

João César de Freitas Fonseca

SABER É PODER?
A PSICOLOGIA DO TRABALHO E OS MODOS OPERATÓRIOS
DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSOS
LIVRES

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientadora: Prof^a Dr^a Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Este trabalho é dedicado a Durvalina Rodrigues de Freitas.

*Minha avó,
A sua benção!*

AGRADECIMENTOS

À Christina, Diego, Carol, Isabella e João Gabriel: por darem sentido à minha vida simplesmente existindo, amando e acreditando em dias melhores;

À professora Antônia Aranha: por me receber tão bem e manter-se sempre como a lúcida orientadora, de tese e de vida;

Aos professores da UFMG, representados por Beth e Chico Antunes, José Newton, Juarez Dayrell, Geraldo Leão, Daisy Cunha: por mostrarem o quanto é bom ser professor, o quanto é bom ser aluno e por me ensinarem que seremos sempre um e outro;

Aos colegas da PUC, representados por Mara Marçal, Cássia Beatriz e Rubens Nascimento: por tantas dicas, análises, idéias, tempo e energia disponibilizados;

Aos colegas de curso, representados por Eliana Villa: por me ensinarem tanto sobre humildade, solidariedade e perseverança;

Aos amigos, representados por André, Rosânia e Jáder Sampaio, além de toda a família do Grupo Espírita Luz e Paz: por manterem acesa uma chama tão frágil como é a da amizade desinteressada;

Aos bolsistas e estagiários, representados por Camila, Gilberto, Rafael, Jaíza, Pedro e Lucas: por me auxiliarem tanto em troca de tão pouco, seja na transcrição, na ida em campo, na organização deste trabalho;

Aos funcionários da FAE, representados por Rose (Secretaria de Pós-Graduação), Alexandre (Contabilidade), Luciana (Diretoria), Alessandro (Informática), Marli, Mary, Kelsen, Márcia e Sérgio (Biblioteca): por fazerem o seu trabalho com tanto afeto e me permitirem compartilhar dele;

Aos Educadores, gestores, trabalhadores e alunos vinculados à Educação Profissional de curta duração, que aqui não nomeio por questões éticas: por serem tão generosos e por me permitirem acesso às suas vidas, trabalhos, experiências, idéias e sonhos;

À UFMG e à PUC Minas, representados, respectivamente, pelos Professores Elizabeth Spangler (PRORH) e Wolney Lobato (PROPPG): por viabilizarem as condições necessárias para a execução deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos, que embora não mencionados explicitamente neste espaço, sabem que são e serão sempre credores do meu reconhecimento.

A Deus, da forma como O entendo e percebo, sempre presente.

E um agradecimento especial ao meu amigo Lúcio, do Departamento de Comunicação Social da Fafich, pela força na digitalização das imagens! Valeu, amigo!

RESUMO

O presente trabalho pretende aprofundar os conhecimentos em torno da atividade desenvolvida pelos Educadores que atuam no campo da Educação Profissional de curta duração, também chamada de nível inicial ou básica. Para tanto, recorre à metodologia oriunda da Psicologia do Trabalho – mais precisamente aquela fundamentada na obra de Yves Clot, conhecida como *clínica da atividade*. Essa orientação metodológica, de forte inspiração vygotskiana, recorre a técnicas qualitativas de investigação, como o registro em vídeo da atividade dos trabalhadores e sua posterior confrontação, feita tanto pelos próprios Educadores (autoconfrontação direta) quanto por outros colegas/pares (autoconfrontação cruzada). A investigação empírica observou cinco programas de Educação Profissional desenvolvidos por diferentes instituições na região metropolitana de Belo Horizonte, sendo três ONGs, uma iniciativa do poder público municipal e uma iniciativa desenvolvida através de parceria entre o setor público e uma ONG. Os resultados indicaram a forte prevalência de aspectos subjetivos na construção do *gênero profissional* que convencionamos denominar Educadores de Educação Profissional, confirmando assim os pressupostos de Clot (2006) de que o *gênero* é fortemente influenciado pelo *estilo profissional*. As análises dos dados obtidos das filmagens, confrontações, entrevistas e pesquisa documental também sugerem a forte convergência entre a Psicologia do Trabalho e a Pedagogia Crítica, permitindo recomendar o aprofundamento das investigações qualitativas em torno das iniciativas voltadas para a Educação Profissional de nível básico, tanto aquelas promovidas pelo poder público quanto aquelas originárias da sociedade civil. Finalmente, este trabalho permite reforçar a recomendação para que as políticas públicas no campo da Educação Profissional de nível inicial ofereçam maior atenção para as contribuições dos trabalhadores que as executam.

ABSTRACT

The present work intends to deepen the knowledge around the activity developed for the Educators who act in the field of the Professional Education of short duration, also call of initial or basic level. For in such a way, it appeals to the deriving methodology of the Psychology of the Work, more necessarily that one based on the workmanship of Yves Clot, known as clinical of the activity. This methodological orientation, of strong vygotskian inspiration, appeals the qualitative techniques of inquiry, as the register in video of the activity of the workers and its posterior confrontation, made in such a way for the proper Educators (direct auto-confrontation) how much for others partners/co-workers (crossed auto-confrontation). The empirical inquiry observed five programs of Professional Education developed by different institutions in the region metropolitan of Belo Horizonte, being three Non-Governmental Organizations (NGOs), an initiative of the municipal public power and an initiative developed through partnership between the public sector and a NGO. The results had indicated the strong prevalence of subjective aspects in the construction of the professional sort that we stipulate to call Educators of Professional Education, thus confirming the estimated ones of Clot (2006) of that the sort strong is influenced by the professional style. The analyses of the data gotten through the filmings, confrontations, interviews and documentary research also suggest the strong convergence enter the Psychology of the Work and the Critical Pedagogy, allowing to recommend the deepening of the qualitative inquiries around the initiatives come back toward the Professional Education of basic level, as much those promoted by the public power how much those originary ones of the civil society. Finally, this work allows to strengthen the recommendation of that the public politics in the field of the Professional Education of initial level offer to greater attention for the contributions of the workers who execute them.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ACARG – Associação Comunitária Américo Renné Gianetti
ALC – América Latina e Caribe
AMAS – Associação Municipal de Assistência Social
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AVSI – Associação de Voluntários para o Serviço Internacional
CAC – Centro de Apoio Comunitário
CDI – Comitê de Democratização da Informática
CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana
CEDUC – Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi
CEFAM – Centro para a Formação e o Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFFA – Centros de Educação Familiar de Formação em Alternância
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESAM – Centro Salesiano de Atendimento ao Menor
CET – Comissões Estaduais de Trabalho
CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers
CRAC – Conselho Regional das Associações Comunitárias
CSU – Centro Social Urbano
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
FAE – Faculdade de Educação
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FS – Força Sindical
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OTS – Organização do Terceiro Setor
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PEQ – Plano Estadual de Qualificação
PFL – Partido da Frente Liberal
PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional
PMQ – Programa Municipal de Qualificação
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PNCSU – Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RPA – Recibo de Pagamento de Autônomo
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
SEDESE – Secretaria do Estado de Desenvolvimento Social
SEED – Secretaria de Educação à Distância
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETAS – Secretaria de Estado do Trabalho, Ação Social e Desportos

