exclusivamente para as necessidades do cliente. Uma verdadeira produção flexível educacional.

A implantação dos cursos superiores no CEFET-RS é um caso à parte. Originalmente pleiteava-se a implantação de cursos de engenharia. Foi elaborado um projeto, que recebeu conceito "A" pelo Ministério da Educação. Mas o projeto foi engavetado, pois os planos do Governo eram outros, ou seja, a implantação no CEFET-RS dos cursos superiores de tecnologia e não de engenharia.

Mas, para que o CEFET-RS recebesse os recursos do PROEP⁷, era indispensável à instalação dos cursos de tecnologia. Assim, tendo em vista a redução do número de docentes por motivo de aposentadorias e a não realização de novos concursos, a instalação desses cursos no CEFET-RS só se tornou possível através de um acordo tácito entre a direção e os docentes dos cursos técnicos. Os docentes comprometeram-se, mesmo com o aumento de sua carga de trabalho, em ministrar aulas tanto nos curso técnicos como nos cursos superiores de tecnologia. Cria-se, assim, uma situação na qual os docentes trabalham em cursos de nível superior e de pós-graduação, mas são enquadrados como professores de nível médio. Os professores que atuam no ensino superior são lotados nos cursos técnicos. Atualmente nenhum curso superior tem um corpo docente exclusivo.

⁶ Educação realizada em âmbito empresarial, cujo objetivo é privilegiar o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades em seus colaboradores, visando o alinhamento e desenvolvimento de talentos humanos de acordo com as estratégias empresariais (EBOLI, 2004).

⁷ Programa de Expansão da Educação Profissional.

Além desse fato, o ensino técnico está sofrendo uma nova reformulação, com a possibilidade de um retorno ao ensino técnico integrado ao médio. Verificou-se, no entanto, que com o número atualmente disponível de docentes, é virtualmente impossível transformar todos os cursos técnicos para a forma integrada. Sendo assim, hoje no CEFET-RS existem cursos técnicos que adotam o sistema modular, outros o sistema integrado.

Em resumo, considerando-se apenas os professores que atuam nos cursos técnicos, teríamos nove possibilidades de trabalho docente no CEFET-RS: curso técnico modular subsequente ou concomitante; curso técnico integrado; curso técnico para jovens e adultos; curso superior de tecnologia; curso superior de engenharia; curso de formação de docentes; curso de pós-graduação em nível de especialização e ainda os cursos na modalidade de educação a distância. Tudo isso sem contar os cursos de educação inicial e continuada e os convênios da FUNCEFET.

Dessa forma, no CEFET-RS, a reestruturação produtiva associada à reforma da educação profissional, produziu mudanças no trabalho docente que deveriam ser investigadas e analisadas.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral dessa dissertação foi investigar, através do estudo de caso do CEFET-RS, **como a Reestruturação Produtiva e as recentes Reformas da Educação Profissional, afetaram o trabalho e a identidade dos docentes das Instituições Públicas de Formação Profissional.**

A partir dessa proposta principal assumem-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de trabalho docente como trabalho imaterial, analisando sua importância e possível produtividade para o sistema de acumulação capitalista;
- Pesquisar e analisar os indícios de que as recentes Reformas Educacionais produziram flexibilização, intensificação, desespecialização e precarização do trabalho docente;

- Analisar as transformações no processo de trabalho docente tendo como base os estudos sobre as mutações no processo de trabalho dentro da reestruturação produtiva;
- Avaliar os efeitos das reestruturações produtiva e educacional sobre a identidade dos professores dos cursos técnicos da referida instituição,
- Investigar e analisar processos que levam à (auto)intensificação do trabalho docente.

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE CASO

Essa dissertação, com uma abordagem metodológica qualitativa, envolveu as seguintes modalidades de investigação: pesquisa bibliográfica, documental e investigação de base empírica a partir de um estudo de caso, abarcando como instrumentos de pesquisa a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas de professores e gestores do CEFET-RS.

Segundo André (2005), o estudo de caso é usado há muito tempo por diferentes áreas de conhecimento. Mas, em educação, ele aparece geralmente como um estudo descritivo de uma unidade qualquer, ou como levantamento de informações para um estudo posterior mais completo. Para André, essas são posições equivocadas, pois o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. O que realmente importa no estudo de caso é o conhecimento derivado do caso, ou o que se aprende com o caso.

Assim, diferentemente do conhecimento derivado de outras pesquisas, o conhecimento produzido pelo estudo de caso é:

- Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para o estudo de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados são adicionados aos velhos.

- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2005, p.17).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica para recolher os dados de um estudo de caso consiste na observação participante. Para Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, tanto como principal método de investigação, quanto associada a outras técnicas de coleta de dados. A observação possibilita um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado na qual, a experiência direta, é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno.

Na observação participante, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O outro instrumento de pesquisa, a entrevista semi-estruturada, é composta basicamente de uma conversa intencional entre o entrevistador e o entrevistado como o objetivo de obter informações sobre o tema proposto. A entrevista semi-estruturada permite que, os sujeitos da pesquisa, expressem seus pontos de vista a respeito do assunto estudado com suas próprias palavras. Permitindo, assim, uma maior riqueza de dados revelados a partir da perspectiva do próprio entrevistado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A entrevista semi-estruturada é caracterizada como aquela que se desenvolve a partir de um esquema básico, mas não rígido, de modo a permitir que o entrevistador faça as adaptações que achar necessárias. Nesse tipo de entrevista é importante a utilização de um roteiro que guie o entrevistador através dos principais tópicos a serem abordados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

1.4 O LOCAL DA PESQUISA

A idéia de criação de uma instituição de educação profissional, na cidade de Pelotas/RS, data do início do século XX. Esse ideal foi desenvolvido a partir da Biblioteca Pública Pelotense, lugar onde a intelectualidade da época, constituída na maioria por abolicionistas, republicanos e maçons, se reunia. Esses intelectuais que ocupavam posições de destaque na sociedade riograndense, compartilhavam das idéias do então Presidente Nilo Peçanha, que em 1909, em vista do momento social, econômico e político do Brasil na época, resolve criar escolas de aprendizes artífices nas principais capitais do país (MEIRELES, 2002).

Como o Rio Grande do Sul já possuía uma escola de aprendizes, o então Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre (atualmente Escola Técnica Estadual Parobé), o poder público e a sociedade civil pelotense juntaram esforços, no sentido de instalarem uma escola de artes e ofícios na cidade, visto que essa era um pólo cultural e econômico significativo na época (MEIRELES, 2002).

Isso acontece em 1917, quando em sessão solene na Biblioteca Pública Pelotense, durante a comemoração do aniversário de Pelotas, é declarada oficialmente a fundação da escola. Os documentos da época, relativos à criação dessa modalidade de educação, enfatizam que seus objetivos principais além da formação de caráter do povo e a preparação de trabalhadores para o desenvolvimento do país, também tinham a intenção de habilitar os desfavorecidos da fortuna para que, a partir da preparação técnica e intelectual, adquirissem hábitos de trabalho úteis como meio de afastá-los da ociosidade, do crime e do vício (MEIRELES, 2002).

Segundo Manfredi (2002), as décadas iniciais do século XX no Brasil foram marcadas pelo desenvolvimento industrial, mas também pela insatisfação de parte dos trabalhadores que, organizados promoviam uma série de movimentos grevistas. O clima do período era de contestação social e política, e as classes patronais viam no ensino profissional, um antídoto contra a expansão das idéias anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, formado majoritariamente por imigrantes estrangeiros.

Em meio a toda essa agitação social e política, foi decisiva a ação da iniciativa privada para a instalação de uma escola de ensino profissional em Pelotas. Mas a escola sofreu pela falta de recursos e por não ter um prédio próprio, até que,

em 1930, o patrimônio da Escola passou para o poder público municipal. Assim com a sua municipalização, a escola passa a ser denominada Escola Technico-Profissional. Em 1940, no governo Getulio Vargas, a escola é transferida do poder municipal para o poder federal, passando a denominar-se Escola Técnica de Pelotas – ETP, sendo inaugurada pelo próprio Getulio Vargas em outubro de 1943. Este fato foi influenciado pelo pelotense Luiz Simões Lopes na época presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, órgão responsável pela elaboração e controle do Orçamento Geral da União, vinculado diretamente ao Presidente da República (MEIRELES, 2002).

Como a economia do município de Pelotas era de base agrícola e pecuária, a instalação da Escola na época, foi recebida pela comunidade mais como um ato político e não como possibilidade real de atender ao crescimento industrial e econômico da cidade. Isso se justifica pelo fato que o mercado de trabalho da região não absorvia os egressos da Escola, que eram aproveitados por empresas de outras regiões e mesmo de outros estados, mas sua importância foi posteriormente reconhecida por que trouxe um benefício social relevante à região, por atender as classes menos favorecidas formando profissionais competentes (MEIRELES, 2002).

Em 1959, a ETP é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL.

Ministrando um ensino de qualidade a Escola vai ganhando prestígio. Com seus técnicos espalhados por todos os estados brasileiros, a escola vai sendo reconhecida nacionalmente por seu ensino. Ao chegar ao ano de 1990, a ETFPEL já havia formado um grande número de alunos em seus oito cursos técnicos: Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial. A ETFPEL Tinha na época 284 professores efetivos e aproximadamente 4.000 alunos (ETFPEL, 1990).

Em 1999, por obra das reestruturações educacionais, a Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, constituindo-se em uma autarquia federal pertencente ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica subordinada ao Ministério da Educação. A instituição atualmente é composta por quatro unidades de ensino: Unidade de Ensino de Pelotas, Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul, Unidade de Ensino de Charqueadas e Unidade de Ensino de Passo Fundo.

A Unidade de Ensino de Pelotas, objeto de pesquisa desse estudo de caso, que já foi a própria ETFPEL, e depois Unidade Sede do CEFET-RS, possuía em 2007, 209 funcionários administrativos e 262 docentes efetivos distribuídos em 31 cursos de diversos níveis e modalidades de ensino que vão desde a educação básica até a pós-graduação, com 4.396 alunos matriculados (DIREN/CEFET-RS 2007). .

1.5 DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Este estudo de caso foi realizado na Unidade de Ensino de Pelotas do Centro Federal de Educação de Pelotas – CEFET-RS, envolvendo 16 sujeitos como segue:

- Docentes:
 - 8 (oito) docentes dos cursos técnicos da área de indústria (Mecânica; Eletromecânica, Eletrotécnica e Eletrônica).
- Gestores:
 - 4 (quatro) coordenadores de cursos técnicos da área indústria.
 - 2 (dois) coordenadores de cursos superiores.
 - 2 (dois) diretores/gerentes de ensino, pesquisa ou extensão.

Em relação aos docentes: foram selecionados dois de cada curso, sendo que um deveria ter como formação profissional somente o curso técnico e outro, também ou somente, o curso de engenharia. A intenção de ter um engenheiro e um técnico na pesquisa, era verificar as diferenças entre as identidades profissionais de ambos e, também, analisar suas trajetórias docentes dentro da instituição.

Alem disso, deveriam ter pelo menos 15 anos de trabalho como professor no CEFET, ou ter ingressado antes de 1995 e se enquadrar em pelo menos uma de quaisquer categorias abaixo:

1. Não ter formação pedagógica;
2. Nunca ter participado de nenhum tipo de convênio pela FUNCEFET;
3. Atuar como docente nos cursos de tecnologia;

4. Mesmo capacitado, nunca ter atuado em nenhum curso superior;
5. Ter participado de vários convênios ou parcerias pela FUNCEFET;
6. Participar ativamente do Sindicato;
7. Ter cursado a formação pedagógica no CEFET;
8. Ter participado da construção do projeto pedagógico de um curso de tecnologia ou de engenharia no CEFET.

A razão da escolha dessas categorias são apresentadas a seguir:

Categorias 1 e 7 – A intenção de escolher um professor com formação pedagógica feita no próprio local de trabalho e um professor que não tivesse essa formação, era analisar se a presença ou a falta dessa formação tinha alguma influência na constituição de sua identidade como docente.

Categorias 2 e 5 – Nesse caso o intento era comparar as motivações que levam ou não, um professor a prolongar a sua jornada de trabalho atuando em uma atividade extra.

Categorias 3, 4 e 7 – Essas categorias foram utilizadas para analisar as mudanças na identidade dos professores dos cursos técnicos a partir da possibilidade de trabalho em cursos de nível superior e como os professores observam essas mudanças a partir de diferentes pontos de vista.

Categoria 6 – Visa analisar a visão do sindicato em relação às mudanças no trabalho e na identidade dos professores.

Assim chegou-se a esse quadro de docentes conforme demonstrado na tabela 1 a seguir:

TABELA 1: Caracterização dos docentes da área indústria.

Docentes	Idade	Tempo de trabalho na Instituição	Tempo de trabalho na atividade privada	Categorias em que se enquadra	Escolaridade		
					Ensino Médio	Graduação e/ou Licenciatura	Pós-graduação
Prof.1	42	20	3	1, 5	técnico	cursando	
Prof.2	35	15	1	5, 7	técnico	Esquema II	Especialização
Prof.3	39	16	4	3, 7, 8	técnico	Engenharia Esquema I	Mestrado
Prof.4	46	15	8	3, 5	científico	Engenharia Esquema I	Especialização
Prof.5	47	15	5	2, 4; 7	científico	Engenharia Esquema I	Especialização
Prof.6	49	27	1	2, 6; 7	técnico	Esquema II	Especialização
Prof.7	54	30	4	5, 7	técnico	Esquema II	Especialização
Prof.8	47	21	6	5, 7, 8	técnico	Engenharia Esquema I	Especialização

Fonte: entrevistas realizadas pelo pesquisador

Um outro grupo pesquisado foi o dos gestores de ensino, ou seja, docentes que possuem funções gerenciais ou administrativas dentro do sistema de ensino da instituição. Nessa categoria estão incluídos os coordenadores de cursos técnicos – CTEC, coordenadores de cursos superiores – CSUP, gerentes ou diretores de ensino, pesquisa ou de extensão – GSIST, conforme é apresentado na tabela 2 abaixo.

TABELA 2: Caracterização dos Gestores de Ensino.

Categoria	Função	Idade	Tempo de docência no CEFET	Escolaridade		
				Ensino Médio	Graduação e/ou Licenciatura	Pós-graduação
CSUP1	Coordenador curso superior	38	19	técnico	Bacharel/Esq.II	Mestrado
CSUP2	Coordenador curso superior	40	5	técnico	Engenharia	Doutorado
CTEC1	Coordenador curso técnico	38	12	técnico	Engenharia/Esq.I	Mestrado
CTEC2	Coordenador curso técnico	46	24	técnico	Engenharia/Esq.I	Mestrado
CTEC3	Coordenador curso técnico	35	13	técnico	Bacharel/Esq.II	Especialização
CTEC4	Coordenador curso técnico	51	6	técnico	Esquema II	Especialização
GSIST1	Diretor/Gerente	46	24	técnico	Licenciatura	Especialização
GSIST2	Diretor/Gerente	45	22	técnico	Engenharia	Doutorado

Fonte: entrevistas realizadas pelo pesquisador

1.6 AS ENTREVISTAS E O PLANO DE ANÁLISE

Localizar os sujeitos foi relativamente fácil, uma vez que todos eram conhecidos do pesquisador, fazendo parte de suas relações profissionais. O mesmo aconteceu com o contato e com o convite para participar da pesquisa e da entrevista. Depois de conhecer os motivos, todos concordaram sem ressalvas. Ocorreu apenas uma substituição por motivo de doença do depoente. Todas as entrevistas foram realizadas no local e hora determinados pelos sujeitos, sendo que a maioria preferiu o seu próprio local de trabalho: laboratório, sala de aula, gabinete. A exceção ocorreu em um caso em que a entrevista foi realizada na própria residência do entrevistado, a seu pedido.

As entrevistas realizadas entre junho e agosto de 2007, foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, seguindo um roteiro pré-estabelecido, mas não rígido, em um clima de cordialidade e informalidade. Foram utilizados quatro roteiros diferentes para cada grupo a ser entrevistado: um para o grupo de docente, outro para os coordenadores de cursos técnicos, outro para coordenadores de cursos superiores e um outro para os diretores e gerentes.

As entrevistas, semi-estruturadas, foram produzidas de forma a não interromper o entrevistado com uma pergunta subsequente. Apenas quando esgotada a resposta é que se passava para a questão seguinte. Em alguns casos, foram solicitados aos entrevistados esclarecimentos de aspectos da sua fala anterior, o que foi prontamente atendido.

No total, foram conseguidas aproximadamente 988 minutos de gravações (16 h e 45 minutos) que depois de transcritas somaram 122 paginas (fonte 12, espaço simples) de depoimentos. Esses depoimentos, depois de lidos e re-lidos, foram analisados qualitativamente no sentido de identificar as categorias de análise.

Após a transcrição das entrevistas, o desafio foi o de extrair dos depoimentos as categorias para análise. Nesse sentido, elaborou-se um quadro que classificava os depoimentos conforme as categorias abaixo:

- Formação profissional (constituindo-se técnico ou engenheiro);
- Experiência profissional como técnico ou engenheiro;
- Tornando-se docente no CEFET;
- Trabalho docente nos cursos técnicos;
- Trabalho em convênios e parcerias
- Reforma do ensino;
- Trabalho docente nos cursos superiores;
- Gerencialismo (gestão do trabalho docente);
- Expectativas para o futuro;

Essas categorias surgiram a partir do roteiro das entrevistas exposto no anexo. Posteriormente, essas categorias foram separadas em subcategorias, Essas subcategorias foram surgindo durante a análise das falas dos entrevistados. Nessa análise, foram destacadas em cores diferentes as falas dos entrevistados, levando-se em conta as bases conceituais dos referenciais teóricos utilizados, formando

assim novas categorias, que posteriormente foram inseridas dentro do texto dissertativo.

2. RACIONALIZAÇÃO, PRODUTIVIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO FABRIL: UMA BREVE HISTÓRIA

O trabalho é fundamental para a sobrevivência humana. Essa atividade laboral instigou a humanidade ao longo da história, a criar estratégias e instrumentos para transformar e dominar a natureza. Para Karl Marx (1818-1883), trabalho é toda a transformação que o ser humano faz na natureza dirigida por uma finalidade consciente. “No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente” (MARX, 1980, p.142). Para Marx, devemos compreender o trabalho enquanto práxis humana - a união dialética entre a teoria e a prática. A espécie humana, ao adotar formas de sobrevivência valendo-se da natureza, transforma tanto o objeto de trabalho, como a si mesmo, por meio da energia que desprende através da sua força de trabalho. A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O processo de trabalho se caracteriza pelo uso e criação de meios de trabalho. Assim o que distinguiria as épocas econômicas, “não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalhos se faz” (Ibidem, p.144).

O trabalho também é fundamental para garantir o funcionamento e a organização da sociedade, determina as relações entre os diferentes grupos de uma sociedade, definindo parâmetros de identidade social e cultural. É, portanto, objeto de ação e intervenção de políticas governamentais de regulação, controle, distribuição e locação de postos de trabalho. Definem locais de trabalho e de não-trabalho, normas e instituições para disciplinar e controlar como atividade social (MANFREDI, 2002).

Assim, este capítulo objetiva fazer um breve relato sobre as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, partindo da produção artesanal nas sociedades pré-capitalistas até chegar ao trabalho imaterial da produção flexível contemporânea.

Não é minha intenção aqui fazer uma análise histórica do trabalho fabril, mas sim, estudar as transformações ocorridas no mundo do trabalho, considerando seus contextos políticos, econômicos e sociais de cada época passada, de maneira a ajudar para a compreensão do tempo presente.

2.1 O ARTESANATO

Na Europa, no início da Idade Média, o camponês tinha como atividade principal o trabalho no campo, mas, esporadicamente, também se dedicava ao artesanato. Na sociedade feudal, essa atividade de subsistência tinha o objetivo de atender as necessidades domésticas com a produção de utensílios, móveis e ferramentas. Entretanto, alguns artesãos se sobressaíam pelo talento e habilidade, portadores de conhecimentos muitas vezes acrescidos e aperfeiçoados ao longo de gerações em uma mesma família. Assim, com o surgimento das cidades, alguns artesãos nelas se fixaram, tentando escapar da opressão do sistema feudal e do duro trabalho no campo. Para se estabelecer nas cidades, além de uma casa para morar, tudo de que precisavam era ferramentas, habilidade e freguesia que comprassem a sua produção. Por trabalhar em casa, o espaço de trabalho e a moradia da família se confundiam. Dono das ferramentas, da matéria-prima e principalmente do seu tempo, o artesão trabalhava duro quando tinha encomendas a entregar, mas em compensação podia folgar quando julgasse necessário (HUBERMAN, L., 1995).

Com o crescimento das cidades, os fregueses e as encomendas aumentaram. E, então, o artesão podia contratar ajudantes assalariados, também conhecidos como jornaleiros⁸ e da mesma forma, aprendizes de ofício, para ajudar na produção. Ser aprendiz de um mestre artesão era uma das poucas maneiras de um jovem aprender um ofício fora de casa. Os aprendizes não recebiam pagamento, mas durante o tempo de aprendizagem viviam na casa do mestre, convivendo com sua família. O tempo de aprendizagem dependia do ramo de trabalho, mas geralmente variava de dois a sete anos. Alguns ofícios exigiam muito tempo e um alto grau de preparação para o aprendizado de seus mistérios, como o dos ferreiros

⁸ Trabalhadores que recebiam por dia ou por jornada de trabalho.

por exemplo, tidos como portadores de carisma. Crença que os próprios ferreiros procuravam valorizar (WEBER, 1968). O aprendiz, depois de concluído o tempo de aprendizagem, e se aprovado nos exames⁹, poderia abrir sua própria oficina, caso tivesse recursos, ou senão, continuar a trabalhar para o mestre, agora como jornaleiro (HUBERMAN, L., 1995).

Mas junto com os fregueses, também chegou a concorrência. Com o aumento da produção, alguns artesãos tornaram-se negociantes e passaram a vender seus produtos em outras localidades. Os artesãos locais trataram logo de se unir para protegerem-se da concorrência externa e organizar o mercado interno, seguindo o exemplo das guildas mercantis¹⁰, criando suas próprias corporações (DOBB, 1987). Essas corporações, compostas tanto por mestres como por jornaleiros, lutavam por conservar o monopólio dos respectivos artesanatos. Dessa forma, criou-se uma série de regras, que tinham como objetivo, além de manter os estrangeiros afastados de seu território, disciplinar o mercado local, a fim de evitar a concorrência desleal entre os artesãos. Como política interna, as corporações preocupavam-se em fiscalizar a qualidade dos produtos e controlar o processo de trabalho, procurando, por todos os meios, uma igualdade de condições entre seus membros. A divisão manufatureira do trabalho era proibida, ou seja, o mesmo artesão deveria, uma vez iniciado um trabalho, terminá-lo. Nenhum mestre poderia trabalhar senão conforme as modalidades tradicionais e deveria, sob juramento¹¹, manter em segredo as técnicas de trabalho da corporação (HUBERMAN, L., 1995; DOBB, 1987).

A partir do século XVI, com o processo de colonização de terras recém descobertas, os governos passaram a conceder monopólios aos aventureiros que ousassem arriscar seu dinheiro nessas novas empresas. Aos Soberanos, começava a ficar evidente que o seu poder dependia das finanças do Estado. O dinheiro só iria para os cofres reais à medida que o comércio e a indústria prosperassem. Dessa maneira, as corporações e seus regulamentos passaram a ser considerados

⁹ O exame consistia, geralmente, na produção de uma “obra prima” e o pagamento de uma taxa pelo candidato a mestre. Com o crescimento das populações nas cidades, os mestres trataram de preservar seus monopólios, tornando mais difícil a ascensão dos aprendizes, com exames cada vez mais rigorosos e taxas sempre mais elevadas (HUBERMAN, L., 1995).

¹⁰ Associações de auxílio mútuo constituídas por mercadores na Idade Média.

¹¹ Os artistas e artesãos provinham de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de “ofício juramentados” consumados em rituais de entronização nas corporações. O juramento consistia, geralmente, de três compromissos: observar as regras; guardar os segredos; prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real (DUBAR, 1997).

empecilho à expansão desses ramos de atividade. Mas, destinadas ao mercado local, a estrutura das corporações acabaram se fragilizando na medida em que as relações comerciais ganharam amplitude nacional e internacional (HUBERMAN, L., 1995).

Nesse novo cenário, surge a figura do intermediário. Esses intermediários, que muitas vezes eram mestres artesãos/comerciantes individuais ou corporações inteiras, que alcançam um expressivo poder econômico, ao adquirem de governos ou de corporações endividadas, monopólios de produção e de comercialização de diferentes produtos (DOBB, 1987). Os intermediários tinham a tarefa de fazer com que as mercadorias produzidas pelos artesãos locais chegassem aos consumidores situados muitas vezes a milhares de quilômetros de distância. No entanto, devido à grande quantidade de mercadorias a serem produzidas, o capital necessário para tal empresa não se encontrava ao alcance das pequenas corporações ou de artesãos pobres.

Dessa forma, dotados de capital, os intermediários adquiriam a matéria-prima e encarregavam o processo de produção aos artesãos - que continuavam a trabalhar em suas próprias casas. Nesse sistema de trabalho em domicílio, o artesão acaba perdendo a capacidade de decisão sobre o produto, determinado pelo intermediário capitalista, no entanto ainda podia deliberar sobre o processo de trabalho e o seu ritmo. Agora, como “homem do dinheiro”, o capitalista tornava-se diretor do sistema de produção doméstica e, assim, passava a ter interesse pela produtividade, uniformidade e qualidade das mercadorias produzidas (HUBERMAN, L., 1995; WEBER, 1968).

2.2 A MANUFATURA

Nesse contexto, a partir do século XVII, os artesãos independentes começam a diminuir na Europa e, em seu lugar, aumentar o número de trabalhadores assalariados. E para melhor controlar a produção, os intermediários capitalistas resolvem reunir os trabalhadores sob um mesmo teto. E, por conseguinte, o artesão assalariado passa a trabalhar fora de casa, nos edifícios do patrão, sob sua rigorosa vigilância. Nesse sistema, conhecido como manufatura, o patrão, para aumentar a

produtividade, começa a dar importância, cada vez maior, aos instrumentos e métodos de produção (DOBB, 1987).

Marx considerava a manufatura como um marco inicial na produção verdadeiramente capitalista, “quando um mesmo capital ocupa, de uma só vez, número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece produtos em maior quantidade” (MARX, 1980, p.370). Uma das características principais da manufatura era a divisão do trabalho. Nela, os trabalhadores concentrados pelo capitalista numa mesma oficina têm o trabalho dividido e distribuído dentro de seqüências “destacadas uma das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiadas a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores coletivos” (MARX, 1989, p. 388).

A divisão do trabalho era, para Adam Smith (1723-1790), o principal motivo do grande aumento da produção na manufatura. Em seu livro *Inquérito Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* descreve a divisão do trabalho em uma manufatura de alfinetes, cuja atividade de produção de um alfinete é dividida em cerca de dezoito operações distintas (SMITH, 1993).

Para Smith, o aumento de produção, proporcionado pela divisão do trabalho, deve-se a três razões:

(...) primeiro o aumento da destreza de cada um dos trabalhadores; segundo, a possibilidade de poupar o tempo que habitualmente se perdia do passar de uma tarefa a outra; e finalmente, a invenção de um grande número de máquinas que facilitam e reduzem o trabalho, e tornam um só homem capaz de realizar o trabalho de muitos (SMITH, 1993, p.83).

No sistema de trabalho em domicílio, o trabalhador já não detinha a matéria-prima, mas ainda conservava as suas ferramentas; e, por trabalhar em casa, dispunha do controle do ritmo e da intensidade do seu trabalho. Já no sistema de manufatura, perdeu totalmente sua liberdade, encontrando-se, assim, em uma posição de alienação em relação ao produto e aos meios de produção (ENGUITA, 1989a).

Segundo Marx (1980), o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, passa a produzir sob o controle do capitalista, dono de seu trabalho. O produto do trabalho é de propriedade do capitalista e não do trabalhador, que só recebe o valor diário da venda de sua força de trabalho. Este valor corresponde ao necessário para sua subsistência e à sua reprodução como assalariado. Ao trabalhar além do necessário

para se reproduzir, o trabalhador gera um excedente de trabalho, denominado de mais-valia. Para aumentar seu lucro, ou seja, a mais-valia, o capitalista tratou de aumentar a produtividade, intensificando o processo de trabalho e prolongando a jornada laboral. Marx entende, como aumento de produtividade do trabalho, a transformação no processo de trabalho, no qual “se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir com a mesma quantidade, maior valor de uso” (MARX, 1980, p.362).

2.3 A FÁBRICA

Após o século XVIII, começa a se desenvolver um novo sistema de produção: as fábricas. Conforme Weber (1968), a fábrica é uma organização capitalista do processo de produção, na qual o trabalho é especializado e organizado em oficinas. O estímulo para o desenvolvimento das fábricas, além da existência de um mercado permanente para vendas em grande quantidade, depende também de uma condição social: “a existência de um número suficiente de trabalhadores livres” (WEBER, 1968, p.161). Esta condição foi suprida com o movimento de cercamento das terras cultiváveis, provocado pela modernização da produção agrícola e pastoril e, por causa disso, “uma mão-de-obra numerosa é deixada disponível, privada, com freqüência, do essencial” (BEAUD, 1991, p.104).

Outro fator relevante para o progresso das fábricas foi o desenvolvimento do espírito científico, que, a partir de 1760, contribuiu para a produção de uma série de invenções notáveis, como a lançadeira volante, inventada pelo tecelão John Koy; a máquina a vapor, desenvolvida por James Watt e o tear mecânico, inventado por Arkwright (BEAUD, 1991).

Era o início da primeira revolução industrial em que a fábrica, apoiada na divisão manufatureira do trabalho e utilizando a energia do vapor para movimentar máquinas, produziria uma série de transformações na organização da produção e nos ritmos de trabalho dos operários, exigindo uma nova disciplina para a classe trabalhadora (BEAUD, 1991). A “maquinaria estabelece o ritmo mecânico do trabalho (...) e o trabalhador como seu apêndice, a ela tem que se subordinar” (ENGUITA, 1989a, p.16). A intensificação do trabalho foi uma das conseqüências da

utilização da máquina pela indústria, que “ao expandir-se a aplicação da maquinaria e ao acumular-se a experiência de uma classe especial de trabalhadores a ela ajustados, aumenta naturalmente a velocidade do trabalho e em consequência sua intensidade” (MARX, 1980, p.466).

Os artesãos e trabalhadores em domicílio que ainda tentavam sobreviver do trabalho de seus ofícios não gostavam da idéia de trabalhar nas fábricas, nas quais eram submetidos a um controle intenso e a um ritmo de trabalho desumano. Preferiam viver de seus ofícios, que, mesmo em crise, ainda proporcionavam uma relativa autonomia sobre o trabalho (THOMPSON, 1987). Mas as fábricas, para funcionarem, dependiam do trabalho operário. E, dessa forma, a máquina foi um dos instrumentos utilizados pelo capital para vencer a resistência do artesão às fábricas, pois, ao promover a desqualificação do trabalho, possibilitou a substituição dos artesãos de ofício por trabalhadores não qualificados (ENGUITA, 1989a).

Mas isso não se fez sem luta. Houve reações violentas de artesãos “que arruinados e privados de seu trabalho quebram as máquinas e queimam as fábricas” (BEAUD, 1991). Esses destruidores de máquinas conhecidos como luddistas¹² lutavam por um padrão de vida e contra as consequências que a introdução da fábrica e das máquinas provocaram nos seus ofícios (THOMPSON, 1987).

Para enfraquecer a luta dos operários, o capital passou a utilizar trabalhadores mais dóceis, formados principalmente por crianças e mulheres acostumadas a submeter-se à autoridade patriarcal (ENGUITA, 1987). Especialmente as crianças abandonadas, fornecidas pelas paróquias e orfanatos, que literalmente não tinham ninguém que intercedesse por elas (THOMPSON, 1987). E assim, “a maquinaria quebra finalmente a resistência que o trabalhador masculino opunha na manufatura, ao despotismo do capital” (MARX, 1989, p. 459).

Mas a concentração de um grande número de trabalhadores em um mesmo local criou um fato novo para o capital, a formação de uma classe operária e o desenvolvimento de uma consciência de classe, ou seja, de uma identidade de interesses entre os trabalhadores contra os interesses de outras classes (THOMPSON, 1987). Em 1864, sindicalistas Ingleses, operários e imigrantes de diversos países, criam, em Londres, a Associação Internacional dos Trabalhadores,

¹² Luddistas (ou Ludistas) era a denominação que recebiam os grupos de trabalhadores ingleses que de 1811 a 1816 se organizaram para destruir as máquinas das fábricas, principalmente as do setor têxtil, as quais acusavam de provocar o desemprego. O nome procede de um hipotético líder conhecido pelo nome de Ned Ludd.

iniciando o movimento operário denominado de Internacionalismo. A partir desse fato, as classes operárias se impõem e são reconhecidas como uma força política e social. Elas se organizam, formam partidos políticos, sindicatos e jornais. E, no contexto mundial, a partir de então, surge uma nova classe capaz de impor uma relação de forças com a classe dominante. É essa relação de forças que marcará profundamente as futuras transformações do capitalismo (BEAUD, 1991).

Dessa nova relação de forças, resultou a tendência, nos principais países capitalistas, da elevação do salário real e da diminuição da duração do tempo de trabalho. Fez, também, com que a Igreja Católica se inclinasse sobre a questão social. Tanto que, em 1891, o Papa Leão XIII publicou o *Rerum Novarum*, traduzido como *Sobre as coisas novas*. E, se dirigindo aos ricos e aos patrões, recomendou-os não tratar o operário como escravo e respeitar a dignidade do homem.

A soma de todos esses fatos cria a convicção entre inúmeros socialistas, anarquistas e comunistas, da derrubada eminente do sistema capitalista. Mas é a organização do trabalho, associada à tecnologia, que vai dar ao capital a arma de que ele necessita (BEAUD, 1991).

2.3.1 A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO: O TAYLORISMO

O capital prontamente reage às conquistas dos trabalhadores organizados, procura desenvolver novas formas de dominação e de intensificação do trabalho e impõe ao trabalhador maior ritmo de trabalho em menor tempo. E, dessa maneira, eleva a produtividade da força de trabalho, com um preenchimento mais denso dos poros da jornada de trabalho e propõe o pagamento por peças ou tarefas. De forma que, “o que se perde em duração, se ganha em eficácia” (MARX, 1980, p.470). A redução da jornada de trabalho cria uma condição subjetiva para se intensificar o trabalho, “capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo dado” (Ibidem).

O trabalhador, por sua vez, também desenvolvia táticas para burlar a vigilância do patrão. “O operário procura produzir sempre menos do que realmente é capaz”; “o operário trabalha devagar”, “trabalha menos”, ou faz “cera” (TAYLOR, 1990, p.37). E os sindicatos contribuem para isso, ao organizar normas a fim de

reduzir a produção dos empregados; e os antigos sistemas de administração, ainda em uso, “impõem que a cada trabalhador seja entregue a responsabilidade de executar o seu trabalho, como melhor entenda, quase sem auxílio e orientação da gerência” (TAYLOR, 1990).

Essas eram algumas das queixas que Frederick Winslow Taylor (1856-1915) publica, em 1911, na obra intitulada: *Princípios da Administração Científica*. Nesse trabalho, Taylor descreve como a produtividade pode ser aumentada com o estudo do processo de trabalho, dividindo-o em diversos componentes e seguindo padrões rigorosos de tempos e de movimentos.

A gerência científica propunha-se a aplicar os métodos científicos na resolução de problemas do controle de trabalho. Mas o seu objeto de investigação não era o trabalho em geral, mas, sim, sua adaptação às necessidades do capital (BRAVERMAN, 1987).

O principal propósito da gerência científica de Taylor era acabar com o controle operário sobre os tempos de produção (CORIAT, 1997). Para isso, Taylor propôs que a gerência reunisse todo o conhecimento sobre o trabalho anteriormente possuído pelos operários e eliminasse toda a atividade de planejamento, realizada pelos trabalhadores, concentrando-a nos escritórios de administração. A finalidade, segundo Taylor, era a de impedir o hábito dos trabalhadores de reduzir o ritmo da produção que passava a ser uma *indolência sistemática*, praticada pelos operários com o firme propósito de deixar o patrão na ignorância de como o trabalho podia ser feito mais depressa (TAYLOR, 1990).

Para Taylor, cabia, a quem gerenciava, a incumbência das atribuições para as quais estava mais preparada, ao comparar com o trabalhador, tendo em vista que “a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiência mental” (TAYLOR, 1990, p.43). E, assim, algumas das atribuições exclusivas da gerência, segundo Taylor, era selecionar, cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador.

Esta seleção fica clara em alguns trechos de seu livro, quando se refere aos trabalhadores com a função de carregar barras de ferro nos vagões ferroviários:

Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um “gorila inteligente” e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro (...) Um dos primeiros requisitos

para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi (TAYLOR, 1990, p.53).

Mas depois do treinamento, proporcionado pela gerência científica, tudo muda: “o trabalho torna-se tão cômodo e fácil para o operário, que, à primeira vista, parece que o sistema tende a convertê-lo em um autômato, em verdadeiro boneco de madeira” (TAYLOR, 1990, p.91).

Deste modo, fragmentando, simplificando e desqualificando o trabalho, o taylorismo, como ficou conhecido o sistema desenvolvido por Taylor, buscou, basicamente, substituir o operário de ofício, treinado e altamente organizado, por uma mão-de-obra imigrante, desenraizada e desorganizada (LEITE, 1994).

2.3.2 O IMPERIALISMO E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Junto com a marcha desenvolvida pelo capitalismo em busca da racionalização e intensificação do trabalho, realiza-se um progresso científico e tecnológico sem precedentes. Entre as várias invenções da época, destacam-se as utilizações da eletricidade, o desenvolvimento do motor a gasolina, do motor a diesel e do avião. A química elabora novos processos e novos produtos. Era o início da segunda revolução industrial, a partir da qual se desenvolveram novos setores produtivos, que iriam incitar uma revolução nas condições de vida (BEAUD, 1991).

Com o desenvolvimento e o uso das novas tecnologias, ocorre um grande aumento de produção, acentuando-se a concorrência intercapitalista. Os países lutam entre si na busca de novos mercados, ao mesmo tempo em que procuram proteger-se por meio da elevação de tarifas de importação. A concentração e centralização do capital industrial, a formação de trustes e de monopólios, o acirramento da concorrência internacional na luta pela exportação de bens e de capitais provocam uma segunda onda de colonizações acompanhada por rivalidades e choques, conhecida como imperialismo (BEAUD, 1991). Se a economia mundial é um “sistema de relações de produção e relações de trocas correspondentes, abarcando todo o mundo, o imperialismo é o ampliamto em escala mundial das relações de produção e de troca capitalista” (Ibidem, p. 235).

Essa rivalidade, a concorrência, os interesses industriais e financeiros embutidos na expansão do imperialismo capitalista, origina a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A guerra convulsiona a Europa, acentuando o declínio britânico e fortalecendo os Estados Unidos. Mas também proporcionou ao capitalismo novas armas contra o aumento do poder operário. Nela, quebra-se o “mito do internacionalismo proletário” pois, durante a guerra, “as classes operárias matam-se entre si por conta dos capitalistas” (BEAUD, 1991, p. 247).

No momento em que ocorreu a revolução bolchevique na Rússia (1917), dando ao socialismo uma pátria, o operariado nos grandes centros capitalistas encontrava-se enfraquecido e dividido, submetido a uma grande ofensiva por parte do patronato que desenvolveu e colocou em prática não só a organização científica do trabalho, como também utilizou novas tecnologias nos processos produtivos. Se, antes da guerra, os trabalhadores se opunham à introdução de novos métodos de organização do trabalho, durante a guerra esta resistência é quebrada pela utilização desses métodos pelo exército e pela indústria (BEAUD, 1991).

2.3.3 O FORDISMO

Antes da Primeira Guerra mundial, na indústria metal-mecânica, mesmo com todos os avanços tecnológicos, ainda havia uma base essencialmente artesanal. Elas dependiam de uma força de trabalho altamente qualificada em projetos, operação de máquinas, ajustes e acabamento. Tais trabalhadores conheciam com detalhes os princípios de mecânica e os materiais com que trabalhavam. Muitos eram seus próprios patrões, trabalhando, nas fábricas, como empreiteiros independentes (WOMACK, 1992).

As fábricas de veículos, por exemplo, eram extremamente descentralizadas, ainda que localizadas numa mesma cidade. A maioria das peças e grande parte dos projetos provinham de pequenas oficinas, nas quais orgulhosos artesãos desenvolviam seus conhecimentos. Naquela época, não havia um sistema de medidas padronizado como atualmente e as oficinas, muitas vezes, utilizavam sistemas de medidas diferentes, que dificultavam, sobremaneira, a montagem das peças acabadas. Dessa forma, quando as peças chegavam à fábrica, a montagem

final dependia da habilidade de ajustadores, que montavam o carro peça a peça. Como resultado de um trabalho artesanal, um veículo era um objeto único e personalizado, sempre diferente um do outro (WOMACK, 1992).

Além disso, a indústria enfrentava o crescimento dos sindicatos e de sua dinâmica, que aumentava a capacidade de controle sobre o trabalho, por parte dos operários qualificados com suas normas sindicais de trabalho e suas tarifas padronizadas. E, mesmo entre os trabalhadores não-qualificados e não-sindicalizados, as ações de resistência se difundiam. As táticas variavam desde o abandono sistemático do emprego e faltas ao trabalho nas segundas-feiras, provocadas pelas bebedeiras de fim de semana, até a criação de pequenos grupos informais, por intermédio dos quais os segredos de resistência dos trabalhadores veteranos eram transmitidos aos novatos (LEITE, 1994).

Foi nesse cenário, em meio ao acirramento das lutas operárias contra as novas formas de organização do trabalho e de gestão da mão-de-obra por parte do capital, que Henry Ford (1863-1947) desenvolveu um sistema denominado por ele de *produção em massa* (WOMACK, 1992, p.14).

A chave para a produção em massa de Ford não estava na linha de montagem, como muitos acreditam, mas sim “na completa e consistente intercambiabilidade das peças e na facilidade de ajustá-las entre si” (WOMACK, 1992, p.14). Para conseguir a intercambiabilidade, Ford utilizou um mesmo sistema de medidas para todas as peças fabricadas. Sua obstinação na padronização das medidas foi em razão de sua percepção em reduzir os custos da montagem, ao diminuir o trabalho de ajustagem. Ford também desenvolveu projetos inovadores que utilizavam um pequeno número de peças facilmente ajustáveis umas às outras. E, em conjunto, a simplicidade, a intercambiabilidade e a facilidade de ajuste deram a Ford enormes vantagens em relação à concorrência (WOMACK, 1992).

Em 1913, Henry Ford, baseando-se no sistema utilizado nos abatedouros Armours de Chicago, pôs em prática um modo de organização da produção de uma maneira mais sistematizada. Cada trabalhador ocupava um posto, do qual ele não se deslocava, mas as peças é que se movimentavam em uma correia transportadora (BEAUD, 1991). Tal inovação reduziu o ciclo de trabalho de um montador para espantosos 1,19 minutos por carro¹³. Isso foi resultado do tempo economizado pelo

¹³ Em 1903, quando Ford iniciou a fabricação de seu “Modelo A”, o processo de fabricação compreendia a tradicional utilização de plataformas de montagem, sobre as quais um carro inteiro era

trabalhador por ficar parado em vez de caminhar, e pelo ritmo mais acelerado de trabalho (WOMACK, 1992). O transportador eliminou os tempos mortos do trabalho e os converteu em tempo de trabalho produtivo. O resultado disso é um brutal prolongamento da duração efetiva da jornada de trabalho (CORIAT, 1997).

Ford não se limitou em desenvolver a peça intercambiável, como também desenvolveu o operário intercambiável. A fábrica Ford utilizava massivamente mão-de-obra imigrante. Na fábrica, falavam-se mais de 50 idiomas diferentes e muitos operários mal falavam o inglês (WOMACK, 1992). Para conseguir que esse exército de estrangeiros cooperasse entre si para produzir um produto complexo como um automóvel, foi necessário levar a divisão do trabalho às últimas conseqüências. Chegando a ponto de um montador típico da Ford ter apenas uma tarefa: “apertar duas porcas em dois parafusos, ou talvez, colocar uma roda em cada carro” (Idem, 1992, p. 19). Dessa forma, o operário não precisava se comunicar com o seu colega do lado, só tinha que baixar a cabeça e trabalhar. Pois tudo que precisava para o trabalho lhe era entregue por outros operários, que também tinham funções específicas. Com tal especialização, um montador precisava de apenas poucos minutos de treinamento para aprender o seu trabalho. Além disso, a linha de montagem “agia como um disciplinador, acelerando os lentos e acalmando os apressados” (Ibidem, p.20). O supervisor conseguia, portanto, perceber qualquer relaxamento ou falha do operário, cujo resultado era “serem os operários da linha tão intercambiáveis quanto as peças do carro” (Ibidem).

Muitos operários recusaram-se a trabalhar sob esse sistema. O absenteísmo (falta ao trabalho) e o *turnover* (rotatividade da mão-de-obra) atingem níveis elevados. Em 1913, para manter um efetivo fixo de 15.000 operários, 53.000 pessoas foram admitidas na Ford (BEAUD, 1991). Os trabalhadores percebiam a nova organização do trabalho como mais um processo de desqualificação e degradação de seu trabalho, em razão do seu cunho opressivo, alienante e desqualificador. E, ademais, denunciavam, sistematicamente, em suas manifestações, além da monotonia do trabalho repetitivo, os danos na sua saúde física e mental, causados tanto pelo ritmo da linha de montagem, como pela

construído, geralmente por um só montador. O ciclo de trabalho de um montador levava 514 minutos, ou seja, 8,46 horas por carro. Quando em 1908, já tendo conseguido a perfeita intercambiabilidade de peças, Ford decidiu que o montador executaria uma única tarefa, movimentando-se de veículo para veículo, o tempo de trabalho já havia caído para 2,3 minutos (Womack, 1992).

“humilhação, imposta pela rígida vigilância exercida pela hierarquia do capital no interior das fábricas” (LEITE, 1994, p.63).

Para tentar quebrar essa resistência, Ford teve outra “brilhante” idéia: enquanto os salários da indústria automobilística eram de dois a três dólares por dia, ele decidiu elevar para cinco dólares a partir de 1º de janeiro de 1914 e, ao mesmo tempo, encurtar a jornada de trabalho diária de nove para oito horas. Para Ford, não se tratava apenas de se assegurar mão-de-obra disciplinada e leal, mas também de ampliar as diferenças no corpo da classe operária, distinguindo aqueles que trabalhavam na Ford dos outros. E os que recebiam os cinco dólares por dia daqueles que ainda não eram dignos deles (BEAUD, 1991). Para ter direito aos cinco dólares por dia, era necessária uma boa moralidade, e também limpeza e reserva: não fumar, não beber, não jogar e não freqüentar bares. O *five dollars day* é assim instrumento de controle e de adestramento (CORIAT, 1997).

Ford acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído, com o poder das grandes corporações industriais. O salário de cinco dólares e o dia de oito horas, além de usados para conformar o operário ao sistema de linha de montagem, funcionavam para gerar renda e tempo suficiente para que os trabalhadores consumissem os produtos produzidos em grandes quantidades pelas indústrias (HARVEY, 1992; CORIAT, 1997).