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SMSBES – Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
INTRODUÇÃO	14
O TRABALHO E SUA CENTRALIDADE	27
Trabalho e educação profissional: um pouco de história	34
Os estudos críticos sobre Trabalho e Educação	60
Formação de Educadores: itinerários diversos, encruzilhadas constantes	74
ONGs: espaços de (con)formação?	85
ONGs: espaços de (con)tradição	94
ONGs e a Educação Profissional	97
O mito da inclusão pelo saber e pelo trabalho	104
SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIFÍCIL ESCOLHA PELO SUJEITO	112
Psicologia(s) do trabalho: várias possibilidades, uma opção	121
A análise psicológica do trabalho de Yves Clot	127
A atividade	130
Catacrese e pré-ocupações	131
Atividade realizada, o real da atividade e o gênero profissional	131
A análise do trabalho	134
Clínica da atividade	136
Vygotsky, a psicologia sócio-histórica e a educação profissional	143
Sobre a metodologia	149

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	161
Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi	161
Qualificarte	166
Circo de Todo Mundo	169
Conselho Regional de Assoc. Comunitárias e Centro de Apoio Comunitário	172
Obras Sociais Nossa Senhora da Pompéia	176
EDUCADOR COMO GÊNERO PROFISSIONAL: IDENTIDADE, ORIGENS E FORMAÇÃO	180
Itinerários formativos: como se aprende a fazer o que se ensina	185
Itinerários formativos: como se aprende a ensinar o que se sabe	191
Relações de trabalho: vínculos precários e formas de compensação	197
Os Educadores de EP e seus gestores: modelos de gestão e relações de poder	202
Condições de trabalho dos educadores de EP	207
Práticas pedagógicas: o acompanhamento dos alunos	211
Práticas pedagógicas: currículo, autonomia e as regras do ofício	216
A atividade dos educadores de EP e sua relação com as ideologias	224
Racismo, sexismo, discriminações: iguais, porém diferentes	229
Avaliação: será que eles aprenderam mesmo?	234
Desvios dos Educadores	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	245
ANEXOS	265

*“Com o dedo acompanha as curvas e as rectas,
é como um cego que ainda não aprendeu
a decifrar o seu alfabeto relevado...”*

Saramago¹

¹ Memorial do Convento, p. 129.

PRÓLOGO

Foi essa a sensação que tive durante muito tempo, na trajetória de realização desta tese de doutoramento. Ao atrever-me a pensar sobre o campo da Educação Profissional, senti-me muitas vezes cego, diante dos enormes desafios pela frente. Não fossem os esforços da minha orientadora, colegas, amigos e diversos autores que chamei ao diálogo, além, principalmente, dos homens e mulheres que se dispuseram a compartilhar comigo suas vidas e experiências, creio que permaneceria ainda na escuridão mais absoluta...

Este trabalho foi iniciado com a pretensão de contribuir para a avaliação dos programas e projetos voltados para a Educação Profissional, particularmente aqueles desenvolvidos por Organizações Não Governamentais. A motivação para esse tema vinha da experiência do pesquisador, fora do espaço acadêmico, com ações desse tipo em caráter de voluntariado. Estaria assim, reafirmando a preocupação de Gohn (1997), que denuncia o interesse de *ongueiros* pela investigação em torno das práticas desenvolvidas pelas ONGs às quais se vinculam. Um interesse que tentei, sinceramente, fazer menos ideologizado, no sentido atribuído por Thompson (1995) a partir da leitura de Marx: idéias, vindas principalmente da tradição, que impedem a transformação social, pois eu reconhecia – como ainda reconheço – a imperiosidade de uma transformação urgente e dos caminhos para efetivá-la.

Acontece que o caminho de desvelamento das “curvas e rectas” não é tão simples assim. Tateando o campo de pesquisa, escutando os sujeitos que se disponibilizaram a dividir comigo suas práticas e vivências, refletindo sobre conceitos, textos e escritos, fui percebendo que a minha proposta inicial surgia muito dispersa, fragmentada e, até mesmo - por que não dizer? –, excessivamente pretensiosa. Havia conceitos demais, desejos demais, idéias demais... Era necessário fazer escolhas e lidar com as conseqüências dessas escolhas.

Foi o que tentei fazer. Debruçado sobre o referencial teórico, reli

textos, retomei discussões, exclui autores, delimitei objetos e tema. Este texto é o resultado desse esforço. Acredito ter conseguido avançar no processo de “decifrar” o alfabeto relevado.

Oxalá esse avanço possa ser significativo no processo de transformação que se faz cada vez mais necessário em nossa sociedade!

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, têm despertado curiosidade as relações entre os diferentes saberes humanos, particularmente quando pensadas em sua natureza dinâmica e implicações com as produções derivadas desses mesmos saberes. Teorias, métodos e técnicas ensaiam assim coreografias múltiplas, marcadas pelas transformações próprias de tempos históricos diferenciados.

Derivados das diversas reorganizações experimentadas pelas sociedades modernas, destacam-se os saberes relacionados às transformações no mundo do trabalho, com destaque para o crescimento de estudos e análises sobre os impactos das novas tecnologias de produção e gestão nas empresas públicas e privadas. Pesquisadores das mais diferentes áreas têm se dedicado a investigar as possibilidades de articulação entre os diversos atores envolvidos nas relações produtivas, tentando estabelecer algum nexo entre tais mudanças e os cenários decorrentes dessas novas configurações do mundo laborativo. Nesse sentido, podemos citar Antunes (1995, 2002, 2004), Saviani (1994, 2002), Singer (2000), Machado (1993, 1994, 1998), Oliveira, C. (1994), Pochmann (1999, 2004) e Dowbor (2004).

Um dos aspectos mais discutidos dessas transformações diz respeito à *Educação Profissional* em suas diferentes expressões, ora voltadas para a geração de renda, ora para o aumento da chamada *empregabilidade*, algumas vezes tentando conciliar esses e outros objetivos. Parte-se muitas vezes do pressuposto de que a Educação Profissional deve sempre se reordenar para atender às ditas *novas* configurações do mundo do trabalho, cujas variações parecem infinitas, na medida em que as demandas do mercado parecem insaciáveis.

Como desdobramento, surgem novas perspectivas de formatação, implantação e avaliação de cursos e programas de Educação Profissional, as quais estimulam novas pesquisas, de forma a investigar tanto a qualificação em si – no que diz respeito à dimensão objetiva do valor da força de trabalho – quanto os possíveis impactos que tais práticas produzem nos modos de subjetivação experimentados pela classe trabalhadora. De forma geral, é possível dizer que a Educação Profissional tem sido alvo de interesses diversos, representados por segmentos vários e agrupados em

torno de diferentes propostas de formação, quem sabe estimulados pelo significativo aporte de recursos destinados para esta área.

Alguns números atestam à importância dessa investigação. No campo das políticas públicas² municipais, por exemplo, é possível observar a evolução dos investimentos feitos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no período entre 2000 e 2005 (TAB.1):

Tabela I – Aplicação de recursos da SMAS/PBH na Educação Profissional
Período 2000 – 2005

ANO	META	RECURSO	NÚMERO DE ENTIDADES CONVENIADAS
2000	3.890	R\$ 480.188,50	34
2001	3.630	R\$ 493.075,50	33
2002	3.356	R\$ 468.030,50	32
2003	3.489	R\$ 515.344,50	36
2004	3.693	R\$ 673.490,00	35
2005	3.732	R\$ 689.770,50	35

Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social/PBH

Note-se que o aumento gradativo da alocação de recursos não se faz acompanhar de um crescimento do número de entidades conveniadas, dentre as quais se incluem entidades privadas (principalmente ONGs e instituições religiosas) e públicas (como os Centros de Apoio Comunitário). Ainda assim, esse dado demonstra a manutenção e a regularidade da presença e atuação de um tipo de *agente formativo* na construção de uma determinada lógica da Educação Profissional, cuja importância não deve ser menosprezada.

Como teremos oportunidade de demonstrar mais adiante, as ações governamentais nesse campo são usualmente realizadas em parcerias, tanto entre diferentes extratos do setor público, quanto com o setor privado. A imbricação histórica entre público e privado faz-se perceber no campo da Educação Profissional com muita

² Os dados apresentados nesse momento visam apenas ilustrar a nossa argumentação quanto à importância da investigação realizada. O aprofundamento da discussão sobre as políticas públicas na área de Educação Profissional será feito um pouco mais adiante, neste mesmo trabalho.

intensidade, sempre carregada de representações historicamente construídas e reformuladas, inclusive no que diz respeito ao financiamento das práticas efetivadas.

Outro exemplo, ainda que restrito e bem delimitado historicamente, agora pertinente a outras esferas do poder público: a proposta mineira para o Plano Nacional de Qualificação, entregue pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE) ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), visando sua execução em 2007 no Estado de Minas Gerais, a qual prevê a qualificação de 12 mil trabalhadores, com investimentos de R\$5,3 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e R\$1,1 milhão do Tesouro Estadual de contrapartida (MINAS GERAIS, 2007, p. 1).

Esse valor significa um aumento de aproximadamente 10,4% daquele previsto para 2005 no que diz respeito ao volume de recursos do FAT a ser repassado para o Estado de Minas Gerais. A contrapartida prevista naquele ano como responsabilidade do governo estadual seria de R\$1.924.870,00. Tais cifras podem ser consideradas bastante expressivas, principalmente quando observada a histórica exiguidade que marca o processo de alocação de recursos públicos na área da educação. Se considerada a importância do aperfeiçoamento de formas de controle da sociedade sobre tais recursos públicos, é legítimo pensar que a dinâmica desses processos pode e deve beneficiar-se da aproximação crítica com os espaços acadêmicos quando realmente comprometidos com a perspectiva de aprimoramento da gestão democrática e transparente.

A produção de novos saberes gerados a partir da aproximação do mundo acadêmico das práticas de Educação Profissional (semelhante a outros campos) é, muitas vezes, marcada pelo atrito derivado da perspectiva de avaliação, nem sempre desejável ou favorável aos interesses dos mantenedores dessas mesmas práticas. Um exemplo historicamente bem localizado pode ser encontrado no Plano Estadual de Qualificação, desenvolvido pela Secretaria do Trabalho, Assistência Social, Criança e Adolescente (SETASCAD)³ do Governo do Estado de Minas Gerais em 2002, que tinha como meta atingir 98.642 treinandos, agrupados em 4.787 turmas em vários municípios

³ A Secretaria do Trabalho, Assistência Social, Criança e Adolescente (SETASCAD) foi substituída pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) durante o Choque de Gestão do Governo Aécio Neves, mantendo, no entanto, a formulação, implementação e avaliação de políticas de qualificação profissional como parte de suas atribuições.

mineiros. As propostas de avaliação desses programas, algumas bastante explícitas quanto à necessidade de investigação sobre seus impactos para-quantitativos, já eram demandadas desde antes de sua conclusão:

Para verificar se os programas e cursos estão realmente realizando os objetivos do que o Planfor define como novo conceito e nova institucionalidade da educação profissional, preconiza-se que tais atividades sejam objeto de acompanhamento e avaliação permanentes por parte de instituições independentes, tais como as universidades. Essas devem averiguar, sobretudo, se tais realizações estão, de fato, levando à melhoria da qualidade de vida das comunidades e à redução das desigualdades sociais e regionais, incluindo-se aí a preservação do meio ambiente e a construção da solidariedade e da cidadania” (FIDALGO E MACHADO, 1999).