Este modelo produtivo, conhecido como fordismo, é analisado por Gramsci:

(...) as experiências realizadas por Ford e a economia feita pela sua empresa através da gestão direta do transporte e do comércio da mercadoria produzida, economia que influiu sobre o custo de produção, permitiu melhores salários e menores preços de venda. A existência dessas condições preliminares, racionalizada pelo desenvolvimento histórico, tornou fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (alto salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção. A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (GRAMSCI, 1989, p.381).

2.3.4 A CRISE DE 1929 E A SAÍDA DA CRISE: O ESTADO-PROVIDÊNCIA

Entretanto, os avanços tecnológicos e gerenciais, aplicados no sistema produtivo, acabaram provocando efeitos indesejáveis na economia americana. Na década de 1920, a produtividade subiu tanto que um grande número de trabalhadores acabou perdendo seus empregos. As vendas caíram assustadoramente e, com o excesso de produção e a falta de compradores, a comunidade empresarial começou a se preocupar com a recuperação do público consumidor. Para o empresariado, a ênfase na produção transformou-se no interesse pelo consumo. Assim, com o uso de técnicas de propaganda, o homem e a mulher comuns são agora estimulados a seguir os usos e costumes dos ricos. Estar na moda torna-se o lema da época. Mas o que valeu mesmo foi outra invenção: a do crediário. Nada foi mais bem sucedido, no redirecionamento dos hábitos de compra do trabalhador, que a idéia do crédito ao consumidor. Comprar a prestação, levar o produto hoje e pagar depois em suaves parcelas, além de tentador, tornou-se um verdadeiro vício. Tanto que, em menos de uma década, uma nação inteira foi transformada numa “cultura hedonista, em busca da gratificação imediata” (RIFKIN, 1995).

Mas, mesmo assim, conforme Beaud (1991), ao final dos anos vinte, esse modelo também entrou em crise. Os mercados ficaram saturados, a crise agrícola e a baixa dos preços e dos rendimentos com mercados externos duramente disputados diminuíram os lucros da indústria. Mas os empresários convencidos de que poderiam aumentar seus lucros com a utilização de tecnologia e forçando o consumo dispensavam cada vez mais trabalhadores. Nesse sentido, as empresas aumentavam a produtividade, mas à custa de um grande número de trabalhadores desempregados, que não tinham recursos para comprar os seus produtos. Por outro lado, em busca do lucro fácil, “exalta-se a especulação na bolsa, inflacionada pela sede de ganhar mais. E é a infernal espiral. Depois a crise” (BEAUD, 1991, p.263).

Como forma de enfrentar a crise, que se espalhou pelo mundo capitalista, o inglês John Maynard Keynes (1883-1946) propôs uma política do trabalho a ser assumida pelo Estado, através da qual esse se encarregaria de parte dos custos da reprodução da força de trabalho (LEITE, 1994). Keynes propunha uma saída capitalista que, mediante uma retomada da atividade econômica, possibilitasse reduzir o desemprego e aumentar o poder de compra do trabalhador. A teoria

econômica de Keynes tentava justificar as novas políticas, por meio das quais seria procurada a integração do trabalho na sociedade capitalista. O Estado-providência é resultante da síntese keynesiana, que tenta conciliar os princípios da economia liberal com as novas condições do capitalismo (BEAUD, 1991).

Nessa linha, o presidente americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) apoiando-se sobre as forças sociais, principalmente no movimento sindical, desenvolve o *New Deal*, baseado em três principais linhas de força: a) reorganização e ativação do setor de atividades fundamentais como os bancos, a indústria, a energia elétrica e os transportes; b) uma política visando colocar os Estados Unidos em uma posição privilegiada no mercado mundial; c) a busca de um novo compromisso social sobre o qual possam ficar de acordo as principais forças da sociedade americana (BEAUD, 1991).

Esse acordo baseava-se numa combinação tácita entre as partes: executivos de empresas, investidores, sindicatos e o público representado pelo governo. Com o *New Deal*, “os americanos tomaram como dever patriótico consumir e entenderam o objetivo da economia americana como o de torná-los capazes de agir assim” (REICH, 1994, p. 42). No entanto, os termos do acordo não se efeturaram entre os negros, os imigrantes e as mulheres, nem tampouco nos países pobres que supriam as megacorporações¹⁴ norte-americanas com matérias-primas (REICH, 1994).

2.3.5 A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS

Entretanto, no sistema produtivo, os operários continuavam a criar problemas para o capital. O taylorismo e o fordismo aumentaram muito a produtividade, mas os custos de supervisão sobre o operariado diminuía os lucros. As greves e as rebeliões operárias eram freqüentes. Ao capital se fazia urgente entender e manipular a subjetividade operária. Nesse rumo, surge, nos Estados Unidos, a “Escola de Relações Humanas”, cujo objetivo principal era pesquisar os elementos

¹⁴ Empresas norte-americanas de porte gigantesco e de gerencialismo centralizado que detinham o controle dos mercados e fontes de fornecimento, como por exemplo, a Ford, General Motors, General Elétric, Union Carbide, R.J. Reynolds, e outras (REICH, 1994).

emocionais e psicológicos que influenciavam o desempenho no trabalho (CARMO, 1992). Como resposta patronal às reações operárias, o estudo das relações humanas veio atenuar o descontentamento gerado pelo trabalho alienante, o baixo desempenho, a fadiga emocional e, também, a redução da rotatividade da mão-de-obra (CARMO, 1992, p.60).

O cientista social da Escola de Administração de Empresas de Harvard, George Elton Mayo (1880-1949) foi o pioneiro no estudo das relações humanas no trabalho. Em um estudo de seis anos na fábrica da Western Electric, em Hawthorne, EUA, Mayo mostrou que as pessoas, quando motivadas e tratadas com atenção, agem positivamente e passam a realizar com afinco suas tarefas.

O experimento permitiu a Mayo elaborar algumas conclusões. A primeira delas é que o trabalho é uma atividade grupal e o nível de produção é mais influenciado pelas normas do grupo do que pelos incentivos físicos e pecuniários da produção. O operário não reage como indivíduo, mas como membro de um grupo. As mudanças tecnológicas tendem a romper os laços informais de camaradagem dentro do trabalho e a privar o operário do espírito gregário, quando esse é responsável pela produção. Outra conclusão de Mayo diz respeito à educação das elites diretivas que, em vez de tentar levar os empregados a entenderem a lógica da direção, deveriam sim, entender a lógica dos trabalhadores. Dessa forma, a tarefa da administração é formar uma elite “compreensiva e comunicativa, feita de chefes simpáticos, democráticos e persuasivos” (LODI, 1978, p 78).

Desse modo, as ciências humanas entram em cena como dispositivo que vem integrar o trabalho e a estrutura da organização às necessidades sociais dos empregados. De forma que, ao tornar o empregado “feliz”, a organização obteria desse total cooperação e esforço, o que aumentaria sua eficiência produtiva (CARMO 1992, p.60). Assim, a teoria das relações humanas passa a “instrumentalizar o afeto como forma de aumentar a produtividade” (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993, p.52).

Se, por um lado, o movimento foi trazendo novas descobertas e enriquecendo o conhecimento das organizações através do estudo do comportamento humano, por outro, a popularização das idéias das Relações Humanas transformou-se numa técnica de manipulação humana, por intermédio das táticas sutis de comunicação e dinâmica de grupo. O empregado foi, assim, domado, porque passou a ser colonizado mentalmente (LODI, 1978). Em conjunto, enquanto

o taylorismo dominava o mundo da produção, as relações humanas e a “psicologia industrial” agiam na “manutenção da máquina humana” (BRAVERMAN, 1987, p.84).

2.3.6 OS ANOS DE OURO DO CAPITALISMO

No final da década de trinta, irrompe a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). E, ao final desta, duas grandes potências dominariam um mundo devastado pela guerra: os Estados Unidos, líder predominante do campo capitalista e a URSS, no comando de um novo bloco proclamado socialista. Ao mesmo tempo, nascia um Terceiro Mundo, fruto de um poderoso movimento de descolonização iniciado ainda durante a guerra. Era também o início da guerra fria, na qual os dois grandes blocos lutavam pela supremacia sobre o terceiro. E é nesse contexto mundial que, enquanto se operava a reconstrução dos países arrasados pela guerra, também desabrochava um período de excepcional prosperidade, conhecido como os anos de ouro do capitalismo (BEAUD, 1991).

Para organizar a economia mundial do após-guerra, foi introduzido, em Bretton Woods, um sistema fundamentado na definição de cada moeda em relação ao ouro, em que o dólar será a pedra angular desse sistema de pagamento (BEAUD, 1991, p. 303). Por consequência, os Estados Unidos lideraram o caminho que levou ao capitalismo global. Nessa direção, ainda nos primeiros anos do pós-guerra, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI), para assegurar a liquidez mundial, e o Banco Mundial, para reunir e direcionar fundos de investimento, assim como o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), para assegurar um sistema de comércio aberto (REICH, 1994, 59).

Enquanto outras grandes economias mundiais haviam sido arruinadas pela guerra, a americana saiu-se fortalecida. A economia americana dos anos cinquenta era impulsionada pela produção em massa do fordismo e os Estados Unidos procuravam estender as maravilhas do capitalismo americano ao resto do mundo, como um bastião contra a proliferação do comunismo soviético. Nesse sentido, com o dólar como moeda padrão, os bancos e as grandes corporações norte-americanas podiam se expandir mundialmente com risco mínimo. E, com o Banco Mundial controlado por norte-americanos, a ajuda financeira podia ser focalizada com

precisão, nos locais em que as corporações norte-americanas enxergassem maiores oportunidades de lucros. Portanto, as empresas exportavam não somente seus produtos, mas também a cultura, a ideologia e a tecnologia americana, tanto na forma de instalações e equipamentos, como por meios de distribuição e de propaganda (REICH, 1994, p. 59).

Essa abertura dos mercados mundiais ao investimento e ao comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida, ao mesmo tempo em que o progresso internacional do fordismo significava a formação de mercados de massa globais (HARVEY, 1992, p.131).

Esse período do pós-guerra foi caracterizado por “práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configuração de poder político-econômico e esse conjunto pôde, com razão, ser chamado de fordista-keynesiano” (HARVEY, 1992, p 119). Um modelo que consistia em fordismo nos salários, taylorismo na organização do trabalho e keynesianismo em um estado de bem estar social. O sonho do capital ao utilizar esse modelo era produzir uma “sociedade fábrica global” e um “fordismo global” (HARDT; NEGRI, 2004, p.268).

Mas esses benefícios não eram extensíveis a todos. Muitos eram os excluídos das alegrias do consumo de massa: os negros, as mulheres, os imigrantes e os trabalhadores não-sindicalizados, criando, com isso, bolsões de insatisfação dentro do sistema capitalista, que não tardariam a explodir (HARVEY, 1992).

2.4 ANOS SETENTA: A CRISE E A SAÍDA DA CRISE

Ao final dos anos sessenta, as sociedades de consumo em massa haviam atingido seus limites. Também nos países do bloco socialista ocorreram movimentos populares que resultaram em violentas reações ao poder constituído. Em todo o mundo movimentos operários contra a despersonalização do trabalho, movimentos de jovens e estudantes contra a hipocrisia da sociedade, de negros contra a discriminação racial e de mulheres pela emancipação feminina colocavam em xeque diversos valores tradicionais da sociedade (CARMO, 1992).

O auge desse movimento mundial ocorreu em 1968. Em maio daquele ano, estudantes e trabalhadores ocuparam universidades e fábricas em Paris. Na mesma época, irromperam greves e distúrbios nas principais cidades do mundo. Revoltas estudantis na Alemanha, na Itália e no México. No Brasil, estudantes e policiais se enfrentaram, quase que diariamente, nas ruas das principais cidades do país. Na Tchecoslováquia, jovens intelectuais reformistas iniciaram um movimento conhecido como “A Primavera de Praga”, cujo objetivo principal era fazer uma profunda reforma política no país, removendo as marcas do autoritarismo e do despotismo que os reformistas consideravam como distorções do sistema socialista.

Mas, em agosto de 1968, tanques soviéticos entraram na cidade de Praga e esmagaram o breve sonho do povo tcheco de ver o socialismo convivendo com um regime de liberdade. Em dezembro, no Brasil, o governo militar decretava o AI-5¹⁵, fechava o Congresso, prendia milhares de oposicionistas e suprimia as liberdades civis que ainda restavam. Mas mesmo assim, 1968 tornou-se um marco, considerado por muitos como o início de uma série de transformações políticas, éticas, sexuais e comportamentais, que afetaram a sociedade mundial de uma maneira irreversível.

Também no sistema produtivo começaram a surgir sinais de esgotamento do modelo de acumulação vigente. Os norte-americanos agora percebiam que outros países também poderiam desenvolver a produção em massa por preços bem menores, com melhor qualidade e despachá-la a baixos custos para quase todos os lugares do mundo. As megacorporações norte-americanas já não podiam fixar os preços no mercado internacional e a concorrência européia e japonesa batia à porta do seu próprio território (REICH, 1994, p.66).

Soma-se a isso o fato de que a economia norte-americana teve seu dinamismo reduzido pela guerra do Vietnã. Esse desgaste refletia-se em déficits orçamentários cada vez maiores. Para enfrentar o problema, o presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon decretou, em 1971, a inconvertibilidade do dólar em relação ao ouro e acrescentou uma sobretaxa de dez por cento sobre todos os produtos importados. Com isso, o dólar se desvalorizou, depreciando exportações

¹⁵ Diante das pressões da sociedade em favor da democracia, o governo militar reagiu furiosamente decretando o Ato Institucional nº 5. O AI-5 dava ao presidente da República, o marechal Artur da Costa e Silva, poderes totais para perseguir e reprimir as oposições. Podia decretar estado de sítio, intervir nos estados e municípios, cassar mandatos e suspender direitos políticos, demitir funcionários públicos e confiscar bens.

de todos os outros países, criando o que seria o início de uma nova crise mundial do capitalismo (VICENTINI, 1992).

Em 1973, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), na esteira da guerra entre árabes e israelenses, aumentou significativamente o preço do barril de petróleo e decretou um embargo contra os países que apoiavam Israel. O aumento do preço do combustível e o conseqüente aumento do custo das matérias-primas e dos alimentos afetaram a economia mundial como um todo. Apesar disso, os Estados Unidos, detentores de grandes reservas de petróleo, ficaram em uma situação cômoda em relação aos seus principais concorrentes, Japão e Europa, na corrida para a reestruturação econômica que se iniciava (VICENTINI, 1997).

As empresas viram-se com grande capacidade ociosa em pleno aumento da competição intercapitalista e, para sobreviver, se obrigam a reestruturar o processo de trabalho e racionalizar a produção (HARVEY, 1992). O primeiro ponto a ser atacado foi a própria organização do trabalho. A resistência dos operários aos métodos de trabalho tayloristas e fordistas, os aumentos reais de salários ao lado de outros fatores limitaram o crescimento da produtividade e ocasionaram uma progressiva queda das taxas de lucro das corporações. Procurando retomar o controle, inicialmente o capital partiu para a introdução do trabalho temporário, da utilização sistemática das técnicas de relações humanas e das equipes de trabalho por tarefas, sem que isso produzisse os resultados esperados (VICENTINI, 1992, p.13).

Na busca de uma saída para a crise, o capital ampliou suas estratégias, recorreu ao aumento da inflação e implementou uma ofensiva para reduzir salários nos países centrais. Neste sentido, intensificou-se, nesses países, a utilização da força de trabalho imigrante, ao mesmo tempo em que se iniciou a transferência para o Terceiro Mundo das plantas industriais – que utilizavam mão-de-obra de forma intensiva, mas mantendo, nos países de origem, os setores de planejamento e desenvolvimento de produtos, produzindo o que ficou conhecido como *fordismo periférico* (VICENTINI, 1992).

O primeiro resultado visível desta estratégia foi o crescimento do desemprego nos países centrais. Com isso, o capital marcou um ponto na luta contra a classe trabalhadora, golpeando o movimento operário dos países de capitalismo avançado (VICENTINI, 1992). Desse modo, “os patrões tiraram proveito do enfraquecimento

do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (...) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis” (HARVEY, 1992, p. 143).

Como parte de uma nova divisão internacional do trabalho, os principais países capitalistas trataram de impelir o que se considera o início de uma terceira revolução industrial, caracterizado pelo desenvolvimento das áreas de informática, comunicação, biotecnologia, automação, etc., cujos principais objetivos foram “redirecionar e restaurar a acumulação do capital, eliminar as conquistas trabalhistas e manter a superioridade sobre a economia dos países periféricos” (VICENTINI, 1997, p.39).

2.4.1 A SOLUÇÃO NEOLIBERAL

Com o acirramento da crise, a economia conservadora também imprimiu sua marca. Nos países centrais capitalistas, a ideologia neoliberal ganharia força e logo se difundiria pela periferia. O neoliberalismo¹⁶ surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial e seu texto de origem *O caminho da servidão* de Friedrich August Von Hayek (1899-1992), escrito em 1944, tinha o propósito de combater o keynesianismo e o Estado Intervencionista e, assim, preparar as bases para um capitalismo mais duro (ANDERSON, 1998). Na época, as condições para o neoliberalismo não eram as mais propícias, tendo em vista que o capitalismo entrava em sua melhor fase. Entretanto, isso logo mudou, com a chegada da crise do modelo econômico, cujas origens, para os neoliberais, estava no tamanho do Estado que gastava demais e aplicava mal os seus recursos, no poder desmedido dos sindicatos e do movimento operário, que havia desgastado as bases da acumulação capitalista, com suas reivindicações salariais e sociais (Idem, 1998).

Para vencer a crise, a solução neoliberal passava pela estabilidade monetária, que deveria ser a meta suprema de qualquer governo (ANDERSON, 1998). Proclamando-se, como prioridade, combater a inflação – mais que o

¹⁶ Existem controvérsias sobre as origens do neoliberalismo. Quanto a isso sugere-se a leitura de: FERRARO, Alceu R. “Neoliberalismo e Políticas Públicas: a propósito do propalado retorno às fontes”. In: FERREIRA, M. O. V. e GUGLIANO, A. A.(org). Fragmentos da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000; e FERRARO, Alceu: “O movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória”, publicado na revista Sociedade em Debate, Pelotas, UCPel, v.3, n.4, p. 33-58, dez., 1997.

desemprego - através do compromisso de aumentar a produtividade e redistribuir o capital de setores em declínio para os setores de crescimento, ou seja, do setor público para o setor privado e do consumo para o investimento (LIPIETZ, 1996).

No entanto, em 1982, a crise se agravou. O México se negou a pagar os juros de sua dívida externa, criando uma reação em cadeia que envolve outros países latino-americanos, que também resolveram seguir o exemplo. O capital financeiro mundial reagiu de pronto e os principais países latino-americanos tiveram de escolher: ou cortavam os laços com a economia mundial, ou aceitavam uma profunda reestruturação de suas economias, seguindo à “risca as políticas específicas elaboradas pelo Fundo Monetário Internacional em nome do Clube de Credores” (CASTELLS, 1999).

Essas políticas estavam baseadas em um consenso neoliberal (Consenso de Waschington), cujo receituário implicava as seguintes exigências: as economias nacionais deveriam abrir-se ao mercado mundial e seus preços se adequar aos preços internacionais; dar prioridade à economia de exportação; implementar políticas monetárias e fiscais dirigidas para a redução da inflação e da dívida pública; aumentar a vigilância sobre a balança de pagamento; providenciar que os direitos de propriedade privada sejam claros e invioláveis; privatizar as empresas estatais; permitir o livre fluxo de recursos, de investimentos e de lucros; minimizar a regulação do Estado sobre a economia e reduzir o peso das políticas sociais sobre o orçamento do estado (SANTOS, 2002).

No final dos anos oitenta, o colapso da União Soviética e o fim da guerra fria deram mais fôlego ao neoliberalismo. Com a ausência de um inimigo externo, ocorreu o aprofundamento da globalização e do triunfalismo do discurso neoliberal (VICENTINI, 1997). O capitalismo neoliberal passou do discurso contra o Estado para a prática de redução de salários, de postos de trabalho e eliminação de direitos e conquistas históricas dos trabalhadores. A globalização acelerou-se e a competitividade tornou-se a palavra chave do capitalismo contemporâneo, e a fluidez passou a ser um elemento indispensável para a atuação do capital financeiro e das empresas transnacionais em escala global (Ibidem, 1997).

2.4.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Com a crise mundial, as organizações se viram incapazes de continuar gerando grandes lucros com a produção em massa de artigos padronizados e se voltaram para o atendimento das necessidades particulares de clientes específicos, ou seja, à prestação de serviços. Esses negócios se tornaram lucrativos porque havia um mercado disposto a pagar altos preços por bens ou serviços que satisfizessem exatamente às suas necessidades (REICH, 1994).

A esse processo, Harvey (1992) chamou de acumulação flexível, que se sustenta na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, e que se baseia em “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (p.140). Diferentemente da produção em massa do fordismo, os lucros agora “não provêm de escala nem de volume, mas da descoberta contínua de novas ligações entre soluções e necessidades” (REICH, 1994, p. 79).

Na produção de bens, a produção em massa de produtos idênticos foi substituída pela fabricação em pequenos lotes, em um sistema de produção flexível, com destaque na solução de problemas e nas respostas rápidas aos clientes. Os sistemas de produção flexíveis permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de novos nichos de mercado (HARVEY, 1992). Desse modo, “com o aumento da competição intercapitalista, a capacidade de explorar essas possibilidades tornou-se fundamental para a sobrevivência empresarial” (Ibidem, p. 148).

Para atender as exigências desse mercado mais individualizado e exigente, no tempo certo, na quantidade exata e com a melhor qualidade, foi necessária a reestruturação da produção, transformando-se em um processo de produção flexível (ANTUNES, 1998).

Nesta direção, foram postos em prática novos modelos produtivos que visavam substituir o sistema taylorista/fordista até então vigente. No entanto, para que um novo modelo de desenvolvimento se viabilizasse, deveria haver uma compatibilidade entre o modelo dominante em “determinada formação social no que se refere à organização do processo de produção e à macroestrutura sócio-econômica de acumulação” (DEL PINO, 1997, p.69). Em outras palavras, é

necessário “que o regime de acumulação e o modo de regulamentação vigente devam ser compatíveis entre si” (Ibidem, p.69).

Já que um sistema de acumulação flexível não combina com um sistema de produção em massa, foram experimentados outros modelos produtivos como o modelo sueco, o italiano e o japonês, como substitutos do fordismo.

O modelo sueco também é conhecido como modelo em media série, ou como produção em docas. Na indústria automobilística sueca, por exemplo, não é utilizada a correia transportadora, o carro é montado integralmente por grupos de cinco a dez trabalhadores (DEL PINO, 1997). O sistema é quase um retorno ao que Henry Ford usava em 1903, antes da implantação da esteira transportadora (WOMACK, 1992). Já, o modelo italiano, por sua vez, é baseado em pequenas e médias empresas e trabalha principalmente com produção por encomenda de produtos para exportação (DEL PINO, 1997).

Mas entre todos, foi o modelo japonês (HIRATA, 1996), também conhecido como toyotismo ou produção enxuta¹⁷, que alcançou a partir dos anos oitenta, um “poder ideológico e estruturante considerável”, assumindo, desde então, um “valor universal” para o capital (ALVES, 2000, p.29).

2.4.3 A HEGEMONIA DA PRODUÇÃO ENXUTA

A produção enxuta ou o toyotismo surgiu no Japão em 1949, quando um colapso nas vendas força a fábrica de automóveis Toyota a demitir grande parte da sua força de trabalho. Os trabalhadores revoltados, apoiados pelo seu sindicato, acabam ocupando a fábrica. Depois de demoradas negociações, a família proprietária e o sindicato chegaram a um compromisso que se consagrou como a fórmula das relações trabalhistas no Japão. No acordo, um quarto da força de trabalho foi demitida, mas os trabalhadores remanescentes receberam duas garantias: uma foi o emprego vitalício; outra o pagamento gradualmente crescente,

¹⁷ Produção Enxuta ou *Lean Production*. Essa expressão foi definida pelo pesquisador John Krafeit do Massachusetts Institute of Technology – MIT, é enxuta por utilizar menores quantidades de tudo em comparação com a produção em massa: metade do espaço para fabricação, metade do investimento em ferramentas, metade do tempo para planejamento de novos produtos e metade do pessoal empregado (WOMACK, 1992).

conforme o tempo de serviço e vinculado à rentabilidade da empresa (WOMACK, 1992; HIRATA, 1996).

Com isso, surge também um novo tipo de sindicato: o sindicato de empresa, que se caracteriza como um tipo particular de relação capital-trabalho, consolidado em nível institucional, o qual elege o estabelecimento industrial como espaço privilegiado das práticas sindicais (HIRATA, 1996).

Por intermédio do engenheiro Taichi Ohno é que a produção enxuta começou a se estruturar na empresa Toyota. Um dos elementos desse modelo é o sistema de fornecimento *kanban*, (ou *just-in-time*), no qual os estoques são eliminados ou reduzidos substancialmente mediante entregas pelos fornecedores no local da produção, no momento exato solicitado e com as características específicas para a linha de produção (HIRATA, 1996).

O *kanban* baseia-se em uma mudança de ordem na estrutura fordista de comunicação entre a produção e o consumidor. No fordismo, antes de se vender um produto, primeiro ele era fabricado. Na produção enxuta, antes de se fabricar um produto, primeiro ele era vendido. Esta estratégia assentou-se sobre a produção e o consumo de informação, mobilizando importantes recursos de comunicação para reaprender a informação e fazê-la circular (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Outras características do modelo de produção enxuta são: o controle de qualidade total dos produtos ao longo do processo produtivo, visando a um nível tendente a zero de defeitos e à melhor utilização de recursos; o envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo por meio de trabalho em equipe, iniciativa descentralizada com maior autonomia para tomadas de decisão no chão de fábrica pelas equipes de trabalho e recompensa pelo desempenho da equipe (HIRATA, 1996).

Em um sistema econômico em que a inovação é de importância fundamental, a habilidade da organização empresarial em aumentar as fontes do tipo de conhecimento torna-se vital. Esse processo organizacional, entretanto, requer a participação intensa de todos os trabalhadores no processo de inovação, de forma que não guardem seus conhecimentos tácitos para benefício próprio (CASTELLS, 1999).

Para romper a resistência do trabalhador ao ímpeto de valorização do capital no plano produtivo, o taylorismo-fordismo optou pela parcelização e repetitividade do trabalho. Já a produção enxuta utilizou a desespecialização dos trabalhadores

qualificados, através da polivalência dos homens e das máquinas, em um contexto em que a flexibilidade é pensada e construída como fator decisivo da produtividade. Na produção enxuta, através da organização do trabalho em torno de postos polivalentes, surgiu o princípio de linearização da produção, o qual consiste em instalar as máquinas de tal maneira que elas se tornem o suporte de operações sucessivas, desenvolvidas pelos operários polivalentes. As máquinas flexíveis e informatizadas - centros de usinagem por comando numérico - são dispostas em semicírculo ou células de produção, de forma que um mesmo operário deve realizar o trabalho em várias máquinas, sucessivamente (ALVES, 2000; HIRATA, 1996).

Para aumentar a qualidade dos produtos e diminuir drasticamente a quantidade de defeitos no processo de fabricação, Ohno desenvolveu os princípios de autonomia e auto-ativação. Autonomia consiste em fazer com que as máquinas e os modos de operação incluam protocolos de responsabilidade pela qualidade do produto no próprio posto de trabalho. O conceito de auto-ativação caracteriza os dispositivos organizacionais que dizem respeito à execução do trabalho humano. Autonomia seria a junção das palavras autonomia e automação, e foi um princípio importado por Ohno da indústria têxtil, na qual um só operário executava o trabalho em quarenta máquinas ao mesmo tempo (ALVES, 2000).

Dessa forma, o trabalho foi enormemente intensificado, pois, além da necessidade de operação de vários tipos de máquinas e equipamentos, as tarefas de diagnósticos, reparos, manutenção e de controle de qualidade também são feitas pelos integrantes da equipe produtiva (ALVES, 2000).

Por consequência, a necessidade de um operário polivalente estaria ligada a uma das características da produção enxuta: a economia de pessoal empregado. Nesse contexto, o princípio básico da produção enxuta é combinar novas técnicas gerenciais com máquinas mais sofisticadas para produzir mais com menos recursos e menos mão-de-obra (RIFKIN, 1995).

Nesse caso, a produção enxuta exigia que trabalhador adquirisse um número bem maior de qualificações profissionais, aplicando-as criativamente num ambiente de equipe, em lugar da hierarquia rígida. O paradoxo é que quanto melhor o trabalho em equipe, menor o domínio sobre uma determinada especialidade que sirva para o trabalhador procurar outro emprego ou iniciar um negócio próprio (WOMACK, 1992).

Um outro aspecto da produção enxuta é o *Kaizen*, que quer dizer melhoria ou mudanças positivas. Ela significa a superação contínua do estado atual da técnica e da organização dos conhecimentos, percebidos como provisórios. A democratização do conhecimento é, neste caso, uma pré-condição para a realização do trabalho e o trabalhador não pode reter para si a informação ou o seu saber (HIRATA, 1996).

Mas para o sistema ter êxito é necessária uma força de trabalho não só extremamente qualificada como também altamente motivada. Se os trabalhadores não forem capazes de antecipar os problemas antes que ocorram e se não tomarem a iniciativa para solucioná-los, todo o trabalho da fábrica poderá chegar a um impasse. Esconder conhecimentos e poupar esforços rapidamente conduzirá ao desastre (WOMACK, 1992).

Existiria, então, a necessidade da subsunção real¹⁸ da subjetividade operária à lógica do capital, por meio de um tipo de inserção engajada dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades quanto ao resultado do processo produtivo, e promovendo, por conseguinte, uma intensificação da exploração do trabalho. Nesse contexto, o trabalho em equipe é importante por estimular o comprometimento operário, através da pressão exercida por todos os elementos da equipe, em que a eficácia do sistema é garantida pelo engajamento estimulado da equipe de trabalho com o processo de produção (ALVES, 2000).

Para Alves (2000), não apenas o fazer e o saber operários são capturados pela lógica do capital, mas também sua disposição intelectual-afetiva que é chamada a cooperar com o capital na sua lógica da valorização (ALVES, 2000, p.54) Ou, em outras palavras, “é a alma do operário que deve descer na oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.25).

Nesse sentido, a produção enxuta deve oferecer uma tensão criativa, fornecendo, aos trabalhadores, vários meios de abordarem desafios. E, nesse caso, é fundamental enfatizar que a resolução de problemas é o fator mais importante de qualquer serviço. O objetivo da gerência é passar para os empregados problemas de soluções cada vez mais desafiadoras, testando continuamente suas habilidades.

¹⁸ O termo *subsunção* indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital. À subsunção real expressa que a força de trabalho em ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela, uso que constitui o próprio processo capitalista de produção (ANTUNES e ALVES, 2004).

Sem tais desafios contínuos (*kaizen*), os trabalhadores poderão sentir que atingem o ponto final muito cedo na carreira e o resultado será que eles escondem seu conhecimento e reduzem seu comprometimento e a principal vantagem deste modelo produtivo desaparece (WOMACK, 1992).

Para evitar isso, estimula-se a participação dos trabalhadores nos projetos de produtos e processos de produção, através do incentivo às suas sugestões para melhoria dos mesmos (ALVES, 2000). Neste contexto, a comunicação e a informação desempenham um novo papel na produção. E, tal como nos serviços, a produção industrial baseia-se, cada vez mais, na permuta contínua de informações e de conhecimentos (HARDT; NEGRI, 2004). “A fábrica deixa de ser apenas uma unidade de tratamento de materiais, tornando-se cada vez mais uma unidade de tratamento de informações” (DEL PINO, 1997, p.54).

2.5 AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO NO PÓS-FORDISMO

Em síntese, as mutações políticas, culturais e econômicas que ocorreram no final do século XX produziram um período de profundas indefinições no sistema mundial como um todo. Esse período foi denominado, por Santos (2002), de *transição paradigmática*, uma época de profundas indefinições jurídicas, científicas e culturais em que os consensos, as formas de ser, fazer, pensar e estar no mundo se desfazem. Uma época de transição que se reflete nas formas de poder e nas formas de conhecimento. Uma época de crise de confiança na ciência, provocada, principalmente, pela sua privatização e mercantilização. Mas também uma época que abre um mundo de possibilidades de mudanças tanto políticas quanto culturais (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Essa falta de consenso se reflete na denominação da nova sociedade que se forma. Para alguns, seria uma *sociedade pós-industrial*, pois teria como base os serviços e informação (BELL, 1977). Para outros, é entendida como uma *sociedade do conhecimento* (DRUCKER, 2002) ou *sociedade informacional* (CASTELLS, 1999), na qual a produtividade e a competitividade da economia dependeriam, cada vez mais, da sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos.

Outra denominação bastante utilizada é o *pós-fordismo*. Mas isso não significa que o fordismo tenha desaparecido, muito pelo contrário, porquanto, na sociedade contemporânea, convivem formas tayloristas, fordistas, toyotistas e suas hibridizações, tanto na organização da produção como na gestão da força de trabalho.

De qualquer modo, seja lá o nome que se dê ao momento contemporâneo, o que tem de consenso é que o processo de globalização da economia e as reestruturações econômicas e produtivas provocaram uma radical transformação nas estruturas e nos fatores de produção das organizações no mundo inteiro (GORZ, 2005).

Essas reestruturações, por sua vez, traduziram-se em mudanças dramáticas, tanto no uso da força de trabalho como nos processos e nos mercados de trabalho. E cabe salientar que os efeitos se traduziram, conforme Castells (1999), em um declínio no emprego industrial, queda dos salários reais, aumento da desigualdade e instabilidade no emprego, precarização do trabalho e desvalorização da mão de obra.

Outro efeito para a classe trabalhadora foi o enfraquecimento dos sindicatos pelo relaxamento ou pela falta de cumprimento da legislação trabalhista por parte das empresas e dos governos neoliberais, pela redução de conflitos entre capital e trabalho devido ao aumento do número de trabalhadores excedentes desempregados e subempregados pela intensificação da competição entre os trabalhadores por empregos cada vez mais escassos e pela utilização, por parte das empresas, de estratégias de gestão da força de trabalho (BURBULES; TORRES, 2004). O resultado disso, na visão de Castells (1999), foi que, atualmente, a mão-de-obra encontra-se: “desagregada em seu desempenho, fragmentada em sua organização, diversificada em sua existência e dividida em sua ação coletiva” (CASTELLS, 1999, p.502),

Resumindo, para os trabalhadores, o processo de reestruturação produtiva trouxe consigo o desemprego estrutural e uma crescente heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora (ANTUNES, 1998; ANTUNES; ALVES, 2004). Tanto que o cenário atual aproxima-se do que Gorz (1987) chama de *sociedade do desemprego*, ou seja, “de um lado uma massa crescente de desempregados permanentes; de outro, uma aristocracia de trabalhadores protegidos e entre os dois um proletariado de trabalhadores precários” (GORZ, 1997, p.12). Esses

trabalhadores precários formam o que Pochmann (1998) denomina de *desemprego disfarçado*, que ocorre quando o trabalhador, ao não conseguir uma vaga no mercado formal, passa a exercer atividades temporárias ou a trabalhar como autônomo, sem amparo da legislação trabalhista e em condições precárias.

Entretanto, nesse mundo de incertezas, o setor de serviços teve um crescimento expressivo ao absorver parte dos trabalhadores demitidos pela indústria (ANTUNES; ALVES, 2004). Enquanto a quantidade de trabalhadores empregados diretamente pelo setor industrial diminuía, no setor de serviços apresentava-se um elevado crescimento em áreas tão diversas como as relacionadas com a produção (terceirização), como também com serviços pessoais e sociais (OFFE, 1995; MATTOSO, 1995; CASTELLS, 1999).

Ocorre, assim, uma crescente diversificação desse setor como fonte de trabalho e renda, que leva a englobar um grande número de atividades, tais como comércio, transportes, publicidade, informática, telecomunicações, turismo, educação, saúde, recreação e entretenimento, finanças, seguros, segurança privada, limpeza e conservação, administração pública, organizações não-governamentais e muitas outras. Tais atividades são inventadas e reinventadas quase que diariamente por essa força de trabalho envolvida em “comunicação, cooperação, dedicação e reprodução de cuidados”, que ocupa “posição cada vez mais central nos esquemas de produção capitalista como na composição do proletariado” (HARDT; NEGRI, 2004, p.72).

Assim, o setor de serviços, conhecido também como setor terciário da economia, assume importância crucial na sociedade pós-fordista globalizada e com ele é valorizada uma forma de trabalho antes considerada improdutiva em muitas modalidades: o trabalho imaterial.

3 O TRABALHO IMATERIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHADOR

Este capítulo objetiva estudar as mutações no mundo do trabalho do pós-fordismo, analisando categorias como: trabalho imaterial, serviços, trabalho produtivo, trabalho cognitivo, trabalho relacional, competência, empregabilidade e empreendedorismo ou auto-empresariamento. Categorias essas tão em voga atualmente e com enormes implicações sobre a identidade e a subjetividade do trabalhador na sociedade contemporânea, em que a economia é, cada vez mais, baseada na informação e no conhecimento.

Conforme Alves (2000), na sociedade contemporânea, é a informação que constitui os fluxos dos novos espaços de produção e reprodução social. Ela estrutura cada vez mais a produção do capital, seja na indústria propriamente dita seja nos serviços capitalizados. A produção de mercadorias necessita, sem sombra de dúvidas, do trabalho informacional e comunicativo, que lhe agrega valor efetivo. Dessa forma, a materialidade da mercadoria está prenhe da imaterialidade do trabalho vivo.

A passagem para o pós-fordismo aponta para a instalação de novas relações entre as forças de trabalho e a sociedade. O paradigma fundamental do pós-fordismo, como modo de produção largamente socializado, é baseado na comunicação social de atores flexíveis e móveis, pois é ela que alimenta a inovação, as tecnologias da informação e a chamada economia do conhecimento. E este novo paradigma seria, portanto, o do trabalho imaterial (COCCO, 2007).

Para Hardt e Negri (2005), em qualquer sistema econômico sempre existe um tipo de trabalho que exerce influência sobre os outros. Essa forma hegemônica funciona como um vórtice que gradualmente transforma as outras formas de trabalho, fazendo-as adotarem suas qualidades centrais. Foi assim com o trabalho

industrial que, gradualmente, a partir do século XIX, foi tornando-se hegemônico sobre o trabalho agrícola. O trabalho industrial foi lentamente transformando todas as instituições sociais à sua lógica. Mas, nas últimas décadas do século XX, o trabalho industrial vem perdendo sua hegemonia, surgindo, em seu lugar, o trabalho imaterial, ou seja, o trabalho que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação.

Entretanto, esta afirmação pode levar a uma série de questionamentos, ou melhor, sobre a ambigüidade do termo trabalho imaterial. Assim, Hardt e Negri esclarecem: “Devemos enfatizar que o trabalho envolvido em toda produção imaterial continua sendo material – mobiliza nossos corpos e nossos cérebros, como qualquer trabalho. O que é imaterial é o seu produto” (2005, p.150). E quanto à alegada hegemonia do trabalho imaterial sobre o material, em termos globais, os autores explicam:

Quando afirmamos que o trabalho imaterial tende para a posição hegemônica, não estamos dizendo que a maioria dos trabalhadores do mundo atualmente produz primordialmente bens imateriais. (...) O trabalho imaterial constitui uma minoria do trabalho global, concentrando-se em algumas das regiões dominantes do planeta. Nossa tese, isto sim, é que o trabalho imaterial tornou-se hegemônico em termos qualitativos, tendo imposto uma tendência a outras formas de trabalho e à própria sociedade! (HARDT; NEGRI, 2005, p. 151).

Assim, por meio da informatização da produção de bens e serviços, o conteúdo do trabalho que era essencialmente material estaria mudando para o imaterial. Com as novas tecnologias de informação, a força física cede lugar às competências cognitivas e o objetivo final do processo de trabalho passa a ser o de acumular conhecimentos, adicionando um valor derivado da criatividade intelectual. Dessa forma, o trabalho humano teria sua natureza alterada na medida em que se move rumo à nova economia global informacional (CASTELLS, 1999).

3.1 O TRABALHO EM SERVIÇOS

Para Marx, o serviço é “uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1980, p.486). O termo *atividade* em Marx pode ser mais bem compreendido nas *Teses sobre Feuerbach* (2007) quando ele escreve:

I A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [*der Gegenstand*], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do *objeto* [*dês Objekts*] ou da contemplação [*Anschauung*]; mas não [são tomados] como *atividade sensível humana, praxes*, não subjetivamente. Por isso aconteceu que o lado *ativo* foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstratamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objetos [*Objekte*] sensíveis realmente distintos dos objetos do pensamento; mas não toma a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*]. Ele considera, por isso, na *Essência do Cristianismo*, apenas a atitude teórica como a genuinamente humana, ao passo que a praxe é tomada e fixada apenas na sua forma de manifestação sórdida e judaica. Não compreende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, de crítica prática.

II A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na praxe que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da praxe é uma questão puramente *escolástica*.

III (...) A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *praxes revolucionante*.

VI (...) a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.

Para Marx, a categoria atividade é central na compreensão do ser humano como sujeito de ação e de práxis, sendo a atividade “parte de um projeto de transformação da natureza e dos homens” (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993, p.92).

O serviço, por ser uma categoria que não trabalha diretamente com a matéria, com a “transformação imediata da natureza em bem material e durável”, mas com “relações sociais organizadas pela comunicação”, constituir-se-ia, assim, em trabalho imaterial: “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 311).

Para Marx, a produção não-material ou imaterial pode ser de dois tipos:

- a. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. (...).
- b. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. (...) (MARX, 1980, p. 403).

No entanto, para Marx (1980), nessas atividades a produção capitalista só se aplicaria de forma muito limitada. Mas, na atualidade, essa afirmativa seria discutível, uma vez que ao mesmo tempo em que se presencia uma enorme precarização do trabalho em todas as suas formas, também se nota um aumento das atividades ditas intelectuais, quer nos setores industriais mais informatizados, quer nas áreas envolvidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre outras, nas quais a comunicação e a informação estão desempenhando um novo papel na produção (CASTELLS, 1999).

Assim, conforme Gorz (2005), o fornecimento de serviços e o trabalho imaterial tornam-se a forma preponderante de trabalho na contemporaneidade, na qual “o trabalho material é enviado à periferia do processo de produção capitalista. O coração, o centro de criação de valor, é o trabalho imaterial” (GORZ, 2005, p.19).

3.2 A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO IMATERIAL

Muitas vezes, a atividade de serviço ou o trabalho imaterial foi caracterizado como trabalho improdutivo por não estar ligado diretamente à produção de bens materiais. Mas, para Marx (1978), o fato de um trabalho ser produtivo ou improdutivo diz respeito somente às relações sob as quais os trabalhadores são organizados e não à natureza do produto. Dessa forma, é produtivo todo trabalho que produza mais-valia ou, em outras palavras, “o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (MARX, 1978, p. 481). Por conseguinte, artistas ou professores, da mesma maneira que operários ou

engenheiros, podem ser empregados pelos capitalistas com vistas ao lucro. Para o capitalista “(...) a natureza do valor de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente (...) o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais-valia” (MARX, 1978, p.486).

Para Braverman, o trabalho na produção de bens não está separado do trabalho aplicado na produção de serviços, já que “ambos são formas de produção de mercadorias, e produção em base capitalista, cujo objetivo é a produção não apenas de valor de troca, mas de valor excedente para o capitalista” (BRAVERMAN, 1987, p. 347).

Para Lojkine (1995) “(...)”, a oposição entre a classe dos produtores (de mais-valia) e a classe dos improdutivos dá cada vez menos conta das relações que atualmente se estabelecem entre a produção e a informação, (...)” (LOJKINE, 1995, p. 12). Assim, a revolução informacional, “subverte a relação que cada assalariado mantém com o trabalho produtivo e improdutivo” (Ibidem, p.280) e coloca exposta “(...) uma tendência irreversível para abrir todas as atividades produtivas às funções de serviços e todas as atividades de serviço às funções produtivas” (Ibidem, p. 289).

Em síntese, numa sociedade em que a subsunção do trabalho ao capital é cada vez mais real, ou seja, a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital. Em uma sociedade em que é praticamente impossível ficar-se fora das relações capitalistas de produção e acumulação torna-se difícil distinguir trabalho produtivo de improdutivo. De maneira que, no mundo contemporâneo, toda a forma de trabalho, seja ele “trabalho material ou imaterial, intelectual ou físico, produz e reproduz a vida social, e durante o processo é explorado pelo capital” (HARDT; NEGRI, 2004, p.426).

3.3 AS FORMAS DE TRABALHO IMATERIAL NA SOCIEDADE PÓS-FORDISTA

Hardt e Negri (2004) apontam três tipos de trabalho imaterial que movimentam atualmente o setor de serviços. O primeiro estaria ligado à produção industrial que foi informatizada e incorporou tecnologias de comunicação, alterando, assim, o próprio processo de produção. A principal mudança na estrutura desse

modelo envolveu o sistema de comunicação entre a produção e o consumo de mercadorias, isto é, o caminho da informação entre a fábrica e o mercado. Por manter o estoque zero, as mercadorias são produzidas pelas fábricas de acordo com a demanda dos mercados. Dessa forma, a informação passa a desempenhar um papel fundamental nos processos de produção que, como nos serviços, baseia-se na permanente troca de conhecimentos e de informações.

Esse modelo industrial de produção enxuta e flexível, junto com a sua filosofia da qualidade total, no entender de Gorz (2005), fez com que a atividade fabril fosse vista como um serviço, de maneira que o trabalho material da produção mescla-se cada vez mais com o trabalho imaterial da prestação de serviços. É a relação de serviço, ou em outras palavras a comunicação entre as pessoas, que se expande nos espaços de produção, nos quais, “progressivamente, se impõem à relação direta entre prestadores de serviço e usuários” (LOJKINE, 1995, p.309).

Um segundo tipo de trabalho imaterial estaria ligado às tarefas que Reich (1994) denomina de *simbólico analíticas*, nas quais os trabalhadores são envolvidos em serviços especializados de identificação e solução de problemas, pesquisa e desenvolvimento de produtos, publicidade, consultoria, assistência a clientes, promoção de vendas, entre outros.

Para Reich (1994), os analistas simbólicos identificam e solucionam problemas e promovem a venda de soluções por meio da manipulação de símbolos, ou seja, “simplificam a realidade por meio de imagens abstratas que podem ser rearranjadas, embaralhadas, experimentadas e comunicadas” (REICH, 1994, p. 165).

Para Hardt e Negri (2005), esse tipo de trabalho imaterial é prioritariamente intelectual ou lingüístico, na medida em que produz idéias, símbolos, códigos, textos, formas lingüísticas, imagens e outros produtos do gênero. Nele se encaixariam os escritores, os jornalistas, os pesquisadores e professores universitários, os programadores visuais, os analistas de *marketing*, os produtores de *software*, etc.

A terceira e maior categoria que se inclui no trabalho imaterial, segundo Hardt e Negri (2004), seria ocupada pelos os denominados trabalhadores relacionais, ou seja, por aqueles que se envolvem com a comunicação, com a produção de cuidados e com a manipulação de afetos, solicitando, para isso, contato e interação humanos, que tanto podem ser reais, como virtuais. Para Hardt e Negri (2005), os afetos, ao contrário das emoções que são fenômenos puramente mentais, envolvem

igualmente o corpo e a mente. O trabalho afetivo é o trabalho que produz ou manipula afetos como a sensação de bem estar, tranquilidade, satisfação, excitação ou paixão. A maior parte dos serviços que envolvem trabalho relacional combina a comunicação com um elemento afetivo. Nessa categoria, estariam os trabalhadores das áreas da saúde, da educação, dos serviços pessoais, do entretenimento, da comunicação e etc.

Segundo Gorz (2005), o trabalho relacional e afetivo gera um problema para o capital. O problema é que a maioria dos trabalhos relacionais assim como dos trabalhos imateriais em geral não pode ser inteiramente ensinada. O seu saber não pode ser reduzido a um conhecimento regular, formal, pois preserva a marca da pessoa que o exerce. O cuidar dos outros, subentende, necessariamente, cuidado de si, produção de si e doação de si. Isso é patente nos serviços relacionais com a educação, cuidados e assistência, mas também em outros trabalhos imateriais como nos ofícios artísticos, na moda, no *design* e na publicidade.

Para Gorz (2005), a maior parte dos saberes ativados pelo trabalho imaterial não existe senão em sua prática viva. Esses saberes não podem ser destacados dos indivíduos que os praticam. Esses saberes são resultado da experiência de vida em sociedade e não podem ser assimilados ou expropriados pelo capital:

O valor de um serviço é, pois, tão menos mensurável quanto maior seja a parcela de doação e de produção de si, ou seja, quanto mais seu caráter incomparavelmente pessoal lhe confira um valor intrínseco que prevalece sobre seu valor de troca normal. No limite, a competência pessoal transcende a norma das atribuições profissionais, e aparece como uma arte cujo prestador é um virtuose. Seu nome é similar a um nome de marca, de uma firma. Imensuráveis e incomparáveis, suas prestações [de serviço] se tornam uma fonte de renda de monopólio (GORZ, 2005, p.33).

3.4 COMPETÊNCIA: O QUE O CAPITAL EXIGE DO TRABALHADOR NA SOCIEDADE PÓS-FORDISTA

Conforme Gorz (2005), o que diferencia os trabalhadores no sistema de produção taylorista/fordista dos trabalhadores do sistema pós-fordista é que os primeiros foram deliberadamente privados de seus saberes e de suas habilidades, despojados de seus hábitos e submetidos a uma divisão fragmentada do trabalho,

cujo objetivo principal era conseguir que o trabalhador executasse, sem questionar, o comando que a maquinaria lhe transmitia. Já os trabalhadores pós-fordistas devem ingressar no processo de produção com toda a bagagem cultural adquirida fora do trabalho, pois, além de seus conhecimentos e habilidades, a produção agora necessita da sua criatividade, da sua capacidade de improvisação e de sua colaboração e engajamento nas finalidades da empresa.

Para Cocco (2007), trata-se de um trabalhador dotado de uma capacidade de gestão das relações sociais que supera o perímetro da empresa; suas qualificações dependem diretamente da sua capacidade de desenvolver, ao mesmo tempo, atividades culturais, informacionais e gerenciais. O trabalhador agora deve produzir, inovar, coordenar e consumir. É ele quem produz o conteúdo cultural e informacional da mercadoria e seu ciclo de produção e reprodução. A emergência do trabalho imaterial determina, portanto, uma transformação radical dos papéis, das relações e das hierarquias que caracterizam e estruturam o sistema produtivo.

A desespecialização do trabalho industrial com a conseqüente substituição do operário parcelar pelo operário polivalente e multiquificado que trabalha criativamente em equipe, a utilização cada vez maior, por parte das empresas, de trabalhadores terceirizados e a própria expansão do setor de serviços como um todo, no qual o trabalho é mais flexível e multifuncional, colocou em cheque a rigidez do conceito de qualificação profissional. O conceito de qualificação profissional refere-se, principalmente, à análise do posto de trabalho e à formação teórica do trabalhador de maneira a adequá-lo a ocupar aquela determinada função e tem nos diplomas e certificados o principal documento de validação dessa formação (RAMOS, 2002).

E cabe dizer que, a partir do final dos anos 80, como parte do processo de reestruturação produtiva, o conceito de qualificação vai perdendo força e, em seu lugar, surge o de competência que, para Zarifian (2001), pode ser compreendido como a capacidade que os trabalhadores têm para enfrentar situações e acontecimentos próprios de um determinado campo profissional, “com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática – tanto cognitiva como compreensiva e, ademais, orientada à ação – do que está ocorrendo e coordenando-se com outros agentes para mobilizar suas próprias capacidades” (ZARIFIAN, 2001, p.66), ou seja, “uma combinação de conhecimentos, de saber

fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso” (Ibidem, p.66).

Para Gorz (2005), todo trabalho, seja na produção industrial seja no setor de serviços depende de um determinado tipo de saber. Um saber que não é composto por conhecimentos formalizados ou aprendidos nas escolas. Ao contrário, o que foi revalorizado foram os saberes da experiência. Os saberes tácitos, assim como o discernimento, a capacidade de organização, de comunicação e de coordenação, “formas de um saber vivo que pertencem à cultura do cotidiano” (GORZ, 2005, p 9).

No entender de Ramos (2002), ao se valorizar os saberes da experiência, os saberes tácitos, os saberes sociais adquirem importância frente aos saberes formais. A qualificação profissional deixa de ser expressa simplesmente em função dos conceitos técnico-científicos de que o trabalhador é portador, o que passa a interessar na noção de competência “é a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter resultados” (RAMOS, 2002, p. 288).

Sendo assim, o trabalho não é mais um dado objetivável, padronizado e não pode ser classificado em meras listagens de tarefas. Ele provém da aplicação direta da competência pessoal que o indivíduo mobiliza em face de uma determinada situação profissional (ZARIFIAN, 2001).

Os saberes do trabalho vão além das competências técnicas e passam, agora, a incorporar campos que não eram valorizados, como a capacidade de trabalhar em equipe, a flexibilidade e a polivalência, entre outros. O que é valorizado no trabalhador são as qualidades de comportamento, as qualidades comunicativas e imaginativas, o envolvimento pessoal na tarefa a desenvolver e completar. Todas essas qualidades são “habitualmente próprias dos prestadores de serviços pessoais, dos fornecedores de um trabalho imaterial impossível de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo de objetivar” (GORZ, 2005, p.17).

Nunca, em qualquer outra fase do desenvolvimento econômico da humanidade, os trabalhadores viram-se em meio a tantas exigências cognitivas, psicológicas e comportamentais. As funções do trabalhador se multiplicam e não é suficientemente claro o que se espera deles (BARBOSA, 2005). Soma-se a isso a idéia de que o trabalhador agora também deve desenvolver a sua empregabilidade, de maneira a ficar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes

ocupações numa mesma empresa ou entre empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo (RAMOS, 2002).

3.4.1 A EMPREGABILIDADE: UMA NOVA DEFINIÇÃO PARA O “CUIDADO DE SI”

O termo *empregabilidade* não é novo. Alberto (2005), baseando-se em estudos do economista francês Bernard Gazier, mostra que a noção empregabilidade teve suas origens no início do século XX, na Grã-bretanha, e foi assumindo diferentes versões ao passar dos anos. Originalmente, referia-se às estratégias da política social em um processo de normalização do emprego – que consistia em separar os empregáveis dos não-empregáveis, a fim de assegurar a regularização do comportamento dos pobres no trabalho e em seguida gerar socialmente as situações de emprego. O termo foi novamente usado nos Estados Unidos durante o governo de Roosevelt, que naquele momento se defrontava com um grande aumento nas taxas de desemprego e se referia à ação de governo que colocava sob seu encargo o emprego de famílias atingidas pela ruína da economia (ALBERTO, 2005).

Com o passar dos anos, o termo empregabilidade foi perdendo o seu caráter coletivo e assumindo um viés individual. E as últimas versões do termo empregabilidade, segundo Alberto (2005), referem-se à capacidade relativa de um indivíduo em obter um emprego, levando em conta a interação entre suas características pessoais e o mercado de trabalho.

Por outro lado, a empregabilidade também pode ser entendida como a capacidade de o indivíduo se adequar às novas exigências do mercado de trabalho através do aprendizado contínuo, de maneira a desenvolver novas habilidades que o tornam necessário, não apenas para uma, mas para todas e quaisquer organizações (HIRATA, 1997).

Entretanto, o termo empregabilidade também tem uma função ideológica e política, pois a idéia de empregabilidade está associada a uma política de seleção e implica transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão) ao trabalhador. Um trabalhador não empregável é um trabalhador não formado para o emprego, não competente. O acesso ou não ao emprego aparece como

“dependendo da estrita vontade individual de formação”, não levando em conta os fatores sociais e econômicos que contribuem para esta situação individual (HIRATA, 1997, p.33).

Assim, o termo empregabilidade segundo Alberto (2005), articula as idéias de *capital humano* e de *capital social*, em um contexto de acumulação flexível. O conceito de capital humano refere-se ao “montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retorno adicional futuro” (FRIGOTO, 1986, p.41). Na visão macroeconômica, o investimento no fator humano é um dos fatores determinantes do aumento da produtividade e da forma de superar o atraso econômico. Na visão microeconômica, explica “as diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (Ibidem).

O conceito de capital social, para Bourdieu (1998), é o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BORDIEU, 1998, p.67), ou seja, é o pertencimento a um determinado grupo social. Esse volume de capital social de um indivíduo depende do tamanho da rede de relações que ele pode mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) dos indivíduos dessa rede. Então, “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível” (Ibidem).

Em se tratando de empregabilidade, investir em educação e ter uma rede de amigos ou conhecidos importantes e influentes aumentaria muito a chance de o indivíduo conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, o que, logicamente, excluiria aquelas pessoas de menor poder aquisitivo. Além de não possuir capital econômico suficiente para empregar em uma boa educação, o volume do seu capital social também não seria suficientemente grande para conseguir um emprego formal e permanente.

Para Ramos (2002), em termos de trabalho, o projeto pessoal dos indivíduos não deve somente incluir a possibilidade de conseguir um emprego e desenvolver uma carreira, mas também prever a possibilidade de outras formas de realização ou de sobrevivência, tais como o *auto-emprego* ou o emprego temporário.

3.4.2 O EMPRESARIAMENTO DE SI: A VISÃO NEOLIBERAL PARA O FUTURO DO TRABALHO

Os empregos bem remunerados, estáveis e para toda a vida são cada vez mais escassos, e tendem a desaparecer (RIFKIN 1995; OFFE, 1995). Conforme Gorz (2005), a visão neoliberal do mercado de trabalho tratou de desenvolver uma nova forma de combater o desemprego, ou seja, transformar todos os trabalhadores em empresas individuais de prestação de serviços. Logo, para ter empregabilidade “a pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado” (GORZ, 2005, p. 23).

Multiplicam-se, nas prateleiras das bibliotecas, livros como *Um mundo sem empregos* (1995), *Você & Cia* (1998), de Willian Bridges, ou *Empregabilidade: o caminho das pedras*, de José Augusto Minarelli (1995). Esses autores procuram mostrar as vantagens de empresariar a própria vida profissional e, por consequência, tornarem-se “tão flexíveis quanto as empresas” (MINARELLI, 1995, p.19), pois, “agora você também vai ser um negócio”, e para isso é “importante ver-se como alguém que está rodeado por um mercado, mesmo fazendo parte da folha de pagamento de uma organização” (BRIDGES, 1995, p. 115). No empresariamento de si, “a diferença entre sujeito e empresa, entre a força de trabalho e capital deve ser suprimida. A pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa” (GORZ, 2005, p. 23).

Sob esta ótica, ter empregabilidade é ser empresário de si. O trabalhador deve pensar “como um fornecedor externo de serviços e adotar a mentalidade de vendedor” (BRIDGES, 2005, p.115), “precisa empresariar o seu talento” e sempre se lembrar que sua segurança profissional “decorre da (sua) capacidade de gerar trabalho e renda permanentemente”. “O emprego poderá faltar, mas não o trabalho nem a perspectiva de remuneração” (MINARELLI, 1995, p.20). Nessa concepção, conforme Gorz (2005), cada pessoa será uma empresa individual de prestação de serviços: cada um deverá ser “responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos. Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo de sua vida” (GORZ, 2005, p 24).

As organizações, para funcionarem, necessitarão de apenas um pequeno número de trabalhadores estáveis. O restante será formado por uma massa de trabalhadores estagiários, substitutos, temporários ou autônomos. Além do mais, as organizações livrar-se-ão de grande parte do custo de reprodução da força de trabalho, pois os custos da formação contínua, do seguro-saúde e da pensão ou aposentadoria serão pagos pelos próprios trabalhadores. Por sua vez, com o fim do regime salarial, a empresa compra os serviços, negociando o preço pela tarefa ou pelo tempo ocupado, põe os trabalhadores em concorrência uns com os outros, faz variar fortemente o volume de trabalho sem se preocupar com a duração do dia de trabalho, sem ter de conceder indenizações, licenças ou férias. No ideal neoliberal, “o futuro pertence aos auto-empresendedores cujo número cresce rapidamente” (GORZ, 2005, p.24).

Pelo empresariamento de si, toda atividade pode tornar-se um negócio. Não importa se você é médico, cientista ou professor, “sempre que existem necessidades, pessoas e vida, pode haver trabalho e possibilidade de ganhar. Tudo é mercado” (MINARELLI, 1995, p.27). A fronteira entre o que passa fora do trabalho e o que ocorre dentro do trabalho apaga-se, agora “toda atividade deve poder tornar-se um negócio (...), tudo se torna mercadoria, a venda de si se estende a todos os aspectos da vida” (GORZ, 2005, p.25). Em síntese, essa seria a visão neoliberal para o futuro do trabalho: “abolição do regime salarial, auto-empresendimento e subsunção de toda vida pelo capital, com o qual cada um se identificará inteiramente” (Ibidem).

4 BIOPODER, CONTROLE E CONHECIMENTO: PARA ENTENDER A SOCIEDADE PÓS-FORDISTA

Conforme Rose (1999), vivemos em uma sociedade na qual a nossa liberdade é limitada por regras ou normas que nos dizem o que podemos ou não podemos fazer. No entanto, ainda cremos que nossos sentimentos, nossos afetos, nossos desejos, nossas relações e as maneiras do nos referirmos a nós mesmos são questões de foro íntimo. Entretanto, para o autor, estamos enganados, pois “nossas personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas”, pelo contrário, “elas são intensamente governadas” (p.30).

Nesse sentido, este capítulo objetiva discutir as tecnologias de governo da subjetividade humana, empregadas pelas sociedades ocidentais desde o início da modernidade até a contemporaneidade, analisando categorias como governo, governamentalidade, relações de poder, biopoder, biopolítica, sociedade disciplinar e sociedade de controle.

4.1 A SOCIEDADE DISCIPLINAR E GOVERNAMENTALIDADE

Desde a antigüidade foi escrita uma série de tratados que dava conselhos aos soberanos como se comportar a fim de serem respeitados e aceitos pelos seus súditos e, dessa forma, exercerem o seu poder. Mas, a partir do século XVI, esses tratados passam a serem substituídos por outros que passaram a tratar da arte de governar. Governar a si mesmo, governar as almas e as condutas dos cristãos, ou

governar as crianças, ou seja, ensinavam “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 1979, p. 277-278).

Foi durante a formação e consolidação dos Estados Nacionais que os soberanos descobriram que um Estado não poderia ser mantido apenas com guerras, saques e pilhagens, como se fazia outrora. Descobriram que a riqueza estava ali mesmo, dentro do seu território, e era reapresentada pelos bens materiais e naturais da terra, mas, principalmente, pela cultura e força de trabalho das pessoas que ali habitavam, já que, sem o seu trabalho, não haveria riqueza.

Depararam-se, então, com um problema: como governar as pessoas para que elas produzissem riqueza e poder para o Estado. Assim, as preocupações dos governantes voltaram-se para a população e as formas de fixá-la no território, multiplicá-la e fazer com que se tornassem saudáveis e produtivas. Dessa forma, foi necessário aprender a governar um Estado. Assim, a arte de governar o Estado afasta-se dos princípios focados na figura do soberano e volta-se para o Estado entendido muito mais na figura de sua população do que de seu território (VEIGANETO, 2000).

Conforme Foucault (1979), arte de governar o Estado nasce da junção de três tipos de governo conhecidos desde a antigüidade, ou seja: o governo de si mesmo, que se refere à moral; o governo de uma família, referente à economia e o governo das cidades-estado, que diz respeito à política. Com base em La Pirrière, Foucault escreve que governar é compreendido como a melhor maneira de dispor as coisas, com o objetivo de levá-las a um fim mais adequado a cada uma das coisas a governar. Sendo essas coisas o território e, principalmente, sua população (FOUCAULT, 1979, p. 284).

Para isso, foi necessária a construção de uma nova racionalidade de governo e o desenvolvimento de uma ciência de governo, na qual a população torna-se fim e instrumento do governo. Com esse objetivo, criam-se instituições e aparelhos de Estado, procedimentos de análise, cálculos estatísticos e demográficos, técnicas e táticas de administração que permitiriam aos Estados exercer a *governamentalidade*, ou seja, essa forma “específica e complexa de poder, que tem por alvo a população” (FOUCAULT, 1979, p. 291).

Em outras palavras, governamentalidade é a conduta da conduta, sua intenção é orientar, ajustar ou conformar o comportamento dos indivíduos de modo que eles “se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das

peças de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos” (MARSHALL, 2002, p.28-29). Para o Estado exercer plenamente a governamentalidade, o conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se de importância fundamental. Esse saber deve incluir o conhecimento das capacidades, habilidades e inclinações dos indivíduos para que possam ser utilizados como instrumentos para os fins do Estado (MARSHALL, 2002).

A partir do século XVII, quando o capitalismo ainda engatinhava, tornou-se necessário organizar as populações, que, expulsas dos campos, devido à modernização da agricultura, dirigiam-se às cidades à procura de trabalho. Nesse sentido, as ações de governo se fixaram em dois pólos: preparar os indivíduos para o trabalho industrial e cuidar da sua saúde, combatendo os vícios, as doenças e os maus hábitos; ocupar as pessoas e evitar que morressem tornou-se preocupação principal dos governos frente ao imperativo da industrialização e do crescimento urbano caótico. Iniciava, assim, o que Foucault (1998) denominou de *sociedade disciplinar*.

A era das disciplinas que se iniciava atinge o seu ápice no final do século XIX e início do XX, e caracteriza-se por dois procedimentos de poder: um individual e outro coletivo. O primeiro se centrou no corpo individual, no corpo-máquina, que como um objeto pode ser manipulado, fabricado, formatado, objetivado. Disciplinar os corpos significava torná-los, ao mesmo tempo, dóceis e úteis. Integrados em “sistemas de controle eficazes e econômicos”, de maneira a adequá-los ao trabalho alienado. Disciplinar é produzir um corpo que pode ser submetido, ser utilizado, ser transformado e aperfeiçoado. As sociedades disciplinares caracterizam-se, assim, por aumentar as forças dos corpos em termos econômicos e diminuir essas mesmas forças em termos políticos. Com esse intuito, foram utilizadas instituições fechadas como a escola, o quartel, o hospital e a fábrica. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1998, p. 118).

A individualização disciplinar, segundo Foucault (1998), conta com quatro características: a primeira, por ele denominada de *arte das distribuições*, distribui os indivíduos, localizando-os e classificando-os nos espaços físicos. É possível identificar e localizar cada indivíduo especificamente, facilitando sua vigilância. Dessa forma, a distribuição dos indivíduos no espaço permite a individualização de

cada um dentro de um sistema de relações. Para isso, as instituições disciplinares como a escola, o quartel, a fábrica, o hospital foram concebidos como espaços fechados, instituições de confinamento com paredes e fronteiras bem definidas, de maneira que o indivíduo facilmente percebesse o que era dentro e o que era fora. “Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem” (FOUCAULT, 1998, p. 126).

A segunda característica da disciplina foi o *controle da atividade* através do controle do tempo. O tempo deve ser útil para os indivíduos produzirem de forma eficaz e rápida. O tempo disciplinar estabelece exatidão e regularidade para que todos os movimentos sejam elaborados de forma eficaz. Exige-se uma correlação entre o corpo e os gestos, o corpo disciplinado favorece o gesto eficiente e rápido. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1998, p. 129).

A *organização da gênese* foi uma terceira característica da disciplina individual. Essa divide o tempo em segmentos que tendem para um fim, para um término próprio. As atividades são decompostas e recompostas de maneira a capitalizar o tempo. A ação dos indivíduos é detalhadamente vigiada, fiscalizada e controlada em cada momento do tempo. O corpo é exercitado para que seja mais bem aproveitado, para se tornar mais rápido e útil. Desde crianças, aprendemos que há um tempo de brincar, de estudar, de fazer os deveres. Na escola, o relógio é colocado sobre o quadro-negro. A sineta indica o início das aulas, o intervalo de recreio e a saída. Na fábrica, o operário bate o cartão-ponto e se acostuma com o cronometrista que ao seu lado controla o tempo de produção.

E, finalmente, o quarto procedimento: a *composição das forças*. A disciplina junta as peças elementares para obter um instrumento eficaz. O indivíduo converte-se em um elemento intercambiável que pode ser colocado, movimentado e articulado sobre outros indivíduos. Essa ação tem como resultado a máxima extração das forças de um conjunto de indivíduos a partir do seu adestramento individual. Este foi o início da profissionalização, na qual, pelo estudo das características dos postos de trabalho, se determina a qualificação necessária do indivíduo que irá ocupar aquele posto. A partir disso, qualificar o indivíduo para ocupar um determinado posto de trabalho passa a ser uma preocupação das escolas técnicas e das faculdades. E o diploma passa a ser o documento probatório

dessa qualificação. “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 1998, p. 138).

Segundo Foucault (1998), para ser produzida essa individualidade disciplinada utilizaram-se as seguintes tecnologias: uma delas foi a *vigilância hierárquica* que se constitui de uma série de técnicas, baseadas na distribuição dos indivíduos no espaço, com o intuito de facilitar sua visibilidade. As classes alinhadas na escola, a distribuição dos leitos no hospital, as celas da prisão, assim como a formação dos soldados no pelotão, tudo concebido para tornar visível o indivíduo e explicitar as diferenças. Vigilância essa que, com o *Panóptico* idealizado por Bentham¹⁹, representa na arquitetura o ideal do mecanismo de poder permitindo “ver sem ser visto”. “O aparelho disciplinar perfeito capacitava um único olhar tudo ver permanentemente” (FOUCAULT, 1998, p. 146).

Outra tecnologia utilizada foi a *sanção normalizadora*, com a qual a sociedade disciplinar constitui graus de normalidade que se constituem em sinais de filiação do indivíduo ao corpo social, ao mesmo tempo em que hierarquiza, classifica, compara e distribui esses mesmos indivíduos. A sanção normalizadora é fundamentada nos castigos disciplinares que pune os desvios individuais, mas, ao mesmo tempo, exerce um poder massificante, utilizando, para isso, o poder da regulamentação que permite medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, para ajustá-las umas às outras. “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça traduzida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1998, p.148).

O exame é uma técnica que combina o olhar hierárquico com a sanção normalizadora. Ou seja, o exame, ao mesmo tempo em que vigia o indivíduo, o classifica. O exame supõe relações de saber e de poder. Com o exame, o indivíduo ingressa em um campo documental, no qual cada um se converte em um caso. O exame se constitui em uma forma ritual de disciplina.

Na sociedade disciplinar, aperfeiçoaram-se as chamadas instituições disciplinares, a família, a escola, a fábrica, o quartel e o hospital que tinham, na sociedade capitalista que se iniciava, a função de “concentrar; distribuir no espaço;

¹⁹ Uma prisão circular onde as celas davam vistas a um pátio central, no qual um vigia posicionado em uma torre no centro do pátio, tinha visão integral do que acontecia nas celas (Foucault, 1998).

ordenar no tempo e compor no espaço-tempo uma força produtiva, cujo efeito deveria ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 2007, p.219).

No decorrer do século XVIII, o poder disciplinar, dirigido ao corpo individual, soma-se uma nova técnica de poder que se dirige, agora, não ao homem-corpo, mas, principalmente, ao homem-vivo, ao homem como ser vivo e cabe ressaltar que Foucault (1984a) denominou de *biopolítica da população*. Isso ocorre devido a uma situação específica, provocada em razão do aumento da massa social, que acaba exigindo que os governos tomem medidas para cuidar da vida e da saúde das populações. Para tal, criam-se campanhas de vacinação, de higiene. Os governos preocupam-se com o saneamento básico, com a salubridade das moradias, etc.

Nesse contexto, a biopolítica é uma tecnologia de poder que não substitui a anterior, mas se soma a esta, dirigindo-se à multiplicidade dos seres humanos na medida em que esses formam uma massa global que é afetada por processos como o nascimento, a morte, a reprodução, a doença. Esse poder articula o corpo-máquina – com sua educação, seu aumento de aptidões, sua docilidade, sua utilidade – ao corpo-espécie, atravessado pela vida e assumido por uma série de tecnologias de governo e controles reguladores. Por conseguinte, a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo. O poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida (FOUCAULT, 1984a).

Inicia-se a era do biopoder, na qual as biopolíticas articulam-se como duas técnicas orientadas para a dominação, pelas quais o indivíduo interessava na medida em que podia contribuir com sua força de trabalho. Dessa forma, as disciplinas e as regulações da população constituem-se dois pólos sobre os quais se desenvolve a organização do poder sobre a vida.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte no campo do controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1984a, p.134).

Neste ponto, é importante não entender o poder em Foucault apenas como algo negativo. O poder não é somente coação ou repressão, é também produção.

Para Foucault (1984a), deve-se entender o poder como múltiplas correlações de forças em um jogo permanente de afrontamento, de lutas, de disputas. Portanto, não se deve entender o poder como uma estrutura ou uma instituição e sim como uma estratégia complexa de uma determinada sociedade. O poder é onipresente e é exercido de vários pontos. Esses poderes individuais correlacionam-se, articulam-se entre si formando uma rede, um rizoma que se espalha por todo o tecido social e atua de forma não externa, mas imanente na produção, na economia, na cultura da sociedade.

Esses poderes integrados e articulados atuam na produção, na família, nas instituições. O poder hegemônico do Estado, portanto, é resultado de consenso e da integração institucional dessas relações de poder. Um poder que se insere dentro de relações móveis e desiguais, permanentemente em disputa, sempre sujeito a resistências. Logo, as revoluções são resultado de novas correlações institucionais de poder. Mas a resistência nunca é exterior ao poder, ela está no poder. Não é possível se afastar das relações de poder, a não ser saindo desse planeta sozinho, sem contato com outros seres humanos. Deve-se entender o poder como algo produtivo, pois produz e reproduz a própria vida (FOUCAULT, 1984a).

Durante o regime disciplinar e como resultado desses jogos de poder, se em um ponto o capitalismo acaba socializando o indivíduo como força de produção, por outro lado, o aparelho administrativo do Estado tem de preocupar-se com a saúde, com o bem-estar e com as necessidades das populações. Para o capitalismo, as necessidades humanas são consideradas tanto instrumental como empiricamente como meios para o aumento do poder do Estado. Nesse contexto, o fordismo e o *welfare state* foram tecnologias típicas da sociedade disciplinar (BENTOLILA, 2005).

Mas a resistência continuava e a simples distribuição e ordenação dos corpos no espaço e no tempo não era mais suficiente para atender as novas demandas do regime de acumulação capitalista.

Era preciso que este controle passasse a ser exercido de uma forma mais “imaterial”, não permanecendo circunscrito apenas ao visível; era preciso atingir o próprio modo de existência dos indivíduos, modelando seus desejos mais íntimos, tornando-os inofensivos e submissos às novas regras do capital (NARDI; SILVA, 2004, 191).

As disciplinas e seus meios de confinamento davam sinais de esgotamento. Assim como a sociedade disciplinar sucedeu a sociedade de soberania, iniciava-se a era da *sociedade de controle* (DELEUZE, 2007).

4.2 SOCIEDADE DE CONTROLE E A “PRODUÇÃO DE SI”

Em realidade, a sociedade disciplinar ainda não terminou totalmente, o momento em que estamos vivendo é um período de transição no qual as duas sociedades se misturam. Mas, aparentemente, a sociedade de controle se iniciou no final do século XIX, com o advento das ciências humanas, como a sociologia, a pedagogia e a psicologia, nas quais os especialistas do comportamento humano tomaram por objeto de estudo o governo e a conduta do corpo, sugerindo e incitando certos comportamentos e valores ditos como normais nas mais diversas áreas da conduta humana, como a afetividade, a sexualidade, a profissionalização, etc.

Dessa forma, segundo Nardi e Silva (2004):

A invenção de um saber psicológico anuncia a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle exatamente porque, através desse princípio normalizador, a lógica disciplinar não ficará restrita ao controle dos indivíduos no interior dos espaços fechados, ela se expande e passa a se interessar por suas motivações, dissolvendo as fronteiras entre o espaço público e o espaço privado, modelando assim tais motivações de acordo com os interesses do sistema capitalista (p.194).

Uma das características da sociedade de controle é o desmoronamento dos muros que definem as instituições, tornando-se mais difícil distinguir o “dentro” e o “fora” (HARDT, 2000). A sociedade disciplinar vai gradativamente se tornando mais democrática e suas redes de poder se intensificando. Os espaços fechados das instituições disciplinares e seus mecanismos de vigilância vão sendo substituídos por tecnologias de monitoramento mais flexíveis, móveis e imanentes, dispensando as intervenções institucionais antes necessárias. Utiliza-se de tecnologias de controle que atravessam os muros e incidem diretamente sobre os corpos e as

mentes das pessoas através de sistemas de comunicação e de informação, como a mídia, a propaganda, a televisão e a internet.

Os comportamentos de integração social e de exclusão próprios do mando são, assim, cada vez mais interiorizados nos próprios súditos. O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação, etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade (HARDT; NEGRI, 2004, p.42).

Nas sociedades de controle, o sistema fechado das instituições que funcionavam como moldes para os indivíduos e que tinham a função específica de subjetivá-los, ou seja, de produzir sujeitos de um certo tipo, é substituído pelos sistemas abertos, nos quais “controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEUZE, 2007, p.221).

Conforme Deleuze (2007), na sociedade disciplinar o indivíduo estava sempre recomeçando algo. Passava sistematicamente de um molde para outro (da família para a escola, da escola para o quartel, do quartel para a fábrica, da fábrica para o hospício). Na sociedade de controle, as fronteiras entre o dentro e o fora se esvaem – a escola está na empresa, a empresa está em casa, o indivíduo é a empresa – e “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 2007, p.221-222).

O tempo e o espaço são comprimidos. Acelera-se o tempo de giro na produção em troca de acelerações na troca e no consumo. Sistemas de comunicação e de fluxo de informações associados a técnicas racionalizadas de produção possibilitam a circulação de mercadorias em uma velocidade nunca antes imaginada. Bancos eletrônicos e dinheiro de plástico aceleram o fluxo de dinheiro no sentido inverso. O espaço é reduzido pela velocidade das comunicações e das informações. Chegamos ao outro lado do mundo a um simples toque na tecla do computador. O tempo de vida dos produtos é reduzido de forma absurda através da volatilidade e efemeridade da moda. Cria-se uma ênfase nos valores e virtudes do instantâneo e do descartável. Tudo pode ser jogado fora, valores, estilos de vida,

relacionamentos, reputações, edifícios, lugares, pessoas, modos de agir e de ser (HARVEY, 1992).

Quando o trabalho se move para fora dos muros das fábricas é cada vez mais difícil manter uma medida do dia de trabalho e separar o tempo de trabalho do tempo de lazer (HARDT; NEGRI, 2004). Com as novas tecnologias de comunicação, como a internet e o telefone celular, já não há mais fronteiras claras entre o trabalho e a vida familiar. É no *ciberespaço* em um contexto de novas possibilidades de comunicação, de flexibilidade, de “um espaço fluido e de um tempo dentro do tempo”, que produzem novas formas de organização do capitalismo e modos mais flexíveis de acumulação do capital. Com a internet, agora é possível trabalhar em casa. Os horários flexibilizados e os deslocamentos reduzidos reforçam no trabalhador o sentimento de liberdade. O controle do trabalho por meio da gestão por objetivos substitui o relógio ponto e reforça o sentimento de responsabilidade, repassando o controle do tempo para o próprio trabalhador (MILL, 2006).

Na sociedade de controle, o poder é mais imaterial, invisível, sutil, leve e eficaz. O controle é uma espécie de extensão intensificada da lógica disciplinar. Criam-se novas formas de dominação que são interiorizadas pelos sujeitos tornando-se, assim, invisíveis. O capitalismo de hoje prefere o corpo móvel, empreendedor, transnacional, híbrido, conectado. Corpo sem identidade fixa, mas maleável e flexível o suficiente para ser modulado conforme as necessidades e exigências dos mercados de consumo, de trabalho, de moda e etc. (BENTOLILA, 2005).

O capital funciona para produzir desejos e vontades de imagens de si e dos estilos de vida que, adotados e interiorizados pelos indivíduos, transforma-os nessa nova espécie de consumidores que “não necessitam de tudo aquilo que desejam, e não desejam tudo aquilo de que necessitam” (GORZ, 2005, p.48).

Ou como dizia Deleuze:

O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente dos nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado (DELEUZE, 2007, p.224).

O estímulo para que o consumidor produza conforme a imagem de si que a publicidade oferece e molde sua identidade ao sabor da moda também o prepara para se produzir em seu trabalho de acordo com um modelo que o torna empregável e vendável. Dessa forma, a “atividade de se produzir é a chave que dá acesso ao mundo social” (GORZ, 2005).

Na sociedade atual, a vida é um valor que cada indivíduo como membro de uma sociedade deve cuidar. Esse cuidado aparece como responsabilidade dos próprios indivíduos. Na sociedade de controle, o biopoder delega cada vez mais aos próprios sujeitos a responsabilidade de zelar pela sua saúde, pela sua educação, pela sua empregabilidade, pela sua felicidade e pela sua vida.

Os dispositivos das atuais sociedades de controle são constituídos em torno da exaltação da idéia de liberdade dos indivíduos. A normalização torna-se então invisível, e a adaptação, imaterial. Isso explica por que as principais estratégias de dominação na realidade se produzem sob a forma de exercício de um biopoder que se situa no cerne de um modo particular de relação consigo, caracterizado por um processo de privatização da subjetividade que privilegia uma ilusão de liberdade do indivíduo e invisibiliza as linhas de força sociais (NARDI; SILVA, 2004, p.196).

Conforme Rose, chega ser irônico, mas nós realmente pensamos que ao transformarmos “nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e de nossas avaliações políticas, estamos, livremente, escolhendo nossa liberdade” (ROSE, 1998, p.44).

Para Veiga-Neto (2000), esse controle contínuo, difuso, até mesmo desejável por nós funciona como um *agenciamento coletivo*. Entretanto, esses mesmos regimes de dominação podem estabelecer novos espaços de agenciamento, nos quais novos dispositivos se combinam para constituírem novas subjetividades que tentam resistir ao próprio controle que serviu de base para a sua própria constituição. A produção da subjetividade na sociedade de controle não se limita a lugares específicos, “o funcionamento das instituições é, ao mesmo tempo, mais intensivo e mais disseminado. Assim como o capitalismo, quanto mais elas se desagregam melhor elas funcionam” (HARDT, 2000, p.254).

Nesse ponto, é importante entendermos os significados de subjetividade e subjetivação em Foucault. Conforme Eizirik (1997), subjetividade é a relação consigo, que se estabelece através de uma série de procedimentos que são

propostos e prescritos aos indivíduos em todas as civilizações, para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins. A subjetividade se vincula diretamente à verdade, através dos modos instituídos de conhecimentos sobre si. A subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade, que será sempre uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. Como um processo, ele é sempre provisório.

Procurando traçar as diferentes maneiras através das quais as pessoas desenvolveram um saber acerca de si mesma, Foucault analisou os “jogos de verdade” específicos de determinadas ciências que, através de tecnologias também específicas, auxiliam nesse conhecimento de si mesmo. Essas tecnologias seriam de quatro tipos principais: *tecnologias de produção*, aquelas que permitem produzir, transformar ou manipular coisas; *tecnologias de poder*, determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certo tipo de fins ou dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; *tecnologias de sistema de sinais*, permitem utilizar signos, sentidos, símbolos e significações e, por fim, as *tecnologias de si*, permitem ao indivíduo fazer certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, por conta própria ou com a ajuda de outros, obtendo uma autotransformação, com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, sabedoria ou pureza (EIZIRIK, 1997).

As tecnologias de si são, portanto, as formas pelas quais o sujeito se relaciona consigo mesmo. E contribuem com a maneira com que sua subjetividade é constituída e experimentada, tanto nas formas de governo do pensamento como da conduta.

São praticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a critérios de estilo. Essas “artes de existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em praticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 1984a, p. 15).

A noção da antigüidade clássica da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si, faz-nos ver, segundo Gallo (2006), que a subjetivação

pode ser também uma prática de liberdade, e não somente de assujeitamento. Era esse o pensamento inicial que, com o tempo, foi sendo modificado até chegar ao nosso tempo como um exercício de poder voltado para o controle, para a sujeição. Porém, quando se investiga o mundo antigo, vemos que o cuidado de si insere-se em um contexto de liberdade e não de repressão. “A inspiração foucaultiana nos desafia a pensar uma construção autônoma de si como resultado dos jogos de poderes, de saberes e de verdades nos quais vamo-nos constituindo social e coletivamente” (GALLO, 2006, p. 187).

5 O SUJEITO E A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Conforme Jacques (1999), a identidade, como uma manifestação subjetiva da individualidade humana, refere-se a tudo aquilo que é vivenciado pelo sujeito como eu, em resposta à pergunta, quem és? Assim, para um indivíduo sua identidade expressa a representação de si mesmo. A própria etimologia da palavra alude a *idem*, do latim, *o mesmo*.

A palavra indivíduo é uma tradução latina do grego e significa “o que não pode ser dividido”. Ser indivíduo é ser exclusivamente igual a si mesmo, diferente do outro. Portanto, a definição de indivíduo é negativa: um não-outro. Ou seja, o processo de exclusão pressupõe identidade (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993).

Na idade média, os atributos que determinavam a identidade de um indivíduo, como a linhagem, o gênero, o status social, entre outros, eram relativamente fixos. De certa forma, o próprio indivíduo não existia nas sociedades pré-modernas e tão pouco sua individualidade era considerada. Somente com o advento das sociedades modernas e principalmente com distinção produzida pela divisão social do trabalho, é que o indivíduo começou a chamar a atenção (GIDDENS, 2002).

Em meados século XVIII, no chamado século das luzes, o Iluminismo, sob influência da tradição renascentista e do humanismo, enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Para os iluministas, a razão deveria estar acima da fé, e cada pessoa deveria pensar por si própria, ou seja, fazer uso de sua razão e não se deixar levar por ideologias de outros. O sujeito do Iluminismo estava fundamentado numa idéia de pessoa emancipada, centrada, com capacidade de razão e consciência. Pessoa essa, que tinha uma essência que emergia no seu nascimento e com ele se desenvolvia. Essa essência individual e singular era a sua identidade (HALL, 2005).

No entanto, para Foucault (1985), o individualismo não é uma invenção moderna, pois desde a antiguidade é evidente nos textos “a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo”, não como forma de um código de moral utilizado por toda a sociedade, mas como “uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui sujeito de seus atos” (p. 46-47).

Essa atitude individualista, conforme Foucault, caracterizava-se “pelo valor absoluto que se atribui ao indivíduo”, pela valorização da vida privada e das relações familiares, dos interesses domésticos e patrimoniais, mas principalmente, pelo desenvolvimento de uma cultura de si, ou seja, das formas pelas quais se é “chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação, para transforma-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação” (FOUCAULT, 1985, p.48).

Para o homem²⁰ afirmar sua liberdade era necessário o cuidado de si, “não meramente para conhecer o próprio eu, mas também para melhorá-lo, ultrapassá-lo, dominá-lo”. O cuidado de si impedia o homem se tornar escravo. Escravo de outros homens, da família, do Estado e, principalmente, de suas próprias paixões (MARSHALL, 2002, p.28).

A cultura de si se distinguia, na antiguidade, principalmente pelo cuidado de si como arte da existência. Para governar os outros, antes de tudo, dever-se-ia aprender a governar a si mesmo e a sua alma. O cuidar de si implicava em atitudes, comportamentos e estilos de vida, condizentes com as de alguém que pretendia participar da política da cidade, governar uma família ou, quem sabe, um povo (FOUCAULT, 1985).

Com o decorrer do tempo, o cuidado de si transformou-se em procedimentos e práticas que foram desenvolvidas e ensinadas, constituindo-se assim em uma prática social, uma técnica da existência, recomendado a todos, “todo o tempo e durante toda a vida”. (Ibidem).

O retorno ao individualismo, na concepção de sujeito e de identidade, presentes no Iluminismo, coincide com o nascimento do capitalismo industrial. Foucault (1988) mostrou que, o Século das Luzes, foi também o das disciplinas, pelas quais se buscava através de certa domesticação do corpo a constituição de uma identidade fixa.

²⁰ O termo “homem”, aqui, refere-se ao seu significado na cultura grega antiga, ou seja, ao homem livre, cidadão adulto do gênero masculino que participa da *polis*.

Com esse objetivo, foi construído todo um arsenal de técnicas minuciosas e de estratégias políticas e sociais, que visavam converter os homens livres em trabalhadores a serviço do capital industrial. Assim, para a constituição do trabalhador disciplinado, foi necessária uma complicada operação política que consistia entre outras coisas, capturá-lo em um regime e submetê-lo a um conjunto de regras e normas que se apoiavam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas envolvendo um complexo jogo de poder, capaz de fixar corpos e subjetividades ao aparelho de produção (FOUCAULT, 1988; SIBILIA, 2002).

Em síntese, a construção de identidades ou de sujeitos é para Foucault um ato político. Ou seja, é uma produção histórica, fruto de regulações, de exercícios de governo, de saberes e de práticas discursivas, culturalmente localizadas, de forma tal que nossas subjetividades são objetos e resulta da relação poder-saber (GARCIA, 2002). Em outras palavras, fruto de tecnologias de governo que tem como objetivo produzir sujeitos, ou “afetar a vida das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de certo tipo” (MARSHALL, 2002, p.29).

Segundo Hall (2005), foi justamente o trabalho de pensadores como Foucault, Marx, Freud, Saussure e de movimentos sociais como o feminismo que ajudaram a descentrar o projeto iluminista do sujeito individual universal, unitário e racional. A noção essencialista do próprio eu foi deslocada por novas teorias da subjetividade, historicamente constituída, múltipla, multifacetada e dinâmica. As identidades são representações subjetivas que se constroem a partir de diferentes discursos e práticas sociais. Em diferentes momentos e espaços damos diversos significados às nossas experiências e aquilo que somos. Em realidade, a construção de identidades é um território de disputa permanente, de jogos de poder. A nossa identidade é constantemente tentada pelas diferentes representações sociais que nos pressionam (HALL, 2005).

Dessa maneira, nossas identidades são formadas e transformadas constantemente através dos referenciais fornecidos pela cultura, pelo contexto social e pelas relações de poder, pelos sistemas simbólicos e pela linguagem. Nossa vida é um processo intenso de negociação entre as diferentes identidades, que nos desafiam dentro das representações sociais e culturais. As identidades são móveis e estão em constante disputa no interior das sociedades nas quais são produzidas.

Assim, o controle e a produção de identidades, tornam-se um dispositivo importante dentro das sociedades (HALL, 2005; LAWN, 2001).

5.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO

Segundo Garcia (2002), ao contrário dos códigos morais da sociedade, entendidos como “um conjunto de regras coercitivas que prescrevem os modos como devemos ser e nos comportar em relação a um conjunto de valores transcendentais como o bem, o mal, o certo ou o errado” (p.27-28); os processos de subjetivação, ou seja, os modos pelos quais os sujeitos reconhecem a si próprios como sujeitos de um certo tipo, são mais ligados à ética e se dão por meio de regras de conduta que os indivíduos livres” a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que se deseja levar” (p. 28).

Para Garcia (2002), a subjetivação acontece em um permanente e complexo aparato de saberes e práticas, técnicas e exercícios “que posicionam e capturam os indivíduos, concorrendo para a produção de certas formas de subjetividade, de certos modos e estilos de existência” (p. 29). Garcia afirma que os processos de subjetivação “pressupõe e estimulam relações particulares dos seres humanos com si mesmos”, ou seja, é “um processo prático que fornece os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmos segundo certas normas” (2002, p.29).

Nesse sentido, os saberes psicológicos e os especialistas no comportamento humano, ou seja, aqueles que “tomam por objeto o governo do eu e da conduta, aconselhando, sugerindo, colocando em debate, incitando certos comportamentos e valores que constituem a normalidade da conduta (...)” (GARCIA, 2002, p. 164-165), assumem grande importância na produção da subjetividade, promovendo, segundo Rose (1999), “a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (p. 34).

Esses saberes e seus agentes tornam-se, na contemporaneidade, um dos principais responsáveis pela convergência em “torno da idéia dos seres humanos como ‘eus’ da autonomia, de escolha e auto-responsabilidade, desejosos de auto-

realização e levando suas vidas como um tipo de empresa deles mesmos” (GARCIA, 2002, p.165).

Segundo Giddens (2002), uma das formas de se entender como é construída a identidade dos sujeitos em uma sociedade é por meio da análise dos seus sistemas abstratos, ou seja, pela análise dos seus meios de troca com valor padronizado e dos seus sistemas de conhecimento especializado. Nesse caso, um bom exemplo de conhecimento especializado está presente na literatura de auto-ajuda abundante nas prateleiras das livrarias e nas bancas de revistas.

Nessa literatura, toda uma sorte de especialistas no comportamento humano ensina e aconselha aos indivíduos, a como organizar e gerenciar sua vida. Nelas os diversos “especialistas” procuram dar respostas às pessoas ansiosas, meio perdidas em um ambiente de constante mudança. Como devo agir? O que eu tenho que fazer? Como eu devo ser? São perguntas freqüentes na atualidade e que, segundo Giddens, de uma ou outra maneira nós mesmos respondemos, seja pelo nosso discurso, seja pelo nosso comportamento.

Nesse contexto, Giddens (2002) analisa o livro intitulado: *Autoterapia (Self-Therapy)* de Janette Rainwater (1989), cuja pretensão é ser um guia para a auto-realização individual. Nele, Rainwater sugere que a terapia com um psicólogo ou analista é importante e, às vezes, até crucial para a auto-realização. No entanto, a terapia só pode ter pleno sucesso quando envolve a própria reflexibilidade do indivíduo. Pois a terapia não é algo feito ao sujeito por outra pessoa, ela deve envolver o indivíduo na sistemática reflexão sobre os cursos de sua vida. Assim, a autoterapia se baseia na auto-observação contínua, na qual, em cada momento, o sujeito deve-se perguntar o que ele quer dele mesmo.

Giddens (2002) infere a partir do livro de Rainwater alguns elementos, aqui resumidos que, embora um pouco extensos, podem ajudar-nos no entendimento do eu e da auto-identidade no mundo contemporâneo:

- 1 O eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável. Somos não o que somos, mas o que fizemos de nós (...)
- 2 O eu tem uma trajetória de desenvolvimento a partir do passado em direção ao futuro antecipado. O indivíduo apropria seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro (organizado). A trajetória do eu tem uma coerência que deriva de uma consciência cognitiva das várias fases da vida.
- 3 A reflexividade do eu é contínua, e tudo penetra. A cada momento, ou pelo menos a intervalos regulares, o indivíduo é instado à auto-interrogar-se em termos do que está acontecendo.