O trecho acima pode ser usado como ícone para representar a importância do aprofundamento das pesquisas sobre as diversas práticas de Educação Profissional, pelos diferentes atores que se relacionam a este campo. Devem-se destacar as possibilidades e responsabilidades do mundo acadêmico nesse sentido, cujas contribuições, no nosso ponto de vista, não devem se restringir à identificação de parâmetros quantitativos de avaliação, mas podem e devem abranger diferentes olhares e saberes.

Enriquecer as análises feitas em torno das propostas de Educação Profissional significa tentar contribuir não só para a avaliação de programas e cursos, mas, essencialmente, para consolidar uma visão mais ampla da formação humana, em suas dimensões biopsicossociais, históricas e culturais. É reconhecer, em cada indivíduo relacionado a esse processo, não somente o aluno, o educador, o trabalhador, o instrutor ou o “assistido”, mas também – e principalmente – o cidadão, o sujeito ator e construtor de seu próprio destino.

Necessário, portanto, desde já, reconhecer algumas considerações que precisam ganhar destaque neste trabalho, relacionadas à compreensão que guardamos da Educação Profissional.

A primeira delas diz respeito à limitação para análise deste campo educacional devido ao amplo espectro de modalidades abrangidas sobre o título de Educação Profissional. Para fins deste trabalho, o foco estará concentrado nos chamados

courses livres ou de *curta duração*, também chamados de “*courses de formação iniciada e continuada dos trabalhadores*”, conforme Inciso I do art.1º do Decreto 5.154/2004, que regulamenta atualmente a Educação Profissional no Brasil.

Por fugirem ao escopo deste trabalho, não abordaremos aqui as modalidades denominadas “educação profissional técnica de nível médio” e “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”, também definidas no supracitado Decreto 5.154/2004, mais especificamente nos artigos 4 a 7. Isso porque tais configurações formativas remetem a parâmetros e modelos bem diferenciados dos cursos livres, inclusive com relação à necessidade de observação das diretrizes curriculares fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para os leitores menos afetos à discussão sobre o tema, talvez essa preocupação possa parecer um preciosismo. Julgamo-la, no entanto, perfeitamente justificável, pelo fato de que essa compreensão difere da postura adotada por alguns agentes, públicos e privados, que optam por reconhecer como Educação Profissional, *stricto sensu*, apenas os programas e cursos desenvolvidos nos níveis médio e superior. Para os que adotam essa visão, os cursos de curta duração, quando muito, poderiam ser considerados como modelos de *formação profissional*, quase um tipo de *sub-educação*, com derivações semelhantes para os alunos, educadores e gestores que ali atuam.

Fundamentalmente, interessa-nos explicitar a nossa opção, que é a de considerar a oferta desses cursos livres como de responsabilidade do campo da Educação e não restrita unicamente à dimensão da Assistência Social, subordinada unicamente às Secretarias Municipais e Estaduais de Desenvolvimento Social. A justificativa para essa reorientação inicia-se no campo jurídico, uma vez que a regulamentação da Educação Profissional se faz junto aos demais níveis de ensino, na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Como esperamos ter condições de comprovar ao longo do trabalho, a luta por afirmar a EP como prática prioritariamente *educativa* e não simplesmente *assistencial*, certamente não poderá se restringir ao argumento da legislação, mas exigirá que avancemos até as dimensões éticas, políticas e técnicas do assunto.

A nossa noção de Educação Profissional diverge também de alguns

autores, como Castro (2003), que optam pelo termo *formação profissional* a partir da análise comparativa de modelos educacionais de vários países além do Brasil, como França, Chile e Estados Unidos. Nesse texto, o autor deixa explícita sua preocupação com a lógica da eficácia e da eficiência:

As considerações políticas ou ideológicas prevalecem, muitas vezes, na decisão de se oferecer formação profissional vocacional e técnica. Nestas circunstâncias, pode-se apenas comparar os benefícios políticos com os custos de se criarem sistemas ineficazes. Esta questão não é o foco deste trabalho. Em lugar disto, estamos perguntando o que deve ser feito para tornar a formação eficaz (CASTRO, 2003, p. 29).

Em que pese a nossa concordância quanto à pertinência de desenvolver estudos sobre a eficácia dos programas e práticas de Educação Profissional, temos que reconhecer que não é essa a orientação que adotamos neste trabalho. Por isso, julgamos relevante ratificar o compromisso que assumimos com dimensões mais amplas do que simplesmente a ampliação do Capital Humano. Referimo-nos a uma Educação problematizante, crítica, que reconhece esse *status* complexo das relações entre sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam, aproximando-se bastante da concepção freiriana:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 27-28).

Também importa lembrar que essa visão nada tem de nova ou inédita. A imposição que a modernidade parece impor a alguns campos da atuação humana no sentido de sustentar a representação de um ciclo interminável de aparentes mudanças⁴ não pode implicar a renúncia de ideais sólidos, coerentes, viáveis e, a nosso ver, absolutamente imprescindíveis. Nesse sentido, torna-se impossível não ratificar os termos propostos pelo Ministério da Educação da Nicarágua, na década de oitenta, citada por Marcos Arruda na IV Conferência Brasileira de Educação:

⁴ A propósito do discurso do processo de aceleração de mudanças como inevitável, sustentado por parcela significativa do empresariado, recomendamos a leitura do artigo de Christopher Grey, da University of Cambridge, intitulado “O fetiche da mudança”, no qual o mesmo afirma: “De muitas formas, o fetiche da mudança reflete a miopia em que as ciências organizacionais têm incorrido repetidamente: o engano de igualar as experiências de uma elite ocidental relativamente pequena e privilegiada às experiências do mundo como um todo. Só porque há uma tendência a representar o período pós-guerra como estável – talvez porque tenha sido estável para grande parte da classe média ocidental –, também há uma tendência, em função do mesmo grupo, a considerar a Era atual como turbulenta” (GREY, 2004, p. 23).

Todos [...] dizemos ser a favor de uma educação formativa, na qual o educando seja sujeito ativo de sua própria educação, uma educação participativa, ligada à vida, que forme o homem integral, que desenvolva os valores morais e estéticos, que permita adquirir habilidades que sirvam para se encaminhar na vida, que desenvolva o sentido social e solidário e não o egoísmo individualista e competitivo, uma educação que promova a reflexão, a atitude crítica e autocrítica, libertadora (SILVA, *apud* ARRUDA, 1987, p.71).