4 Fica claro que a auto-identidade, como fenômeno coerente, supõe uma narrativa – a narrativa do eu (...) a autobiografia – particularmente no sentido amplo de uma auto-história interpretada, produzida pelo indivíduo em questão, seja escrita ou não – está realmente no centro da auto-identidade na vida social moderna.

5 A auto-realização implica no controle do tempo – essencialmente o estabelecimento de zonas de tempo pessoal que têm apenas conexões remotas com as ordens temporais exteriores. (...) “Manter diálogo com o tempo” é a base da auto-realização, porque é a condição essencial para alcançar a satisfação em qualquer momento – viver a vida plenamente.

6 A reflexividade do eu se estende ao corpo, onde o corpo é parte de um sistema de ação em vez de ser um mero objeto passivo.

7 A auto-realização é entendida em termos de um equilíbrio entre oportunidades e risco. Libertar-se do passado, através de várias técnicas de libertar-se de hábitos emocionais opressivos, gera múltiplas oportunidades de autodesenvolvimento.

8 O tecido moral da auto-realização é autenticidade (...) baseada em “ser verdadeiro consigo mesmo”.

9. O curso da vida é visto como uma série de “passagens”. O indivíduo precisa passar através delas, mas elas não são institucionalizadas ou acompanhadas de ritos formalizados. Todas envolvem perda (assim como ganho potencial) e essas perdas (...) devem passar pelo luto para que a auto-realização possa seguir o seu curso.

10 A linha de desenvolvimento do eu é inteiramente referida – o único fio significativo de conexão é a trajetória da vida como tal. A integridade pessoal, como a realização de um eu autêntico, vem da integração das experiências da vida com a narrativa do autodesenvolvimento (...) na qual o indivíduo reconhece que “sua primeira lealdade é devida a si mesmo” (GIDDENS, 2002, p. 74-79).

Segundo Giddens (2002), “por mais parciais, inadequadas e idiossincráticas que as idéias recém-esboçadas sejam, apontam para algo real sobre o eu e a auto-identidade no mundo contemporâneo” (p 78). O pano de fundo disso tudo é o terreno existencial da vida no mundo do nosso tempo, no qual, “organizado reflexivamente, permeado por sistemas abstratos, e no qual o re-ordenamento do tempo e do espaço re-alinha o local com o global, o eu sofre mudança maciça” (p. 79).

Um dos componentes fundamentais do sujeito contemporâneo no seu dia-a-dia é o da escolha. Constantemente somos obrigados a escolher. Escolher, o que vestir, o que comer, onde morar, o que estudar, em que e quem acreditar, etc. Diariamente somos confrontados com uma enorme quantidade de escolhas, e ao mesmo tempo, temos pouca ajuda sobre quais opções devem ser aceitas ou descartadas. No entanto, essas escolhas determinam o estilo de vida do indivíduo, ou seja, “um conjunto mais ou menos integradas de práticas que o indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão

forma material a uma narrativa particular de auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p.79).

Os estilos de vida são práticas rotinizadas. Cada uma das pequenas decisões, que uma pessoa toma todo o dia, é parte dessas rotinas. E todas as escolhas são decisões que afetam não só sobre como fazer, mas também como ser. Tanto no trabalho, quanto no consumo existem, atualmente, uma grande quantidade de estilos de vida pelos quais o sujeito tem que optar. Entretanto, toda decisão sempre envolve um risco. Assim, para auxiliar na decisão sobre qual estilo de vida adotar, as pessoas geralmente recorrem ao conhecimento e opinião dos especialistas, ou seja, às “verdades” sempre provisórias fornecidas pelos sistemas abstratos da sociedade. Dessa forma, o planejamento estratégico da vida, no qual os riscos são filtrados pelo contato com o conhecimento especializado, assume especial importância na vida contemporânea e na estruturação da auto-identidade (Ibidem).

Nesse sentido, segundo Giddens (2002), quanto mais o indivíduo procurar forjar, reflexivamente, uma auto-identidade, tanto mais ficará convencido que suas práticas e escolhas no presente influenciarão os resultados de sua vida no futuro. No entanto, na atualidade, as escolhas de estilo de vida e de planejamento de vida, não são apenas características do cotidiano de indivíduos isolados. Elas assumem a forma de *ambientes institucionais* que mediados pela comunicação, pelos sistemas financeiros, pelos mercados, pelas opiniões dos especialistas, pela mídia, tornam-se praticamente universais, influenciando todos os indivíduos ou grupos, independentemente de quanto limitadoras possam ser as suas condições sociais.

5.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Conforme Jacques (1999), as relações entre trabalho e identidade provêm de uma tradição sociológica que concede grande importância ao papel das relações sociais na construção da Identidade do indivíduo. Da mesma forma, é grande o valor conferido ao trabalho pela sociedade ocidental, delegando ao trabalhador um destacado lugar nas representações sociais. Esse papel social, somado aos atributos do trabalho exercido pelo sujeito, acabam definindo o eu. Ou seja, a

identidade profissional mostra-se, juntamente com outros atributos, valorizados socialmente como “um elemento definitivo” de grande significação na identidade do indivíduo (1999, p.128).

Para a autora, essas considerações mostram a relevância da conexão entre trabalho e identidade, ressaltando a importância do trabalho na constituição da identidade. Sendo que a identidade do trabalhador começa a ser construída ainda na infância, através da sua identificação com modelos adultos e, depois, continua a ser construída a partir da inserção do sujeito no mercado de trabalho.

A identidade profissional, para Dubar (1997) consta de uma identidade construída nos espaços de formação ou de trabalho. Resulta, assim, do encontro entre as trajetórias individuais condicionadas socialmente e dos campos de trabalho estruturados em determinada sociedade. A identidade profissional, dessa forma, é uma identidade social produzida na atividade de uma determinada profissão, na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida da pessoa. Assim, o processo de construção da identidade, as categorias da formação e do trabalho constituem as referências dos indivíduos para si mesmos e possibilitam a legitimação de sua identidade profissional.

Dessa forma, as identidades profissionais não são simples enunciados psicológicos da personalidade do indivíduo nem, tão pouco, resultado de estruturas externas a ele, mas, sim, resultam de construções sociais em que há interação de diferentes sistemas de referência sempre precários, reconstruídos nos processos de socialização (DUBAR, 1997).

Conforme o autor, existem dois processos principais que concorrem para a produção de identidades profissionais: o processo biográfico (identidade para si), e o processo relacional (identidade para o outro). O processo biográfico é a concepção, a imagem que o sujeito tem de si mesmo, e é definido pelo autor como uma construção no tempo pelos indivíduos, “a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transação subjetiva)” (p.115). Já o processo relacional é a identidade atribuída ao sujeito pelas instituições durante sua trajetória profissional e que trata do reconhecimento, em tempos e espaços determinados, das “identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos” (Ibidem) em sua ação profissional. E é dessa dualidade – processo biográfico e processo

relacional –, juntamente com a identidade social herdada e a identidade escolar visada, que nasce um campo de possibilidades identitárias para o indivíduo.

A profissionalização de um indivíduo, segundo Franzoi (2006), diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo constitui sua profissionalidade, assumindo uma identidade profissional. Nesse sentido, a autora entende que a profissionalização não acontece somente com formação. Esta necessita da inserção no trabalho para se completar, pois o conhecimento necessita da prática para se consolidar. No entanto, esse processo não é simples e muito menos direto, pois se estabelece em um espaço social complexo, resultado de embates e disputas entre os diversos atores sociais.

Quanto a esse aspecto, Dubar (1997) ressalta a importância do reconhecimento de si mesmo e pelo outro nas instituições em que o indivíduo atua durante a sua trajetória profissional, como fundamental na constituição da identidade profissional. Para o autor, a construção de uma identidade profissional e social pelo indivíduo, implica a este, necessariamente, “participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores” (p.115).

No entanto, Dubar (2001) afirma que a identidade profissional não é uma categoria adquirida de uma vez por todas. Ela é construída nas e pelas interações do indivíduo durante a sua trajetória de vida e influencia toda a sua existência, pois é elaborada a partir de um movimento, de um percurso que ultrapassa o mundo do trabalho.

6 DOCÊNCIA: PROFISSÃO, TRABALHO E IDENTIDADE

Segundo Nóvoa (1991; 1995), desde o século XVI uma série de grupos de leigos e religiosos dedicavam-se à docência. No entanto, não de forma sistematizada ou como atividade em tempo integral. Mas, com o passar do tempo esses grupos foram dedicando-se cada vez mais a essa atividade, como por exemplo, os jesuítas e os oratorianos que formaram verdadeiras congregações docentes. Dessa forma, a docência com profissão teve sua origem nessas congregações religiosas que, gradativamente, foram criando os saberes, as técnicas, as normas e os valores particulares da profissão docente. Assim, conforme o autor, não se deve estranhar o fato, que ainda hoje, a imagem do professor seja comparada a do padre.

Com a consolidação dos Estados Nacionais, os governos começam a preocupar-se com a educação das populações e a principal estratégia foi a utilização, pelos Estados, dos modelos escolares adotados já havia muito, pela Igreja, mas agora, utilizando um corpo docente formado por professores laicos.

Nesse sentido, a principal ação do Estado foi a unificação e o enquadramento dos diversos grupos docentes que atuavam fora da Igreja. Assim, o Estado, com o consentimento e a adesão dos professores, passa a assegurar a esses, como funcionários, “um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações” (NÓVOA, 1995, p.17).

Para regular a atividade docente, o Estado então começa a definir regras de seleção e de nomeação de professores. Dessa forma, já ao final do século XVIII, na Europa, só se permite o exercício da docência com autorização do Estado. Essa autorização ou licença só era concedida se o candidato fosse aprovado em um exame. A criação dessa licença pelo Estado, foi um passo importante no processo de profissionalização dos professores, pois além de delimitar o campo profissional, também atribuiu aos professores a exclusividade de atuação na área do ensino, e

assim acaba contribuindo para a expansão da docência como profissão (NÓVOA, 1995).

Entretanto, Estado e professores ajudaram-se mutuamente. Conforme Nóvoa (1995), não há como negar a importância da ação do professorado para a consolidação dos Estados Nacionais. Os professores, ao serem portadores de projetos e vontades da sociedade, têm sua ação transpassada de forte intenção política. Portanto, a escola e seus professores passam a serem local e instrumento da ação estatal na sociedade e, como “agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1995, p.17).

Os professores tornam-se, dessa forma, os principais personagens da expansão histórica da escolarização. No entanto, a expansão não beneficiou somente o Estado, mas também os professores, pois ao assumirem a tarefa de promover e exaltar o valor educação “criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto para a melhoria do seu estatuto socioprofissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

No entanto, a imagem social dos professores e o estatuto profissão docente, desde o seu início, sempre foram bastante ambíguos: não eram do povo, mas também não eram burgueses; deveriam ter um bom acervo de conhecimentos, mas não eram intelectuais; não eram parte da elite social, mas possuíam forte influência política na comunidade; deveriam relacionar-se com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum em particular; não deveriam aparentar miséria, mas também não ostentar riqueza; não eram proletários, mas também não eram profissionais liberais (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, é representativa a forma como Adam Smith apresentava os professores em meados do século XVIII: “essa desafortunada classe de indivíduos designados por homens de letras”. Smith escreve que a maior parte dos docentes na época foram educados para a vida eclesiástica e que eram em tão grande número que “o peso de seu trabalho se via reduzido a uma ínfima recompensa” (SMITH, 1993, p. 285).

Entretanto, com a criação das escolas normais, o desenvolvimento da cultura escolar e a crença nas virtudes da instrução, transformaram o acesso à profissão docente numa aspiração à ascensão social e uma via de promoção de camadas sociais mais baixas. Saídos normalmente de meios sociais desfavorecidos, os professores primários, sente-se, pelo seu saber, superiores aos aldeões, mas a

baixa remuneração impede-lhes de adotar um modo de vida burguês. Dessa forma, os professores ficavam pelas palavras de Nóvoa, “isolados socialmente”. Todavia, segundo o autor, esse isolamento contribuiu para a manifestação de um vínculo solidário entre os professores e a criação de sua identidade profissional comum (NÓVOA, 1995).

A profissão docente era, na sua gênese, uma profissão eminentemente masculina. A feminização do corpo docente, ou seja, o processo pelo qual a mulher foi se incorporando à docência até ultrapassar em número os homens, é um fenômeno que ocorre, no ocidente, somente a partir de meados do século XIX. Dessa forma, se para os homens o ensino foi um fator de mobilidade social, para as mulheres ele serviu, mais como assentamento de sua origem social. Pois, diferentemente dos homens, as mulheres provinham das classes médias e altas da sociedade. Nesse sentido, o ensino foi o setor utilizado pela mulher, não como forma de ascensão social, mas como meio de entrar no mercado de trabalho dominado por homens. Sendo a docência o meio utilizado para que a mulher saísse do âmbito doméstico que a encerrava em um modelo de família patriarcal (SÉRON, 1999; NÓVOA, 1991).

No entanto, a entrada das mulheres no magistério, pode ter contribuído para a desvalorização do trabalho docente como profissão. Segundo Nóvoa (1991) isso foi provocado pela não discriminação salarial entre homens e mulheres. Sendo que a docência foi um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram as mesmas vantagens econômicas que os homens. Assim, o ensino, principalmente o primário, por ter-se tornado uma profissão majoritariamente feminina, vai colocar obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto profissional e econômico. Pois, na sociedade patriarcal, a mulher ao ocupar uma posição hierárquica inferior ao do homem, tinha seu salário visto simplesmente como suplemento da renda familiar.

Mesmo assim, a partir da metade do século XIX, começam a surgir associações de professores que buscavam de forma sistemática “melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira” (NÓVOA, 1995). A ação dessas associações de professores acrescenta à “unidade extrínseca” criada pelo Estado, “uma unidade intrínseca construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (NÓVOA, 1995, p.19).

Do final do século XIX ao início do século XX, os docentes vivem um período de euforia. A idéia da escola e da instrução como principais meios para o progresso atingem seu auge e, os professores, ao constituírem um corpo profissional formado em instituições de prestígio e organizado em poderosas associações, passam a ocupar um estatuto social bastante elevado (NÓVOA, 1991).

Segundo Nóvoa (1991), o prestígio que os docentes detinham nessa época é devido, principalmente, a ação conduzida pelas associações que transformaram a unidade imposta pelo Estado em uma unidade interna do corpo docente construída sobre uma solidariedade profissional, produzindo um espírito de corpo, ao qual o Estado se opõe sistematicamente.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e principalmente pelo fato dela ter-se efetuado entre países altamente escolarizados, a escola e a escolarização sofreram grandes abalos. Logo levantaram-se questionamentos sobre os benefícios da escolarização em massa. Conforme Nóvoa (1991), a resposta dos docentes veio prontamente em termos da constituição de uma Educação Nova, cujo ideal era criar as condições, a partir da educação, para que a guerra e seus horrores nunca mais ocorressem no mundo. Entretanto, a ascensão dos regimes fascistas e a Segunda Guerra Mundial colocaram em xeque esses ideais.

Para Séron (1999), foi somente a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento de uma sociologia de educação, que uma série de estudos passou a tratar dos professores como categoria social. Sendo que o grande eixo desses estudos girou no debate entre a profissionalização e a proletarização dos professores, resultante da tensão entre os enfoques funcionalistas e neomarxistas da sociologia da educação.

6.1 O TRABALHO DOCENTE: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO

Segundo Dandurand e Ollivier (1991), na década de 1950 o projeto sócio-político do pós-guerra baseava-se em dois eixos: a procura do desenvolvimento econômico inscrito no grande salto das descobertas científicas e tecnológicas e no

compromisso do Estado-providência com a relativa redistribuição das riquezas entre as diversas classes da sociedade.

Dessa forma, em nome do desenvolvimento econômico e da democratização do ensino, o aparelho escolar sofre um considerável incremento em todas as sociedades capitalistas. Sendo que a educação passa a ser reconhecida como importante instância no progresso e desenvolvimento social.

A sociologia da educação na perspectiva funcionalista é baseada principalmente nos estudos de Talcott Parsons (1902 -1979), que definia a educação como importante instância na socialização de valores, normas e saberes que asseguravam a integração social. A educação também era apresentada como fator de seleção social, que deveria satisfazer, dentro da ordem e harmonia, a uma divisão do trabalho cada vez mais complexa (DANDURAND; OLLIVIER, 1991).

A visão funcionalista, segundo Séron (1999), apresentava os professores como agentes educativos, ou seja, como constituintes essenciais do sistema educativo. Nela, o exercício da profissão docente representa um papel protagonista não só na organização escolar, na qual os professores ocupam cargos de direção e possuem grande influência na gestão da escola, como também na relação educativa na qual os professores possuem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem. Esse protagonismo docente, na visão de Séron, representava um “reconhecimento legal de sua preparação e de sua dedicação profissional, dota o professorado de uma série de instrumentos administrativos e de recursos organizacionais que sustentam e facilitam sua função docente” (SÉRON, 1999, p.38).

Dessa forma, o funcionalismo propunha uma visão da docência enquanto profissão, ou seja, enquanto uma ocupação que requer uma série de requisitos de formação, organização e prática profissional.

Conforme Séron (1999), para uma ocupação ser considerada como profissão, segundo a teoria funcionalista, deveria cumprir uma série de exigências:

- a) Prestar um serviço considerado pela sociedade como vital ou básico;
- b) Que seja exercida por pessoas que indicam razões *vocacionais* em sua opção e que a desempenhem como atividade principal em tempo integral, num *contexto autônomo* e delimitado, sobre a base da licença que estabelece um saber sistemático e especializado, transmitido por membros da profissão e adquirido, durante um longo período de tempo, numa instituição universitária;
- c) Possuir uma *organização corporativa* de direito público (colegiado ou associação profissional), que regule o grupo profissional política, jurídica, econômica e fiscalmente, protegendo-o do controle externo e intervindo ativa e diretamente nas normas de formação e acesso à profissão;

- d) Elaborar uma *subcultura profissional*, com terminologia e práticas comuns, e uma ideologia, o profissionalismo que serve de mecanismo de justificação dos interesses do grupo e de defesa perante os clientes;
- e) Desfrutar de um *prestígio social* elevado, reconhecido legalmente por meio da instituição de um mandato para o exercício profissional e de ganhos elevados (SÉRON, 1999, p. 42).

Para Enguita (1991), um grupo profissional é uma categoria auto-regulada, na qual, as pessoas trabalham em contato direto com o mercado, sem necessidade de regulação externa. Geralmente as pessoas que se incluem nessa categoria são denominadas de profissionais liberais.

Conforme Séron (1999), quando o grupo ocupacional cumprir apenas algumas das características de uma profissão, será considerado como uma semi-profissão, ou seja, ocupações que contam com uma formação mais curta, um menor status e um corpo de conhecimentos menos especializados. E duas são as características principais das semi-profissões: a burocratização e a feminização. Descrição na qual se encaixaria a docência. Pois, na semi-profissão não existe o exercício liberal da profissão, “uma vez que são empregados nas organizações burocráticas, nas quais dependem de uma estrutura hierárquica, e a grande maioria da força de trabalho é feminina (...)” (SÉRON, 1999, p. 43).

No entender de Enguita (1991), a categoria dos semi-profissionais é composta, basicamente, por grupos de profissionais que trabalham como assalariados e por outros grupos que nunca conseguiram, coletivamente, o estatuto de profissionais liberais, embora tenham passado por processos de formação equivalente. Esses grupos, no entanto, “lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes” (1991, p.43).

No entanto, a partir da década sessenta, já no contexto de uma depressão econômica que se delineava, repercute no domínio escolar a crise social e cultural materializada nos movimentos estudantis de maio de 1968. Assim, no contexto das contestações estudantis, múltiplas análises foram levantadas revelando todo um imaginário social e alimentando uma série de especulações sobre o papel da escola e da docência (DANDURAND; OLLIVIER, 1991).

A crise estudantil do final dos anos 1960 dá grande visibilidade à escola, mas, no entanto, ela é denunciada como mecanismo central de uma sociedade desigual,

na qual, sua principal função é de reprodução das relações sociais de poder e de principal instrumento no processo de inculcação de um arbitrário cultural (BORDIEU; PASSERON, 1982). Para o que foi denominado de *Teoria da Reprodução*, a contribuição da Escola e da Educação para produção e reprodução das classes sociais estava na sua capacidade de manipulação e conformação das consciências e subjetividades dos indivíduos (SILVA, 1990).

Assim como os alunos, os professores são retratados nessas teorias como agentes passivos, pois ao trabalharem na escola representada como um aparelho ideológico dominante de Estado, pouco podem fazer “contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, [com] as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’ (...)” (ALTHUSSER, 1995, p.80).

Como contraponto a esses pensamentos surge, na mesma época, uma outra corrente da sociologia da educação, denominada de *Nova Sociologia da Educação* (YOUNG, 1989) que se posicionava contra as concepções da escola como máquina poderosa, ou como uma caixa preta cujo interior pode ser ignorado, e que para conhecê-la basta apenas estudar o que entrava ou saía dela. Denominados de *Estudos Culturais* ou de *Teorias da Resistência*, esses estudos têm em comum a preocupação de assinalar que os indivíduos não são meros joguetes submetidos a forças que se movem por sobre eles, mas atores das relações sociais, sujeitos ativos capazes de aceitar, modificar ou resistir aos ditames estruturais (ENGUITA, 1989b; SILVA, 1990).

Nesse cenário social e cultural em franca ebulição, surge na década de 1970, a tese do proletarização do professorado como uma linha contrária à da visão da docência como profissão. Para os que defendiam a tese da proletarização, os “professores deveriam ser analisados no contexto de um processo de desenvolvimento enquadrado no movimento operário” (SÉRON, 1999, p.45). Segundo essa tese, os professores estariam sofrendo um lento processo de desqualificação, produzidos pela racionalização do trabalho docente que o move em direção à classe operária.

Segundo Ferreira (2002), esta tese teve como texto básico o livro de Harry Braverman: *Trabalho e capital monopolista*, publicado originalmente em 1971. Este texto passou a se constituir numa diretriz para a interpretação do processo de trabalho docente, marcado pela crescente divisão parcelar do trabalho na escola. A desqualificação do trabalho docente era entendida como uma “perda na capacidade

de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente, e pelas formas de controle sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (p.235).

Segundo a autora, Braverman sintetiza o sentido dessa desqualificação nesse trecho, que ficou conhecido como *polarização das qualificações*:

Toda a fase do processo do trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho. Nesse ínterim, as relativamente poucas pessoas para quem se reservam instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação de simples trabalho. Desse modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale. Esta poderia até ser chamada a lei geral da divisão do trabalho capitalista. Não é a única força atuando sobre a organização do trabalho, mas é certamente a mais poderosa e geral (BRAVERMAN, 1981, p.80).

Mas, em se tratando de posição de classe, Braverman (1981) insere a categoria dos professores na mesma posição que a dos engenheiros, técnicos, supervisores e gerentes, que ocupam um lugar intermediário na estrutura de classe capitalista. Essa posição intermediária partilharia as características e os interesses tanto da força de trabalho operária, como os da burguesia. Assim, essa posição seria determinada “por sua relação com o poder e a riqueza que os comandam de cima, e com a massa de trabalho sob eles, que eles, por sua vez, ajudam a controlar, comandar e organizar” (p. 343).

Dessa forma, segundo Braverman (1981), os professores, assim como outras categorias citadas, fariam parte do que ele chama de *nova classe média* que possui características de ambos os lados, ou seja, do capital e do trabalho. Foi o que Apple (1987) chamou de uma *localização contraditória de classe*, ou seja, o fato dos professores estarem localizados, simultaneamente, em duas classes e compartilhando dos interesses, tanto da burguesia quanto da classe operária.

No entanto, conforme Braverman, mesmo essas camadas médias da sociedade também estariam sujeitas a um processo de proletarização, pois começariam, “a despeito dos privilégios que restam, a conhecer aqueles sintomas de dissociação popularmente chamados de ‘alienação’ com que tem vivido a classe trabalhadora por tanto tempo (...)” (1981, p.345).

Para Apple (1987), esse fato seria provocado pelas diversas reestruturações produtivas que tratariam de racionalizar as estruturas gerenciais e aumentar a pressão no sentido de proletarizar o processo de trabalho. Nesse sentido, os

professores como funcionários do Estado também estariam sujeitos a um processo de perda do controle sobre o seu trabalho, com a adoção, pelo Estado, de técnicas gerenciais sobre o trabalho docente. Assim, o trabalho docente estaria se aproximando ao trabalho dos operários, pois “quando seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle, é possível que esses interesses contraditórios aproximem-se dos interesses de outros trabalhadores (...)” (APPLE, 1987, p.5).

Conforme Ferreira (2002), o chamado processo de proletarização, acabou levando os docentes a abandonarem gradativamente sua identificação com categorias mais profissionais, substituindo o sistema associativo utilizado no início do século XX, por um modelo sindical aos moldes dos sindicatos operários.

No entanto, para Enguita (1991), nada leva a crer que os docentes venham a se converter, algum dia, em um grupo profissional nem, tão pouco, transformar-se em um grupo proletariado. Para o autor, simplesmente falar em professores sem uma maior especificação é ocultar as grandes diferenças que separam os diversos grupos de professores, “diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis” (p. 55).

Segundo Séron (1999), nesse debate entre a profissionalização e a proletarização, existe uma terceira possibilidade, a análise da ocupação docente como um grupo de status, ou seja, “um grupo de pessoas com uma mesma imagem social, que dispõem de senhas de identidade próprias, expressas pelos mesmos estilos de vida, e uma morfologia de conjunto, produto de uma similar e homogênea imagem social” (p.50).

6.2 TRABALHO DOCENTE: IMATERIAL, RELACIONAL E AFETIVO

Essa parece ser a orientação de Tardif e Lessard (2005), ao analisar o trabalho docente enquanto trabalho imaterial, incluindo os docentes dentro do rol dos trabalhos relacionais (HARDT; NEGRI, 2004). Para Tardif e Lessard (2005) a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana” (p.9).

Os autores, ao definirem um quadro de análise da profissão docente hoje, afirmam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material”, o trabalho docente por ser ao mesmo tempo cognitivo e interativo, “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.17).

A tese de Tardif e Lessard apóia-se, basicamente, em quatro constatações: a primeira é que a categoria dos trabalhadores de bens materiais está em queda em todas as sociedades modernas avançadas, ao passo que a dos trabalhadores na área de serviços cresce em ritmo acelerado.

A segunda constatação, é que o grupo de profissionais das áreas de serviços ocupa posições cada vez mais importantes e dominantes em relação aos produtores de bens materiais. Esses grupos “criam e controlam os conhecimentos teóricos, técnicos e práticos necessários às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico” (Ibidem, p.18).

A terceira constatação, é que essas atividades estão relacionadas às profissões e aos profissionais que são representantes típicos de grupos de especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais com o auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais.

E, por último, constata-se que dentre as transformações em curso observa-se o crescente prestígio, nas sociedades modernas avançadas, dos ofícios e profissões que têm os seres humanos como objeto de trabalho. Essas ocupações referem-se ao trabalho relacional ou interativo, cuja principal característica é colocar em relação um trabalhador e um ser humano que utiliza seus serviços. As relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.20). Assim, o trabalho relacional ou interativo constitui-se um dos principais agentes de transformação da organização social e econômica contemporânea.

Nesse sentido, Tardif e Lessard salientam a centralidade dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho nos principais países desenvolvidos. Tanto pelo seu número como pela sua função, os trabalhadores em educação constituem-se em uma das principais peças da economia das sociedades

avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, assim como o sistema de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. O impacto da educação sobre a sociedade não se limita à economia. A educação está no coração dos processos de renovação técnico-científicas e também na partilha e distribuição dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2005).

Dessa forma, segundo esses autores, não se sustentaria mais a visão da docência como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho produtivo. Essa visão matinha a docência subordinada à esfera da produção, pois a tinha apenas como forma principal de preparação de trabalhadores para o sistema produtivo industrial. O tempo de aprender era simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, para o trabalho produtivo. Boa parte da sociologia da educação adotava esse ponto de vista, que via os docentes como trabalhadores improdutivos ou então como meros agentes de reprodução da força de trabalho capitalista.

Entretanto, a produtividade ou não do trabalho docente nas escolas públicas, sempre suscitou controvérsias. Para Marx, o trabalho docente na escola pública era considerado improdutivo, pois não tinha o objetivo de, diretamente, produzir mais-valia para o capital, no entanto, seria produtivo o trabalho de “um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar mediante seus trabalhos, o dinheiro do empresário (...)” (MARX, 1978, p. 486).

Saviani (1978) argumenta, baseado em Marx, que o trabalho docente, de modo geral, estaria situado no âmbito da produção imaterial, no entanto “(...) os professores das escolas públicas seriam colocados do lado do trabalho improdutivo, uma vez que tais escolas seriam como entidades de prestação de serviço público” (p.86). Já para Hypolito, “enquanto partícipe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo” (1991, p.6). Salieta também que o processo de trabalho escolar está permeado pela lógica capitalista e o “modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade” (Ibidem, p.10).

Para Oliveira e outros (2002), a organização do trabalho escolar representa uma forma específica de organização do trabalho sob o sistema capitalista. No capitalismo a força de trabalho, assim como o processo e os meios de trabalho, são dirigidos especificamente para a finalidade da produção de mais-valia e acumulação

de capital. Dessa forma, a escola, mesmo a pública, é marcada e permeada por essa forma característica de organização da produção.

6.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RECORTE HISTÓRICO

Os Jesuítas foram os mais antigos docentes que atuaram na formação profissional no Brasil. Seus colégios e residências, instalados nos principais centros urbanos, constituíram os principais locais de formação de artesãos durante o período colonial. Nessas oficinas, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de pintura, de olaria, etc. (MANFREDI, 2002).

Fora do âmbito das instituições religiosas, durante a fase colonial, a educação artesanal desenvolve-se por meio de processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz junto a um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos, e às vezes morando em sua casa. O aprendiz, a ajudar o mestre em pequenas tarefas, vai aos poucos dominando o ofício. São as corporações de ofício que controlam e normalizam a aprendizagem artesanal, criando critérios para o número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros (CUNHA, 2007).

No entanto, conforme Cunha (2007), desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. A utilização de escravos em atividades de carpinteiro, ferreiro, pedreiros e outras, afastaram os trabalhadores livres desses ofícios, com o intuito de se diferenciar do escravo, o que era muito importante frente aos senhores de terras que via todos os trabalhadores como propriedade sua. Dessa forma, as corporações de ofícios não tiveram no Brasil colônia o mesmo desenvolvimento que em outros países.

Assim, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos, essa característica contaminou todas as atividades que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua condição. Para Cunha (2007), aí está a

origem do preconceito contra o trabalho manual e principalmente contra aqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: os mestiços e os brancos pobres.

Nesse contexto, conforme Cunha (2007), não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitos interessados em desempenhá-las. O resultado foi a instituição do trabalho e aprendizagem compulsórios principalmente para as crianças e jovens pobres e órfãos que não tivessem escolha. Assim, desde os tempos coloniais o Estado obrigava os homens que social ou politicamente não estavam em condições de opor resistência, a trabalhar como artífices. Principalmente em empreendimentos de grande porte, como os arsenais da Marinha, que exigiam um grande contingente de trabalhadores. Do mesmo modo era procedido com os menores destinados à aprendizagem de ofícios, os órfãos, os abandonados e os desvalidos que eram encaminhados aos arsenais militares, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, durante um determinado número de anos até que pudessem escolher “livremente” onde e como e para quem trabalhar (CUNHA, 2007).

Com o aumento da produção manufatureira no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, começam a ser organizadas sociedades civis destinadas a ampararem órfãos e/ou a ministrar o ensino de artes e ofícios. O primeiro dos Liceus de Artes e Ofícios surgiu no Rio de Janeiro em 1858. Dessa forma, conforme Cunha (2007), no período imperial, tanto as iniciativas do Estado quanto das sociedades civis, para o ensino dos ofícios foram legitimadas por ideologias que tinham a pretensão de imprimir motivação para o trabalho manual; evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política; propiciar a instalação de novas fábricas por meio da oferta de uma mão-de-obra qualificada, ordeira e motivada; favorecer os próprios trabalhadores que, qualificados, poderiam receber salários mais elevados. E, com a chegada da República, uma nova ideologia somou-se às anteriores: o Positivismo.

Criador do Positivismo, Augusto Comte (1798 – 1857) foi um pensador sistemático, que tentou organizar a totalidade do saber na modernidade numa hierarquia de ciências. Comte ao apresentar a idéia da modernidade como substituição das atividades guerreiras destrutivas por atividades industriais criativas, militou pela idéia da industrialização com forma de nova concepção de consciência. Sua idéia era investir em educação e nos sábios, como forma de substituir a autoridade formal da igreja e dos monarcas. Comte pretendia fazer da Ciência uma

base não-reducionista, cujo objetivo era enfrentar o poder da igreja e da religião, com o poder espiritual e moral da ciência (MARTINI, 2006).

Para Martini (2006) Marx, contemporâneo de Comte, também demonstrou sua fé na ciência e na tecnologia como novo modo de produção apto a criar uma base material para uma sociedade mais justa. Mas, enquanto Marx optou pelo caminho do conflito revolucionário para a promoção da justiça social. Comte acreditava na estabilidade e organização da sociedade como forma de promoção dessa mesma justiça. Segundo Martini, ambos eram utópicos. Enquanto Comte acreditou no poder da Ciência, Marx se concentrou na contradição das forças materiais, políticas e históricas, na crítica da ideologia e no método dialético. Assim como Marx, Comte pode ser considerado como um reformador social. Pensava que a reforma social seria proporcionada pela educação do indivíduo e pela organização da sociedade no sentido do progresso.

Conforme Martini (2006), as escolas de engenharia no Brasil tiveram grande influência do Positivismo, originadas das escolas militares que passaram a aceitar civis. Essas escolas formaram uma nova elite, ilustrada, burguesa e cética, que liderou o movimento positivista e o movimento republicano. Como no Brasil a formação de engenheiros teve influência militar e positivista, ressaltou-se nelas a importância da ordem, da hierarquia e da disciplina, assim como o do método científico.

A educação profissional começa efetivamente a se delinear no Brasil, a partir de 1909, quando foram instituídas as Escolas de Aprendizes e Artífices em dezenove estados do país, com exceção do Rio Grande do Sul, que na época já contava com o Instituto Parobé de educação profissional ligado à Faculdade de Engenharia. Sendo que o principal objetivo das Escolas de Aprendizes e Artífices era o de oferecer aos “desfavorecidos da fortuna” o preparo técnico e instrumental capaz de afastá-los do ócio e do crime, aproximando-os do mundo do trabalho, conforme Meireles (2002).

As referidas Escolas de Aprendizes e Artífices tinham a formação profissional restrita ao conhecimento empírico tendo em vista a carência do conhecimento teórico dos mestres de ofício que atuavam como professores. Segundo Simão (2004), essas escolas contavam com dois tipos de professores: os normalistas e os oficiais recrutados diretamente das fábricas, que não possuíam conhecimentos teóricos sobre a prática, nem tampouco pedagógicos.

Devido a escassez de professores preparados para atuar no ensino profissional, é fundada em 1917 no Rio de Janeiro a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com o objetivo de capacitar professores, mestres e contramestres das instituições de ensino profissional e professores de trabalhos manuais das escolas primárias. A escola que até 1921 era exclusivamente masculina passou, a partir desse ano, a ofertar uma seção de Prendas e Economia Doméstica, destinada às mulheres. Fechada em 1937, esta escola habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias (SIMÃO, 2004).

Em 1943, a demanda por esse tipo de formação foi respeitada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial no seu Artigo 54, no entanto sem consequências práticas importantes. Em 1947, por iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, inspirada pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), foi realizado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial com duração de um ano e três meses. Essa comissão patrocinou também a formação de gestores, enviando vinte diretores de escolas técnicas ao Curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College* nos Estados Unidos (MACHADO, 2008).

A LDB nº. 4.024/1961, no seu artigo 59, estabeleceu dois trajetos para a formação de professores. Para o ensino médio: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para o ensino técnico: os Cursos Especiais de Educação Técnica. No entanto, este artigo demorou a ser regulamentado, o que aconteceu só em 1967 e 1968 (MACHADO, 2008).

O Parecer CFE nº. 12/1967 regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica previstos pela LDB nº. 4.024/61 e teve como objetivo esclarecer a finalidade destes cursos. Este parecer definiu que, os cursos para formação docente para a educação técnica, deveriam ser organizados em nível superior ao médio, mas sem uma vinculação obrigatória como o ensino superior. Dessa forma, privilegiou-se a dicotomia na formação dos docentes do ensino médio e do ensino técnico, tanto quanto ao *locus* como a natureza da formação (SIMÃO, 2004).

A profissão de Técnico Industrial foi reconhecida em 5 de novembro de 1968, por meio da lei nº. 5524. Regulamentada posteriormente pelo Decreto nº. 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que no seu Art. 4, inciso VI, quanto às atribuições dos técnicos industriais em suas diversas modalidades permite aos mesmos: “Ministrar

disciplinas técnicas de sua especialidade, constantes dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, desde que possua formação específica, incluída a pedagógica, para o exercício do magistério nesses dois níveis de ensino” (BRASIL, 1985).

A Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68) determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Porém, pouco preparadas para atenderem esse dispositivo legal, as universidades não puderam suprir a demanda (SIMÃO, 2004).

Devido à carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, criou-se em 1969 uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR. Até 1986, quando encerrou suas atividades, o CENAFOR encarregou-se da coordenação e da supervisão de programas de capacitação para a educação profissional, bem como para as atividades de pesquisa e confecção de materiais de ensinos, acordos e convênios (SIMÃO, 2004).

Em 1971, por meio da Portaria nº 432, estabeleceu-se a sistemática para formação de professores para a educação profissional, dada à carência desses profissionais devido, principalmente à Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus e institui a profissionalização compulsória em nível médio. Tal portaria veio ao encontro das necessidades urgentes de capacitação de professores, de maneira rápida, tendo em vista a falta desses profissionais. Em face dessa urgência, instituíram-se os denominados Esquema I e Esquema II. Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (SIMÃO, 2004; MACHADO, 2008).

Em 1986, com a desativação do CENAFOR, a atividade de formação docente para a educação profissional foi assumida, principalmente, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro (SIMÃO, 2004).

Conforme Machado (2008), a LDB nº. 9.394/96 faz referências gerais quanto à formação de professores: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300

horas. Conforme a autora, o Decreto 2.208/97, que regulamenta os artigos da LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, negligenciando a formação docente. O mesmo decreto previa que os docentes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, e que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica.

A Resolução do CNE 02/97, revoga a portaria 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II e institui que os Programas Especiais de Formação Pedagógica sejam destinados somente aos diplomados em cursos superiores. Os tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Com a extinção dos antigos Esquemas I e II, muitos questionamentos começaram a ser levantados sobre a formação de professores para a educação profissional, principalmente porque os técnicos de nível médio ficaram impossibilitados de exercer a docência devido à inexistência de cursos de formação docente, tanto que o Parecer do CNE 37/2002, nas suas condições preliminares diz que “A licenciatura, por assim dizer ‘stricto sensu’, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível (...) As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes (...)”. Nesse sentido, esclarece que a formação pedagógica para técnicos de nível médio, poderá ser feita por meio de cursos de licenciatura já existentes:

A formação em curso técnico oferece a base de conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, ou seja, o técnico “sabe fazer”. O graduado em pedagogia e licenciado para a docência “aprendeu a ensinar”. A combinação dessas duas formações, portanto, é habilitação suficiente para a docência em cursos técnicos. A esse respeito, o Parecer CNE/CEB 16/99, de 05 de outubro de 1999, esclarece que “pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (BRASIL, 2002).

Tal resolução também indica que a formação pedagógica, para graduados em cursos de engenharia, poderá ser feita em cursos de especialização em educação:

A graduação oferece a base de conhecimentos e habilidades para o desempenho profissional. A pós-graduação, na área pedagógica, propicia a aquisição de competências para a docência também no nível técnico da educação profissional. A combinação de ambas configura os requisitos para habilitação legal para a docência na referida modalidade educativa. O entendimento do artigo 61 da LDB e do Parecer CNE/CEB 29/2001 proporciona o respaldo legal a esta resposta (BRASIL, 2002).

Conforme Machado (2008), a carência de professores qualificados constitui-se um dos pontos que estrangulam a expansão da educação profissional no Brasil. Atualmente é anunciada várias medidas para elevar a oferta dessa modalidade de educação no país, incluindo as instituições federais de educação profissional e tecnológica. No entanto, as exigências quanto ao perfil dos docentes da educação profissional são cada vez mais elevadas.

Para a autora, a docência na educação profissional hoje não pode basear-se mais no modelo do artesanato com seu tradicional binômio mestre e aprendiz, nem tampouco no padrão da escola-oficina tecnicista com suas séries metódicas, na qual o professor é um instrutor e o aluno é um protótipo de operário.

Os professores que atuam na educação profissional, na atualidade, enfrentam novos desafios. As mudanças na organização do trabalho, os efeitos das novas tecnologias sobre a identidade e a cultura profissional, o papel dos sistemas simbólicos sobre a do mundo do trabalho e as exigências de maior qualidade na produção e nos serviços, dão novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos na atividade docente da educação profissional.

Demandas estas, que segundo Machado (2008), impõe ao docente da Educação Profissional a necessidade de reflexão e de pesquisa; abertura ao trabalho coletivo e a ação cooperativa; compromisso com a atualização permanente; plena compreensão do mundo do trabalho, de suas relações e de seus valores; conhecimento da técnica (saber fazer) e da tecnologia (pensar o fazer). E acima de tudo, plena consciência das possibilidades e dos limites sociais do trabalho que realiza e que pode realizar.

7 O IMPACTO DAS REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS E EDUCACIONAIS SOBRE O TRABALHO E A IDENTIDADE DOCENTE NO CEFET-RS

Este capítulo, objetiva analisar os efeitos das reestruturações produtivas e das recentes reformas educacionais, sobre a identidade e, o trabalho dos professores que atuam na educação profissional da área de indústria, na Unidade de Ensino de Pelotas do CEFET-RS.

7.1 DE TÉCNICOS A PROFESSORES: O PROCESSO BIOGRÁFICO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DO CEFET-RS

O corpo docente dos cursos técnicos da área profissional indústria²¹ do CEFET-RS (Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica e Eletromecânica) é composto, na sua maioria, por professores que têm como primeira formação profissional o curso técnico. A maior parte dos docentes nos cursos dessa área profissional é composta por homens. Dos 93 docentes desses cursos, somente quatro são mulheres. Isso pode ser reflexo dos próprios cursos técnicos dessa área profissional, nos quais os rapazes são a grande maioria.

É importante observar que grande parte dos docentes com curso técnico foram alunos do próprio curso em que hoje atuam. Ou seja, o CEFET-RS de certa

²¹ Conforme a Resolução CNE/CEB 4/99 as diversas especialidades da educação profissional foram agrupadas em vinte áreas profissionais, dentre elas a área indústria.

forma produz os seus próprios docentes para as áreas técnicas. Pelo menos, é o que transparece na pesquisa aqui realizada.

7.1.1 CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Conforme Dubar (1997), antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional, o indivíduo desde a infância herda uma identidade sexual, uma identidade étnica e uma identidade social que são a dos seus pais, que pode ser apenas de um deles ou daquele encarregado de educá-lo. A *identidade social herdada*, conforme o autor, a primeira identidade vivida e experimentada pela criança, é conferida pelas instituições e pelos que a rodeiam.

Nos seus depoimentos, os professores ao responderem por que escolheram seguir uma profissão técnica, ficou muito presente a forte influência dos pais, dos parentes, dos amigos e das situações vividas na família como decisivas em sua escolha:

Na minha família por parte da minha mãe, eu tenho dois tios que fizeram a Escola Técnica, e tinha-se aquela idéia assim, eles eram da colônia e aquilo mudou a vida deles. Então meu pai tinha aquela idéia: “tu tens que fazer o curso técnico” (Prof.1).

Desde pequeno, a gente tinha algum contato com máquina em casa. Mais especificamente trator. A gente morava pra fora e o meu pai trabalhava com trator e então desde pequeno a gente teve este contato (Prof.2).

Desde pequeno eu observava muito meu avô. Este era um mecânico da fábrica (...), tudo ele fazia com as suas mãos, consertava janelas de ferro, tinha uma porta no fundo da casa dele...Sempre estava trabalhando com isso e eu era muito bisbilhoteiro e acompanhava ele em tudo. Tive um gosto por aquilo ali e meu pai falava: tu vais ser engenheiro, vais ser engenheiro...e tu acabas pensando: vou ser engenheiro...e acaba sendo engenheiro mesmo (Prof. 5).

É interessante observar também como essa identidade de origem, essa identidade social herdada, retorna nas falas dos entrevistados, mesmo após ter passado muitos anos, desde que saíram da casa dos pais:

Eu vejo que, como foi o meu caso, a Escola, o curso técnico, pode mudar a vida daqueles que não tem acesso a uma faculdade, que são excluídos da Universidade (...) Isso é bom, porque eu me vejo em cada um desses alunos, que eu converso, vejo que têm dificuldades, como minha família tinha e depois saem de lá, e quando a gente vê voltando e dizendo, olha eu estou trabalhando em tal empresa, outras vezes aparece com um carrão lá, contente...Isso é uma recompensa muito grande... (Prof.1).

Eu saí de um lugar onde a gente... Bem, eu estudei até a quarta série numa escola da campanha, lá pra fora...a maioria dos alunos que estudaram lá não conseguiram ir muito além nos estudos. Enfim, continuam naquela vida humilde que eles tinham, não conseguiram evoluir muito. Tudo que eu tenho hoje, profissionalmente, a condição de vida que não é uma maravilha, mas é muito boa, eu devo à minha profissão (Prof.2).

A escola, para Dubar (1997), constitui um momento decisivo na construção da identidade social que ele chama de *identidade escolar visada*. É na e pelas relações com os outros, principalmente com seus colegas e professores da escola que o indivíduo experimenta a sua primeira identidade social.

7.1.2 FORMANDO A IDENTIDADE DO TÉCNICO INDUSTRIAL

O CEFET-RS, na época em que os entrevistados foram alunos, ainda se denominava Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL. Uma escola que tinha orgulho de colocar seus egressos nas principais empresas do país. Por muitos anos as grandes empresas, principalmente estatais, vinham até a Escola em busca de seus profissionais. Os alunos eram formados para assumirem um posto intermediário na hierarquia do setor produtivo. Um posto entre o operário qualificado e o engenheiro. Ou seja, era o gerente científico que, conforme Taylor (1991) era encarregado de colocar em prática o planejamento das operações de trabalho realizado, anteriormente, pela equipe de engenharia de produção.

Nesse sentido, os entrevistados declararam que, em seu tempo de aluno no CEFET-RS, sempre foi muito forte a imagem do técnico como aquele profissional intermediário entre o operário e o engenheiro, uma espécie de supervisor ou gerente:

Olha, na época passava-se uma idéia que o técnico era o cara que faria aquela ligação entre o engenheiro e aquele mecânico prático (...) Então o

técnico era aquele cara que era meio... Passava-se uma idéia que seria tipo um chefe, um encarregado, uma coisa assim (Prof.1).

Na época o técnico era bem mais valorizado, inclusive se falava muito em ser chefe de equipe. O técnico na época era para ser chefe. (Prof.6).

É importante frisar que, na época em que os entrevistados cursaram a Escola Técnica, o corpo docente era formado na sua imensa maioria por técnicos industriais com anos de prática na indústria. No sistema de produção fordista/taylorista, os técnicos industriais eram, realmente, aqueles intermediários entre a engenharia que pensava a produção e o operariado que realmente fazia o trabalho pesado. Isso só veio a mudar, em algumas empresas, durante a reestruturação produtiva que ocorreu no Brasil, mais intensamente, a partir de meados dos anos 1980. Talvez pela distância entre a Escola e o setor produtivo, as mudanças ocorridas no trabalho do técnico industrial ainda não tivessem chegado ao conhecimento da maioria dos professores. Dessa forma, os professores continuavam a transmitir suas memórias sobre a profissão aos seus alunos, futuros técnicos industriais, num processo de subjetivação próprio de uma escola industrial.

Nesse sentido é interessante observar como a Escola Técnica funciona como uma tecnologia disciplinar, ou seja, como tenta orientar, ajustar ou conformar o comportamento dos indivíduos, moldar suas identidades. Começando pela sua arquitetura. Em primeiro plano estão os setores administrativos, a direção, a sala dos supervisores e orientadores educacionais. No centro está o que antes era a sala dos professores e que agora se denomina sala dos servidores, onde se sobressai um enorme piano de cauda. Em um segundo plano estão os jardins internos, as salas de aulas teóricas e a biblioteca. E onde estão as oficinas das aulas práticas? Afinal não estamos em uma Escola Técnica? As oficinas estão em terceiro (ou quarto) plano, escondidas no fundo da Escola. É o último setor que o visitante chega, com alguma dificuldade, a partir do saguão de entrada. As oficinas, a exemplo das fábricas, não tem janelas à altura dos olhos, os professores e os alunos (futuros operários) poderiam se distrair com a paisagem exterior (e comprometer sua própria segurança). No CEFET as oficinas são denominadas de laboratórios.

Dentro das oficinas-laboratórios as regras são rígidas, e tanto alunos quanto professores devem enquadrar-se a elas. Entre as muitas regras estão: usar guarda-pó (cor e modelo padronizado) na oficina, não usar boné, não usar bermuda, não

usar saia, não usar chinelos de dedo, não usar anéis, pulseiras, cordões, colares, manter o cabelo curto ou preso. Não tomar chimarrão, não comer. Não brincar. Obedecer aos horários de entrada e saída, início e fim de aula, que são marcados pela sirene. Não cantar nem tocar violão ou qualquer outro instrumento nos jardins (atrapalha a concentração nas oficinas).

A disciplina é administrada por inspetores que, nos corredores, controlam o acesso de alunos às salas de aulas. Controlam também o tempo das aulas. Até meados de 1995, os professores eram notificados por escrito quando chegavam atrasados ou terminavam uma aula mais cedo.

Em algumas oficinas, a coordenadoria do curso é instalada em um mezanino (falta de espaço?), o que não só permite uma visão panóptica da área de trabalho, como também acostuma os alunos (e professores) a serem constantemente vigiados.

7.1.2 FORMANDO A IDENTIDADE DO ENGENHEIRO

Já os docentes que cursaram engenharia, queixam-se das poucas informações que obtiveram na Universidade sobre a profissão, e como isso prejudicou de alguma forma a sua adaptação ao mundo do trabalho quando saíram da faculdade:

A interface de professores e alunos no curso superior de engenharia, não é uma interface muito facilitada. O professor vai dar aula, fala de seu conteúdo, ministra suas aulas e não tem muito dessa propagação do tipo de atividades que tu vai executar. Eu não tinha muita informação sobre o tipo de atividade que eu iria executar depois de formado (...). Acreditava que estava sendo formado para tal fim e após o meu ingresso no mercado de trabalho eu observei que tinha algumas lacunas que não eram bem doutrinadas no curso superior, justamente o trabalho com pessoas (Prof. 4).

Sobre a profissão de engenheiro durante o tempo de faculdade: Aí que está... nunca houve uma conversa aberta a este respeito, tive que descobrir isso na prática mesmo, indo trabalhar (Prof.5).

Estes depoimentos podem demonstrar que a academia, ao formar os engenheiros como uma elite do sistema produtivo, ensinava que eles deveriam

manter uma certa distância, uma certa neutralidade ou frieza em relação ao operariado, o chamado chão de fábrica. Mas, por outro lado, pode demonstrar também que os professores da academia não conheciam bem o mundo do trabalho ou, se conheciam não queriam falar sobre o assunto, por isso o silêncio.

De qualquer forma, mesmo no nosso tempo, ainda é muito forte a influência da ideologia positivista na formação, tanto do técnico quanto do engenheiro, como mostra o depoimento abaixo:

A gente brinca, na graduação, que o aluno de medicina, no segundo ano, já anda de jaleco branco, o aluno de direito, no segundo ano, já anda de gravata e de casaco e o aluno de engenharia vai até o último ano de calça jeans, de tênis e, quando se forma, continua andando de calça jeans e tênis. A gente acaba ganhando menos como engenheiro, porque tanto os de medicina, quanto os do direito, fazem toda uma pose e seu conhecimento está todo rodeado de uma aura de mistério e ele cobra sobre isso aí. E o engenheiro é o cara que quebra o galho, é o cara que é engenhoso e tem prazer de resolver os problemas e explicar de como era fácil de resolver aquele problema. Claro que não é fácil, (...) mas a gente tem essa postura, quase que abnegada, quase que uma espécie de sacerdócio (...) Nesse sentido, é um pouco do perfil do engenheiro ser altruísta e fazer as coisas pelo progresso da sociedade. Talvez seja herança do Conte e do Borges de Medeiros (...) A maioria das escolas de engenharia são de origem militar e ou positivistas. Então, todo engenheiro tem na raiz o cara “caxias” e com vocação de servir, pelo menos na origem. Então, a gente tem um pouco essa questão (CSUP2).

7.1.4 A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO

Conforme Dubar (1997), entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social do indivíduo, está a saída do sistema escola e o confronto com o mercado de trabalho. É desse confronto que depende a identificação de suas competências pelo outro, de seu estatuto e a construção de seu projeto de aspirações e identidades possíveis.

No caso dos docentes técnicos, esse confronto parece ter algo frustrante em relação à imagem do técnico construída na Escola, pois a expectativa de vir a ser um chefe ou gerente quando saísse da Escola, para muitos não se confirmou:

Eu peguei como estagiário, mas nos largaram lá para resolver problema mesmo, como técnico de manutenção, trabalhando em turno, e aí deu problema no quadro de comando... resolve... Isso assusta né... Assustou um bocão e causou um baita impacto... Eu sofri um baita impacto com isso aí... (...) era trabalho de peão... Nada de chefe. (Prof.1).

Logo que terminou o estágio, eu comecei a trabalhar (...) numa função técnica que não tinha muito a ver (...) mas era técnica, operador de máquina, então eu fui trabalhar lá (Prof..2).

Também no caso dos docentes engenheiros, a entrada no mundo do trabalho não foi totalmente agradável:

Eu trabalhava na área de controle de qualidade. (...) Eu continuava estudando, estava terminando a engenharia mecânica e, me efetivaram em seguida. Eu estudava de noite, era bastante puxado. Às sete da manhã tinha que estar lá. Pó! Era bem puxado. Mas como empresa, na época...isso aí já fazem...quantos anos...uns vinte anos atrás. Como empresa, a mentalidade, a meu ver, era bastante atrasada. Eu tinha uma visão diferente do que era uma indústria. Para mim indústria era uma coisa só (Prof.5).

Não existia na época e não sei se existe hoje, uma formação que te dê uma bagagem de vida para trabalhar com pessoas (...) Foi uma das dificuldades que eu enfrentei, quando ingressei no mercado de trabalho, de ter uma formação com curso superior e não ter uma boa bagagem de vida (Prof.4).

Do resultado desse primeiro confronto é que depende a construção de uma identidade profissional de base, que acaba constituindo não somente a identidade no trabalho, mas também a projeção de uma identidade de si no futuro, ou seja, em uma antecipação de uma trajetória no emprego (DUBAR, 1997).

Aparentemente, a inserção no mundo do trabalho, não correspondeu à idéia que os docentes tinham da profissão de técnico ou engenheiro, o que causou uma certa decepção com a profissão e um desejo de mudança:

Um dia peguei o ônibus... Mas a um bom tempo eu refletia: "Pô, eu sou operador!" Tentei passar para a manutenção, mas lá eles tinham pouca gente na operação, alguns já tinham saído. Não puderam me passar para a manutenção. Eu tinha uma idéia assim...gostaria de passar para a manutenção, porque lá se eu for promovido, eu vou sair do turno, o trabalho lá é em horário administrativo...Porque trabalhar a vida inteira em turno era uma coisa que eu não queria... E aí um dia, solteiro... embarquei no ônibus e, não estava a fim de trabalhar mais por turno pro resto da vida... Pedi demissão, e saí sem rumo... (Prof.1).

Então em todo esse tempo aí, eu fiquei um ano e meio no setor de controle de qualidade, quando eu quis passar pro setor de métodos e processos, o meu gerente não gostou. Ele não queria que eu fosse para o outro setor - Tens certeza que tu quer? – tenho certeza! Uma semana depois que eu passei para o setor de métodos e processos, na minha vaga, um outro que estava há pouco tempo ali, recebeu aumento de cinquenta por cento. E eu, como tinha entrado novo nos métodos e processos, não recebi nada, não

contou a experiência que tive no controle de qualidade, não contou a vontade que eu tinha de melhorar o setor de qualidade (Prof.5).

Conforme Dubar (1997), quando o emprego não corresponde à especialidade aprendida ele é vivido como uma desclassificação temporária na espera do acesso a um posto realmente qualificado. Dubar chamou essa categoria de identidade bloqueada. Os indivíduos que se definem como bloqueados, evocam relações difíceis com a hierarquia e não se sentem reconhecidos no trabalho

Foi o que aconteceu com pelo menos um dos entrevistados:

Então essa empresa aí, me deixou uma marca muito negativa. De tu querer aprender mais, de tu querer dar mais retorno para a empresa e a empresa não te deixar fazer. Isso aí me marcou muito, sabe. Então eu comecei a procurar outro emprego (Prof.5).

7.1.5 MUDANDO DE PROFISSÃO

Dubar (1997), baseando-se em pesquisas de Latree (1989), sobre identidades sociais na empresa, diz que certos indivíduos qualificados, descritos como deslocados em relação às normas coletivas dos grupos profissionais e também dos jogos de poder que integram as organizações, são muitas vezes classificados como individualistas. No entanto, as investigações revelaram que, quando desempregados, esses indivíduos, antes de se sentirem excluídos, vivem esse tempo como uma realização do eu, uma recuperação do tempo para si, como uma possibilidade de fazer finalmente aquilo de que gosta, como uma reatualização de um ritmo de vida estudantil, como uma hipótese de retomar estudos.

Este sentimento é analisado por Dubar (1997) como um produto do defasamento entre o sistema de valores oriundos da formação inicial (escola técnica, universidade) e o universo das normas vivido no trabalho (postos de trabalhos dependentes e rotineiros), que produz uma recusa da identidade profissional e uma espécie de retorno a uma identidade estudantil. Muitas vezes, os assalariados despedidos e decepcionados com uma atividade anterior, procuram o equilíbrio em um ofício totalmente diferente. Muitas vezes, esses assalariados, vivem os seus desempregos como uma hipótese da realização do eu em um projeto, no qual vivem

e reativam velhos sonhos de criança ou projetos profissionais que foram bloqueados na adolescência.

Pelo menos, quatro dos docentes entrevistados, estavam desempregados quando apareceu a oportunidade de trabalhar na Escola Técnica, sendo que para três, esse desemprego era justamente por não se enquadrar no emprego anterior:

(...) não estou a fim de trabalhar mais por turno pro resto da vida, vou pedir demissão... Pedi demissão, e saí sem rumo... Aqui em Pelotas, um professor do CEFET, me disse que havia uma vaga de professor temporário no CEFET. Aí eu entrei como professor temporário (Prof.1).

Eu resolvi ser professor principalmente para não viajar mais. Eu viajava muito e não tinha um lugar fixo para me definir profissionalmente em função das atividades da empresa (...) Aí apareceu essa possibilidade de concurso, que foi algo assim que aconteceu meio por acaso, foi lendo um jornal em um consultório médico que eu vi aquela possibilidade. (...) Aí surgiu isso, meio de improviso, e deu certo (Prof.4).

Aí surgiu oportunidade de fazer concurso para a Escola. Como a minha família era daqui, dei sorte e passei. Olha...nunca tinha pensado em ser professor...nunca. Mas, como era a única oportunidade que eu tinha para vir para Pelotas e eu andava chateado com o mundo do trabalho, com os empregadores, sempre vivendo em favor da economia e não tendo estabilidade (Prof.5).

No entanto, para outro ser professor da Escola Técnica era a realização de uma antiga aspiração, ou como ele relata, de uma vocação:

Para mim ser professor está no sangue. Meu tio era professor do curso técnico (...), tinha tia professora, minha mãe professora. Então sempre tive uma coisa... Eu ministrava cursos também, nas semanas acadêmicas eu era convidado para ministrar cursos na área de projetos e eu sempre me identifiquei com essa área, com essa atividade docente, sempre gostei. E em determinado momento, surgiu a oportunidade para eu vir para a Escola, fui convidado, eram os professores temporários... Aí, eu vim trabalhar aqui (Prof.8).

Conforme Dubar (1997), as formas de identitárias podem ser interpretadas a partir da articulação entre a transação objetiva (identidade para o outro) e a transação subjetiva (identidade para si) e como resultado de compromissos interiores do sujeito entre a identidade herdada e a identidade visada e, também, da negociação exteriores entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada por si.

Assim, essas articulações, tanto pode se levar a uma continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada, quanto a uma ruptura, a um defasamento em relação a trajetória profissional anterior e a projeção do eu no futuro. Neste caso as identidades construídas no modo de ruptura implicam em uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de se construir uma identidade de futuro no interior do espaço produtor de sua identidade passada. Dessa forma, é preciso mudar de espaço. A identidade projetada pode ser sobrevalorizada ou desvalorizada em relação à identidade herdada estando em ruptura com ela (DUBAR, 1997).

Parece ser essa constatação que se faz a partir dos depoimentos dos docentes quando perguntados sobre a sua atual identidade profissional:

Hoje eu me identifico mais com a profissão de professor, com certeza. O que me atrai na profissão de ensinar é mostrar para os alunos como é que se faz. (Prof. 2).

Hoje eu me identifico mais com a profissão de professor. Por causa da própria maturação que se tem devido a esse tempo de quinze anos, dentro da sala de aula, eu me considero hoje muito mais um professor ou alguém que está associado a um processo de transformação de um elemento mais "cru" em um profissional útil ao mundo do trabalho (Prof. 4).

Quando eu comecei a trabalhar como professor eu dizia assim: - eu estou professor, eu não sou professor. Agora, eu sou professor. Eu me sinto mais professor e engenheiro...eventualmente... Eu nem sei mais o que é ser engenheiro (risos). Eu não faço serviços fora da escola. Só dou aula. Só me dedico aos meus alunos... Estou contente... Não procuro fazer nada fora da escola, só a aquilo mesmo que me dedico mesmo, é aquilo que eu gosto de fazer e pronto (Prof. 5).

Já as identidades no modo da continuidade, implicam um espaço unificado de realização. Quando esse espaço é do tipo profissional, a identidade é construída de acordo com um modelo de ofício num espaço de qualificação que implica no reconhecimento de sua profissionalidade (DUBAR, 1997).

Esse é o caso de pelo menos um dos docentes entrevistados:

Olha, eu gosto muito da área de pesquisa. Eu fiz um mestrado, pretendo fazer o doutorado, ano que vem vou ver se eu começo o doutorado. Então, na verdade, eu me sinto um pouco de cada [engenheiro e professor]. Me sinto professor, gosto da profissão, mas gostaria de trabalhar mais com pesquisa, que está diretamente relacionada ao ser engenheiro. Portanto, sou uma mescla entre professor e engenheiro (Prof.3).

Em se tratando de transação objetiva, um fator que pode ter pesado na decisão pela mudança de profissão pelos entrevistados, foi o prestígio da instituição e o status específico que a ocupação “professor do CEFET” tem junto à comunidade pelotense:

A comunidade aqui na cidade, penso que tem ainda aquela imagem que, o professor do CEFET, é aquele cara bem de vida. Acho que há um grande respeito das pessoas que moram na cidade (Prof.1)

Hoje até ainda a comunidade externa faz uma imagem boa do professor do CEFET. Eu acho que o CEFET construiu uma imagem muito boa (Prof.3)

Conversando com muitas pessoas que não conhecem bem a estrutura do CEFET, eles observam esses professores como sendo elementos de elite em termos de profissão. Tratam você como sendo o professor, aquela palavra vem com um brilho junto (Prof.4).

Um contraponto a esse status da ocupação de “professor do CEFET”, é a imagem que alguns entrevistados têm da profissão de técnico hoje e de sua atual posição na hierarquia produtiva:

Pela informação que eu tenho, o técnico que aí está... é subtécnico...arruma praticamente subempregos e está praticamente recebendo subsalários (Prof. 7).

Na década de noventa, nós tínhamos um nível operacional executado por pessoas com uma formação básica, as tecnologias empregadas nos processos produtivos não eram tão evoluídas, então você utilizava no nível operacional uma mão-de-obra com um conhecimento mais básico, onde o sistema Senai é que preparava muito isso. A partir da incorporação dos programas de qualidade nas organizações industriais e também com as evoluções tecnológicas dos parques fabris, esse nível de operação passa a ser executado por pessoas com uma visão de processo um pouco mais evoluída. Então, teve-se que se encaminhar para a utilização de uma mão-de-obra técnica para a realização de atividades operacionais. Então, hoje você vê a necessidade de uma quantidade muito maior de técnicos do que antes e isso fica claro no próprio programa de expansão das instituições de ensino técnico no país, mas com uma valorização menor do que se tinha naquela época. Você tinha menos técnicos, mas eles ocupavam postos de trabalho mais de nível tático, não de nível operacional. Hoje você tem uma grande quantidade de pessoas executando atividades operacionais e poucas de nível tático, de nível intermediário nas organizações, as quais seriam os níveis de encarregado e de pré-chefia (Prof.4)

Um outro fator que pode ter influenciado a mudança de profissão foi busca do afeto. Conforme Codo, Sampaio e Hitomi (1993), originalmente, o ser humano sempre teve uma relação de afeto com o seu trabalho: na antiguidade o caçador

marcava sua lança e pedia para ser enterrado com ela. Uma das características do capitalismo foi a ruptura entre o trabalho e a afetividade. No capitalismo, o homem aparece como portador da “razão capitalista”, isto é, do fetiche da mercadoria, e a mulher é eleita a representante da afetividade do casal. Assim estabelece-se na mulher o senso estético, uma maior sensibilidade, uma tendência a privilegiar a intuição e a sexualidade como meio de expressão afetiva. Já ao homem é reservada a objetividade, a instrumentalidade e a afetividade como meio de atingir a sexualidade.

A alienação do trabalho retirou toda a afetividade do trabalho. As relações de produção se arquitetam de maneira a operar uma ruptura entre o afeto e o trabalho, tornando-o restrito ao lar e à família, expulsando a afetividade da produção. Assim o trabalho fica desafetivado, tornando-o insuportável (CODÓ; SAMPAIO; HITOMI, 1993).

Portanto, essa busca pelo afeto no trabalho, a vontade de se encontrar no seu objeto de trabalho, no produto de seu trabalho, pode ter sido uma das motivações que levaram esses homens à mudança de profissão:

A gente pega alunos que não tem conhecimento praticamente nenhum na área técnica, que vem sem base, com deficiência, e é muito legal quando tu vê o crescimento do aluno. É muito legal de tu veres um aluno que chegou todo atrapalhado e depois no final do semestre ele está fazendo um trabalho de qualidade, caprichado (Prof.2).

Como professor eu me senti... eu me sentia bem...Porque na empresa onde eu trabalhava, eu conversava muito com os funcionários e muitas coisas eu aprendi com eles e muitas coisas eu transmitia para eles. Então era uma troca de conhecimentos. E eu levo isso para mim. Para a sala de aula também. Eu acredito que o aluno tem muita coisa para oferecer em termos de conhecimento, das áreas de que eles vêm, e a gente aprende muita coisa com os alunos e eles em contrapartida aprendem contigo, então... Eu gosto muito de lecionar (Prof. 5).

Eu procuro ter um bom relacionamento, o melhor possível, um relacionamento bem estreito com eles [alunos], eu não do cara que fica distante, como alguns professores o que impede que os alunos contem algum problema... A gente sabe que tem alguns alunos mais maduros, outros mais jovens (...) (Prof.6).

A grande maioria dos entrevistados alegou que nunca havia pensado em ser professor. Todos se declaram satisfeitos e valorizados na profissão, principalmente pelos alunos, mas nem tanto pelo governo.

Por parte dos alunos me sinto valorizado, mas por parte do governo, por exemplo, por questões salariais, me sinto desvalorizado. Porque o governo não quer, simplesmente não negocia, não propõe aumento, não investe na educação. Nesse ponto me sinto desvalorizado, porque é uma coisa que todas as profissões, doutores, médicos, engenheiros, advogados, juízes, eles chegaram lá porque passaram pela mão de um professor. E o professor que promoveu isso, que fez essa transformação nessa pessoa, não é valorizado financeiramente pelo governo e nem pela sociedade, a própria imprensa mesmo, pois quando acontece essas coisas, essas discussões salariais a imprensa mesmo, não assume o lado do trabalhador, do professor (Prof.1).

Com certeza eu me sinto realizado como professor. Valorizado em termos... Porque as políticas que a gente tem tido, né...a gente não tem uma política salarial, já começa pelo salário, nisso a gente está bastante desvalorizado, principalmente no serviço público. Inclusive se a gente pegar outras carreiras de nível superior, o nosso salário está bem aquém de outras carreiras. Na parte material, de laboratórios, a gente está razoavelmente bem servido. Poderia ser um pouco melhor se tivesse mais investimento do governo na educação (Prof.6)

No CEFET não existe, atualmente, uma associação ou sindicato que trate unicamente dos interesses dos professores. Os docentes, assim como os servidores administrativos, são representados pelo SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica. Também não existe no CEFET-RS a carreira de ensino superior, todos os professores são enquadrados como “Professores de 1º e 2º graus”. O primeiro grau é um resquício do tempo que existia o chamado Ginásio Industrial. Hoje está em estudo uma nova denominação para os professores de Ensino Profissional e um novo plano de carreira.

7.1.6 TORNANDO-SE PROFESSOR DO CEFET

O processo de construção da identidade docente, como identidade profissional, é para Nóvoa (1995b), repleto de lutas e conflitos. Um espaço e um tempo no qual construímos nossa maneira de ser e de estar na profissão, que passa pela nossa capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade e pelo sentimento de controle sobre nosso trabalho.

Para Nóvoa (1995b), essa construção depende da assimilação pelo indivíduo de certos requisitos indispensáveis no processo identitário do profissional em educação, ou seja, *Adesão, Ação e Autoconfiança*:

- *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- *Ação*, porque também aqui, na escolha dos melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso, o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;
- *Autoconfiança*, porque em ultima análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1995b, p.16)

A identidade profissional docente, portanto, pode ser entendida como uma construção social marcada por diversos fatores como histórias de vida, condições de trabalho e o imaginário que cerca a profissão docente que, ao interagirem entre si resulta em uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

A maioria dos professores, que são técnicos industriais, iniciou a profissão docente nos mesmos cursos em que anteriormente haviam sido alunos. Esse fato pode ter ao mesmo tempo facilitado e complicado o início da carreira. Facilitado, porque já conheciam as disciplinas, a estrutura do ensino e a cultura do curso que estavam atuando. Complicado, porque seus novos colegas de trabalho também foram seus antigos professores. Esse fato torna-se complicador, porque o novato deve mostrar o seu valor perante os professores veteranos. Provar aos outros docentes que realmente substituiu a identidade de aluno pela nova identidade de professor:

Eu tinha vinte... vinte e dois anos de idade, era novinho e...a gurizada tinha uma faixa etária que não era muito distante da minha. Mas como na Escola tinha o clima de muita seriedade, de certa forma é diferente de hoje, a gente acabava assumindo aquela posição pomposa de professor e tinha o distanciamento em relação aos alunos... a gente era uma ...era uma autoridade. E eu, como olhava na minha volta, e via aquele certo rigorismo de todo mundo cumprindo horário e mantendo uma certa distância... com um nível elevado, uma respeitabilidade, uma credibilidade que tinha o docente no CEFET...Então aquilo tudo me dava muita moral para fazer aquele enfrentamento. E como os colegas todos tinham um alto grau de exigência, a gente acabava entrando naquele esquema e também exigia... daqui a pouquinho, a gente ficava até meio... numa posição meio vaidosa de dizer, pô, eu também sou um cara reconhecido (Prof.7).

No entanto, para alguns docentes, o fato de terem sido alunos há pouco tempo no mesmo local, provocou certo nervosismo inicial, fazendo-os levar um tempo a mais para se adaptar:

Há pouquinho tempo atrás eu estava ali atrás, sentadinho olhando o professor. Rindo do professor porque ele se enredou em algum assunto e de um dia para o outro tu estás do outro lado, lá na frente olhando aquela multidão te olhando e então... nos primeiros dois ou três meses foi difícil, foi muito difícil. Depois a coisa vai embalando... no final do primeiro ano eu já estava gostando. Porque aí tu começa a ganhar confiança, porque tu começa a ver que não tem tanto problema assim... (...).Então no final do primeiro ano eu já tinha adquirido mais confiança e já estava começando a gostar. A partir do segundo ano, você começa a refletir no que fizeste no primeiro (Prof. 2).

Os professores novos procuram nos professores mais antigos do curso, principalmente naqueles que antes foram seus professores, uma referência sobre como ser professor:

Sempre tive professores que me acompanhavam. Porque entrei para substituir professores que estavam com carga elevada, outros estavam assumindo alguma chefia criada na escola naquele momento. E eu acompanhava as aulas do professor que estava assumindo essa chefia. Então, eu o acompanhava e, quando ele tinha que viajar ou algo assim, eu dava as suas aulas e fui me acostumando (Prof. 8).

Quando comecei a dar aula, comecei a assistir as aulas de um colega, o M. (...) dava a mesma disciplina, e ele assistia minhas aulas para dar sugestões, dizendo como eu podia melhorar. Ele tinha sido meu professor anteriormente. Ele me acompanhou, foi uma tremenda ajuda, por que eu assistia às aulas dele, e preparava minhas aulas, não exatamente iguais as dele. (...) o do M... era muito mais freqüente, e era colega de trabalho, dava para debater, conversar, isso me ajudou bastante na formação de uma linha de trabalho, como aprender a trabalhar (Prof.1).

Conforme M. Huberman (1995), a situação do contato inicial com a sala de aula, por parte dos iniciantes na carreira docentes, é bastante homogênea conforme comprovam vários estudos empíricos. Estes estudos descrevem esta fase como a da sobrevivência ou descoberta. Esta fase, também chamada de *choque do real*, é constituída pela confrontação inicial com a situação profissional complexa, a presença do desconhecido, a preocupação consigo e com os alunos, dificuldade com a relação à pedagogia e a transmissão de conhecimentos, etc. No entanto, esta fase também é uma fase de entusiasmo e de experimentação, de excitação por estar

em uma situação de responsabilidade e por sentir-se parte de um determinado corpo profissional.

Esses pontos, acima descritos, realmente foram encontrados em vários depoimentos de professores como segue:

No começo foi complicado, foi difícil por vários motivos... Idade...eu tinha vinte e um anos na época. Aí eu lecionava para alunos do noturno, com muito mais idade do que eu. A pouca experiência... era uma coisa que pesava muito para mim. A questão assim de enfrentar um determinado público, porque nós não éramos, não somos, preparados para isso. Como eu não tinha formação pedagógica, eu era simplesmente técnico. (...) O que a gente fazia de falar em público quando era aluno... fazer uma palestra...apresentar algum trabalho...que é uma coisa totalmente diferente de pegar uma turma e ficar duas horas com ela desenvolvendo um conteúdo e com uma diferença...tu és o agente...agora tu és o agente! (Prof. 2).

No início eu meio me senti perdido. Algumas bobagens que a gente faz, não bobagens assim que vai prejudicar a aula, mas assim... eu sempre colocava para os meus alunos o seguinte: — olha, eu sou um professor novo, posso errar, vocês vão me desculpar se eu não souber alguma coisa sobre aquilo que vocês me perguntarem, seu eu não souber trago na próxima aula...quero que vocês então entendam isso, e tal. Então, eles sempre foram bacanas comigo, os alunos (Prof.5).

Passada a fase inicial de descoberta, que pode levar até três anos para se completar, chega a fase da estabilização que, conforme M. Huberman (1995), é uma fase onde o docente compromete-se com a carreira, ou seja, é um dado momento em que o sujeito passa a identificar-se com a profissão docente. Esta fase, conforme o autor chega depois de oito a dez anos do início da profissão. Nem sempre é uma fase fácil, pois a escolha de uma determinada identidade profissional implica necessariamente na renúncia, mesmo que por um período de tempo, de outras identidades profissionais. Para o professor, este período também representa a afirmação de pertença a um determinado corpo profissional e também autonomia e independência. Ou seja, a estabilidade acentua o sentimento de emancipação e de liberdade como profissional.

Conforme Tardif (2002), no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai encontrado situações que não são passíveis de definições acabadas, situações que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações imprevisíveis. É o que o autor denominou de *saberes experienciais*, ou seja, “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48)

É o que realmente transparece nos seguintes depoimentos:

Hoje, eu me identifico com aquela idéia de professor problematizador. Não que eu chegue em aula e ponha um problema e deixe eles resolver por conta. Não é isso. (...) Então eu trabalho problematizando, mas ainda executo em aula. Sou um pouco de cada coisa. (...) Um pouco do professor tradicional que vai ao quadro explica e um pouco do professor que cria problemas e deixa o aluno resolver (Prof. 1).

Hoje, eu me considero no melhor momento profissional, a cada ano que passa, consigo agregar alguma coisa, sempre procurando melhorar e hoje eu acho que estou no melhor momento (Prof. 2).

Eu evoluí, mas acho que minha linha, felizmente, não mudou. Eu dou aula... Eu penso que as aulas dos professores tem que ter conteúdo visto...Muita gente não é adepto dessa filosofia...Muitas pedagogas colocam do aluno construir seu próprio conhecimento, o aluno vai pesquisar na internet, é o aluno... é o aluno... Eu acho que isso é o professor ausente, é mais o professor omissor. Eu sou conteúdo visto, eu dou matéria, eu explico matéria... procuro dar uma aula versátil, *notebook*, *datashow*, filme, prática, teoria...agora ele vai ter que me dar retorno na avaliação, vou cobrar dele (Prof.7).

A grande maioria dos entrevistados, com exceção de um, não tinha formação pedagógica quando ingressou no CEFET. O Esquema I e II foi cursado no próprio CEFET-RS. O curso foi produzido em convênio com o então CEFET-PR que emitiu a certificação, sendo que os docentes que ministraram o curso eram do próprio CEFET-RS. A parte técnica foi ministrada, em grande parte, por professores Técnicos com Esquema II com curso de especialização. Já a parte pedagógica foi ministrada pelos setores de Supervisão e Orientação Escolar. O Programa Especial de Formação Pedagógica é mais recente, mas é destinado apenas a graduados.

Quando perguntados sobre a contribuição que a formação pedagógica trouxe para a sua atividade docente, alguns responderam que contribuiu bastante:

Eu não cheguei há trabalhar muito tempo sem pelo menos iniciar a formação pedagógica. (...) a parte de formação pedagógica propriamente dita, que apesar de alguns não gostarem, de a gente brincar dizendo que era uma chatice ou coisa do tipo, abriu uma série de horizontes assim... tanto em conhecimentos, mas principalmente quanto preparar uma aula, fazer uma exposição para os alunos. Os cuidados ao se usar o retroprojetor, ao usar uma fita de vídeo, assim no uso dos recursos... Então eu vejo que isso possibilitou um leque de conhecimentos maior para a hora de preparar os conteúdos, de preparar uma aula, na hora de encarar os alunos na sala de aula. Para mim o curso foi fundamental (Prof.2).

Depois, eu fiz o Esquema I aqui no CEFET com parceria com o CEFET do Paraná e fiz especialização na Universidade Federal de Pelotas. Os cursos na área de Educação sempre trazem... Aliás, qualquer curso de qualidade

sempre trás de uma forma ou de outra, no mínimo te leva a uma discussão, a uma reflexão sobre o que tu estás fazendo. Então sempre traz pontos positivos. Os cursos de formação de professores tipo o Esquema I, prepara bem o engenheiro para dar aulas em um curso técnico. Pelo que eu fiz, uma boa base na área pedagógica que é o que falta na essência para o engenheiro foi dado. O que às vezes pode criar algum problema é que geralmente as pessoas que vêm da área das exatas ter algum preconceito, mas é sempre válido fazer uma formação pedagógica (Prof.8).

Já, outros, declaram que a formação pedagógica pouco contribui para o desenvolvimento do seu trabalho como docente:

Eu fiz o esquema I quando já estava aqui no CEFET... Eu particularmente observei, inclusive já falei para as pessoas que organizam esse curso. Se for observar as disciplinas que eu trabalhei no curso, posso dizer que nenhuma delas teve algum reflexo na minha atividade profissional. Nem positivo, nem negativo. Foi só um curso, acredito que para regularizar ou habilitar pessoas a fazerem novos concursos aqui dentro, mas não foi feito assim de uma forma a melhorar ou fazer uma ilustração mais qualificada do trabalho a ser executado (Prof. 4).

O que se infere nesses depoimentos, é que a formação docente tinha um cunho fortemente tecnicista. Pois, nos seus depoimentos os docentes ao falarem sobre sua formação pedagógica, referem-se com frequência a “micro-ensino” e a técnicas de como usar recursos como o quadro de giz, aparelhos de projeção, etc. O estudo crítico sobre as políticas educacionais, o trabalho e a profissão docente parece inexistente nesses depoimentos:

Eu me lembro de um projeto que a Escola tinha chamado “Professor em Treinamento”. As aulas eram... Um grupo que era submetido a dar uma aula, a aula era filmada em *video-tape* (...) os professores tinham uma certa resistência, mas elas [pedagogas] eram tão argumentativas e tão competentes que acabavam sendo aceitas no seio da sala de aula. Hoje eu já acho que não é tão assim. Então, aqueles projetos, a gente dava aula, e. treinava uma série de atividades, algumas até talvez eu me lembre... que era chamada “avaliação de estímulos”...o tempo, reforço, pergunta, espontaneidade, aquilo ali era treinado, a gente era chamado a atenção... No momento era um terror, mas hoje em dia se fosse feito aquilo ali... certamente um grande número de professores, na minha humilde opinião, seriam dispensados da Escola (Prof.7).

Mesmo os mais recentes cursos Especiais de Formação de Formadores continuam com esse viés, mas agora conectados nos processos de produção

flexível, mais focados em instrumentalizar os docentes no sistema de avaliação por competências:

Quanto ao curso de formação pedagógica... Sinceramente falando, eu achei que o curso não somou nada. Foi na época que estava surgindo o ensino por competência e a forma como foram desenvolvidas as aulas eu não percebia ligação nenhuma com o meu dia a dia na sala de aula. Não percebia contribuição nenhuma. E daquela forma como eles falavam sobre o ensino por competência, eu não enxergava uma forma de como aplicar aquilo na sala de aula. Até tentei, na sala de aula, seguir algumas coisas de que eles falavam... Eles falavam que a gente deveria dar um atendimento individual para o aluno... se um aluno saiu mal num trabalho, numa prova, então se faz uma recuperação para ele, já para outro, se faz outra prova de recuperação... Tentar acompanhar individualmente o aluno ficou uma confusão total (Prof.3).

Esta formação pedagógica de cunho tecnicista e o fato dos próprios professores terem tido uma formação profissional, que visava a sua inclusão no sistema de produção fordista/tayloristas, deixou marcas difíceis de apagar como demonstra esse depoimento:

Eu penso que têm muitas empresas, muitos empresários, que pagam impostos e o pessoal espera que a gente dê pra eles uma mão-de-obra qualificada. Então eu acredito que eu tenho compromisso com essa gente. Eu dou uma aula séria, não sou melhor do que ninguém, mas eu ainda sou... não vou dizer autoritário, mas eu uso da minha autoridade para fazer a coisa andar. Eu penso que tem hora pra chegar, tem hora pra sair, tem hora pra brincar, tudo é possível, agora... vamos estudar, vamos correr atrás do conhecimento, vamos fazer exercícios... Esse negócio do professor ser só um facilitador... será que isso é tão educativo assim? (Prof.7).

7.2 O RECRUTAMENTO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E A MUDANÇA NO PERFIL DOCENTE

Como já foi dito anteriormente, a grande maioria dos professores que atuam na Educação Profissional, na área de indústria, tem como primeira, e às vezes a única formação profissional o curso técnico de nível médio. Para muitos, foi inclusive essa titulação que permitiu que ingressassem na carreira docente. Mas isso de alguma forma pode estar mudando. Os editais para concurso de professores da Educação Profissional do CEFET-RS, continuam exigindo para o candidato a docente curso técnico com Esquema II, engenharia com Esquema I ou formação

pedagógica. No entanto, quando o bacharel em engenharia tem mestrado ou doutorado não é exigida formação pedagógica.

Com a extinção dos cursos Esquema I e II, a formação pedagógica dos docentes para a Educação Profissional, passou a ser feita através de Programas Especiais que são abertos somente a graduados, ficando os técnicos impossibilitados de obter formação pedagógica e, portanto de atuar na Educação Profissional. Este fato tem causado certa apreensão dos coordenadores dos cursos técnicos, principalmente quanto ao perfil dos professores que começam a chegar ao CEFET-RS:

Hoje em dia, até por necessidade jurídica, os editais são liberados, em primeiro momento, somente pedindo professores graduados com mestrado ou doutorado, no mínimo graduação com mestrado. Professor graduado com mestrado é um professor que fez engenharia ou afins e o mestrado, na área ou afins. São pessoas, que no perfil delas, em sua grande maioria, não é de oficina, é professor de laboratório, é professor de aula teórica, é professor de pesquisa, não é professor de produção... Então por problemas de legislação, nós estamos começando a ter problemas na contratação de professores para as aulas práticas e tu acabas tendo que contratar professores com mestrado e doutorado e tendo que treinar esses professores depois aqui (CTEC3).

Os professores engenheiros, não se identificam com o curso técnico. Isso é um complicador. Alguns gostam de falar na sala de aula o “engenheirês”. E isso traz alguns problemas, não estou generalizando, não são todos. Então, o problema é aqueles que dão aula aqui e nos cursos superiores e começam a fazer uma salada e vão tirando das disciplinas o cunho prático e indo muito para o lado da teoria (CTEC4).

Os gestores da instituição reconhecem que a dificuldade de recrutar professores para as áreas técnicas é cada vez maior, mas pensam também que o docente deveria ser mais flexível e com uma formação mais atualizada:

Nós temos enfrentado dificuldades, na questão de recrutar esses profissionais com perfil adequado para atuar na educação profissional. Agora, também no meu ponto de vista, eu acho que uma das carreiras que menos se modifica, mais tradicionais, é exatamente a nossa classe de professor. É uma crítica construtiva porque, infelizmente, muitos ainda trabalham da mesma forma. Com toda essa reestruturação produtiva, a revolução no sistema de informação, onde a informação é rápida, nossos alunos, praticamente todos eles, já trazem uma bagagem muito grande de conhecimentos e, se percebe que nem sempre se consegue um profissional com perfil adequado (GSIST1).

No entanto, os gestores admitem que seja difícil para um engenheiro com doutorado ministrar aulas práticas de oficina, mas parece ser uma política da instituição procurar docentes com titulação cada vez maior:

O professor técnico com esquema II, esse já acabou. Hoje é difícil fazer com que um engenheiro com certa graduação vá lá e dê solda. Ele pode até ter habilidade e tudo, mas ele almeja outra coisa. Mas o que não pode também, é a gente ficar sempre nessa linha aí, tem que se diversificar um pouco (GSIST2).

Naturalmente que esses professores que saem para o mestrado e doutorado trazem com eles essa cultura da pesquisa e isso começa a pressionar a instituição nesse sentido. E aí, ocorre um outro choque, pois, sendo o CEFET ainda muito centrado no ensino da antiga escola técnica, nós temos ainda esta cultura muito forte. Temos ainda muitas barreiras a transpor na questão de implementar, de fato, uma política, que já está sendo implementada a bem da verdade, na parte de pesquisa e extensão. Pois, tanto a pesquisa quanto a extensão tem que partir do ensino, tem que partir do professor. No momento que o CEFET faz um projeto de extensão ou de pesquisa ele pressiona o ensino, pois o professor não tem como, atuando com sua carga horária total no ensino, dedicar uma parte da sua carga horária para atuar em um projeto de extensão ou de pesquisa (GSIST1).

A transformação da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas em CEFET, segundo alguns gestores, pode ser a causa dessa mudança de perfil do professorado:

Assim, além de fazermos a transição do ensino, que foi uma transição bastante traumática, tivemos que fazer também toda uma transição da instituição para atender a sua dimensão nos três pontos principais: o ensino, sua maior tradição, pesquisa e extensão. E aí a escola, além de fazer sua adaptação à reforma, fazer a transformação em CEFET e criar os cursos superiores, começou a investir fortemente em capacitação. (...) Então, houve uma transformação bem radical nessa questão da capacitação. Evidente que a carreira também beneficia, em termos financeiros, o camarada que tem pós-graduação, mestrado e doutorado, mas de qualquer forma, foi necessário que se fizesse este investimento em capacitação, independentemente do desejo individual de cada professor, no intuito de atender, evidentemente, esses novos cursos superiores (GSIST1).

A tabela a seguir mostra as mudanças no perfil do professorado do CEFET-RS, comparando o ano de 1990 com 2008:

TABELA 3: QUADRO COMPARATIVO DA QUALIFICAÇÃO DOCENTE NOS ANOS 1990 E 2008 NA UNIDADE DE ENSINO DE PELOTAS DO CEFET-RS

CATEGORIA / ANO	1990 ²²	2008
DOUTORADO	NÃO	31
MESTRADO	3	80
ESPECIALIZAÇÃO	97	123
APERFEIÇOAMENTO	37	4
GRADUAÇÃO	123	18
2 ^º GRAU	28	6

Fonte: Relatório de Gestão 1990; DRH-CEFET-RS 2008.

Para alguns gestores, a mudança no perfil do professorado é resultado de uma política de valorização dos recursos humanos, implementada pelo governo federal, que tornou vantajosa a qualificação em termos salariais:

Quando eu comecei aqui, cerca de noventa por cento dos professores da instituição tinham somente o curso técnico e aquele Esquema II, e não existia rotatividade. Você sabe que até sair o regime jurídico único, em 1989, se não me engano, ninguém se aposentava, e ninguém novo entrava. Então praticamente não tinha uma renovação. O professor entrava para um curso e ficava até se aposentar. Não tinha renovação. Ninguém saía e ninguém entrava. Só na década de noventa é que começou a ter esse maior fluxo de entrada e de saída. Em noventa e cinco quando me afastei para mestrado e doutorado, me lembro que tinha um professor que estava acabando o doutorado e tinha dois ou três mestres e só. A partir de noventa e cinco, começou a se estabelecer uma política de capacitação e começou a ficar freqüente a saídas para pós-graduação. Tudo começou com o regime jurídico único. Aquele pessoal que estava aqui até 1989, já podia se aposentar e não se aposentava. Não dava lugar para outro. Aquilo ali não tinha mudança. Não tinha perspectiva de mudança. Então levou cinco anos para que as coisas comesçassem a andar. Só em 95 é que as pessoas começaram a sair para fazer pós-graduação e quando voltam, voltam com vontade de fazer as coisas (GSIST2).

Assim, para alguns, a mudança no perfil de ingresso não é tão problemática assim, pois é mais fácil treinar um graduado para prática de ensino nos cursos técnicos do que preparar um técnico para atuar nos cursos superiores:

O que falta aí é capacitação docente, na verdade, né? Até uma discussão bem interessante. Quer dizer... tu fazes o processo inverso. Tu pegas o

²² Neste ano foram incluídos os professores efetivos e substitutos

camarada como técnico e te... Dispõe a que ele fique sete anos afastado, para que ele faça curso de pós-graduação... porque tu diz que é melhor ele ser técnico. Aí tu dizes que o camarada que tem graduação, pós-graduação, não está habilitado para dar aula no curso técnico, quer dizer... tu joga por terra cinco anos da graduação do cara, mais dois de mestrado, mais quatro de doutorado...tu joga por terra treze anos...tu abre mão de treze anos de formação por dois anos de formação, entende? É que o processo de capacitação tem que prever o seguinte: vou pegar o camarada, o cara é doutor em engenharia mecânica... ta, mas não sabe dar aula, a gente ensina. Então vamos fazer um projeto de capacitação docente para dar aula de torneamento, e é muito mais fácil ele aprender a dar aula de torneamento do que ele fazer doutorado em mecânica, entende? Tu está numa instituição diferente. Ela é diferente porque, do ponto de vista estrutural, é o único tipo de instituição que tem desde o curso básico até o curso de pós-graduação. Então, o camarada que entra nessa instituição, ele sabe que tem estar preparado para dar aula desde um curso básico até um curso de pós-graduação (CSUP1).

Mas, treinar um engenheiro para as aulas práticas, pode não ser tão fácil como parece como indica esse coordenador:

Entra aqui um engenheiro com doutorado em determinada área e tu chegas para ele e diz: "olha professor, o senhor vai ter que aprender a trabalhar no torno mecânico, porque nós estamos precisando de torneiros" e, na grande maioria das vezes, até se dispõe a fazer isso, mas o perfil dele aparece e isso nos causa preocupação... a curto prazo. Não vejo uma solução (CTEC3).

Para alguns coordenadores, o fato do professor não ter um perfil adequado à docência no Ensino Técnico, pode até pode até inviabilizar algumas disciplinas de caráter iminentemente prático:

E o nosso medo é a seguinte situação... O meu medo, particularmente...é disso começar a inviabilizar o curso técnico...os mestres e doutores, o pessoal que foi criado na base, foi criado dentro do curso...vamos falar do curso de (...) que é o curso que estou falando...o pessoal que foi criado dentro do curso, começou a trabalhar aqui, se afastou por seus seis ou dois anos para fazer seu mestrado, seu doutorado, ou os dois, mestrado e doutorado, no caso cinco, seis anos de afastamento...e quando retornam, não retornam para a sala de aula e sim retornam para os cursos de tecnologia ou engenharia, porque atingiram um nível intelectual tão elevado que não se sentem mais à vontade de dar aula na base, se frustram de dar aula na base (CTEC3).