Diversas investigações vêm sendo desenvolvidas em torno das políticas públicas para a Educação Profissional brasileira, de modo a aferir até que ponto ela estaria caminhando na direção acima citada. Em artigo recente, voltado para a confrontação das políticas de Educação Profissional no Brasil no período de 1995 a 2005, a pesquisadora Acácia Kuenzer (2006) tece duras críticas aos governantes desses períodos:

A análise levada a efeito, mais do que abranger toda a temática, indica um extenso programa de investigação a ser levado a efeito por aqueles intelectuais que professam compromisso com os que vivem do trabalho, tendo em vista a avaliação do que lhes tem sido ofertado sob o discurso de sua inclusão, e a proposição coletiva de projetos de outra natureza. E mostra que os princípios que orientaram a Educação Profissional no Governo Fernando Henrique não foram superados no Governo Lula, alguns deles inclusive tendo sido intensificados (KUENZER, 2006, p. 906).

Exatamente por nos considerarmos integrados ao grupo dos “intelectuais que professam compromisso com os que vivem do trabalho”, aceitamos o convite de Kuenzer e resolvemos desenvolver uma investigação que pudesse contribuir para a melhor compreensão das práticas de Educação Profissional, tanto aquelas desenvolvidas pelo poder público quanto aquelas de iniciativa da sociedade civil. Mas optamos por fazer tal análise partindo do ponto de vista daqueles sujeitos mais diretamente vinculados à efetivação do processo de Educação Profissional: os educadores.

Nessa categoria, incluem-se homens e mulheres que se envolvem diretamente com as práticas de Educação Profissional voltadas para a *classe-que-vive-do-trabalho*, assumindo a função educadora a partir dos mais variados motivos, com múltiplas representações e experiências sobre a relação entre educação, trabalho, técnica e transformação social.

A denominação que recebem, balizada pelas atividades que realizam, é múltipla, pois também podem ser chamados de instrutores, monitores, professores, orientadores, facilitadores ou outras tantas denominações que, muitas vezes, terminam por refletir a concepção de Educação Profissional presente naquelas propostas às quais se vinculam. Trata-se de uma opção teórica, metodológica e política, que acata como pressuposto verídico e consistente as considerações de Belloni *et al.* (2001, p. 50) de que as políticas públicas só podem ser realmente avaliadas de forma global se considerados *inclusive* (não somente) o envolvimento dos “formuladores” e dos “executores” das atividades relacionadas a tais políticas.

Para ampliar nossa compreensão do tema, incluímos neste estudo tanto as práticas de Educação Profissional desenvolvidas pelo poder público municipal (no caso, uma das Unidades do Serviço Qualificarte, da Prefeitura de Belo Horizonte) quanto o trabalho dos educadores vinculados às iniciativas do chamado “Terceiro Setor”, com foco dirigido sobre as Organizações Não-Governamentais. Apoiados na reflexão desenvolvida por autores de diferentes áreas (Gohn, 2005; Oliveira e Haddad, 2001; Haddad, 2001; e Ckagnazaroff, 2001), tentamos conhecer um pouco mais sobre a presença cada vez mais nítida das ONGs no cenário nacional e, em especial, no campo da Educação Profissional.

Insistimos na idéia de que a compreensão das instituições em que os educadores de EP desenvolvem seu trabalho, com seus encontros e desencontros, concordâncias e discordâncias, pode representar significativo avanço na compreensão das práticas efetuadas no campo da Educação Profissional, pois, segundo Barus-Michel (2004):

Para atravessar relações e práticas é preciso visar a instituição, da mesma forma que, para analisar textos e discursos, é preciso visar a língua [...]. A abordagem pela instituição permite utilizar os registros do simbólico, do imaginário e da realidade, cujo entrelaçamento pode ser apreendido, o que esclarece as articulações entre o psicológico e o social. A instituição é, portanto, o fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de dados relativos ao ato. Não pode de forma alguma reduzir-se ao grupo, à sua dinâmica ou ainda à organização, mas, se serve de ponto de referência, estes se tornam compreensíveis [...] (BARUS-MICHEL, 2004, p. 90-91).

Assim, adotamos o pressuposto de que a compreensão das instituições

e de sua relação com a Educação Profissional nos permitiria maior aproximação do nosso objeto de estudo – os educadores de EP – e, conseqüentemente, obter respostas para perguntas importantes: Que concepções de educação e de trabalho teriam esses educadores? O que os teria levado a se implicarem em tais projetos? Estariam eles conscientes da importância de sua atuação? Teriam eles alguma participação na construção do projeto pedagógico da instituição? Conseguiriam manter alguma crítica sobre a sua própria prática? Que modos de ser e fazer adotariam na consecução de suas práticas educativas? Que relação experimentariam entre o trabalho que lhes é prescrito e o efetivamente realizado? Quais itinerários formativos (tanto formais quanto informais) teriam percorrido? Eram essas algumas perguntas que passaram a nos motivar no processo de investigação.

Configurava-se com nitidez cada vez maior a certeza de que a atenção para tais questões poderia contribuir para uma elucidação de aspectos relevantes do cenário atual da Educação Profissional e – por que não dizer? – da própria sociedade brasileira como um todo, que parece exigir urgentemente novas investigações sobre as formas de articulação entre educação, trabalho, sujeito e conhecimento.

Portanto, estavam colocados: o tema (Educação Profissional); o campo de pesquisa (programas e cursos de EP); o problema (quais são e como se constroem, se mantêm e se transformam os modos de ser e de fazer dos educadores da EP): os sujeitos (os educadores da EP). Mas que fundamentos teóricos poderiam sustentar nossa pesquisa?

A natureza multidisciplinar do tema nos recordava as ponderações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 183):

No que se refere especificamente à educação, a elaboração teórica encontra uma dificuldade adicional. [...] Sem um campo claramente definido e teorias próprias, a pesquisa educacional é levada a recorrer a conhecimentos gerados em outras áreas – como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História e, mais recentemente, a Antropologia. Isto não constitui necessariamente um problema [...] desde que não se assuma uma posição reducionista (psicologizante, socializante ou outra), perdendo de vista a natureza mais ampla do fenômeno educacional.