No entanto, se um graduado em engenharia pode dar aulas nos cursos técnicos, o contrário não acontece com um técnico mesmo que tenha doutorado:

A rigor, o que habilita o camarada a dar aula no ensino superior é a graduação, isso em um processo de reconhecimento, o avaliador até foi

claro... ele olhou primeiro o diploma de graduação, depois o diploma de pós-graduação...a maioria dos professores tem no mínimo especialização, não é? Então... professor sem pós-graduação é muito difícil...então, a primeira questão é a graduação. Tem técnico com esquema dando aula, no curso de tecnologia, que é um problema... Aparentemente é um problema legal, isso nos reconhecimentos até agora passou... Isso passou meio lotado, mas existe um pensamento claro que esse professor a rigor não tem habilitação para dar aula no ensino superior. Hoje, existem dois casos que são professores que tem esquema II e que fizeram pós-graduação, têm mestrado e têm doutorado, tem professor que é doutor em engenharia elétrica mas, na verdade, o curso dele é o esquema dois...até na época da implantação da engenharia veio à tona isso e se discutiu bastante...a rigor, o indivíduo não tem a habilitação para dar aula na graduação, porque o esquema é habilitação para professor de ensino de primeiro e segundo grau (CSUP1).

Direcionar parte do trabalho docente para a pesquisa e extensão, parece ser outro motivo para o aumento nas exigências de qualificação dos professores;

Naturalmente que esses professores que saem, para o mestrado e doutorado, trazem com eles essa cultura da pesquisa e isso começa a pressionar a instituição nesse sentido. E aí, ocorre um outro choque, pois, sendo o CEFET ainda muito centrado no ensino da antiga escola técnica, nós temos ainda esta cultura muito forte. Temos ainda muitas barreiras a transpor na questão de implementar, de fato, uma política, que já está sendo implementada a bem da verdade, na parte de pesquisa e extensão. Pois, tanto a pesquisa quanto a extensão tem que partir do ensino, tem que partir do professor. No momento que o CEFET faz um projeto de extensão ou de pesquisa ele pressiona o ensino, pois o professor não tem como, atuando com sua carga horária total no ensino, dedicar uma parte da sua carga horária para atuar em um projeto de extensão ou de pesquisa (GSIST1).

Os gestores entendem que devem mudar os critérios de ingresso de docentes, de forma a acabar com a “cultura dos cursos técnicos” que é muito forte na instituição:

É muito forte aqui no CEFET a cultura dos cursos técnicos. Uma forma da gente começar a quebrar isso é com os concursos para professores. Como eles são feitos hoje? Eles são feitos pelas próprias coordenadorias dos cursos. E a divulgação? Hoje os anúncios são voltados praticamente só para gente da região, ou é de Pelotas ou de pertinho. O nosso salário aqui não é ruim, com certeza se a gente fizer uma boa divulgação vem gente de tudo que é parte do país. E aí vêm cabeças novas, vem gente já com formação pronta e a instituição não precisaria investir. Então isso tudo passa pela questão do edital. Eu vejo que até hoje as nossas contratações não foram bem feitas. No momento que a instituição está habilitada para desenvolver pesquisa, para oferecer cursos de graduação e pós-graduação e contrata pessoas que já não estão com a formação plena... Nesses últimos anos, as últimas cinquenta contratações não exigiam nem mestrado nem doutorado, isso para nós é horrível. As próximas contratações que nós vamos fazer exclusivamente para os cursos superiores é tudo com doutorado. É um outro

perfil de professor que a gente procura esse professor já vai vir pronto para cá, e ele já vai estar se engajando em um grupo de pesquisa (GSIST2).

7.3 FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Enquanto procura-se contratar professores com titulação cada vez maior para atuar nos cursos superiores, na pesquisa e extensão, contratam-se professores com menor qualificação para trabalhar nos cursos técnicos: os professores substitutos. A tabela abaixo mostra a evolução da quantidade de professores substitutos no CEFET-RS, comparando o ano de 1990 com 2008:

TABELA 4: QUADRO COMPARATIVO ENTRE DOCENTES EFETIVOS E SUBSTITUTOS NOS ANOS 1990 E 2008 NA UNIDADE DE ENSINO DE PELOTAS DO CEFET-RS

CATEGORIA / ANO	1990	%	2008	%
DOCENTES EFETIVOS	285	98,6	263	73,5
DOCENTES SUBSTITUTOS	04	1,4.	95	26,5
TOTAIS	289	100	358	100

Fonte: Relatório de Gestão de 1990; DRH-CEFET-RS 2008.

A grande quantidade de professores substitutos, também pode ser um indicador de um processo de flexibilização e precarização do trabalho docente em franca expansão no CEFET-RS. Como vimos em capítulos anteriores, a reestruturação produtiva produziu mudanças dramáticas tanto no uso da força de trabalho, como nos processos e nos mercados de trabalho cujos resultados foram a desregulamentação dos direitos do trabalho, o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora com a terceirização e a precarização das relações trabalhistas.

Conforme Oliveira (2004), também o trabalho docente tem sofrido precarização no aspecto referente às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários na educação pública, o arrocho salarial, o desrespeito ao piso salarial nacional, a inadequação e ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias típicas dos planos de reforma do Aparelho de Estado tornam cada vez mais intenso o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004).

Para Miranda (2006), na Escola Pública a figura do professor efetivo cada vez mais compartilha com outras formas de contratação. A autora destaca três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público concursado, estável, estatutário. O professor temporário, ou substituto, é o professor contratado por tempo determinado (dois anos, na rede federal), organizado sob o regime da CLT, como complemento do quadro efetivo. Já, o professor precarizado, é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório, tanto pode ser professor efetivo como substituto, sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13^o salário, etc.

No CEFET-RS, a quantidade de professores efetivos (concursados) em 2008, diminuiu 7,3% em relação a 1990, em compensação a quantidade de professores substitutos aumentou 2.275% (dois mil duzentos e setenta e cinco por cento) em dezoito anos. Revelando uma tendência alarmante de substituição na Educação Profissional dos professores concursados e estáveis por trabalhadores precarizados.

Como a quantidade de professores efetivos e com mais tempo de casa diminuiu, estes são direcionados prioritariamente para funções estratégicas da instituição como cargos de gestão, ensino superior, pesquisa e extensão. Os substitutos são direcionados principalmente para o trabalho nos cursos técnicos e nas áreas de cultura geral.

Os professores e coordenadores de cursos técnicos relatam como é feito processo de recrutamento e seleção de professores substitutos no CEFET-RS:

Para professor substituto, se exige graduação e formação pedagógica, mas geralmente não aparece no curso pessoal com essa formação, então vai se abrindo concurso novamente se retirando requisitos. Então, a maioria tem o curso técnico apenas e não trabalha na área técnica. O cara fez o curso técnico, foi trabalhar em uma outra área e como surgiu a vaga aqui e geralmente se inscrevem um ou dois candidatos, ele acaba passando. O salário para substituto é muito baixo, então quem já tem o seu trabalho, geralmente, tem uma remuneração melhor do que a de substituto. Geralmente, o substituto é o cara que está parado ou que está trabalhando na cidade mesmo que acaba pegando como um extra (Prof. 3).

De substituto tem aparecido de tudo um pouco... O último que nós fizemos apareceu dois candidatos com engenharia. No anterior, foi lançado um edital para com curso superior, não conseguimos um candidato e aí foi feito um novo edital, baixamos um pouco a qualificação e nós conseguimos uma boa pessoa inclusive. Embora de formação técnica, um excelente profissional com muita experiência (CTEC1).

Para os gestores, a contratação de substitutos parece se um problema inevitável, mesmo com prejuízo para a qualidade do ensino na instituição:

Hoje, pelo contexto é inevitável. Seja pelo processo dos professores que se aposentam, seja porque temos que liberar os professores para capacitação ou por situações imprevistas de doença, licença gestante, etc., mas o fato é que dentro dos cursos se percebe assim uma rotatividade de professores que, pelo meu ponto de vista, afeta diretamente a qualidade do ensino. Porque falta, exatamente, aquele padrão que só o tempo de permanência do professor atuando com aquela mesma disciplina, vai fazer com que ele seja, de fato, um professor competente (GSIST1).

Para alguns coordenadores, a política de implantação de cursos superiores no CEFET-RS, realmente está fazendo aumentar o número de professores substitutos nos cursos técnicos:

O cara é coordenador do curso técnico, está cedendo provavelmente o melhor professor dele em uma determinada área, para dar aula no curso superior e, provavelmente, está colocando um professor temporário para dar aula na turma dele... então isso é...do ponto de vista da organização, isso é desastroso...está funcionando, porque de uma maneira geral as pessoas têm a visão da instituição como um todo, estão engajadas no processo mas assim...a estrutura ainda não beneficiou o ensino superior (CSUP1).

Tem duas situações indesejáveis para o ensino. Uma é que a gente acaba tirando força de trabalho dos cursos técnicos, como o curso superior tem avaliação a gente precisa do professor com maior titulação e com maior experiência e assim a gente acaba substituindo, tirando do curso técnico aquela professora com mestrado, doutorado, aqueles professores veteranos (...) normalmente professores que desempenham muito bem e acabam indo para os cursos superiores. (...) O curso técnico acaba recebendo professores substitutos e com pouca experiência. É uma pressão muito grande sobre o curso técnico. O coordenador do curso técnico, é coordenador de um curso que acaba cedendo os seus melhores recursos humanos para outro curso, isso não faz sentido (CSUP2).

Mas, entretanto, não é interessante para os cursos superiores contar com professores substitutos:

Alguns cursos se negam a ceder seus professores para os cursos superiores, então a gente acaba recebendo professores substitutos sem nenhuma experiência e que acabam fazendo as piores barbeiragens para os cursos superiores. A gente reclama, briga, chora, mas os coordenadores estão agindo de forma correta para o bem do seu próprio curso. Isso é um problema de administração interna, é um fato político interno (CSUP2).

É o curso de tecnologia nunca teve professor temporário, substituto, em nenhuma disciplina fundamental do curso, até formar a primeira turma nunca teve nenhum professor substituto foi bem cuidado nesse sentido (CSUP1).

7.4 A ESCOLA BUROCRÁTICA E O VELHO GERENCIALISMO

O Estado gerencial não é uma invenção do nosso tempo como se pode inicialmente supor. Como vimos em capítulos anteriores, o Estado gerencial é fruto de uma contínua racionalização do Estado, iniciada a partir de meados do século XVI, e que se caracterizou pela implementação de tecnologias de governo, ou seja, técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta humana, e cujos mecanismos de poder e saber, foram aperfeiçoados com o passar do tempo com o conhecimento fornecido pelas ciências sociais e humanas. Constituindo-se assim, em tecnologias de biopoder, ou seja, de toda uma gama de tecnologias de poder com foco na vida das populações de maneira a administrá-las com vistas à normalidade. Resumidas por Foucault em uma palavra: governamentalidade.

Uma das racionalidades de governo desenvolvidas pelo Estado governamental com o objetivo de disciplinar as populações, foi o desenvolvimento da burocracia. A burocracia é um sistema de controle social baseado na racionalidade (adequação dos meios para se alcançar os fins), tendo em vista a eficiência na obtenção dos resultados esperados. Uma organização burocrática, conforme Weber (1971), se assenta na existência de normas e regulamentos gerais, impessoais e abrangentes, no caráter formal das comunicações, nas rotinas e procedimentos padronizados, na divisão metódica do trabalho, na organização hierárquica dos cargos e na definição precisa dos papéis dos sujeitos.

Para Teixeira (2001), toda a história do desenvolvimento do Estado moderno identifica-se com a moderna burocracia, da mesma forma que toda a evolução do capitalismo moderno se identifica com a burocratização crescente das organizações empresariais. As formas de dominação burocrática predominam em todas as partes. Isso significa que a burocracia não fica restrita à empresa e ao Estado, mas se expande para as demais esferas da vida social, como a escola, a igreja, o exército, etc., e é alimentada por elas, ou seja, “todo modelo da vida cotidiana é talhado para se adequar a essa estrutura” (WEBER, 1971, p. 24).

Assim, também a escola é marcada por características burocráticas e inserida em um sistema de ensino também organizado segundo normas burocráticas. Os princípios de racionalização, aplicados à organização do ensino, destinam-se a responder às exigências da sociedade capitalista quanto à preparação e reprodução da força de trabalho por ela requerida, o que leva a organizar a escola aos moldes das empresas produtivas (TEIXEIRA, 2001). Pois, afinal, a própria burocracia que deve em parte a sua função e legitimação ao monopólio de um tipo específico de saber, necessita do sistema escolar para a sua reprodução (ENGUITA, 1989b).

Segundo Teixeira (2001), o processo de burocratização alcançou a escola como um todo, atingindo os níveis administrativos, pedagógicos e a sua relação como o sistema social. A criação de funções no seu interior guarda uma relação com as funções existentes nas empresas. Assim, a racionalidade imposta pelo processo produtivo, que objetiva garantir resultados eficientes, penetra no interior do sistema escolar e atinge o próprio processo pedagógico.

Para Weber (1971), a racionalidade burocrática visa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseada no saber. Sendo esse, especificamente, o traço que a torna racional. Nesse sentido, Teixeira (2001) afirma que os esquemas da administração burocrática, os quais supõem a separação entre a concepção e a ação introduzida na escola, deu origem às funções especializadas, como por exemplo, as de gestão, supervisão e orientação educacionais, que retiraram do professor a prerrogativa de dirigente do processo de ensino. Dessa forma, o processo educativo é submetido a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle que é realizado por especialistas. As atividades de alunos e professores, materializadas nos currículos e programas, são previstas sem considerar suas necessidades e interesse concretos, em nome de uma racionalização de meios e fins definida e organizada de modo impessoal (TEIXEIRA, 2001).

Para o sistema escolar, o taylorismo foi um aperfeiçoamento da racionalidade burocrática. A organização taylorista da produção, baseada no controle de produtos e processos pelos gerentes, foi introduzida na escola por reformadores como Franklin Bobbitt (1876-1952), que defendeu ferreamente sua aplicação ao sistema escolar. Para Bobbitt, “os alunos deviam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que as empresas metalúrgicas

produziam os lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias (...)” (Enguita, 1989b, p.99).

O currículo escolar, na concepção de Bobbitt, deveria ser encarado como um processo de “racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidos”, cujo modelo ideal de concepção seria a fábrica e sua inspiração teórica é a Administração Científica de Taylor. Nessa concepção de escola e currículo, elaborada por Bobbitt, os estudantes deveriam “ser processados como um produto fabril” (SILVA, 1999, p. 12).

Para Apple (1987), o principal efeito do taylorismo foi o de “legitimar uma ideologia particular de controle e gerência tanto para o público quanto para empregadores e trabalhadores” (p.8). Segundo o autor, isso causou a aceitação de práticas ideológicas de desqualificação, racionalização e intensificação do trabalho. Esta também foi a principal consequência das primeiras reformas do ensino que tornaram legítimas as novas formas de controle e de intervenção do Estado no trabalho docente baseadas em modelos técnicos e industriais.

Em síntese, segundo Hypolito (1991), esse modelo tido, então, como “moderno”, tem como características: fragmentação do trabalho escolar; hierarquia nas funções; forte controle sobre o trabalho docente; perda da autonomia docente; funcionários não comprometidos com a ação educativa da escola; concentração de poder em torno dos especialistas em educação.

Segundo Alvin Toffler (1993), qualquer estrutura burocrática tem duas características principais: os cubículos e os canais. Nos cubículos os especialistas obtêm o poder com o controle da informação. Já os gestores obtêm o deles, pelo controle da informação que circula nos canais entre os cubículos. Assim, qualquer instituição burocrática é, na verdade, uma coleção de cubículos onde estão estocadas informações especializadas e a experiência pessoal. Segundo Toffler, esse cubiculismo da organização burocrática era a principal maneira, pelo qual, o conhecimento, era organizado com o objetivo de produção de riqueza e sua principal vantagem é que poderia ser expandido infinitamente.

7.4.1 A BALCANIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS

Até o início da década de 1970, não existia o que hoje se conhece por “coordenadoria de curso” no CEFET. A gestão da escola e dos cursos era centralizada na figura do diretor. O local em que os professores ficavam, quando não estavam em aula, era a sala dos professores da escola, hoje conhecida como “sala dos servidores”. Foi somente a partir de 1975, quando se estabeleceu uma nova estrutura organizacional na Escola, “fruto dos diversos projetos apresentados pela dinâmica Coordenadoria de Supervisão Pedagógica”, é que os professores foram distribuídos pelas, a partir de então, denominadas “Coordenadorias de Cursos e Áreas” (MEIRELES, 2007, p.80).

Em outras palavras, foi introduzida uma nova tecnologia de governo dos professores: as coordenadorias. Na verdade uma racionalidade burocrática aplicada à educação. Cada curso tem dois coordenadores, um pedagógico e outro de área física e material. Cada curso também tem sua supervisão pedagógica e sua orientação educacional. Essa tecnologia, baseada nos princípios da racionalidade burocrática e na gerência científica do trabalho, além de fragmentar o trabalho dos professores separando o “fazer” do “pensar” a educação, passando essa função às “supervisoras”, serviu também para dividir os professores, facilitando o seu governo.

A escola-fábrica, para funcionar, exige uma diferenciação técnica e pedagógica de suas tarefas e funções. Por meio de controles administrativos e de racionalizações sucessivas efetuadas no sistema de escolar, o grupo de educadores transformou-se em uma clientela diversificada, alvo de intervenção dos especialistas (TARDIF, 2002).

Conforme Vieira (2004), o controle é instituído pela fragmentação e pela divisão entre o trabalho manual e intelectual, fazendo com que as funções gerenciais e de supervisão se estabeleçam de forma mais eficiente sobre a força de trabalho.

Nesse sentido, também se pode entender a divisão dos cursos e áreas em coordenadorias como uma tecnologia típica da sociedade disciplinar nos termos de Foucault, cuja vigilância hierárquica distribui os indivíduos nos espaços físicos, localizando-os e classificando-os. Facilitando sua individualização e vigilância dentro de um sistema de relações.

Considerando a época em que foi feita essa divisão, os “anos de chumbo” da ditadura militar brasileira, ficam evidentes as motivações que levaram a administração da Escola, na época, a adotar o sistema de Coordenadorias.

Dessa forma, cada curso e cada área, ao se constituir em “coordenadorias” se fechou sobre si mesmo, constituído “escolas” que passaram a competir entre si, por alunos, pelo poder e pelo prestígio, dentro da própria Escola.

Concebidas como espaços fechados, com limites e fronteiras bem definidas, as coordenadorias, como tecnologia disciplinar permitiram aos professores e alunos perceber com clareza o que era “dentro” e o que era “fora”, o que deveria e o que não deveria ser pensado. Assim, os professores retiraram-se da antiga “sala dos professores”, que fica no centro da Escola, para recolher-se aos seus cubículos, ou melhor, cursos, que ficam na parte posterior do prédio, deixando na parte frontal, a parte principal da Escola, para a administração e para aqueles que “pensam” a educação e a Escola.

Este professor relata como percebe a situação:

O relacionamento com os outros cursos da escola é um pouco distante. Talvez essa forma que a gente adotou de coordenadorias foi o que atrapalhou um pouco. Na época que não tinha coordenadorias, todo mundo ia para a sala dos servidores, então se tinha contato com professores de outros cursos, mas quando se criaram as coordenadorias aí naturalmente houve esse distanciamento. Quando o professor chega à escola ele acaba indo direto para a sua coordenadoria. Isso acaba afetando a comunicação da escola como um todo, porque a única área comum que a gente tem é a sala dos servidores e acaba ficando só no cafezinho. Seria bom se conseguisse um meio de se poder integrar mais os professores e facilitar a comunicação entre os cursos (Prof. 6)

O relacionamento entre os professores dentro das coordenadorias é aparentemente muito bom, como declaram estes entrevistados:

O relacionamento pessoal entre os professores do curso é muito bom. O curso é muito bom de trabalhar, tem uma amizade muito grande entre todos os professores que trabalha lá. Tem um clima muito bom de trabalho, talvez até um dos melhores do CEFET. (Prof.1)

Entre nós? É bom. Aqui é bom. A gente tem uma caixinha, todos os meses a gente... cada um colabora. Sempre tem janta, agora nós conseguimos uma cozinha com fogão, com geladeira, pia... então a gente faz jantas, churrascos, confraternizações. O ambiente aqui é muito, muito saudável...O ambiente social aqui é muito agradável (Prof.7)

No entanto, o relacionamento com professores de outras coordenadorias, é considerado fraco ou muito distante:

O relacionamento dos professores em relação ao trabalho em outros cursos é fraco. Eu já trabalhei em outro curso e nunca tive problemas. Sempre me dei bem com todos os professores. Mas eu sei de professores que tiveram problemas, que não se acertaram. E a gente nunca conseguiu fazer um laboratório comum (Prof.1)

É... não é uma coisa que se possibilite muito contato, porque...no tempo antigo as coordenações eram em andares mais abaixo...o famoso recreio/intervalo eram vinte minutos. Hoje em dia, já tá em menos, o intervalo está em quinze... O nosso curso aqui está em um andar bem elevado, uma outra área está lá, então... a gente não vai mais nos cafezinhos, a gente perdeu esse contato (Prof. 7)

O relacionamento do nosso curso com outros cursos aqui da escola é muito fechado. Não existe muita troca de informações, não. Os cursos são muito isolados. Nas matérias que são comuns aos cursos, não se tem nenhuma troca de informações entre os professores dos cursos. Acho que não se tem muito esse intercâmbio não. Os cursos são muito fechados (Prof. 3)

Segundo Hargreaves (1998), a organização burocrática da escola ao criar funções especializadas e estruturas departamentais cubiculares, produziu o que ele denominou de *balcanização* do ensino, numa referencia aos Bálcãs, ou seja, um mosaico de repúblicas independentes. Nessa estrutura balcanizada, os professores tendem a trabalhar em subgrupos que têm baixa permeabilidade, permanência elevada, identificação pessoal (as pessoas ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem) e forte organização política (são também repositórios de interesses próprios). Estrutura, esta, que segundo Hargreaves “separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários um dos outros no interior de uma mesma escola” (1998, p. 240).

As explicações que os professores dão a essa organização balcanizada são das mais diversas, recorrendo algumas vezes à tradição gaúcha:

Essa falta de colaboração, entre os cursos, eu acredito que seja uma coisa muito gaúcha, parece ser uma coisa assim... de gaúcho... de gostar de dizer que é eu que trabalho aqui...de ser dono do terreno...dono do campo...O reflexo disso aí eu vejo numa coisa bem popular, o futebol. Nós temos numa cidade como Pelotas, uma cidade pobre, três clubes de futebol, cada um com seu estádio, se todos tivessem juntado o capital investido ali, teríamos um estádio municipal fantástico. Temos o exemplo de Porto Alegre, Caxias e mesmo Rio Grande. Isso eu acho que é personalidade de gaúcho mesmo (Prof. 1).

Segundo Hargreaves, “a balcanização brota não apenas de princípios de diferença, mas também de poder e de divisão” (1998, p.268). O que leva a que exista dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira, obtenção de recursos, e usufruto de boas condições de trabalho). Assim, Hargreaves considera que as escolas são mundos micropolíticos de conflito e competição, nos quais as diversas áreas acadêmicas ou departamentos disciplinares lutam entre si pelo poder político, constituído-se fontes importantes de status e de identidade pessoal e profissional.

No CEFET, aparentemente, os docentes tem duas identidades: uma para uso externo e uma para uso interno. Quando, fora da instituição, os docentes gostam de se identificar dessa forma “sou professor do CEFET”. Já, em âmbito interno, os professores se identificam de outra forma “sou professor do curso tal”. A identidade da Escola e a identidade do curso são mais fortes que a identidade profissional. Essa imagem identitária se aproxima da identidade que o professor faz dele mesmo:

Então eu creio que o curso é bem visto nesse sentido. Eu acho que o curso é bem visto no sentido de organização. De um modo geral o nosso curso não tem problemas... Tem problemas internos assim... Mas não tem problemas que saiam do nosso meio interno... que a escola inteira comente. Então o curso passa uma imagem assim de organização, apesar da gente saber que existem problemas internos. Eu penso que o curso passa uma imagem de competência, de fazer as coisas bem feitas (Prof. 2)

A imagem que passa é que é um curso questionador. É um grupo de professores muito questionador, que incomodava o diretor anterior, que “enchia o saco” (risos). A gente ouvia: – bah, aqueles caras estão questionando muito, estão perguntando demais. Eu acho que faz parte de um... a gente lida com tecnologia que tá mudando o dia inteiro, a gente pega um ritmo e acaba se envolvendo com a vida do CEFET no próprio decorrer do curso. E coisas que a gente vê que tão fora de nossas idéias, a gente acaba perguntando, questionando por que. Dependendo da direção a gente é mal-visto ou bem-visto (Prof. 8).

A escola burocrática balcanizada, possui o que Bernstein (1996; 1998) descreveu como uma estrutura com forte classificação e enquadramento, na qual, cada categoria, tem necessariamente sua própria identidade e sua fronteira específica. Nelas, o poder opera sempre para provocar ruptura, para produzir marcadores no espaço social. Sendo assim, cada categoria tem a sua própria “voz”, ou seja, seu próprio discurso, seu jeito próprio de falar, de se expressar, de se comunicar. Cada discurso apresenta uma especialização diferente e tem um determinado espaço para desenvolver uma identidade exclusiva, ou seja, tem suas

próprias regras internas e sua voz especial. Para Bernstein, o que mantém a divisão social do trabalho, é essa separação entre as categorias de discurso, ou seja, é “o silêncio entre elas que transmite a mensagem do poder” (BERNSTEIN, 1998, p.38).

As relações de poder entre as diferentes categorias, são descritas pelos princípios de classificação. Uma classificação forte sugere que as categorias são também fortemente especializadas e isoladas entre si. No momento que o indivíduo aceita o princípio de classificação, ele também aceita as relações de poder que estão contidas nelas. Atuando na subjetividade, a classificação produz um código que, no cérebro do indivíduo, suprime o isolamento, as contradições e os dilemas que a classificação produz, permitindo, assim, sua reprodução. Além disso, cada agência categórica tem suas próprias regras e normas de conduta, que Bernstein (1998) chamou de *regras de enquadramento*. O enquadramento, como controle, estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas às diferentes categorias, transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nestas relações. Assim, ao introjetar as regras de enquadramento, o indivíduo passa a fazer como seus os princípios da comunicação legítima de cada categoria, identificando-se com elas (BERNSTEIN, 1996).

Esta estrutura, cubicular e balcanizada, facilitou muito a aplicação do Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que separou o ensino o ensino médio do técnico. Por estarem divididos, os professores não puderam oferecer resistência ao Decreto, aceitando com certa facilidade as suas premissas.

7.5 POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme Ball (2001), a criação das políticas nacionais de currículo é um processo de *bricolagem*, ou seja, uma colagem de fragmentos e idéias de outros contextos e de teorias já tentadas e testadas em outros meios. A maior parte das políticas são frágeis produtos de acordos. Um complexo processo de influência, produção e disseminação de textos pelo qual essas políticas são trabalhadas, re-trabalhadas, aperfeiçoadas e, posteriormente recriadas nos contextos da prática num processo que Ball chamou de hibridização

Esses textos são o resultado de um processo de luta entre diferentes concepções de educação, que envolve relações de poder e de trocas desiguais. Ou, como Suarez define: “(...) o resultado sintético de (muitas vezes silenciado e oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo antagônicos” (1995, p.110).

Conforme Silva (1999), os currículos são fruto de práticas políticas, culturais e técnicas onde diversos interesses e projetos de grupos sociais lutam entre si em busca de tornar hegemônica a sua visão de mundo. As Políticas curriculares autorizam certos grupos de especialistas e desautorizam outros, “(...) uma vez que a política (o currículo) tenha sido sancionada (o) pelo estado, o grupo beneficiário tenta fechar o debate-luta que lhe deu origem, dando lugar à hegemonia de uma determinada ideologia do ensino” (SUAREZ,1995:110).

Para Sacristán (1998), a política curricular é um dos pontos da política educativa e, que tem como objetivo, situar as diversas formas de selecionar, mudar e ordenar o currículo dentro do sistema educativo, estabelecendo a autonomia e o poder dos diversos agentes sobre ele. Cria as regras do jogo do sistema curricular, condicionando os conteúdos e as práticas a serem desenvolvidas no currículo. Para SILVA (1999), o currículo como produto da política curricular, define os papéis de alunos e professores, suas relações e funções de autoridade e iniciativas, O currículo institui diferenças, constrói hierarquias e identidades.

Mas isto não se faz sem conflitos e contradições. Destro (2005), baseando-se em Ball (2002), salienta que os currículos são textos políticos e que estes não produzem diretrizes muito claras, completas ou com um significado fechado, pois são produtos de contradições, de concordâncias e de influências em diferentes momentos de seu processo de construção e que as interpretações que serão realizadas também sofrerão diferentes leituras em função do local onde se inserem seus leitores

Conforme Destro (2005), Ball faz-nos ver que devemos entender a política curricular também como discurso. Existem diferentes coleções de políticas que produzem determinadas realidades, formando assim, diferentes autoridades em relação àquilo que se quer discursar, como, onde e quando fazê-lo. Neste sentido, as políticas curriculares que chegam às escolas assumem o discurso que se deve seguir , constituindo-se , portanto , a realidade que se pretende atuar. Desse modo, a política, como discurso, acaba tendo a função de redistribuir uma determinada

concepção, não importando as contradições encontradas nos espaços escolares, pois somente algumas vozes acabam sendo ouvidas como significativas ou dotadas de autoridade.

Ainda baseando-se em Ball, Destro (2005) escreve que devemos entender a política curricular em seus três contextos: o contexto da influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. O contexto de influência se caracteriza como o local onde as políticas públicas e os discursos, se iniciam com os diferentes interesses de luta por influenciar a definição e os propósitos da educação. Já o contexto da produção do texto político representa a política curricular e toma a forma de textos oficiais, documentos políticos, guias. No entanto, a política não é acabada com a legislação, pois ela requer os textos escritos em função de um tempo em particular que são produzidos envolvendo intertextualidade. Nesse sentido, os textos políticos, que são produzidos em um determinado momento, são resultados de conflitos e compromissos de seus autores. E finalmente, temos o contexto da prática, que ao se constituir das possibilidades e limites materiais dos espaços escolares e dos professores que farão diferentes utilizações do texto político, será o local onde a política se insere e para onde é endereçada. Todos os contextos são inter-relacionados. O poder não está fixado em nenhum desses três contextos específicos e, sim, é resultado de todo o processo.

7.5.1 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-RS

Em meados da década de 1990, relacionada a um conjunto de preocupações de ordem particularmente econômica, a Educação Profissional é convertida em resposta estratégica às necessidades impostas pelas aceleradas mudanças tecnológicas e pela nova ordem de competição no mercado internacional. Especificamente no mundo do trabalho, a difusão do novo modelo produtivo de especialização flexível ou do novo conceito de produção, implicou em uma mudança na organização da produção e do trabalho e uma outra lógica de utilização da força de trabalho, em comparação com o taylorismo e o fordismo, pelo menos para um segmento dos trabalhadores (MORAES; FERRETI, 1999).

É nesse contexto que o Ministério da Educação anunciou, em 1995, sua intenção de efetuar uma reforma na Educação Profissional do país. Argumentava, o Ministério da Educação, que as Escolas Técnicas Federais apresentavam uma série de problemas e, por isso, não atendiam as demandas tanto da sociedade, quanto do setor produtivo. O Ministério da Educação sugere então, o redirecionamento dessas instituições no sentido de uma “aproximação às estruturas empresariais”, através da formação de parcerias “com vistas à gestão compartilhada e auto-sustentação financeira” (LIMA FILHO, 2002, p. 20).

O discurso oficial, apoiado na ideologia neoliberal, apontava a reforma educativa como uma necessidade que se articulava com as mudanças da economia, da política e da cultura do mundo globalizado no qual o país se inseria. Neste discurso, destacava-se o caráter imperioso e universal da globalização, no qual, as novas tecnologias e o desenvolvimento de um mercado globalizado implicavam em alterações na organização e execução do trabalho e, em consequência, na formação de um “novo” trabalhador. (LIMA FILHO, 2002).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e depois com o Decreto nº 2.208 de 1997, foi iniciada a implementação da Reforma. O Decreto nº 2.208/97 estabelecia os objetivos, as modalidades e níveis da educação profissional e a sua articulação com o ensino regular. A educação profissional passa a ser composta por três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico. O básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. O nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, destinando-se à formação de egressos ou matriculados no ensino médio. O ensino tecnológico correspondente a cursos de nível superior nas áreas tecnológicas, tem uma organização baseada na legislação dos cursos superiores destina-se a egressos do ensino médio e do técnico (BRASIL, 2001).

Até a implantação da Reforma na Educação Profissional, os cursos técnicos nos CEFET-RS eram integrados ao ensino médio. Até quase o final da década de 1980 eram pelo sistema semestral, depois passaram a anual.

Minha formação como técnico, eu cursei na época pelo integrado... Fazia o curso com o ensino médio e o ensino técnico junto, isso aí em três anos, era semestral o curso, três anos de duração, com aulas de manhã e tarde (Prof.1),

O curso na época que eu fiz era pelo regime semestral integrado. Estudava no diurno e tinha aula de manhã e de tarde (...) Três anos no diurno e na época o noturno era quatro anos (Prof.2).

Acontece que o curso integrado, era “integrado” somente na cabeça do aluno. Pela própria estrutura balcanizada da Escola, os professores dos cursos técnicos tinham muito pouco contato com os professores das áreas propedêuticas. Inclusive a cultura geral sempre teve prioridade no preenchimento dos horários. As grades de horários já vinham para os cursos técnicos parcialmente preenchidas, sobrando para os cursos completa-las. Nas quartas-feiras, os dois últimos períodos da tarde são reservados para reuniões de coordenação. Não se tem notícia de uma reunião conjunta entre professores do ensino médio e do ensino técnico, somente os coordenadores se reuniam.

O primeiro ano ou semestre dos cursos era ocupado apenas por disciplinas da cultura geral. No final desse período é que, conforme as médias, os alunos podiam optar por um determinado curso técnico. Era o que se chamava de “prospecção profissional”. Muitos alunos acabavam por estudar em um curso em que não tinham o menor interesse, como afirma esses professores:

Então, eu vejo que naquela época os alunos do integrado anual tinham uma base muito forte e desenvolvida nesse primeiro ano do integral. Por outro lado, acabavam às vezes entrando, no curso técnico, alunos que não tinham muito interesse naquela área, pela função toda do sistema como ele era... porque era um segundo grau muito forte, um trampolim bom para a universidade (Prof.2)

No entanto os alunos que conseguiam passar por essa peneira inicial eram de ótima qualidade:

Penso que aquele aluno que eu trabalhava antes, no ensino integrado do CEFET, era mais bem preparado do que o aluno de hoje. Porque o ensino médio era voltado, naquela época, diretamente para os cursos técnicos, então, por exemplo, na matemática se estudava a trigonometria, se estudava uma noção de limites, derivadas e integral. Não se estudava como no curso superior, claro, mas se tinha uma noção para poder comenta certas coisas (Prof.1).

Conforme Eslabão (2006), a implementação da Reforma no CEFET-RS, passou por duas fases distintas: a primeira, inicia-se com a regulamentação da LDB no que se refere à Educação Profissional por meio da promulgação do Decreto

2.208/97; e a segunda, com a implantação do modelo regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A reestruturação curricular propriamente dita iniciou-se em 1999, com a Escola Técnica já transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, principalmente por exigência do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que, entre outras coisas, determinava a desvinculação entre o ensino técnico e o ensino médio. Às coordenadorias dos cursos técnicos, foi determinado que se fizessem as devidas modificações nos currículos para atender o que pedia o tal “programa”. O ensino técnico, integrado ao médio, sempre foi uma marca da antiga ETFPEL, e a qualidade da educação ministrada era motivo de orgulho dos professores e alunos. Portanto, tratar a educação profissional desvinculada do ensino médio foi motivo de muita discussão entre os professores.

Ainda pode se pensar que os professores exercem um papel de meros executores das políticas curriculares oficiais, mas não é bem assim o que acontece na prática. A política curricular se faz através da inter-relação entre contextos diversos, onde o texto escrito é uma parte da política e a sua implementação é outra. Nesta inter-relação, há modificações em cada contexto, e estas transformações fazem parte da política curricular.

A política curricular pode ser entendida como texto e como discurso, como texto pode ser interpretado de maneiras tão diversas como o número de leitores que as lêem. Os currículos são textos políticos e não produzem diretrizes muito claras e completas, pois os mesmos são produtos das relações de poder entre os diversos atores que os produziram. Objeto de lutas e acordos, são sujeitos a contradições e a diferentes interpretações, dependendo do local em que estão inseridos os seus leitores. Quanto aos professores, estes textos podem ser aplicados, modificados e utilizados de diferentes maneiras. Podendo inclusive, ser completamente ignorado pelos mesmos (DESTRO, 2005).

Como discurso, as políticas curriculares produzem determinadas realidades, produzindo diferentes autoridades em relação àquilo que se quer discursar, bem como, onde e quando fazê-lo. As políticas curriculares, quando chegam às escolas, assumem o discurso que se deve ou se quer seguir, construindo-se a realidade em que se pretende atuar. Os professores podem fazer diversas interpretações dos textos e desses discursos, podendo inclusive resistir à sua aplicação dentro do espaço escolar. Desta maneira, a política curricular tem a função de redistribuir uma

certa concepção de educação, não importando as contradições encontradas nas escolas (DESTRO, 2005)

Assim, para alguns coordenadores, a separação entre o ensino técnico e o ensino médio foi bem vinda pelos professores:

Sempre existiu uma rejeição muito grande no curso. Mais problemas administrativos do que problemas filosóficos com relação ao integrado. Tinha mais problemas de convivência de professores do técnico com professores do médio, mas é uma coisa que tá sendo trabalhada (CTEC3).

No entanto, para outros, a reforma foi imposta à força:

Nessa última reforma muita coisa foi alterada. Com o surgimento da divisão entre o ensino médio e o ensino técnico, a qual foi imposta para nós e o nosso curso não queria. Como nós trabalhamos em uma área que constantemente tem que ser discutida novas tecnologias, novas formas de trabalhar, nós vínhamos sempre aprimorando, aprimorando e chegou um momento que nos obrigaram... Esqueçam isso, agora vamos fazer uma outra coisa nova. E sem nenhum subsídio, assim mais concreto, a coisa foi no "achismo" e foram até nos passando informações que, hoje a gente viu que eram equivocadas, erradas. Afirmavam-nos que a gente não poderia fazer determinadas coisas que hoje se viu que poderia. Bom, era uma filosofia da direção na época que queria ser um modelo para o País, na reforma e acabou sendo, de como não se deve fazer uma reforma. Esse foi o grande resultado final desse processo todo (Prof.8).

Quanto aos professores, eles ficaram divididos em relação à reforma, para alguns o ensino melhorou:

Eu vejo que o currículo que hoje nós temos está bom. Se cada um, dentro da suas disciplinas, trabalhar aquilo que é importante para o aluno, o curso técnico fica bom. Temos hoje alguns pontos que ao longo dessas mudanças, se perderam, por isso ainda precisamos fazer alguns ajustes. Esse currículo tem como positivo, em relação ao modelo anterior, o fato de que antes a gente perdia tempo com coisas que os alunos não iriam usar, hoje a gente conseguiu direcionar um pouco mais para a realidade que ele vai viver no mercado de trabalho, pelo menos na minha área (Prof.2).

Entretanto, para outros, com a reforma o ensino piorou:

Sem dúvida, para mim a reforma foi uma tragédia. Foi algo quase catastrófico. Nós tínhamos um aluno que fazia o integrado e que chegava para nós com todos os pré-requisitos de matemática, de física... Com a reforma, o curso procurou manter a identidade do curso e com as mesmas disciplinas. Até colocamos algumas novas, mas mantivemos um perfil que a gente dava lá no integrado, mas nisso todas as disciplinas perderam carga horária. Isso, somada à deficiência que os alunos trazem dos pré-requisitos

de matemática e física, fez com que a gente fosse diminuindo os conteúdos para um mínimo. Então eu acredito que isso reflete na qualidade do técnico que a gente está formando. Então a gente tem um técnico com o mesmo perfil, mas com uma qualidade talvez inferior àquela que se formava na época do integrado. Então vejo que comprometeu muito (Prof. 6)

Segundo Lawn (2001), a gerência da identidade dos professores pelo Estado, é fundamental para o funcionamento dos sistemas educativos. O autor defende a idéia de que o Estado procura manobrar a identidade docente através de um método sofisticado de controle, no qual o discurso é um dos instrumentos principais para a produção de identidades oficiais. Esse discurso age como forma de policiamento das fronteiras das identidades docentes, com a intenção de ajustá-las às identidades do Estado e do mundo do trabalho. Dessa forma a produção de identidades é um dos componentes essenciais do sistema educativo.

No seu discurso para justificar a reforma, o Ministério da Educação argumentava que o ensino da rede de Escolas Técnicas Federais era caro, atendia uma quantidade muito pequena de alunos, era elitista porque acaba atendendo as classes mais elevadas, pois seus vestibulares muito concorridos impunham dificuldade a alunos de baixa renda, seus cursos muito longos não atendiam as demandas do setor produtivo e que seus egressos em vez de seguir a profissão técnica preferiam seguir os estudos em nível superior (LIMA FILHO, 2003).

Esse discurso parece que foi perfeitamente incorporado por alguns dos professores do CEFET:

Eu creio que quando se desvincula o ensino técnico do ensino médio, o aluno que procura o ensino médio do CEFET pela qualidade que tem, para fazer uma faculdade, ele deixa aberta uma vaga no ensino técnico para alguém que simplesmente queira ser técnico e exercer uma profissão e transformar sua vida (Prof.1).

Então, eu vejo que, naquela época, os alunos do integrado anual tinham uma base muito forte e desenvolvida nesse primeiro ano do integral. Por outro lado, acabavam às vezes entrando, no curso técnico, alunos que não tinham muito interesse naquela área, pela função toda do sistema como ele era... porque era um segundo grau muito forte, um trampolim bom para a universidade. O aluno fazia esse segundo grau técnico, ele tinha que escolher um curso dentro das opções que ele tinha, ou que ele achava menos ruim, mas ele já sabia que não iria atuar na área. Para o estágio, ele arrumava alguém que assinasse sua carteira, algum conhecido assinava lá o estágio e estava resolvido. Então esse era o único inconveniente, às vezes se encontrava alunos que não seguiam a profissão e tinham isso bem claro na cabeça (Prof.2)

Se eles vêm fazer o curso técnico de noite é porque eles querem seguir o curso técnico. Antes quando o curso era integrado, o aluno levava quatro

anos fazendo o curso integrado, mas eu via, pois encontrava depois os alunos, não digo a grande maioria, mas uma boa parte dos alunos, não sei que percentual é esse porque não fiz pesquisa nenhuma, mas a grande maioria seguia outro rumo, outro curso. Então se eles querem fazer o curso técnico, como não é integrado, agora é só dois anos né, então o aluno vem para fazer o curso técnico mesmo. Então a gente sabe que ele está tentando seguir uma profissão. Então aí eu me dei conta... o aluno, antes vinha para fazer o ensino porque era um pessoal que tinha mais dinheiro e era uma maneira fácil de ter um bom...eles faziam um concurso para entrar na Escola, como eles tinham mais dinheiro, passavam e faziam aquele curso técnico e seguiam outra profissão. Agora, os que vêm são gente que têm problemas financeiros, não digo que é a grande maioria, mas o pessoal que quer fazer o curso técnico tem problemas financeiros, é de classe baixa. Então ele quer fazer o curso técnico para melhorar de vida e ele vai trabalhar com o curso técnico. E, claro, se ele tem uma classe baixa, ele vem com dificuldades (Prof. 5)

A incorporação desse discurso prejudicou o retorno aos cursos integrados, possibilidade aberta pelo Decreto federal nº 5154/2004, pois alguns docentes estão indecisos:

Não se tem uma definição clara, aqui na coordenadoria, de se retornar ao sistema integrado. Se tu me perguntares se vale a pena retornar ao sistema integrado, eu te responderia que hoje eu não tenho convicção sobre isso. Não se tem argumentos suficiente e não se discutiu o suficiente para chegar a uma conclusão convicta sobre isso (Prof. 2)

Para outros, o retorno ao sistema integrado é uma ação que não pode mais esperar:

Graças a Deus alguém de bom senso botou no papel de novo, que pode ser um ensino integrado, porque no ensino integrado formam-se o cidadão e o profissional juntos, o que é o perfil hoje do mundo inteiro... Não é no Brasil apenas, é no mundo inteiro. Uma pessoa que saiba lidar com as coisas de fora da empresa, do cotidiano, mas também com a sua atividade profissional e eu acredito que no integrado, ele vai retomar um rumo que a gente deixou de lado (Prof.8).

Se a idéia principal contida no texto da reforma era pela expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, aparentemente no CEFET-RS ela logrou pleno êxito conforme a tabela comparativa a seguir:

TABELA 5: QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS FORMAS E MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDAS NOS ANOS DE 1990 E 2008, NA UNIDADE DE PELOTAS DO CEFET-RS

1990	2008
Técnico de Mecânica	Técnico em Edificações /concomitante
Técnico de Eletromecânica	Técnico em Edificações /integrado
Técnico em Eletrônica	Técnico de Eletrotécnica /concomitante
Técnico em Eletrotécnica	Técnico de Eletrotécnica /integrado
Técnico em telecomunicações	Técnico de Manutenção Eletromecânica / subsequente
Técnico em Edificações	Técnico de Mecânica Industrial / concomitante
Técnico em Desenho	Técnico de Nível Médio em Eletrônica /concomitante
Técnico em Química	Técnico de Nível Médio em Eletrônica / integrado
	Técnico em Química / integrado
	Técnico de Química – Ênfase em Análise de Processos Industriais Químicos / subsequente
	Técnico em Montagem e Manutenção de Computadores /integrada PROEJA
	Técnico de Sistemas de Informação Ênfase em Ecommerce, Sistemas Comerciais ou Administração de Redes/subsequente
	Técnico em Design de Móveis /concomitante
	Técnico em Programação Visual / concomitante
	Técnico em de Sistema de Informação / concomitante
	Técnico em Telecomunicações/ concomitante
	Ensino Médio – em extinção
	Ensino Médio para Adultos – em extinção
	Graduação em Engenharia Elétrica
	Curso superior de Tecnologia em Automação Industrial
	Curso superior de Tecnologia em Controle Ambiental – (em extinção)
	Curso superior de Tecnologia Ambiental – Ênfase em Controle Ambiental (em extinção)
	Curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
	Curso superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações
	Curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet
	Curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (modalidade a distância)
	Curso superior de Tecnologia Saneamento Ambiental – ênfase Saneamento – (em extinção)
	Curso superior de Tecnologia Saneamento
	Programa Especial de Formação Pedagógica
	Pós-Graduação lato sensu em Linguagens Verbaís e Visuais e suas Tecnologias
	Pós-Graduação lato sensu em Microeletrônica

Fonte: Relatório de Gestão, 1990; DIREN/CEFET-RS, 2008.

7.6 A REFORMA DO ESTADO E O NOVO GERENCIALISMO

Em meados de 1970, uma crise econômica a nível mundial pôs fim à era dourada do capitalismo, que havia se iniciado com o término da Segunda Guerra Mundial. O consenso sobre o papel do Estado como garantidor da prosperidade econômica e do bem-estar social, começava a se esfacelar.