O ponto de partida deveria permitir-nos a crítica lúcida e permanente sobre as contradições presentes na sociedade moderna em torno das implicações da

temática trabalho-educação. Assim, como ponto de partida, a opção pelo materialismo histórico de Karl Marx fazia-se imperativa e coerente com a linha de pesquisa sob a qual nos abrigamos.

Essa opção teórica nos induziria, até mesmo por um dever de coerência com o próprio materialismo histórico, à recuperação da história da relação entre educação e trabalho no Brasil, do ponto de vista dos autores mais críticos. Tínhamos, porém, a clareza de que necessitaríamos de outros olhares e outros saberes para investigar nossa hipótese: as representações, concepções e práticas dos educadores da EP e de seus modos operatórios constituem elementos determinantes da efetivação de processos educativos libertários, críticos e éticos. Isso porque o aprimoramento das políticas públicas, tanto na área da Educação quanto na da Promoção Social, não prescinde da compreensão daqueles que irão executá-las, quer essa execução se dê no âmbito de instituições públicas ou privadas.

Ao mesmo tempo, essa opção permitia-nos avançar na direção de teorias convergentes com o marxismo: a visão sócio-histórica de Vygotsky e a psicologia do trabalho de Yves Clot. A partir desses referenciais, dando destaque para a *Análise Psicossocial da Atividade*, esperávamos obter condições de compreender os *saberes* e os *fazer*s dos educadores da Educação Profissional e suas implicações nas práticas que desenvolvem, em suas próprias vidas e nas vidas daqueles a quem eles *ensinam* e com os quais eles *aprendem*...

Como quaisquer propostas que pretendam oferecer contribuições significativas de caráter inovador, trata-se de uma tentativa com certo grau de risco. Não há certezas absolutas e a complexidade dos temas só faz ampliar a noção de responsabilidade do pesquisador. A todo momento, há que se relembrar os eixos temáticos, as categorias propostas, as metodologias derivadas, as concepções teóricas e, acima de tudo, as justificativas para não recuar diante das dificuldades encontradas.⁵

Delineava-se, desde então, o nosso argumento central: as práticas de Educação Profissional – tanto aquelas desenvolvidas pela ONGs quanto as efetivadas

⁵ Em momentos diferenciados deste trabalho, fomos alertados para o risco que tal postura poderia significar para o nosso texto: um “efeito gangorra”, passível de tornar o discurso repetitivo, monótono e improdutivo. Ainda assim, optamos por mantê-la, como uma advertência do autor para si próprio.

pelo setor público – podem e devem ser investigadas do ponto de vista mais qualitativo, incorporando categorias e atores até então pouco privilegiados nesse campo de pesquisa. Para tanto, entendemos que existe uma imperiosa necessidade de agregar reflexões de outras áreas além daquelas já bastante atentas à questão, como a sociologia ou a economia. É fundamental oferecer uma *escuta* aos trabalhadores que atuam como educadores nessas práticas, que afetam presentemente a vida de milhões de pessoas e a Psicologia do Trabalho tem o que dizer a respeito disso.

Estruturamos nosso trabalho em cinco capítulos, cada um deles dividido em seções.

O Capítulo 1 privilegia os aspectos teóricos *macrossociais*: as concepções sobre trabalho; o histórico de Educação Profissional no Brasil; as representações sobre a relação entre Trabalho e Educação; os processos históricos de formação de educadores; as ONGs; e os discursos de inclusão social em vigor na atualidade.

Assim, nesse capítulo, abordamos qual é a noção de *trabalho* a qual nos reportamos. Assumimos aqui um reconhecimento do conceito a partir do materialismo histórico, segundo o modo capitalista de produção, carregado de representações morais e técnicas, muitas vezes contraditórias e, portanto, relacionado às dinâmicas dos *processos educacionais* de forma igualmente multifacetada e complexa.

Aí também tratamos da Educação Profissional, que pode ser considerada, ao mesmo tempo, tema e conceito central de nossa pesquisa. Optamos aqui por oferecer-lhe um olhar histórico, que enfatiza sua dimensão plural e, muitas vezes, carregada das contradições derivadas das inúmeras expectativas ali depositadas pelos diversos atores sociais a ela relacionados.

Tentamos ainda repassar os estudos críticos feitos por pesquisadores majoritariamente vinculados à área da Educação, ratificando uma compreensão que já guardávamos das complexas relações entre trabalho e educação e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a aproximação com a Psicologia, nossa área básica de formação e atuação. Essa possibilidade se efetivou mais claramente quando encontramos nos estudos críticos sobre Educação e Trabalho a demanda crescente pela noção de

subjetividade como categoria relevante a ser estudada e incorporada aos estudos sobre Educação Profissional, que será detalhada no Capítulo II desta tese.

Nesse conjunto de *aspectos macrossociais*, percebemos a necessidade de fazer uma discussão crítica de um dos elementos mais presentes no discurso das iniciativas do campo da EP, tanto das ONGs quanto do poder público, que seria a questão da *inclusão social*. Consideramos esse um ponto fundamental no sentido de identificar nossa proposta do ponto de vista crítico, principalmente porque nos motivava (e ainda nos motiva) a expectativa de que este trabalho possa contribuir para o aprimoramento de ações educativas efetivamente libertárias.

A análise dessa situação nos impôs também o dever de analisar teoricamente a noção de Organizações Não-Governamentais, visto que grande parte dos Educadores de Educação Profissional atua nesse tipo de instituição. Assim, optamos por falar das Organizações Não-Governamentais, de seus programas e projetos de Educação Profissional. A opção por esse recorte no campo de pesquisa – fruto da mistura entre interesse pessoal e estratégia de viabilização da pesquisa – fez-nos recordar a responsabilidade de conceituar e resgatar a dimensão histórica dessas organizações, problematizando a questão com o maior cuidado que a ética e a assertividade nos permitiram.

Uma vez apresentados os elementos de ordem macrossocial, julgamos procedente, no Capítulo 2, buscar atender à recomendação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002):

A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade dos resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 180).