A crise colocou em cheque as três dimensões do Estado: econômica, social e administrativa. A dimensão econômica era keynesiana. Caracterizada pela intervenção ativa do Estado na economia, como forma de garantir o pleno emprego e atuar em setores estratégicos para o desenvolvimento nacional. O Estado de bem-estar (*welfare state*) correspondia à dimensão social desse modelo. Tinha como principal objetivo a produção de políticas públicas na área social (saúde, educação, habitação, previdência social, etc.), como forma de garantir as necessidades básicas da população. Por último, havia a dimensão administrativa, baseada no modelo burocrático weberiano, cujas características principais eram: a neutralidade, a impessoalidade e a racionalidade do aparato governamental (ABRUCIO, 1997).

Como saída para a crise, os governos trataram de redefinir o papel do Estado na economia e a reduzir os gastos públicos na área social. Quanto à área administrativa, como resposta ao esgotamento do modelo burocrático weberiano, foram introduzidos, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública. Corte de gastos, inclusive de pessoal, aumento na eficiência e atuação mais flexível do aparato burocrático, tudo isto estava contido na cartilha do modelo gerencial, que tinha como meta a substituição do modelo weberiano pela lógica da produtividade no setor privado. Essa ação foi incentivada pela ascensão de teorias extremamente críticas ao modelo burocrático estatal, e ao neoliberalismo hayekiano que, principalmente a partir da Grã-bretanha, abriu espaço para o avanço do modelo gerencial como referência ao setor público (ABRUCIO, 1997).

No Brasil, a reforma do Estado começou a ser pensada no governo de Fernando Collor de Melo, iniciado em 1989, cujo discurso pela modernização do país tinha no neoliberalismo a solução para a crise. Collor tinha o Estado como um obstáculo à modernização do país. O discurso de Collor emerge de um cenário marcado pela crise fiscal do Estado e num momento de fortes críticas à máquina estatal, dita como espirante e cujos serviços prestados são de baixa qualidade.

No entanto, a reforma do Estado iniciada com Collor, só veio a ser implantada de fato, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, que, baseada nos postulados neoliberais, se apresentava como uma estratégia de readaptar a estrutura administrativa do país às imposições da nova ordem do capitalismo, em nível mundial, e de garantir o acesso do país ao cenário internacional (ARRUDA, 2005).

Nesse contexto, Fernando Henrique Cardoso cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) cujo titular, o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, estaria encarregado da reformulação e da reforma do Estado brasileiro. Para o titular do MARE, reformar o estado significava “definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas” (PEREIRA, 1997, p. 22).

Segundo Bresser Pereira, o modelo gerencial, também conhecido como “nova administração pública” a ser implantado no plano de reforma do Estado, seguiria os seguintes princípios: orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; ênfase no controle dos resultados através de contratos de gestão; separação entre os órgãos formuladores de políticas públicas e os órgãos executores dessas mesmas políticas; distinção entre unidades descentralizadas de atividades exclusivas do estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; transferência para o setor privado ou público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; adoção de controle sobre as unidades descentralizadas envolvendo controle social direto, contrato de gestão com indicadores de desempenho e formação de quase-mercados com competição administrada; terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (PEREIRA, 1997).

Para Bresser Pereira, a reforma do Estado é um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar sua governança e governabilidade, envolvendo três aspectos principais: privatização, publicização e terceirização. Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização é o processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (PEREIRA, 1997).

Conforme Bresser existem dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de

Estado. Estão incluídas nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência a carentes, menores e a velhos, museus, orquestras, etc. Para Bresser, essas são atividades competitivas que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também e principalmente do controle social e da constituição de quase-mercados. Nestes termos, para Bresser, não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado e que seja monopólio estatal (PEREIRA, 1997).

7.6.1 O NOVO GERENCIALISMO APLICADO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), o novo gerencialismo aplicado à educação, é baseado em novos modelos de gerência empresarial e de gestão do setor privado, acrescidos de novas teorizações sobre a escolha pública e sobre a economia das instituições públicas. Esses novos modelos provocaram, em muitos países, a reestruturação dos sistemas educacionais, que envolveu um afastamento em relação à política e uma aproximação aos modelos de gestão empresarial, tendo, como pano de fundo, a ascensão do neoliberalismo como ideologia dominante no processo de globalização.

Segundo esses autores, esses modelos e teorias legitimaram e criaram instrumentos, que foram utilizados para reestruturar as burocracias educacionais envolvendo um processo de descentralização do controle, que juntamente com novas estruturas de responsabilização e de financiamento, são utilizadas para desagregar as grandes burocracias estatais em agências autônomas nas quais “no interesse da chamada eficiência produtiva, a provisão de serviços educacionais tornou-se contestável, e no interesse da chamada eficiência alocativa, a educação estatal foi mercantilizada e privatizada” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p.78).

Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), afirmam que o novo gerencialismo funciona como uma tecnologia de governo ainda mais racionalizada e complexa que a anterior. Essa forma de governamentalidade neoliberal, baseada na autogestão individual e institucional, tem como um de seus pilares a noção de que a educação

pode ser gerida como qualquer outra empresa ou instituição prestadora de serviço. Para os autores, o novo gerencialismo é uma forma aperfeiçoada de autogoverno, no qual o eu se constitui não como algo pessoalmente autônomo, mas sim, como “escolhedor autônomo” (PETERS; MARSHALL; FITIZZIMONS, 2004, p.84).

Nessa perspectiva, os escolhedores autônomos, não são livres para escolher, embora eles próprios pensem o contrário, pois “as formas de racionalidade e as leis para as quais o mercado deveria operar irão moldar as pessoas como tipos específicos de sujeitos para que escolham a partir de uma certa perspectiva geral” (p.84). Assim, segundo esses autores “eles não apenas serão governados, como, de maneira mais importante, serão autogovernados. Serão autogovernados porque acreditam que escolhem de forma autônoma (...)” (Ibidem).

Isso seria decorrente de uma extensão do que, Foucault (1984a), denominou de biopoder, no qual as disciplinas e a regulações das populações, constituíram-se em dois pólos, sobre os quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. Com o passar do tempo, o biopoder passou a regular a vida social por dentro, tornando-se “função integral, vital que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade”, pois o que está em jogo “é a reprodução da própria vida” (HARDT; NEGRI, 2004, p.43). Na dinâmica contemporânea do biopoder, seu alcance é ampliado, extrapolando as instituições e áreas específicas para “se espalhar por todos os espaços e todos os tempos, todas as vidas” (SIBILIA, 2002, p. 168).

O biopoder, ao ser exercido sobre o eu, tem como seu resultado o autogoverno. Nesse sentido, a doutrina da autogestão no centro das políticas neoliberais, “apresenta o autogestor como o sujeito neoliberal do gerencialismo” (PETERS; MARSHALL; FITIZZIMONS, 2004, p. 86) Uma doutrina que tem como pano de fundo, a idéia da “liberdade auto-determinada”, ou seja, “a idéia de que sou livre quando decido as coisas que me dizem respeito, em vez de ser moldado por influências externas” (Ibidem, p.87) O “ser livre para escolher”, subentende a idéia de que o sujeito conhece aquilo que está escolhendo e que ele é o único responsável pelo resultado de sua escolha (Ibidem).

Nessa nova tecnologia intelectual, o cidadão é animado e articulado por concepções de liberdade e de direito de escolha. Sendo que a “democracia do consumidor” é meio e fim para a mudança social e econômica. Nesse sentido, um setor público produtivo e eficiente, tem como principal função desenvolver o “natural”

empreendedorismo e competitividade dos cidadãos, “libertando-os” da dependência do Estado-providência (BALL, 2006).

Ou seja, formar e orientar o cidadão escolhedor passa a ser uma das funções do Estado, de modo que os consumidores desenvolvam “novas necessidades e maiores competências para fazerem as melhores escolhas num mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação, por sua vez, é cada vez mais infinitesimal” (VEIGA-NETO, 2000, p.197).

Na concepção neoliberal, o Estado deve seguir a lógica da empresa, pois transformar o Estado em uma grande empresa é muito mais econômico, fácil, produtivo e lucrativo. Sem falar que as próprias empresas têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado (VEIGA-NETO, 2000).

Nesse sentido, Dale (1998) sinaliza com o conceito de *liberalização*. Diferentemente da privatização, que envolve a venda de bens do Estado, a *liberalização* significa a redução de controle governamental através da abertura de uma área a pressões competitivas. Da mesma maneira que é possível haver privatização sem competição, também é possível haver liberalização sem privatização, introduzindo a competição no setor público sem transferir a propriedade. Dessa forma, “na medida em que o estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais passam a se estender por toda a parte” (VEIGA-NETO, 2000, p.199).

O novo gerencialismo constitui-se em um conjunto de práticas e de tecnologias, relacionadas com o mercado que transforma a própria natureza do Estado e sua relação com o setor privado na exploração de alternativas de financiamento em um meio competitivo. Dessa forma, o novo gerencialismo pode desenvolver por parte das instituições públicas, como as escolas e universidades, uma cultura de desempenho competitivo. A gestão é estabelecida de forma a superar a burocracia pública e as “velhas tecnologias do profissionalismo”. As tecnologias de gestão envolvem a implementação de técnicas para organizar as forças e capacidades dos indivíduos em redes funcionais de poder (BALL, 2001).

A cultura do auto-interesse, nas instituições de ensino, pode ser vista como uma forma de adaptação aos valores educacionais aos interesses do mercado. O auto-interesse surge como uma crescente orientação em direção à sobrevivência da instituição, assentada sobre o bem-estar interno de seus membros. Cultura esta em que a sobrevivência no mercado educativo torna-se prioridade e propósito de todos

os colaboradores. Nessa nova linguagem organizacional, os funcionários devem se responsabilizar e reconhecer que a segurança de seu posto de trabalho depende da sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem. No gerencialismo, a iniciativa e a resolução de problemas por parte dos docentes são valorizados. Entretanto, são colocadas em práticas novas formas de controle e de auto-monitoramento, ou seja, novos sistemas de avaliação, de gerencia por objetivos e comparação de resultados (BALL, 2001).

7.6.3 O IMPACTO DO NOVO GERENCIALISMO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

No final do ano de 1995, ainda sob o impacto das primeiras medidas gerenciais do governo Fernando Henrique Cardoso e do seu Ministro do MARE, assim como da iminente Reforma do Ensino Técnico já anunciada pelo governo e sob a tensão de boatos que indicavam a possibilidade de estadualização ou até privatização da escola, o CEFET recebe a comitiva de uma grande corporação multinacional do setor de autopeças que recentemente havia absorvido sua congênera nacional. Os representantes da empresa procuram a direção da Escola para tratar de uma parceria, de forma a requalificar os funcionários herdados da empresa brasileira absorvida. Ou em outras palavras: moldá-los aos padrões internacionais de qualidade e produtividade.

A idéia da empresa era formar esse novo técnico a partir dos trabalhadores experientes que já estavam na empresa. Por isso, necessitava que o curso fosse no local de trabalho. Ou seja, dentro da empresa, um complexo industrial composto por cinco fábricas situado na cidade de Gravataí, a mais de 300 km de Pelotas. O currículo, os conteúdos e a própria pedagogia empregada teriam de ser conforme critérios especificados pela empresa e conectados aos seus interesses.

Conforme a empresa, as novas tecnologias exigiam um profissional polivalente e multiquificado, identificado e comprometido com os interesses da corporação, habituado a trabalhar em equipe, pró-ativo e capaz de identificar e resolver problemas, mas que não se intimidasse em por a mão na graxa. Era um técnico de novo tipo. Não aquele que a Escola formava havia anos. O que a

empresa necessitava não era de gerentes científicos, mas sim de operários polivalentes, competentes e engajados. Operários com qualificação técnica. Além disso, as normas internacionais de qualidade exigiam que a empresa possuísse, em seus quadros, um certo número de técnicos de nível médio.

A direção da Escola Técnica, na época, totalmente engajada às políticas governamentais, em reunião com os coordenadores pedagógicos dos cursos técnicos expôs a questão a todos enfatizando a importância que a oportunidade trazia, tanto em conhecimentos, como na valorização da Escola em um cenário educacional competitivo. Dessa forma, colocou a produção dos cursos para a referida empresa como um desafio para a instituição escolar e para os docentes.

Assim, após os coordenadores dos cursos técnicos conversarem com seus professores, três cursos aceitaram o desafio: os cursos técnicos de Mecânica, Eletrônica e Eletromecânica. Para essa tarefa, criou-se uma comissão interdisciplinar constituída por professores desses três cursos, com o objetivo de desenvolver, junto aos representantes da empresa, um projeto de curso técnico.

O que orientou o grupo de professores para a montagem e implementação dos cursos foi o desafio. À semelhança dos processos produtivos utilizados na produção enxuta que utilizam a tensão criativa dos trabalhadores como forma de manter o seu comprometimento com a produção, os docentes foram desafiados à resolução de problemas do setor produtivo, formando verdadeiros times, ou equipes interdisciplinares.

Após árduas negociações, tanto em torno do currículo como também de questões administrativas, nas quais posições foram disputadas sob intensas lutas de poder, finalmente foi celebrado um convênio para a realização de dois cursos técnicos: Metalurgia e Mecatrônica. Com início no primeiro semestre de 1996, com duração de dois anos, os cursos seriam na modalidade pós-médio, exigindo do aluno o ensino médio completo. O objetivo do convênio era formar aproximadamente 250 Técnicos Industriais.

Este professor que trabalhou neste convênio fala sobre suas impressões:

Existia uma idéia clara por parte da empresa, de que ela teria que se adequar às normas de qualidade e para isso ela tinha que qualificar sua mão-de-obra operacional numa certificação técnica. Então lá as pessoas iriam executar as mesmas atividades, mas teriam que ter o diploma de técnico. Isso levava os funcionários muitas vezes cansados de horas de trabalho a assistirem aula,

mas não de uma forma espontânea e sim como uma garantia de manutenção do emprego (Prof. 4).

A seleção dos docentes para trabalhar no convênio, foi feita por critério de experiência profissional e de familiaridade com o conteúdo a ser ministrado. Em algumas disciplinas estratégicas, os docentes eram engenheiros da própria empresa. O trabalho no convênio teria de ser realizado sem prejuízo às atividades docentes normais, ou seja, fora das 40 horas dedicadas exclusivamente à educação pública. Alguns professores se interessaram em trabalhar nesse convênio como uma forma de atualização profissional, mas também como uma maneira de melhorar o salário:

No início desses convênios em 96, foi aberta seleção de professores inclusive para a disciplina em que eu atuava. Mas eu não me candidatei na época, porque eu pensava que naquela época eu não estava preparado. Em 98 abriu novamente o processo de seleção de professores da minha área, daí eu achei que estava preparado. O que me motivou a participar foi a questão financeira e a questão de estar dentro de uma empresa. Eu tive uma rápida passagem do curso técnico para a profissão de professor, eu estive muito pouco tempo dentro do setor produtivo. Isso eu sempre acreditei que era uma deficiência minha. Então, eu via esse trabalho como uma oportunidade de estar dentro de uma empresa, de abrir mais o leque de possibilidades e não tem como negar que também era financeiramente interessante (Prof. 2).

O detalhe é que as aulas eram ministradas na sede da empresa, em Gravataí, que fica a uma distância de quatro horas de ônibus da cidade de Pelotas. Para racionalizar o trabalho docente, ficou instituído que o professor trabalharia dois turnos, ou seja, ministraria aulas para duas turmas: uma pela manhã e outra pela tarde. Com isso, era necessário que o docente se deslocasse na noite anterior para Porto Alegre, pernoitando, e, pela manhã, tomasse o ônibus da empresa para a fábrica em Gravataí e ali permanecesse até o fim da última aula na tarde. Em alguns casos, as aulas eram ministradas em dois dias como relata esse professor:

Era assim, eu saía, eu pegava o ônibus de manhã, tinha aula lá às três horas da tarde. Então eu embarcava no ônibus de manhã para Porto Alegre, na quarta-feira, almoçava na rodoviária em Porto Alegre, e ia para Gravataí, dava aula à tarde e voltava à noite, ficava num hotel em Porto Alegre e tinha aula quinta-feira de manhã. Na quinta-feira, ia no ônibus da empresa e dava

aula até ao meio-dia e voltava no ônibus da empresa mesmo. Almoçava na rodoviária, vinha a Pelotas e dava aula à noite no CEFET (risos) (Prof. 1).

Durante todo o curso, adotou-se a pedagogia de projetos. Os alunos, divididos em grupos, elegiam um problema produtivo da empresa como projeto de trabalho. Com o auxílio dos professores desenvolviam seus projetos de pesquisa. No final do semestre, esses projetos e também protótipos de equipamentos criados pelos grupos de alunos, eram apresentados no auditório da empresa com a presença de toda a gerência industrial. As equipes de alunos recebiam prêmios pelas sugestões que contribuíssem para a melhoria da qualidade e produtividade do processo industrial. Esses prêmios eram calculados sobre uma pequena porcentagem do valor economizado pela empresa, eram os principais motivadores dos alunos dos cursos técnicos. Seus projetos sempre buscavam apresentar soluções para problemas práticos do setor de produção da fábrica, como narra este professor:

Lá dentro da fábrica, eu chegava cedo na empresa e antes da aula ficava passeando dentro da empresa para conhecer o processo deles até para poder utilizar como exemplo coisas do dia a dia dos alunos. Antes da aula eu conversava com cada um daqueles que tinham aula comigo, até para pegar informações sobre como era o processo que eles trabalhavam, que atividades desenvolviam (Prof.1).

Nesse aspecto, os docentes eram orientados a permanecer o maior tempo possível dentro das fábricas, observando e analisando possibilidades de aplicação de seus conhecimentos nas práticas produtivas. Inclusive muitas aulas eram ministradas nos próprios locais de trabalho dos alunos. Uma verdadeira imersão na cultura produtiva. Assim, os termos *kanban*, *just-in-time*, ISO 9000, QS 2000, CEP, TPM, 5S, e muitos outros, passaram a ser adotados pelos docentes e introduzidos nos conteúdos e currículos dos cursos técnicos na própria escola, como menciona este docente:

Na atividade de docência, no nosso curso, mudamos muita coisa em função daquela parceria. Tivemos que criar um plano diferente pra lá, pra uma realidade diferente... Mas, depois, percebemos que poderíamos trazer também pra cá. Fazer um processo inverso. Se criamos pra lá uma situação de empresa, para solucionar um problema da empresa, nós poderíamos simular alguma coisa... Logicamente não na mesma realidade, simulando situações em que os alunos daqui também tinha que desenvolver raciocínio, projetos...elevou bastante o conhecimento do grupo de professores que

trabalhou lá e repassou pros outros. Provocou, tirou da acomodação... porque nós fomos tirados da acomodação indiretamente também desacomodamos os outros, foi um efeito em cascata positivo. Os desafios foram tranquilos, superáveis. Aquela ansiedade, aquele frio na barriga... como se fosse o primeiro dia de aula...mas tudo correu dentro daquilo que, mais ou menos, nós esperávamos (Prof. 8).

Como resultado dessa primeira parceria, os muros da Escola desabaram. A partir daí, nunca mais foi possível distinguir o que era “dentro” e o que era “fora” da Escola. A Escola estava dentro da Empresa. A Empresa estava dentro da Escola. O professor era funcionário da Escola, mas trabalhava para a Empresa. Para os professores, os espaços fechados e os limites plenamente definidos de suas coordenadorias, foram substituídos pelos espaços móveis dos grupos de trabalho interdisciplinares dos cursos híbridos corporativos.

Também foi início de uma nova cultura na Escola. A satisfação do cliente passa a nortear os futuros empreendimentos de parcerias Escola/Empresa realizados pelo CEFET. Os professores passaram a ser responsabilizados pelo sucesso desses convênios ou parcerias. Para isso foi necessária uma mudança de atitude do professor com relação ao seu trabalho e uma nova maneira de pensar o seu trabalho e sua vida. Em outras palavras, constituir uma nova identidade. À semelhança dos operários das fábricas em que atuou como docente, o professor teve que constituir uma nova identidade “ marcada por uma mudança cultural, pelo compromisso com a produção, com a capacidade de trabalho e com o auto-controle necessário ao aprimoramento do processo produtivo” (VIEIRA, 2004, p. 33)

O início das parcerias Escola/Empresa também pode ter sido o início, no CEFET-RS, do que Lima Filho (2002) denominou de “empresariamento e desescolarização” da Educação Profissional. Empresariamento porque, nesta modalidade, os cursos deixam de ser gratuitos; passam a ser pagos pela empresa e pelos próprios alunos e, dessa forma, a Escola Pública passa a atender aos interesses privados. Desescolarização porque esses cursos não eram ministrados dentro da escola e sim dentro da empresa, imersos na cultura da própria fábrica.

Quanto aos honorários, o docente recebia o valor estipulado pela hora/aula mais as despesas com o deslocamento e estadia. Não estavam previstos pagamentos pela preparação do material didático nem do tempo de preparação das aulas. Inicialmente, o pagamento dos docentes envolvidos nesses cursos era feito através de repasse de verbas da empresa para a caixa escolar. Gerando uma

situação inusitada e discutível do ponto de vista legal. Servidores públicos com regime de dedicação exclusiva recebendo pagamento de empresas privadas. Mas isso foi solucionado com a transformação, em 1999, da ETFPEL em CEFET-RS. O que possibilitava à instituição a criação de cursos de nível superior e a constituição de Fundações de Apoio. Dessa forma, cria-se a Fundação de Apoio, denominada de FUNCEFET.

Com a constituição da FUNCEFET, os docentes, que atuam nos convênios e parcerias, passaram a receber seus honorários através de legais e convenientes “bolsas de extensão” ou “bolsas de trabalho”.

A FUNCEFET é uma fundação de direito privado, uma organização não-estatal, que tem em seus objetivos promover a prestação de serviços de extensão e pesquisa nas áreas técnicas, científica e administrativa, junto a instituições e órgãos públicos ou privados, bem como promover o atendimento, nas diferentes áreas de atuação das pessoas jurídicas e facilitar o desenvolvimento de suas atividades (CEFET-RS, 2007).

A FUNCEFET é autogestionada, ou seja, é administrada por professores ou ex-professores do CEFET, que não recebem nada por isso, ou seja, não são remunerados pelo seu trabalho como gestores. O seu Conselho Curador é constituído pelos diretores sistêmicos do CEFET e pelos diretores das Unidades de Ensino. Com um orçamento que supera os cinco milhões de reais (previsão para 2008), a FUNCEFET, entre outras coisas sustenta o refeitório, o auxílio a alunos carentes, e as atividades extraclasse do CEFET-RS. Nesse sentido, torna-se fundamental a busca por novas fontes de receitas para manter essas atividades funcionando. Mas isso não parece ser muito difícil.

Num mercado educacional em franca expansão, a dupla CEFET-RS/FUNCEFET é um duro concorrente até mesmo para grandes empresas privadas que atuam no setor de educação corporativa. Nesse mercado competitivo, o CEFET-RS tem obtido um invejável sucesso. Atualmente, é responsável pela administração do projeto Escola de Fábrica, para toda a metade sul do Estado e, pela preparação de parte da mão-de-obra para o pólo naval de Rio Grande/RS.

Este professor relata sua opinião sobre as Fundações de Apoio:

Quando a escola se tornou CEFET, até para fugir da estadualização, essa idéia vem desde a época do Collor, porque a lei que criou os CEFET é de noventa e quatro. A gente apoiou porque corria o risco... esse risco era real.

Com o Collor era. Depois com a saída do Collor com o Itamar isso, por um tempo, desapareceu e depois retornou no governo Fernando Henrique... Aí com o Fernando Henrique a idéia era privatizar mesmo, era o estado mínimo que o Bresser pregava e aí por um tempo grande se correu esse risco. As Fundações datam dessa época também. Eu tive uma audiência com o Rui Berger que era secretário da SETEC e ele disse que: “a gente não vai privatizar, a gente vai transformar em organização social”. Depois a gente entendeu para que eles criaram as Fundações, era para entregar a administração para as fundações (Prof.6).

Para Lawn (2001), o modelo importado das práticas empresariais e das companhias privadas para o âmbito das escolas, abre aos professores a possibilidade de novas formas de elaboração de identidades. Identidades que tem como modelo principal o desempenho competitivo e o desejo de recompensa. Criando identidades como a dos “caçadores de bolsas” (p.129).

Para muitos docentes, o ganho extra é uma das principais motivações para sua participação nos convênios e parcerias pela FUNCEFET:

Eu via esse trabalho como uma oportunidade de estar dentro de uma empresa, de abrir mais o leque de possibilidades e não tem como negar que também era financeiramente interessante (Prof.2).

Uma das motivações para eu elaborar esses cursos é a financeira. É a necessidade de uma renda extra aí. É a principal né... (Prof.1).

No entanto, alguns docentes criticam o trabalho nos convênios da FUNCEFET, mas também reconhecem que muitos professores são obrigados a intensificar o seu trabalho, pois estão endividados:

Eu sou terminantemente contra os cursos da Fundação. Eu tenho verdadeiro horror disso aí. Eu acho que meu salário deve sair daqui da Escola. (...). O professor fica mais cansado, não dá atenção devida aos alunos, (...) Os professores estão irritados, ficam irritados porque estão trabalhando dobrado, estão com dívidas... O professor está cheio de dívidas então está pegando tudo que é cursinho para ajeitar a vida dele. Não tiro a razão dele, ele quer melhorar a parte financeira dele, tudo bem, mas quando chega para dar aula, eles está pirando praticamente (Prof.5).

É a lógica da dívida, a “coleira eletrônica” de Deleuze (2007). Na sociedade contemporânea novos meios de controle são implantados. O número da carteira de identidade é substituído por um valor, um limite no cartão de crédito. Os indivíduos são agora transformados em “divíduos”, ou seja, cifras, dados, amostras, mercados, que podem ser divididos e armazenados em bancos de informações. O muro da prisão, da escola, da fábrica, caiu. O sujeito agora é “livre” para sair a céu aberto. É

livre para produzir, escolher, para consumir. Os grilhões no seu tornozelo foram substituídos por um cartão de plástico no seu bolso. Cartões com uma determinada cifra e que permitem acesso através de senhas a bens e serviços. Cartões que também detectam perfeitamente a posição do indivíduo na sociedade. Cartões que, no entanto, podem ter sua senha bloqueada a qualquer momento, como punição, caso o sujeito ultrapasse o limite estipulado ou não se comporte de certa maneira convencionada. Mas, o que o “feliz” possuidor de cartões de crédito ou de débito, não sabe, é que por mais que trabalhe, por mais que se esforce, por mais que tente sua dívida nunca será quitada. Pois a lógica da dívida é que ela não existe para ser paga. Ele foi condenado à dívida eterna (DELEUZE, 2007; SIBILIA, 2002).

7.6.3 O NOVO GERENCIALISMO E A AUTO-INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Uma consequência dos processos de racionalização e controle do trabalho docente, segundo Apple (1987), foi a intensificação do trabalho docente compreendida como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos trabalhadores educacionais são degradados” (p.9). Os principais efeitos da intensificação do trabalho, segundo esse autor são: falta de tempo para cuidar de si, destruição da sociabilidade e redução do tempo para o lazer e para os estudos.

A intensificação do trabalho docente tem como uma das suas causas, a crise fiscal do Estado que, ao procurar reduzir custos, tem levado à escassez de pessoal em certas áreas. Assim, uma gama variada de tarefas, que anteriormente era efetuada por outras pessoas dentro da instituição escolar, passa a ser executada pelo professor, simplesmente pelo fato de que não existirem pessoal disponível na escola. Levados a desempenhar atribuições para as quais não estão preparados, os professores passam a não ter disponibilidade de tempo para dar maior atenção aos alunos, nem para pensar ou refletir sobre o seu próprio trabalho. Sendo que, ao serem separados de suas próprias especialidades, os professores ficam à mercê das idéias e procedimentos implementados pelos especialistas (APPLE, 1987).

Nesse sentido, a falta de pessoal é apontada como um problema sério no CEFET atualmente, conforme alguns gestores:

A quantidade de atividades aumentou nos últimos anos, mas a quantidade de docentes continua praticamente a mesma. Essa é uma preocupação que se tem, porque até agora o que estamos fazendo: aparecem as coisas e a gente vai pegando. A gente tem que ter perna... O cavalo passa encilhado, mas a gente tem que ter cavaleiro para ir montando. Isso então é uma preocupação. Isso vai se refletir logo, logo... Como é que nós vamos lidar com isso, é complicado (GSIST2).

No entanto, segundo Hargreaves (1998), muitas vezes a intensificação do trabalho é apontada pelos próprios professores como resultado de seu profissionalismo. Para Apple (1995), a idéia que os professores têm que a intensificação do seu trabalho é parte do processo de profissionalização do trabalho docente, parte do que ele denominou de uma *ideologia do profissionalismo*, na qual à medida que a responsabilidade de planejar o seu próprio currículo decresce, a responsabilidade por tarefas técnicas e gerenciais aumenta. Com a idéia de que o profissionalismo e responsabilidade andam juntos, é colocada, pelo Estado, tanta responsabilidade sobre as costas dos professores que eles, realmente, trabalham muito mais.

Nesse sentido, segundo Hargreaves (1998), a utilização integral do tempo na escola, seja para o exercício da docência, seja para os processos de planificação e preparação das aulas e mesmo para práticas extracurriculares com os alunos, fora do horário normal de aulas está ligada a uma “escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controles relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia escolar” (1998, p. 121).

Quando perguntados como quais as rotinas do trabalho de um professor de curso técnico os professores responderam:

Os professores que trabalham com disciplinas teórico-práticas têm elaboração de material didático, preparação de aula, preparação do laboratório, manutenção do laboratório, por exemplo, os laboratórios de informática somos nós mesmos que cuidamos, instalamos e fazemos manutenção das máquinas e programas. E tem um detalhe que é o seguinte, na área técnica é uma dificuldade que os professores têm que não é... não é uma coisa oficializada... mas todo professor que tem compromisso com a educação técnica tem que fazer isso, é de estar sempre se atualizando (Prof.1).

A atualização contínua é uma preocupação dos professores:

O professor da área técnica não pode simplesmente se formar... ele precisa ser autodidata... porque ele se formou, hoje, numa faculdade, numa engenharia, daqui a cinco ou seis anos a tecnologia que ele dominou, que ele estudou quando se formou, não é mais a mesma, se ele não continuar estudando, de fazer cursos de atualização junto de empresas, cursos de curta duração, treinamento de equipamento, estudando pela internet, com livros, com catálogos, com manuais de fabricantes, ele acaba ficando parado no tempo (.Prof.1).

O profissionalismo é muito presente nas falas dos professores, mesmo que não seja citado literalmente:

Com a quantidade de trabalho, a gente está muito mais tranquilo. Eu me lembro que eu tinha treze turmas, com três aulas em cada turma...dava trinta e nove para ganhar quarenta. Hoje a gente dá vinte, dá dezoito. Claro que hoje a minha vida é muito facilitada, por toda organização, que eu mesmo fiz para minha disciplina, ao longo desses trinta anos. Eu tenho caderno de roteiros, eu tenho apostilas, livros que eu mesmo fiz com meu colega, um laboratório em que eu trabalho e todo mundo mexe comigo, dizendo que o laboratório não é do curso, é meu... não é meu, é do curso...mas quem vai quiser usar, mas vai manter o laboratório conforme, pode usar. Então eu tenho todo um esquema de facilidade, que ninguém me deu. Eu montei isso. E tenho notebok, e faço apresentação com datashow... então eu tenho mil recursos, fruto, da minha, modéstia à parte, da minha dedicação...então hoje o meu trabalho...eu nem sei se tem um serviço hoje melhor na volta do que lecionar no CEFET....sinceramente, talvez tenha mas não é muito fácil, não (Prof.7).

Conforme o entendimento de alguns professores, o trabalho aumentou depois da Reforma do Ensino:

A quantidade de trabalho aumentou, porque tem que fazer mais avaliações. No sistema que se está usando hoje no CEFET, tem que fazer a avaliação, depois a reavaliação e depois o exame. Isso complica, porque fica cinco semanas sem aula em vinte, sobram quinze semanas para dar o conteúdo. Fora algum trabalho prático que se faz para avaliação. Este tempo todo complica ligeiramente, eu penso, porque toma tempo de conteúdo que poderia estar sendo trabalhado (Prof. 1).

Aumentou muito o tempo de acompanhamento do aluno. O aluno procura muito fora do horário de aula, para tirar dúvidas. Eu tenho colegas que lecionam para alguns alunos interessados, que estão com muitas dificuldades, mas interessados em aprender realmente... Tem alunos, assim, que procuram muito o professor. Então você chega a ficar uma hora, duas horas com esse aluno. Daqui a pouco ele vai embora, aí vem outro. Então a gente dá um atendimento individual, hoje assim, bem maior do que antes, exatamente por essa dificuldade que o aluno tem de assimilar todo o conteúdo (Prof.3).

O que aumentou foi a burocracia, mais avaliações, mais fichas, conselhos, coisas que não tinham antes, que eram só as notas. E semestres, módulos

semestrais, ficam tudo mais enxugado, mais compactado, tem mais avaliações a serem feitas, a LDB permite que o aluno tenha “n” avaliações. Então isso tudo acabou aumentando essa coisa de fazer prova e corrigir e dar conceitos. Meu trabalho aumentou nesse sentido, mas o principal que é dar aula, não (Prof. 8).

No entanto, para outros, aparentemente o trabalho continua o mesmo:

O meu trabalho não aumentou depois da reforma. Quando era por nota, aí veio a reforma e passou a ser conceito, agora é nota de novo. Quando passou a ser por conceito, aquela história de habilidades, aquilo ali era meio complicado de eu mesmo entender, então continuei dando as minhas aulas normalmente, claro, procurando dar a matéria... Olha, a dedicação eu vejo que é maior. Mais por consciência mesmo que qualquer outra coisa. Eu me dedico mais aos alunos, no sentido assim de...não aprendeu eu...faço com que eles aprendam...eu tiro as dúvidas, eu procuro ver sempre onde está o problema. Mas não que eu tenha mudado como professor, talvez até mudei e não percebi (Prof.5).

Não vejo que o meu trabalho tenha aumentado. Muitas vezes... Muitas vezes não, sempre a gente têm resistência a mudanças. Eu acho que é natural da maior parte dos seres humanos ser resistente a mudanças. Mas algumas mudanças são inevitáveis, senão a evolução tecnológica passa por cima de ti. Então tem que mudar, não se pode ficar preso dentro de uma caixinha e dizer que é só assim que eu sei e só assim que eu vou fazer. Então tem que se trabalhar a questão da mudança, de implantar um sistema novo, como o que agora se está se implantando na digitação de resultados. Obviamente, no início de uma implantação, sempre dá trabalho e sempre tem aqueles que resistem. Para mim, o trabalho é praticamente o mesmo, não aumentou tanto ou até diminuiu. Sabe-se que sempre existiu e sempre vai existir o professor que não dá aula. Aquele que realiza meia hora de conversa fiada e dá quinze minutos de aula (Prof.2).

Mas, muitos dos professores, além do seu trabalho normal nos cursos técnicos, também trabalham nos convênios e cursos em parcerias com empresas. Nesse caso, a intensificação do trabalho docente é brutal como aparece nas entrevistas:

Cinquenta horas, mais ou menos. Cinquenta horas pra fazer a coisa funcionar (risos). Em média, porque logicamente tem semanas que está mais tranqüilo, só tem a carga horária basicamente daqui, que são vinte e três horas/aula (Prof. 8).

É desgastante, desgastante... pegar a estrada. É longe...quinhentos quilômetros ida e volta...Tu mesmo tava junto comigo, se não me engano, quando explodiu o motor do meu carro. E tudo aquilo eu tinha que dedicar-me. Foi um ônus meu. Quase me envolvi em acidente na faixa e tinha horário para chegar...e a chuva... E eu não podia faltar com a responsabilidade aqui...é uma coisa que, para quem é aventureiro, até vai...mas não é um plano de vida, na minha opinião, interessante (Prof. 7).

A individualização e responsabilização são aspectos centrais do novo gerencialismo. Conforme Vieira (2004), o novo gerencialismo intensifica o poder de vigilância sobre o trabalho educativo, que agora dispensa as formas diretas de coerção. Pois ao incorporar o controle, os professores mesmo não estando vigiados pensam que o estão. Para Vieira, a responsabilização “é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo” (p.94)

Nesse depoimento esses dois aspectos estão presentes, mas o que chama a atenção é o fato da própria família ser envolvida. No novo gerencialismo não existe separação entre o espaço público e o privado. O tempo e o espaço se contraem. Tudo é trabalho:

Eu trabalho no convênio e faço o mesmo trabalho que realizo aqui, não vou fazer melhor nem pior. Isso me sobrecarrega, claro que sobrecarrega. No mês passado, eu dei 24 aulas no curso técnico, 10 aulas em Santana do Livramento, mais cinco em um convênio em Pelotas e mais cinco em Pinheiro Machado na mesma semana. Fora o tempo de viagem. A família reclama, mas o que acontece... tem semana que vou sozinho, tem semana que levo todo mundo, porque é uma forma de estar perto. Mas se você perguntar se o meu rendimento caiu aqui, eu digo que não caiu. Não caiu. Eu trabalhei cansado, passei ali me virando... claro que isso cansa, mas agora, não posso deixar cair o meu rendimento nem aqui nem lá. Mas isso depende de cada um. Eu tenho que continuar trabalhando bem aqui. Não é porque não tenho a supervisão pedagógica aqui. Não é porque eu não estou ganhando por fora aqui que vou dizer: essa semana vou dar um monte de aulas fora, estou cansado, então vou dar uma tarefa para os guris, os mando pesquisar e fico sentado aqui, quieto (Prof. 2).

Nessa fala, fica evidente o alcance e a dinâmica do biopoder na contemporaneidade. O poder agora é ampliado, ultrapassando os muros das instituições e se espalha por todos os espaços e tempos. O controle foi assumido, incorporado pelo indivíduo. Não existe mais necessidade da supervisão externa ao seu trabalho. O biopoder ao ser exercido sobre o eu, tem como resultado o autogoverno. O controle é imanente ao sujeito e o biopoder passa a delegar cada vez mais aos próprios sujeitos a responsabilidade pelo seu próprio destino.

Fora dos muros das instituições, o trabalho é sem medida e sem tempo específico. Torna-se difícil separar o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho. A gestão por objetivos reforça o sentimento de responsabilidade e repassa o controle do tempo para os próprios trabalhadores.

Mesmo sobrecarregados, os professores acreditam que o trabalho nos convênios é muito importante tanto para eles quanto para a Instituição:

Eu penso que esse tipo de trabalho é importante para o professor, devido à oportunidade de convivência com o mundo do trabalho. Isso é importante, devido a nossa alocação regional muito afastada das indústrias. É uma possibilidade também de qualificação profissional através desse intercâmbio com a indústria, onde ele vai ter um contato direto com uma série de empresas onde você vai conviver com o processo produtivo. Isso vai te dando uma qualificação e um perfil muito associado à indústria (Prof.4).

Eu creio que esses convênios são importantes para o CEFET em termos de divulgação. Apesar de que muitos desses alunos da Escola de Fábrica estar ali pela bolsa, outros não, mas muitos acabam conhecendo o CEFET através do nosso trabalho e acabam seguindo os estudos fazendo um curso técnico. Pode ser um aluno só, mas não interessa, pois esse número pode multiplicar.. Divulga a instituição. Dependendo da forma que a gente trabalha, divulga o trabalho sério (Prof. 2).

Aqui cabe lembrar o conceito de governamentalidade em Foucault, já estudado em capítulos anteriores. Governamentalidade é o governo da conduta da conduta. Ou seja, é uma atividade que busca orientar, moldar, ou afetar o comportamento das pessoas. Dessa forma, o governo torna-se uma ação que visa o controle das relações sociais e interpessoais dentro das instituições. Na escola, como em qualquer outra instituição, a prática de governo é uma prática de controle que reúne o governo de todos e de cada um aos interesses que ao mesmo tempo são totalizadores e individualizadores. Os sujeitos envolvidos nesse tipo de controle são interpelados por práticas de governo que são assumidas como se fossem de sua própria escolha (VIEIRA, 2004).

É interessante como o sistema acomoda este tipo de trabalho extra. Nesse caso, como os coordenadores dos cursos técnicos vêem o trabalho dos docentes nos convênios e parcerias:

A pessoa vai lá, faz o que gosta, ensina e aprende, mal ou bem ganha uns trocados por fora... eu creio que é bom pra todos. Se pensarmos, colocarmos na ponta do lápis, nós temos espaço em carga horária para fazer esse trabalho. Nós temos em média vinte, vinte e três horas/aula, então... dá pra um algo a mais. Só basta aí ter boa vontade. Eu acho que todos saem ganhando com isso, só como falei, desde que não atrapalhe o curso técnico, que é nosso eixo principal (CTEC1).

Aqui no curso... sempre que os professores estão envolvidos com esses cursos, esses convênios... sempre se priorizou da forma de prioridade do curso técnico, se conciliavam os horários...nunca tivemos problemas...creio que é uma forma até de se ter um aprendizado dentro da indústria, não é? A

pessoa vai lá, conhece a realidade da empresa, depois volta e traz experiências novas... eu acho bem interessante (CTEC2).

Em minha opinião, acredito que é muito interessante os professores trabalharem nesses convênios, porque isso sempre é troca de experiências... eu entendo isso como uma troca de experiências. O professor vai, presta um serviço, mas ele também coleta informações que... não é enclausurado dentro da Escola que ele vai conseguir. Então nós temos umas experiências que são maravilhosas já de anos atrás, começou (...) na região de Gravataí, depois... os professores iam dar aula dentro da fábrica mesmo...tivemos o curso (...) também, em Esteio ou Canoas, não sei exatamente, na grande Porto Alegre,...tivemos curso (...) em Horizontina...então essas trocas de informações e outros...essa troca de informações é extremamente válida, eu acho importante, acho muito válido (CTEC3).

A grande maioria dos nossos docentes aqui, trabalha no convênio. Até os substitutos trabalham no convênio. Então, no mínimo três dias da semana dentro do curso. Na hora de montar os horários, temos que ter esse cuidado. Pelo menos três dias por semana integralmente dentro do curso, o resto... Tem uns que a gente não conseguiu e eles estão quatro dias dentro da casa, nós temos alguns gargalos aqui. Nós temos alguns professores sobrecarregados (CTEC4).

Mas nem tudo são flores nesse tipo de trabalho, conforme relatam os professores envolvidos:

Eu dou aulas aos sábados, vou viajar para longe de casa...às vezes você volta com vontade de chutar "o pau da barraca". Por quê? Porque os alunos não estão nem aí...é um saco dar aula nos sábados. Daí você começa se questionar: o que eu estou fazendo aqui? Será que é só pelo dinheiro que eu estou aqui? Será que tem algum fundamento nisso que eu estou fazendo? Será que isso vai dar resultado ou não? Já me questionei várias vezes sobre isso (Prof. 2).

Os convênios e parcerias Escola/Empresa no CEFET, foi a primeira experiência em que se envolveu professores individualmente e não os cursos técnicos em si. Para a Escola, os professores participam dos convênios por que querem. Participam pelo seu auto-interesse. Dessa forma assumem o risco da escolha. No entanto, o trabalho nos convênios, às vezes, cria situações contraditórias onde o docente está em greve reivindicando melhores salários e ao mesmo tempo continua trabalhando dentro da Escola, pois está comprometido com algum convênio, como lembra este professor:

Quando você está a trabalho da Fundação, você é professor da Fundação. Quando tem greve no serviço público fica uma coisa estranha. A gente para, faz greve para nossos alunos e daí traz outros alunos que não são da instituição, porque a Fundação é de direito privado, ela não é da escola, é uma fundação de direito privado e daí se continua dando aula normal, quando se vê isso daqui está cheio de alunos em plena greve. Fica muito

estranho mesmo. Eu não dou aula para a Fundação por princípio mesmo, não que não faça falta o dinheiro, pelo contrário e já me convidaram muitas vezes... (Prof. 6).

No entanto, o trabalho docente nos convênios e parcerias Escola/ Empresa é, para os gestores, uma ação indispensável para o CEFET hoje, necessidade demandada não só pelas empresas, mas pelo próprio Estado:

Tem toda uma abertura da instituição que tem sido demandada, até pela sua própria competência, para cursos de extensão com parcerias com empresas. O CEFET tem atuado em parcerias não só porque quer, pegando o exemplo da parceria com a (...), é um projeto que o Ministério da Educação pediu que o CEFET participasse. São cursos básicos de mecânico montador, caldeireiro, soldador, etc., cursos que vão atender dentro de uma responsabilidade social da empresa, as empreiteiras que irão construir a unidade fabril da fase C, uma obra que será de três a quatro anos, com quatro mil trabalhadores e a empresa, então associada ao CEFET e ao Ministério da Educação, assumiu para si essa responsabilidade de qualificar pessoas que hoje já somam dezesseis municípios do entorno da cidade de Candiota. E o CEFET está participando desse processo com uma escola fora, pois são quinhentos alunos, é uma escola fora que é atendida pelo pessoal daqui. (GSIST1).

Pelo ponto de vista dos gestores, o trabalho docente nos convênios e parcerias com empresas, traz benefícios para os professores e para a própria instituição CEFET:

Evidentemente que esse é um convênio que traz muitos benefícios, não só para os professores que têm um trabalho também, mas o próprio equipamento que é usado nesses cursos reverte aqui para a instituição. Para se ter uma idéia, só de equipamentos de solda são mais de sessenta máquinas que virão depois para o CEFET quando terminarem esses cursos. Então, têm essas parcerias que, como a criação da fundação de apoio, se possibilitaram. A fundação de apoio atua em projetos de apoio ao CEFET, seja apoio a cursos de extensão como eu falei, mas em projetos de pesquisa (GSIST1).

Para os gestores, as parcerias propiciam uma aproximação bem vinda dos docentes com o setor produtivo:

Uma outra coisa também, embora eu tenha falado anteriormente que o nosso corpo docente hoje seja um pouco menos homogêneo, nós temos que ver que, às vezes, nos subestimamos. Você se lembra da parceria com a (...), tu eras um camarada que já tinha uma baita experiência por ter atuado no Senai e tudo mais, mas os demais professores tinham medo, alguns, de dar aula para pessoas que trabalhavam diretamente lá no setor produtivo. Hoje, aí vem a questão das parcerias, essas parcerias e convênios são importantes, pois elas possibilitaram que muitos professores rompessem esse distanciamento que naturalmente existem entre as instituições de ensino e o setor produtivo, seja ele qual for. Esses cursos

foram ministrados no próprio chão de fábrica para profissionais que lá atuavam (GSIST1).

Um outro aspecto do gerencialismo é o incentivo ao empreendedorismo e ao auto-empresariamento. No CEFET-RS, alguns convênios ou parcerias são realizados por iniciativa dos próprios docentes como indica o depoimento abaixo:

No CEFET, eu sou o gestor da parceria com a (...), que é treinamento, é uma atividade docente, mas...é uma outra forma de trabalhar, que lá a gente pega funcionário da empresa e dá cursos estipulados, analisados, projetados juntamente com seu treinamento, entendesse? A gente trabalha em conjunto com o centro de treinamento, com profissionais da empresa. Então é um foco diferenciado. Temos curso de formação, lá? (...) Essa parceria fui eu quem buscou. Porque eu vi que havia uma boa possibilidade do CEFET ganhar muito com essa parceria. (...) aí, eu fui, conversei com algumas pessoas, alguns colegas, alguns contatos... e negocieei mais ou menos um ano...até chegarmos à assinatura da parceria. E já estamos há oito anos trabalhando nisso aí. E o CEFET logicamente, qual era a minha visão? Uma troca... (Prof. 8).