Percebida por nós como uma *lacuna* no campo da Educação Profissional, a questão da *subjetividade* – em especial, a subjetividade dos educadores – foi inicialmente trabalhada no sentido de permitir a construção de uma base teórica que sustentasse o nosso olhar, dirigido prioritariamente aos educadores que atuam em

projetos de EP. Essa discussão tenta fazer a interlocução entre os estudos críticos sobre a Educação Profissional e a Psicologia do Trabalho, criando a possibilidade de diálogo com as contribuições de Yves Clot e de Lev Vygotsky, as quais oferecem a base teórica fundamental para as nossas perquirições.

O Capítulo 3 inicia-se com a descrição sucinta das instituições em que se desenvolvem os programas e cursos de Educação Profissional que investigamos e visa explicitar o contexto no qual os dados de pesquisa foram obtidos. Na seqüência, apresentamos as instituições investigadas: Serviço Qualificarte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi, Obras Sociais Senhora da Pompéia e Conselho Regional das Associações Comunitárias da Região Nordeste (CRAC-SP).

O Capítulo 4 apresenta os dados que obtivemos por meio das entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas, bem como as informações obtidas através dos procedimentos de autoconfrontação direta e cruzada e da própria observação direta das situações de trabalho. Os dados foram agrupados em categorias que visando permitir uma apresentação mais organizada da atividade de trabalho dos Educadores de EP. Optamos pela apresentação, no mesmo capítulo, dos resultados obtidos pela pesquisa e, simultaneamente, de sua discussão.

O Capítulo 5 traz nossas considerações finais, a título de conclusão.

1. O TRABALHO E SUA CENTRALIDADE

Entendido como atividade social de fundamental importância para a manutenção da espécie humana, o trabalho adquire as mais diferenciadas configurações conforme o tempo e o lugar a partir do qual se pretende observá-lo.

Assim, uma primeira necessidade imposta a esta tese foi a de localizar o campo teórico onde se localiza essa pesquisa, esclarecendo os referenciais nos quais seria buscado o suporte para as investigações necessárias.

Trata-se de uma concepção de trabalho como atividade central no que diz respeito às possibilidades de reconhecimento, afirmação e manutenção da condição humana. É o trabalho, em sua configuração histórica e dialética, da forma como Karl Marx defende em *O capital*:

Antes de tudo, trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, [1970?]: p. 202).

A perspectiva da centralidade do trabalho, característica do pensamento marxiano, parece-nos requisito indispensável para marcar a reflexão sobre os modos de ser e de fazer dos educadores de Educação Profissional. Isso porque é Marx quem vai melhor explicitar o duplo caráter do trabalho sob o capital: a um só tempo, gerador de valor de uso, em sua dimensão concreta, e, concomitantemente, um trabalho direcionado à produção de valores de troca, abrigado sob a forma de trabalho abstrato.

Essa visão genérica de ser social e do conceito de *centralidade do trabalho* não deve ser feita de forma ingênua ou dissociada do contexto. É imprescindível lembrar sempre que Marx trabalha, constante e continuamente, com um ser histórico, utilizando para isso categorias analíticas articuladas em torno de uma forma social historicamente determinada: a forma capital.⁶

⁶ Em uma interessante análise sobre as possibilidades de articulação do trabalho no modo capitalista de produção a partir do referencial marxiano, Tumolo (2005) chega a dizer o seguinte: “Se me for permitido

As ponderações de Giannotti (1983) caminham nessa mesma direção e traduzem com fidelidade as idéias marxianas:

A análise mais completa do processo de trabalho aparece sintomaticamente no capítulo V do primeiro volume d'*O Capital*; sintomaticamente, porque a localização está a indicar que o trabalho considerado “independentemente de toda forma social determinada” é uma abstração; ele só se efetiva ao ser inscrito num modo de produção determinado. Nas condições capitalistas, por exemplo, só se exerce depois de transformado em força de trabalho, em mercadoria que o comprador põe a funcionar junto aos meios de produção de sua propriedade, a fim de obter valores de troca. Todas as outras formas de trabalho individual caem fora do sistema (GIANNOTTI, 1983, p. 85).

Fica claro que toda possibilidade emancipatória que o trabalho carrega – que constituiria o princípio educativo do mesmo – estaria impossibilitada de se efetivar integralmente no modo capitalista de produção, a partir do momento em que o sentido do trabalho aí estaria restrito à produção de mercadorias, numa condição alienada e alienante do trabalhador, privado do controle dos meios de produção e do próprio processo de trabalho.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que, em consonância com as proposições de Harvey (1993), nem mesmo as chamadas “novas formas de organização do trabalho”, surgidas a partir da década de 70 (como o modelo japonês, por exemplo), majoritariamente alinhadas ao padrão de acumulação flexível, implicariam modificações profundas o suficiente para descaracterizarem as contradições do modo capitalista de produção, no bojo do qual evidentemente se dá a nossa análise.

Ainda que reconhecendo as críticas e limitações das metateorias ou metanarrativas⁷ (LYOTARD, 2002; VAITSMAN, 1995), a opção feita neste trabalho é a de referendar o marxismo como condição necessária, mesmo que não suficiente (TUMOLO, 1996) para a compreensão do nosso objeto de estudo. Isso significa que, ao pensar as possibilidades de articulação entre Trabalho e Educação, não basta

fazer esse tipo de especulação, diria que, em *O capital*, o trabalho, em seus diversos conteúdos históricos no capitalismo, não poderia ser considerado a categoria analítica principal. Se alguma categoria ocupa este posto, eu arriscaria dizer que é o *capital*” (p. 201).

⁷ Comentando o pensamento do autor francês, Vaitsman (1995) parece-nos dar uma boa apresentação da idéia, ao afirmar que, para Lyotard, “a fragmentação e a heterogeneidade das sociedades contemporâneas fazem com que suas práticas não possam mais ser legitimadas por esse tipo de discurso que pretende totalizar o conjunto da experiência humana”. Dessa forma, o poder preditivo e explicativo de teorias como o marxismo e a psicanálise teria de ser contextualizado e relativizado.

simplesmente dizer que o trabalho, enquanto prática social, pode constituir princípio educativo. É fundamental endereçar essa noção de trabalho às múltiplas configurações que o mesmo adquire a partir da divisão do modo capitalista de produção.