O que chama a atenção é a importância que os gestores dão ao empreendedorismo e a incubação de empresas dentro do CEFET-RS:

Hoje, estamos tentando redirecionar a incubadora tentando encaixá-la no processo pedagógico da instituição. Que a incubadora apóie projetos inovadores de alunos e professores na modalidade de pré-incubação. A modalidade de pré-incubação ainda não é uma empresa, ela vai receber um espaço, um grupo de três alunos coordenados por um professor vão receber uma sala, computador, uma estrutura de telefone, fax, etc., para desenvolver um determinado produto e proceder a um estudo de viabilidade técnica e econômica daquele produto. Bom, no final de seis meses a um ano pode-se chegar à conclusão de que aquele determinado produto tem viabilidade técnica, mas não econômica, ou não tem os dois. E aí tem toda a questão de propriedade intelectual e tudo, que o CEFET também está se preparando (GSIST1).

Os gestores também falam da relevância que a pesquisa tem atualmente no CEFET-RS, mas são bem pragmáticos quanto a esse aspecto:

O nosso tipo de pesquisa, até amparado em lei, é uma pesquisa aplicada, ou seja, é uma pesquisa onde se desenvolve um trabalho para resolver um problema daqui, regional. São as demandas regionais, não é aquela pesquisa acadêmica onde tu pesquisas por pesquisares e que tu chegas a um produto que não aplica. A pesquisa aplicada não, no final do processo tu vai ter uma aplicação para ela. Hoje temos varias pesquisas em andamento voltadas, principalmente para o setor elétrico. Nós temos alguns projetos que são realmente, pesquisas aplicadas. As pesquisas para o setor elétrico geralmente são pesquisas aplicadas, porque eles avaliam se elas são de

interesse ou não. E basicamente é essa a diferença entre nós e a universidade, ou a academia, é a de fazer pesquisa aplicada, pesquisas que tenham um retorno imediato, ou de curto prazo para a sociedade (GSIST2).

7.6.4 O IMPACTO DO MOSAICO FLUIDO NA GESTÃO DO TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

Segundo Hargreaves (1998), o mundo pós-industrial e pós-moderno caracterizam-se pela mudança acelerada, pela compressão do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, pela complexibilidade tecnológica, pela insegurança das instituições e pela incerteza científica. Mundo, este, em que o princípio econômico dominante é o da acumulação flexível, na qual, a rentabilidade, depende da antecipação e da reação rápida às exigências do mercado, a flexibilidade e a capacidade de respostas refletem-se numa descentralização das decisões. Sendo assim, a metáfora da “caixa de ovos” dos sistemas burocráticos, é substituída pela do *mosaico fluido*²³ dos sistemas flexíveis.

Nesse contexto, as organizações burocráticas complexas e inábeis, arrumadas hierarquicamente e segmentadas em divisões de competências técnicas, não têm mais espaço. Assim, segundo Hargreaves (1998), muitos especialistas passaram a defender a idéia da do *mosaico fluido* no âmbito do sistema escolar. Nesse sentido, as escolas que funcionariam como mosaicos fluídos teriam estruturas mais permeáveis e seus professores pertenceriam a mais do que departamento, haveria menos permanência e mais lideranças entre os departamentos.

Nessa nova perspectiva, ao transformar a escola numa organização que aprende, os professores poderiam expandir constantemente sua compreensão da realidade organizacional, ao envolverem-se em tarefas de resolução de problemas, passando, assim a adquirir novos conhecimentos e experimentando novas formas de liderança, bem como, desenvolvem a cooperação ao procurar, conjuntamente, soluções partilhadas. Contudo, o mosaico fluido também pode se tornar um *mosaico*

²³ O termo *mosaico fluido* foi emprestado da biologia por Alvin Toffler (1993) e se refere originalmente a membrana celular como uma estrutura flexível, embora resistente, que permite à célula mudanças de forma e tamanho e regula a passagem de substâncias entre o interior da célula e o meio. “Embora exista uma grande variedade de moléculas formadoras das membranas biológicas, podemos visualizar uma similaridade no arranjo desses componentes num modelo estrutural denominado mosaico fluido” Singer e Nicholson (1972).

manipulativo (HARGREAVES, 1998). Ou seja, as práticas colaborativas podem ser “colonizadas e controladas pelas burocracias educacionais, tornando tais práticas uma verdadeira ‘camisa de força’ ora pela imposição de formas colegiadas, ora por procedimentos de um profissionalismo autônomo e autogestionário” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 50).

A utilização do mosaico fluido na gestão do trabalho docente do CEFET-RS iniciou quando da implantação do primeiro convênio com uma empresa, como foi anteriormente relatado, e continuou sendo utilizado e aperfeiçoado constantemente. Os cursos de convênio ou parcerias são formados por docentes de vários cursos técnicos do CEFET. Os professores são recrutados por meio de anúncios no sistema de comunicação interno da instituição, o “Portal”, por meio de e-mails enviados a todos os docentes. Geralmente, o coordenador do curso é escolhido pelo seu perfil mais próximo do curso a realizar ou pelo seu caráter empreendedor. O coordenador recebe uma bolsa pelo trabalho de coordenação e seleção do corpo docente do novo curso.

Este mesmo sistema foi utilizado para a implantação dos cursos superiores no CEFET. Mas uma coisa deve ficar clara para o leitor é que o CEFET não utiliza, nas áreas ligadas diretamente com o ensino, gestores profissionais. Todos os cargos de gestão ligados ao ensino, pesquisa e extensão são ocupados por docentes, como explica esse docente-gestor:

Inovações são feitas a partir da motivação de determinado grupo. Alguém acredita que possa fazer alguma coisa diferente...a instituição pública com a administração não-profissional, na verdade os administradores não são administradores, eles são professores então... tem toda a questão da própria despreparação para administrar, na instituição pública a coisa sai a partir da motivação. Motivação essa pode ser em prol da instituição, em fazer a instituição melhorar, galgar outros níveis...ou ela pode ser motivação pessoal, a pessoa quer reconhecimento, acha que pode ter vantagens financeiras... As coisas novas surgem a partir da motivação. Os cursos superiores, os cursos de tecnologia, foram implantados a partir de pequenos grupos, de pessoas das áreas em que eles foram implantados, por motivação (CSUP1).

Com a estrutura balcanizada dos cursos técnicos, ficava muito difícil a criação de novos cursos como explica este mesmo professor:

Eu sempre acreditei que era assim, como uma possibilidade de ser um fator agregador... os cursos técnicos são distantes, cada um tem o seu feudo, eu

sempre trabalhei no sentido de que o curso superior pudesse servir para quebrar um pouco isso, para integrar mais as pessoas...de uma certa forma, ele faz isso indiretamente via os alunos do ensino superior, porque eles conseguem juntar um pequeno grupo dos professores, que são professores do curso...(CSUP1).

A opção foi adotar o sistema de *mosaico fluido*, mesmo que esse termo seja desconhecido para o professor:

Quando a instituição opta por ter cursos superiores, ela tem que saber que se ela não tem disponibilidade para aumentar os recursos humanos, que na verdade existe um planejamento. O que significa um planejamento? Significa que tu tens que maximizar os recursos (CSUP1).

Dessa maneira, criaram-se os cursos superiores, que à semelhança dos cursos de convênio, não tem um corpo docente fixo:

Não tem corpo docente próprio, na verdade dos cursos de tecnologia da unidade, é o único que não tem nenhum docente... nem o coordenador do curso é lotado no curso (...) Não tem pela ausência desse espaço coletivo, para tu juntares as pessoas... até não sei se é tão necessário assim essa questão da identidade, do status...acredito que a gente fornece uma estrutura mais flexível, que pudesse dentro da mesma estrutura trabalhar com o mesmo corpo docente os cursos superiores de graduação, pós-graduação, de engenharias, tecnologias, os cursos técnicos...mas a cultura aqui é muito forte, é difícil de mexer (CSUP1).

Romper com a “cultura dos cursos técnicos” ou com a “cultura de escola técnica”, parece ser uma constante nas falas dos gestores:

Nós vamos ter uma evolução dentro do CEFET, que será uma evolução natural ainda não feita, que é a questão de trabalhar por departamentalização ou áreas, com queira, não dá mais para atuar com um recorte específico para cada curso, mas essa é uma outra cultura que nós vamos ter que vencer, porque a cultura de escola técnica é uma cultura muito forte, mas aquela escola técnica foi morta e sepultada, agora nós temos uma outra instituição, se ela é melhor ou pior, isso ainda vai dar muita tese (GSIST1).

Essa departamentalização, de alguma forma, já começou como mostra o depoimento desse coordenador:

A cultura esta de grupos de professores vinculados ao curso técnico... na verdade, o que a gente tem, no ponto de vista prático... o coordenador de curso técnico não é mais o coordenador de curso técnico, na verdade é

quase um chefe de departamento, porque ele fica distribuindo os professores dele entre o curso técnico e entre os cursos superiores da instituição...essa é a realidade, mas não é uma coisa que ocorra de fato entende? Então...os coordenadores ficam brigando entre si pelos recursos. Eu preciso de um professor, vou lá no coordenador de curso técnico e digo “olha, gostaria de saber se tem como disponibilizar o fulano para dar aula pra mim”... No sentido da boa vontade, essa coisa flui bem, nós estamos conseguindo atender a todos os cursos, é um pensamento da direção que tem que ser feita desse jeito, mas...do ponto de vista da aplicação isso é horróroso (CSUP1).

O depoimento segue mostrando quais os critérios utilizados, para o recrutamento do professor, para atuar no curso superior:

A seleção dos docentes é uma coisa meio subjetiva...na verdade se tenta descobrir se as pessoas tem a potencialidade para aquela área, depois, se tem formação naquela área e de preferência que tenha formação na pós-graduação...então,se faz um filtro, não é um processo aberto...mas se faz um filtro. Por exemplo, tem uma disciplina de (...) então quais são as pessoas que tem habilitação para trabalhar em (...) e trabalham com (...) nos cursos técnicos? “Ah, fulano, beltrano e sicrano”, então começa a negociação, para ver se o professor tem interesse em dar aula no curso de tecnologia... Se tenta trabalhar preferencialmente com o professor que tiver maior titulação, porque isso é um fator relevante depois no processo de reconhecimento...(CSUP1).

Os professores têm uma visão diferente sobre o fato dos cursos superiores não terem um corpo docente próprio:

Como técnico, eu acredito que tem que ter. Só que não contratam um professor, os cursos vêm praticamente, roubar, entre aspas, aliciar professores do curso técnico. Tem colegas meus que são do curso superior, eu mexo com eles: “esse professor é bom, vou levar para o curso superior, esse aqui não é bom...esse fica no curso técnico”. Eu me dou com eles, mas parece que eles são meus adversários, eles tão aqui, para não deixar o curso que eu trabalho, ter um nível bom. O governo não contrata, eles criam curso, mas não criam vagas. É uma vergonha, é uma vergonha. E bota professor substituto, aumenta a carga de um outro, aí fazem um jogo...e aquele que vai para o curso superior, praticamente não volta mais. Então, cria uma lacuna. Se sai uma pessoa, às vezes sai uma pessoa de um nível elevado. A direção da Escola tem que reagir, vamos criar, vai ter um apoio social? Vai. Então cria vagas. Cria um plano de carreira para o curso superior (Prof. 7).

O fato dos professores mais qualificados estarem sendo direcionados para os cursos superiores incomoda:

O curso técnico acaba recebendo professores substitutos e com pouca experiência. É uma pressão muito grande sobre o curso técnico. O

coordenador do curso técnico é coordenador de um curso que acaba cedendo os seus melhores recursos humanos para outro curso, isso não faz sentido. Ele acaba agindo como se fosse coordenador de área (CSUP2).

Um outro problema causado pela falta de um corpo docente próprio, é a falta de identidade do curso superior, como indica esses depoimentos de professores que atuam nos cursos de tecnologia:

A maior dificuldade para o professor que trabalho no curso de tecnologia é que o curso não tem ainda uma identidade própria. Os professores do tecnólogo não trocam muitas informações entre si, eu mesmo não sei quais são as matérias que são estudadas no tecnólogo, no técnico eu conheço todas as disciplinas, até pelo contato diário com os professores. Então, o maior problema, é que no tecnólogo tu não tens uma identidade, porque os professores têm uma matéria no tecnólogo, por exemplo. Então eles não dedicam muito tempo ao tecnólogo e não existem muitas reuniões e, nas que tem, faltam muitos professores. Os cursos não têm um corpo fixo de docentes. São professores cedidos pelos cursos técnicos e existe a dificuldade de liberação, pelo coordenador, do professor do curso técnico (Prof. 3).

A maior dificuldade que eu encontrei, foi a própria falta de identidade desses cursos. São cursos que não tem uma identidade definida, com uma locação de professores definida. Então, você tinha professores que tinham identificação com outras áreas e davam aula lá. Se agora você me perguntasse o nome de três professores que estão dando aula no mesmo semestre que eu, eu te diria que não sei (Prof. 4).

Pela visão dos coordenadores, a falta de identidade do curso, é um problema que pode ser contornado:

Isso é complicado. Eu diria que tu não precisarias talvez ter um grupo... Não precisarias ter um corpo docente grande próprio, precisaria ter alguns professores que pudessem conduzir o curso, ter afinidade com a área e pudessem pensar o curso. O trabalho do coordenador, dos cursos de tecnologia, embora tenha colegiado e outros professores participem do colegiado, de uma maneira geral ele é meio solitário... Boa parte do trabalho é na mão do coordenador...isso é problemático, assim, na questão do currículo (CSUP1).

A falta de professores para atender as demandas de ensino, extensão e pesquisa do CEFET tem sido motivo de grande preocupação, entre os gestores de maneira geral:

Antes, se tinha uma escola com oito cursos, um sistema todo definido e com vários docentes estáveis. As mudanças eram mínimas. Hoje, temos uma

escola que abriu seu leque. Então, naturalmente que, com o mesmo quadro docente, implantando formas e modalidades educacionais diferentes, inclusive em níveis diferentes, isso causa uma “desordem” muito grande. Nós continuamos em um processo, ainda, de transição, embora longo, com mais de dez anos, da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, que eu chamo de uma escola tranqüila e definida, para uma escola “desorganizada”. Porque tu analisas, só pegando a unidade de Pelotas, hoje se tem dez cursos técnicos, cinco cursos de tecnologia, um curso de engenharia, mais o ensino médio, mais a pós-graduação, são quase vinte habilitações, portanto, quase que triplicamos a nossa capacidade de atendimento em termos de cursos com modalidades diferentes, tendo o mesmo quadro de docentes” (GSIST1.).

Essa mesma falta de pessoal qualificado, também é preocupação dos docentes dos cursos técnicos:

Quanto aos cursos de tecnologia, me parece, assim, que a escola montou um curso de nível superior sem ter condições de atender. Sem condições de recursos humanos. “Despe um santo para vestir outro”. Tira do curso técnico, ninguém do curso técnico quer dar aula no tecnológico, e aí vai um lá por que tem que ir, e aí ficam fazendo uma amarração de vaga em concurso. O curso técnico só ganha uma vaga no próximo concurso se por dois ou três semestres atender uma carga horária dentro do curso de tecnologia. Aí como o curso está apertado acaba aceitando e aí chega na hora de dar determinadas aulas, aí ninguém quer. Então eu vejo isso como um grande problema. Continua sendo um grande problema, nunca houve um corpo docente próprio para os cursos de tecnologia (Prof.2).

Mas, mesmo com toda a falta de mão-de-obra docente, em 2006 foi criado mais um Curso superior, o de engenharia:

A decisão de implantar uma engenharia elétrica não foi dos professores, foi da instituição. O projeto pedagógico desse curso de engenharia foi construído em meio semestre. A gente discutiu todo o ano passado inteiro essa questão de construir uma base comum, para construir quatro engenharias... Então, por exemplo, começava a ter toda a base comum das ciências e depois toda a base comum das áreas, então isso foi entregue para a direção: – olha, a proposta do grupo é esta aqui: são quatro engenharias, duas de manhã, duas de noite; ingressa vinte e cinco alunos em cada curso, maximizando os recursos até a metade do segundo ano; os cursos são praticamente iguais e, depois, começa a dar formação específica em algumas disciplinas. E aí a direção bateu o martelo: – não! vai sair eletrotécnica e, de noite! (CSUP2).

No entanto, para alguns docentes, a idéia de implantar um Curso de Engenharia, foi uma decisão tomada por um grupo de professores como forma de resistência aos cursos superiores de tecnologia dentro do CEFET-RS:

A constituição dos cursos de engenharia foi um movimento interno dos professores que procuraram a direção, e falaram... Inclusive há um decreto

que permite que os CEFET crie cursos de engenharia. Então isso surgiu, principalmente, pela motivação dos professores em implantar esse curso. Até porque tem muito professor que tem formação em engenharia e tem mestrado e doutorado, então tem um corpo forte (Prof. 3).

O movimento para criação dos cursos de engenharia, em minha opinião, foi um movimento interno. Não houve nenhuma imposição externa para criação desses cursos. Para mim esse movimento foi criado como uma oposição aos cursos de tecnologia (Prof. 6).

Para os Gestores, a iniciativa dos docentes de implantarem os cursos superiores de engenharia no CEFET-RS, demonstra a qualidade do corpo docente:

Agora, mesmo dentro dessa situação de uma grande transição, nós temos que louvar que, seja o processo de expansão, seja a implantação desses cursos superiores de tecnologia, a implantação da engenharia, isso é louvável. Quer dizer que isso demonstra que o nosso corpo docente é excelente, porque tudo isso é basicamente fruto do trabalho de nossos professores (GSIST1).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muita coisa mudou na antiga ETFPEL nas duas últimas décadas. Até a década de 1990, a Escola tinha como objetivo principal formar os quadros médios da hierarquia industrial, ou seja, o técnico industrial. Como uma ante-sala da indústria, a Escola Técnica procurava recriar internamente esse ambiente. Um ambiente ao qual o professor, que era um técnico formado pela própria Escola, já estava acostumado. O relógio ponto, o jaleco e a sirene da escola já eram seus conhecidos desde o tempo em que ele trabalhou na fábrica. Outros detalhes lhe eram também familiares. A fábrica era dividida em setores; a Escola em coordenadorias. Na Fábrica existiam os supervisores de produção; na escola as supervisoras pedagógicas. Na fábrica, o trabalho era fragmentado, simplificado e repetitivo; na Escola o trabalho docente era fragmentado, simplificado e repetitivo. Na fábrica, o operário ficava parado em seu posto enquanto as peças se moviam na esteira. Na Escola, os professores dos cursos técnicos ficavam em suas oficinas-laboratório, esperando os alunos para a aula prática.

Ano entrava, ano saía e ele ali, ministrando os mesmos conteúdos que um dia, seu professor, também um técnico industrial como ele, havia lhe ensinado. Pode-se dizer que a Escola Técnica era uma típica agência disciplinar, que tinha a função específica de produzir um sujeito de um certo tipo: um trabalhador qualificado para o sistema de produção fordista-taylorista, fosse ele operário ou professor.

O tempo passava devagar dentro dos muros da Escola. O professor não ganhava mal, tinha estabilidade no emprego, era funcionário público estável. Tinha status junto à comunidade. Podia aposentar-se cedo, após 30 anos de serviço. Quando se aposentava, inclusive o salário aumentava em relação ao salário da ativa. Fez uma formação pedagógica aligeirada, mais como uma formalidade. Uma

formalidade que objetivava dar-lhe conhecimentos básicos de didática. Não fez pós-graduação ou se fez, foi no máximo uma especialização, pois não havia incentivo para isso. Seu salário não ia mudar mesmo. E seu trabalho também. O currículo do curso técnico, em que atuava, era o mesmo já há vários anos e as empresas continuavam a vir até a escola empregar seus alunos.

Enquanto isso, fora da Escola, as coisas estavam mudando. O processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva estavam provocando uma radical transformação nas estruturas e nos sistemas produtivos no mundo inteiro. Na fábrica, a esteira foi substituída pelas células de produção. A sirene foi silenciada e o relógio ponto aposentado. A supervisão da produção foi trocada pela autonomia relativa das equipes de trabalho. A fabricação padronizada em grandes quantidades foi substituída pela produção de pequenos lotes sob encomenda. O operário que antes trabalhava sozinho e calado no seu posto de trabalho, agora deveria se comunicar e trabalhar em equipe. O técnico industrial que antes era o gerente de produção, agora é operador de máquina-ferramenta de comando numérico. Com a utilização massiva da robótica, da automação e da computação, a comunicação e a informação passam a fazer parte do processo de produção.

Paralelo a esse movimento, ocorre uma valorização do trabalho imaterial, informacional e comunicativo. A informatização da produção de bens e serviços provoca uma transformação no conteúdo do trabalho. As competências cognitivas passam a ocupar o lugar da força física do trabalhador e, o objetivo do processo de trabalho, passa a ser o de acumular conhecimentos de forma a adicionar à mercadoria um valor derivado da criatividade intelectual.

Diferentemente do sistema de produção fordista/taylorista, que privava o trabalhador de seus saberes e de suas habilidades, a fim de submetê-los a uma divisão fragmentada do trabalho, o que a fábrica agora necessitava era de um trabalhador que além de conhecimentos e habilidades, também se utiliza de sua criatividade e sua capacidade de improvisação na produção.

Todo esse movimento acaba atingindo a Escola como uma bomba. Primeiramente, foi em termos de uma Reforma do Estado. Com a chegada do neoliberalismo ao poder, a maioria das empresas estatais que empregavam os alunos da Escola foram privatizadas. O que é público passa a ser incompetente, e o que é privado, eficiente. Os salários dos funcionários públicos são achatados e congelados. As vantagens e os direitos adquiridos pelos funcionários públicos foram

suprimidos. Os concursos públicos proibidos. Passa-se a falar em privatização, publicização e terceirização dos serviços públicos. Também se falava em eficiência, qualidade total descentralização, responsabilização e autogestão. No serviço público, a insegurança. Na Escola, o medo. Ouve-se falar que as Escolas Técnicas Federais, por serem dispendiosas e ineficientes, seriam transferidas para o sistema privado.

Além desses, outros efeitos foram sentidos na Escola. Os antigos professores que atuavam na instituição havia anos, com medo de perder o pouco que ainda lhes restava, começaram a se aposentar em massa. Como os concursos públicos estavam proibidos, suas vagas começaram a ser preenchidas com um tipo de professor com condição de trabalho precarizada, o professor substituto.

Junto com a Reforma do Estado, chega uma nova tecnologia de governo, baseada na descentralização da gestão juntamente com novas formas de responsabilização e de financiamento. Dessa forma, abriram-se possibilidades de parcerias com empresas privadas. Os professores também são incentivados a criar e ministrar cursos pagos pelos alunos, ou prestar assessoria a empresas.

Como o salário estava congelado, é dado aos professores o direito de escolha: permanecer com o mesmo salário baixo e congelado, ou aumentar seus ganhos. Se a escolha foi permanecer com os mesmos salários, tudo bem. Mas se a opção foi por aumentar os ganhos, então foram dadas pelo menos duas opções aos docentes: primeira, fazer um curso de pós-graduação e mudar de faixa salarial; segunda, fazer algum trabalho extra, fora do seu expediente normal.

Agora, se incentivava a formação continuada dos professores, inclusive com vantagens pecuniárias. Aos professores que resolvessem continuar os estudos era disponibilizada a liberação do trabalho com recebimento dos salários, de dois anos para mestrado e de quatro anos para doutorado. No seu lugar, foi colocado um trabalhador precarizado, um técnico industrial que desempregado ficaria muito feliz em conseguir um emprego, mesmo que temporário.

Para os professores que escolheram elevar os ganhos por meio de um trabalho extra, foram criados uma série de convênios e parcerias com empresas. Convênios e parcerias muitas vezes articulados pelos próprios professores. Também foi instituída uma Fundação de Apoio para agilizar essas parcerias e convênios. A fundação de apoio é outra tecnologia governamental conhecida como autogestão,

ou seja, é uma organização de direito privado sem fins lucrativos administrada pelos docentes.

Os professores que escolheram fazer um curso de pós-graduação, ao retornarem são convidados a trabalhar nos cursos superiores. O incentivo à pós-graduação tinha um motivo, a transformação da ETFPEL em CEFET. O CEFET foi concebido como instituição de ensino superior com o objetivo de desafogar as universidades tradicionais. Mas diferentemente destas, o CEFET tem sua atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, fortemente integrados ao mundo produtivo. No entanto, com a proibição de concursos públicos, ele amargou a carência de professores em número suficiente para atender essas demandas. Mesmo com a liberação dos concursos públicos, eles sempre foram autorizados em menor número do que a real necessidade. Assim, para implantação dos cursos superiores a solução foi a utilização dos professores disponíveis no quadro efetivo. Para isso, foi aplicada uma outra tecnologia gerencial, o *mosaico fluído*, ou seja, uma nova forma de gerenciar os recursos humanos escassos, na qual os departamentos permanecem como estão, mas as pessoas que neles atuam são móveis.

O CEFET, uma instituição flexível, voltada à produção de cursos para o atendimento de clientes os mais diversos, no entanto herdou da ETFPEL uma estrutura burocrática *balcanizada*, conhecida internamente como “coordenadoria de curso”. A saída para possibilitar a criação de novos cursos e também atender os convênios e parcerias foi a de apelar diretamente às pessoas e não aos cursos, o que no gerencialismo é chamado de cultura do auto-interesse.

É importante ressaltar que o CEFET, não possui uma administração profissional nos seus quadros diretivos. Ele é administrado basicamente por professores. Praticamente todos os cargos de direção são ocupados por docentes. No entanto, algumas posições administrativas são denominadas de “gerências”. Uma terminologia assumida ainda antes da Escola ser transformada em CEFET. A Unidade de Ensino de Pelotas possui três gerências de ensino: gerência de ensino médio, gerência de ensino técnico e gerência de ensino superior.

Com a valorização do trabalho imaterial e do conhecimento no mundo contemporâneo, o trabalho em pesquisa é outra possibilidade de trabalho docente na instituição. O docente quando retorna do doutorado, se desejar, poderá trabalhar em pesquisa aplicada. Existe financiamento e empresas interessadas em realizar

parcerias no desenvolvimento de pesquisas, com o objetivo de testar ou desenvolver novos produtos ou processos. Para isso, a carga de trabalho em sala de aula é reduzida. Na atualidade, pesquisa é conhecimento, conhecimento é patente e patente é dinheiro. Assim, se o docente tiver espírito empreendedor a Escola dispõe também de uma incubadora tecnológica para transformar seu projeto em realidade.

Se a Reforma do Estado e a aplicação do gerencialismo na Escola causaram o primeiro impacto no trabalho docente, a Reforma na Educação Profissional causou o segundo. O conceito de competência nunca foi bem compreendido pelos docentes, tanto é que logo que puderam voltaram a utilizar as notas nas avaliações. No entanto, a Reforma serviu para reforçar a separação entre os cursos, e entre os cursos e as áreas. A reforma também multiplicou as formas em que são oferecidos os cursos. Um mesmo curso pode ser oferecido de até três formas diferentes: concomitante, subsequente e integrado. Se isso, por um lado, flexibilizou a oferta, por outro lado, aumentou a carga de trabalho dos docentes.

Em síntese, a pesquisa concluiu que realmente o trabalho docente no CEFET na atualidade mudou muito em relação à ETFPEL do início da década de 90. O trabalho docente foi precarizado, flexibilizado, desespecializado e intensificado. Precarizado no trabalho com as parcerias e convênios. Flexibilizado, na atuação em diversas formas e níveis de ensino. Desespecializado, com disciplinas e conteúdos diferenciados. Intensificado, nas atividades extras em busca de um rendimento melhor.

No entanto, também se observou que o trabalho docente foi valorizado. Valorizado principalmente no seu aspecto imaterial. Valorizado como produtor de conhecimento. Conhecimento que pode ser transformado em valor, em capital. Valorizado no seu aspecto relacional, como produtor de novos produtores para o sistema capitalista. Valorizado também no seu aspecto afetivo, por acalmar e dar esperança aos jovens ou mostrar um novo caminho para os adultos desempregados.

Como resultado de todas essas mudanças no trabalho, a identidade do docente também mudou. Se antes, no tempo da ETFPEL, o docente tinha uma identidade fixa, ou seja, “sou professor do curso técnico”, agora ela é móvel, flutuante, flexível. Existem à sua disposição várias identidades possíveis. Pela manhã, professor de curso técnico; à tarde professor do curso de tecnologia; à noite professor do curso de pós-graduação. Além desses, ele ainda pode escolher ser docente em um curso a distância, ser docente do curso de engenharia, trabalhar em

um programa de formação de jovens e adultos ou ainda atuar em um convênio nos fins de semana. As diversas identidades estão ali para serem experimentadas, assumidas ou descartadas. E, realmente as pessoas estão fazendo isso.

Como declarou um dos professores entrevistados “o CEFET é uma estrutura sobrecarregada”. No entanto, todas essas transformações que ocorreram com o trabalho e a identidade docente no CEFET aparentam ser muito mais resultado de escolhas pessoais, de estilos de vida e do auto-interesse dos indivíduos, do que uma imposição gerencial ou estatal. Se a intensificação no trabalho existe para alguns, ela aparenta ser mais uma auto-intensificação do que uma imposição administrativa.

Constata-se, também, que a instituição está passando por um período de desorganização, de um certo desarranjo estrutural, provocado pela passagem de sistema rigidamente burocrático e disciplinar para outro mais liberal, permeável e flexível. Por isso os excessos. O CEFET atualmente é um sistema em ebulição procurando um novo ponto de equilíbrio. A antiga ETFPEL não existe mais. O que temos hoje é uma Escola em busca de uma nova identidade e com ela estão todos os que trabalham no seu interior.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP n.10. Brasília: 1997.
- ALBERTO, Maria Angélica **A Noção de Empregabilidade: Origens e usos**. Belo Horizonte, MG: Anais do III Simpósio de trabalho e Educação. Faculdade de Educação da UFMG, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**, 2. ed. Rio de Janeiro, Graall, 1985, p. 66-81. (1995)
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) Mundo do Trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDERSON, Perri. **Balanço do neoliberalismo** IN: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 4 ed. Rio de janeiro: paz e terra, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade. v25, n.87 Campinas maio/ago. 2004,
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p.3-14, fev, 1987
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **Adoção do Modelo Gerencial de Gestão no Âmbito da Educação Municipal e Desafios a Construção de uma Sociedade Multicultural**. Anais: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In: Currículo sem Fronteiras. V.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp. 10-32, Jul/Dez 2006.

BARBOSA, Marcos Antonio de Souza. **Demandas de formação profissional sob a ótica de empresários sergipanos: O caso do Senac**. Belo Horizonte, MG: Anais do III Simpósio de trabalho e Educação. Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

BEAUD, Michel. **Historia do capitalismo: de 1500 até nossos dias**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasilense 1991.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BENTOLILA, Lia Cecília. **Moldagens dos corpos e produção de subjetividade: investimentos biopolíticos na sociedade moderna e contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A Estrutura do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, invetigacion e critica**. Madrid: Morata; La coruña, Paidéia, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982 (1992).

BOUDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias**. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Alberto (org). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, **Educação Profissional: Legislação Básica**. 5 e.d. MEC/SEMTEC, 2001

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE /CEB 37/2002**

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Educação Profissional: legislação básica**. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan SA, 1987.

BRIDGES, William. **Criando Você & Cia: aprenda a pensar como o executivo de sua própria carreira**. Rio de Janeiro: Campus, 1998

BRIDGES, William. **Um Mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995

BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: Uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (org). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CARMO, Paulo Sergio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. S. Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHANLAT, Jean-François. **O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos**. In: VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002. Disponível em:
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043316.pdf>

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise (org). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, fundação Oswaldo Cruz, 2005.

COCCO, Giuseppe. **Estado, Mercado e Cidadania**. Disponível em:
http://usuarios.lycos.es/pete_baumann/index-68.html Acessado em out. 2007.

CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson; HITOMI, Alberto Haruyoshi. **Indivíduo, Trabalho e Sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CORIAT, Benjamín. **El Taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa**. 11 ed. México: Siglo Veintiuno Editores. 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Educacional, sd. Disponível em:
<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf> Acessado em set. 2007

DALE, Roger. **O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação**. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DALILA Andrade Oliveira. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e sociedade, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144. Set/Dez 2004

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. **Os Paradigmas Perdidos: Ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu Objeto.** In: Teoria & Educação, n.3, Porto Alegre RS. Pannonica Editora, 1991. (1991)

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** Pelotas: Ed. Universitária/Ufpel, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990.** 6 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

DESTRO, Denise de Souza..***O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político:diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo.*** Anais da 28ª reunião anual da Anped, Caxambu, 2005

DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo.** 9 e.d. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1987.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 2002.

DUBAR, Claude. **Identidade Profissional em Tempos de Brincolage.** In: Contemporaneidade e Educação, ano VI, n.9, Jan/Jun, 2001.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção de identidades sociais e profissionais.** Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1997.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Ética e Cuidado de si: movimentos da Subjetividade.** Educação, subjetividade e Poder. Porto Alegre: n.4, p.36-43. Jan/Jun. 1997

ENGUITA, Mariando Fernandez. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: Gentili, Pablo A. A. e Silva Tomaz Tadeu da (org) Neoliberalismo, qualidade total e Educação, & ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernandez.. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educação e Teorias da Resistência.** In: Educação e Realidade, Porto Alegre. v.14, p. 3-16, Jan/jun, 1989a.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1989b.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A Construção de um Currículo por Competências: o caso do Curso Técnico em Sistema de Telecomunicações do CEFET-RS.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pelotas, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **As contribuições da Pesquisa sobre a Profissão Docente para a compreensão do Futuro da docência: algumas**

perspectivas de estudos de casos Brasileiros. In: LAMPERT, Ernani (org). Educação na América Latina: Encontros e Desencontros. Pelotas, RS: Ecucat, 2002. (2002)

FERRETI, Celso João. **Formação Profissional e Reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90.** In: Educação e Sociedade v.18 n. 59. Campinas: Scielo, 1997

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. v.1.** rio de Janeiro:Graal , 1984a

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. v.2.** rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade v.3.** Rio de Janeiro: Graal 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 17 ed. Petrópolis, Vozes, 1998

FRANZOI, Naira. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** S.Paulo SP: Cortez Editora, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido** IN: Educação e Sociedade, Campinas: vol.26, n.92, p 1087-1113, Especial – Out, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 7 e.d. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GALLO, Silvio. **Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault.** In: KOHAN, Walter Omar (org) Foucault: 80 anos. Belo Horizonte: Autentica, 2006

GANDIN, Luiz Armando e HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Dilemas de nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. (entrevista com Boaventura de Souza Santos)**, Currículo sem fronteiras, v.3, n.2, pp 5-23, Jul/Dez 2003 <disponível em www.curriculosemfronteiras.org> acesso em 3/02/2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPÓLITO Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário** in SILVA, TT e GENTILI, Pablo. Escola SA: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense-Univesitária, 1997.

GORZ, André. **O imaterial: Conhecimento, Valor e Capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle**. In: ALHES, Éric (org). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos Professores na idade pós-moderna**. Alfragide, Portugal: MacGraw Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edição Loyola, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto: alegre: Artes Médicas, 1998.

HIRATA, Helena. **Fordismo e Modelo Japonês**. In: Fortes, Augusto A. S. e Soares, Rosa M.S. Padrões Tecnológicos, Trabalho e Dinâmica Espacial. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

HIRATA, Helena. **Os mundos do trabalho**. In: CASALI, A. e outros (org). Empregabilidade e Educação. São Paulo EDUC/RODIA, 1997.

HUBERMAN, Léo. **História da Riqueza do Homem**. 21^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 1995.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida dos professores**. In: Nóvoa, Antonio (org) Vida de Professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise**. In Teoria & Educação n.4. Porto Alegre RS. Pannonica Editora, 1991

JACQUES, Maria da Graça, **Identidade e Trabalho**. In: CATTANI, David Antonio (org). Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAWN, Martin. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LAZZARATO, Mauricio e NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, Márcia de Paula. **O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária**, São Paulo SP: SCRITTA, 1994.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**. Florianópolis SC: UFSC, Perspectiva, v 20, n 02, jul/dez, 2002.

LIPIETZ, Alain. **Relações Capital/Trabalho no Amanhecer do Século XXI**. In: Fortes, Augusto A. S. e Soares, Rosa M.S. Padrões Tecnológicos, Trabalho e Dinâmica Espacial. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

LODI, João Bosco. **História da Administração**. 6. ed. S.Paulo: Pioneira, 1978

LOJKINE, Jean. A Revolução Informacional. São Paulo: Cortez, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. Anais da 28ª reunião anual da Anped, Caxambu, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para A Educação Profissional**. Brasília: MEC/SETEC, 2008 (mimeo).

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, James. **Governamentalidade e Educação Liberal**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **A influência do positivismo na educação do engenheiro: Comte injustificado?** IN: SCHNAID, Fernando; ZARO, Milton Antônio;

TIMM, Maria Isabel (org) **Ensino da Engenharia: do positivismo à construção das mudanças para o século XXI**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I, Capítulo VI (Inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I, Capítulo I, 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1980

MARX, Karl. **O Capital: Teorias da mais-valia**. Volume I, Capítulo IV, 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1980a

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2447 Acesso em set. de 2007.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: SCRITTA, 1995.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: Editora UFPEL, 2007.

MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Educação profissional: uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência (1942-1998)**. Dissertação de Mestrado. Pelotas, 2002.

MILL, Daniel. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre Tecnologia, espaços, tempos, gênero e coletividade na Idade Mídia**. Tese de doutorado. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação – UFMG, 2006.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Editora Gente, 1995.

MIRANDA, Kênia. **O Processo de Trabalho Docente: Interfaces Entre a Produção e a Escola**. Boletim. Técnico. SENAC, Rio de Janeiro, V. 32, N. 2, maio/ago., 2006.

MORAES, Carmem S.V.e FERRETI, Celso João (org). **Diagnóstico da formação Profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: Artichip, 1999.

NARDI, Henrique Caetano e SILVA, Rosane Neves da. **A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização**. Educação & Realidade. Porto Alegre: FAE/ UFRGS v.29 n.1 p.5-250 jan/jun.2004

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. IN: _____ Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: Nóvoa, Antonio (org) Vida de Professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991.

OFFE, Clauss. **Capitalismo desorganizado: Transformações contemporâneas do Trabalho e da Política.** São Paulo SP: Brasiliense, 1995,

OLIVEIRA, Dalila Andrade e outros. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores.** Trabalho & Educação. Belo Horizonte: nº 11, jul – dez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização.** Campinas, SP: Cedez, Educ. Soc. Vol25, n.89, 2004

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Andrade Dalila (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-37.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997

PETERS, Michael; MARSHAL, James e FITZSIMONS, Patrick. **Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-administração.** In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (orgs) Globalização e Educação: Perspectivas Críticas. , Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

POCHMANN, Marcio. **Desemprego e Políticas de emprego: tendências Internacionais e o Brasil.** In: OLIVEIRA, Antonio de. Economia & Trabalho: Textos básicos. Campinas, SP: Unicamp, IE, 1998.

QUELUZ, Lenadoro Gilsom. **Concepções de Ensino Técnico da república velha.** Curitiba PR: PPGTE/CEFET-RS, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2 ed. S. Paulo: Cortez, 2002

REICH, Robert B. **O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21.** São Paulo Educator, 1994.

REIS, Dálcio Roberto. **Transferência de Conhecimentos Tecnológicos para o Desenvolvimento Regional.** In: BASTOS, João Augusto de S.L. (org). Desafios da apropriação do conhecimento tecnológico. Publicação do programa de pós-graduação em tecnologia PPGTE/ CEFET-PR Curitiba. CEFET-PR, 2000

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho.** São Paulo: Makrom Books, 1995.

ROSE, Nikolas. **Governando a alma: a formação do eu privado.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo. Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade.** São Paulo: Cortez, 1987.

SÉRON, Antonio Guerreiro. **Professorado, Educação e Sociedade: Enfoques Teóricos e Estudos Empíricos em Sociologia do Professorado.** IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. *Desmistificando a Profissionalização do Magistério.* Campinas SP: Papirus Editora, 1999.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **O currículo como fetiche: A Poética e a Política no Texto Curricular.** Belo horizonte, Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. (1999)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os temas e os problemas de uma tradição.** In: *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, Abr/Jun, 1990 (1990).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o Pensado e o Construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações. Volume I.** 3 ed. Lisboa: Fundação Caloite Gulbenkian, 1993.

SUAREZ, Daniel, **Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina.** In: Silva, Luiz Heron e Azevedo, Clovis (org). *Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração Científica**. 8. ed. S. Paulo: Atlas, 1990

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **A Gestão da Escola Básica na Constituição Histórica do Modelo Vigente**. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes (2001) disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2009.htm> Acessado em ago. 2007.

THOMPSON, E. P., **A formação da classe operária inglesa: a maldição de adão**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças no poder**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VENTURA, Zuenir. **1968, o ano que não acabou**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1988.

VICENTINI, Paulo Fagundes. **A grande crise: a nova (des)ordem internacional dos anos 80 aos 90**. Petrópolis, RJ. : Vozes, 1992.

VICENTINI, Paulo G. Fagundes. **A “globalização” e os impasses do neoliberalismo** In: CARRION, Raul, K. M. e VICENTINI, Paulo G. Fagundes (orgs) Globalização, neoliberalismo, privatizações: quem decide esse jogo? Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGs, 1997.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

WEBER, Max. **Historia Geral das Economias**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

WEBER, Max. **Os fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal**. In: CAMPOS, Edmundo (org). Sociologia da Burocracia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.

WOMACK, James P. **A máquina que mudou o mundo**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre. v. 14 p. 29-40, Jan/Jun, 1989.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTES

Identificação do entrevistado :

Nome :

Idade:

Tempo de serviço:

Formação técnica:

Formação docente:

Pós-graduação:

Questões - Docentes :

- **FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**
 - o Porque você resolveu ser técnico ou engenheiro?
 - o Fale um pouco da sua formação como técnico/engenheiro?
 - o Como você percebia o papel dos professores naquela época?
 - o O que eles ensinavam sobre a profissão de técnico/engenheiro? Isso se confirmou na prática?
 - o O que você lembra da sua experiência profissional depois de formado? Em quantas empresas trabalhou? Como era o serviço?
- **TRABALHO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL:**
 - o Porque resolveu ser professor? Como chegou a entrar no CEFET? Como foram os primeiros anos como professor no CEFET?
 - o Qual foi a sua formação docente? Você acha que ela foi importante para formar o professor que você é hoje? Essa formação lhe ajudou na prática docente?
 - o Como você se definiria enquanto professor?
 - o Hoje você se identifica mais com a profissão de técnico/engenheiro ou de professor? Por quê?

- o Você se sente valorizado como professor? Qual a imagem que a comunidade externa faz do professor do CEFET? Essa imagem se confirma na realidade?
- REFORMA DO ENSINO
 - o Você percebe diferença no seu trabalho antes e depois da reforma do Ensino Técnico? O que mudou? Como a reforma afetou o seu trabalho?
 - o A partir da sua experiência, quais as tarefas que fazem parte do cotidiano dos professores do CEFET hoje?
 - o Qual a sua opinião sobre a formação do técnico hoje? A reforma foi para melhor ou para pior? Por quê? Qual é o futuro do curso técnico? O técnico que formamos atende as exigências do mercado de trabalho?
 - o Como as informações sobre o mundo do trabalho chegam até aos professores do CEFET?
 - o O currículo do curso técnico em que você trabalha é modular, integral ou PROEJA? Qual a sua opinião sobre esse currículo? Qual foi a sua participação na elaboração do currículo?
- RELACIONAMENTO E COLABORAÇÃO
 - o Como é o relacionamento entre os professores do curso em que trabalha? Existem trocas de informações e de colaboração?
 - o Como é o relacionamento dos professores do teu curso com os de outros cursos? Qual a imagem do curso que você trabalha junto à comunidade do Cefet?
- OUTRAS ATIVIDADES
 - o Além do curso técnico você trabalha em outro curso ou atividade no Cefet? EX. no curso superior de tecnologia, engenharia, formação de professores, EAD? Se não, por quê? Se trabalhar, a iniciativa foi sua ou você foi convidado? O que

levou você a trabalhar nesse(s) curso(s)? Quais são as maiores dificuldades que você encontra nesse trabalho?

- o Qual a sua opinião sobre os cursos superiores no CEFET?
- o Se você pudesse escolher um curso para trabalhar qual você escolheria, o curso técnico ou o curso superior? Por quê?
- o Você já participou como docente de algum curso ou convênio pela FUNCEFET? Se não, por quê? Se trabalhar ou trabalhou, a iniciativa foi sua ou você foi convidado? Qual foi o motivo que o levou a aceitar esse trabalho? Como foi a experiência? Quais as dificuldades nesse trabalho?

- **RELAÇÕES ESCOLA/EMPRESA/COMUNIDADE/ESTADO**

- o Qual a sua opinião sobre o relacionamento entre o CEFET e as empresas? O que as empresas esperam do Cefet?
- o Como professor do CEFET, você já fez algum tipo de trabalho para alguma empresa? Qual? A iniciativa foi sua ou você foi convidado? Qual o motivo que o levou a aceitar esse trabalho? Como foi a experiência?
- o Na sua opinião o que o Governo espera do CEFET?
- o O que a comunidade externa espera do CEFET? Como é o relacionamento do CEFET com a comunidade externa?

- **PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**

- o E qual o futuro que você enxerga para o CEFET como instituição de ensino? E qual o papel dos professores nesse cenário?
- o Qual a tua expectativa profissional para o futuro?

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA:COORDENADORES DE CURSOS TÉCNICOS

Identificação do entrevistado :

Nome :

Idade:

Tempo de serviço:

Formação técnica:

Formação docente:

Pós-graduação:

- Quantos professores o curso tem? Quantos são efetivos e quantos substitutos?
- Existem professores afastados para cursos?
- Existem professores que ocupam cargos administrativos?
- Qual a sua opinião sobre a reforma do ensino?
- Quais as conseqüências que a reforma trouxe para o curso?
- Qual foram as maiores dificuldades para a implantação da reforma?
- Qual a sua opinião sobre o fato do docente ser lotado em um curso técnico e ao mesmo tempo exercer atividades do curso de tecnologia ou engenharia?
- Qual a sua opinião sobre os cursos de tecnologia e engenharia no CEFET?
- Qual a sua opinião sobre o trabalho dos docentes nos cursos ou convênios da FUNCEFET?

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DE CURSOS SUPERIORES

Identificação do entrevistado :

Nome :

Idade:

Tempo de serviço:

Formação técnica:

Formação docente:

Pós-graduação:

- Como surgiu o curso de tecnologia/ engenharia?
- Qual foram as maiores dificuldades para a implantação do curso?
- Como é feita a seleção de docentes para atuar no curso?
- Qual a sua opinião sobre o fato do docente ser lotado em um curso técnico e ao mesmo tempo exercer atividades do curso de tecnologia/engenharia?
- Qual a sua opinião sobre os cursos de tecnologia/engenharia?

ANEXO 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORES/GERENTES

Identificação do entrevistado :

Nome :

Idade:

Tempo de serviço:

Formação técnica:

Formação docente:

Pós-graduação:

- Qual a função da sua diretoria/gerência dentro do CEFET?
- Como está a atuação do CEFET nas áreas de ensino, pesquisa e extensão?
- Qual a sua opinião sobre os cursos superiores no CEFET?
- Como é gerir uma instituição como o CEFET na atualidade?