Tais considerações levam-nos a pensar que, na tentativa de conhecer e investigar os modos de ser e fazer dos educadores de Educação Profissional – principalmente por reconhecê-los enquanto trabalhadores que são – deveríamos partir do pressuposto de que encontraríamos o *trabalho concreto*, também chamado “trabalho útil”, relacionado portanto ao *valor de uso*, “à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis”, segundo Cattani (1997, p. 269). Mas lidaríamos também com o *trabalho abstrato*, o qual “se refere à produção do valor das mercadorias, em termo do tempo socialmente gasto para produzi-las”, para recorrer às exposições de Santos e Machado (2000, p. 334) sobre o conceito de Marx. Ou seja, refere-se ao *valor de troca* da mercadoria, independente das peculiaridades dos diferentes arranjos produtivos.

Dito de outra forma, nos termos do próprio Marx:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e *concreto*, produz valores-de-uso (MARX, [1970?]: p. 54, grifos nossos).⁸

No modo capitalista de produção, a diversidade do trabalho concreto, que seria a forma de efetivação do trabalho qualitativo e expressão da necessidade de mediação entre homem e natureza, encontra-se encoberta pelo trabalho abstrato, ainda que permaneça existindo e resistindo.

Embora seja claramente perceptível, nos tempos atuais, a predominância do “agenciamento do trabalho concreto pelo trabalho abstrato” (Nogueira, 2000, p. 221), é fundamental compreender que nessa correlação entre os modos de subjetivação propostos pelo capital não há uma determinação única, absoluta,

⁸ Embora não constituam categorias básicas para fins desta investigação, é importante lembrar que a discussão em torno dos conceitos de *trabalho abstrato* e *trabalho concreto* é uma das mais profundas do edifício teórico marxiano. Na edição de 1988 do *Dicionário do Pensamento Marxista*, especificamente na definição do verbete *trabalho abstrato*, Bottomore afirma: “Há porém uma grande controvérsia dentro do marxismo sobre o processo de abstração pelo qual Marx chega à natureza do trabalho que cria valor” e lembra que “o debate sobre a natureza do trabalho abstrato está no centro na maior parte das controvérsias existentes entre os economistas marxistas”.

irresistível e insofreável. O tensionamento constante entre as perspectivas de emancipação da tutela da *Pedagogia do Capital* é prova de que ainda existem possibilidades de enfrentamento e, ao mesmo tempo, sinaliza com o aumento das expectativas em relação às alternativas trazidas por modelos inovadores de Educação Profissional.

Certamente, tínhamos a clareza de que tais conceitos e formulações não iriam manifestar-se límpidos e bem delimitados à nossa observação. Por exemplo: como identificar, na situação de pesquisa proposta, a questão do valor de uso e valor de troca, do trabalho abstrato e do trabalho concreto, sendo que, muitas vezes, os educadores das ONGs atuavam como voluntários, portanto não remunerados? Não constituiria essa uma daquelas configurações especiais, em que autores e teoria encontram seus limites – todos os temos – e solicitam sua leitura dentro de seu próprio contexto histórico? Estaríamos idealizando ou supervalorizando a concepção marxiana de trabalho?

Encontramos oportunidade para uma boa interlocução sobre o assunto no texto do sociólogo espanhol Carlos Larena, o qual, discorrendo sobre a concepção marxiana de educação e sua relação com o trabalho, argumenta:

Pois bem, para Marx, não se trata de idealizar o trabalho, mas de convertê-lo na chave da compreensão da realidade: o homem chega a ser homem em virtude do desenrolar-se de sua atividade no trabalho, isto é, graças à sua atividade prática. Através dela produz a sociedade e se produz a si mesmo (LERENA, 1991, p. 121).

Começava a sinalizar-se para nós o desafio de recolher do edifício teórico marxiano os fundamentos que pudessem nos auxiliar a entender o fato que buscávamos analisar, entendendo que a centralidade do trabalho e o peso das condições materiais de existência seriam essenciais nessa formulação. Impunham-se para nós um entendimento mais amplo do trabalho como formador da consciência humana; uma consciência condicionada pela dimensão econômica; e, simultaneamente, uma compreensão de “econômico” como o conjunto de condições de produção da existência, que inclui e mescla dimensões objetivas e subjetivas de forma imbricada e complexa.

Em artigo recente sobre a questão da subjetividade em Marx, Araújo

(2006), tomando como referência as considerações da filósofa Ester Vaisman, expressa com clareza:

Para Marx, o “econômico” significava as condições de produção de existência, a relação dos homens entre si no processo de produção da própria vida. *É claro que a vida tem um caráter determinante sobre a consciência. Mas este determinismo não pode ser entendido de forma mecânica.* Produção material não é produção econômica, mas produção dos meios de vida que pressupõe elementos objetivos e subjetivos. “Produzir seus próprios meios de vida” deve ser entendido como produção dos bens materiais e imateriais necessários à sobrevivência humana. Produção da objetividade e da subjetividade (VAISMAN, 1997). Produção dos meios de vida é produção de si próprio (ARAÚJO, 2006, p. 73) [grifos nossos].

Essa dimensão dialética entre indivíduo e sociedade, tão própria do pensamento marxiano, encontra ressonância nas reflexões do professor Miguel Arroyo, outro autor que analisa detidamente as relações entre trabalho e educação do ponto de vista do materialismo histórico. Afirma o autor:

Muitas análises centraram-se nas conseqüências deformadoras da divisão do trabalho. Este, em si, seria formador porque vincula as funções de concepção e execução, porque põe em ação todas as potencialidades humanas, desenvolvendo e formando o homem omnilateral. Entretanto a divisão capitalista do trabalho cinde o trabalho intelectual e manual, deformando o trabalhador. A conclusão foi tão fácil quanto apressada: se o trabalho em si é princípio educativo, sob o capital ele se tornou deseducativo (ARROYO, 1991, p. 172).

Ou seja, nos termos do próprio Arroyo: o trabalho *forma*, mas, ao mesmo tempo, *deforma*. E, acrescentaríamos, *transforma*. E nessas metamorfoses, criam-se novas formas, sobre as quais a teoria marxiana – bem como qualquer outra – pode lançar seu olhar e apresentar suas contribuições, as quais devem guardar coerência com os seus postulados originais, mas, igualmente, devem também prever as possibilidades de dialogar com as intencionalidades e hipóteses dos seus novos interlocutores.

Um registro muito rico dessa discussão sobre aspectos mais amplos da obra de Marx é feito por Manacorda (1991). Após elencar uma série de críticos dos mais diversos matizes (do papa Karol Wojtyla a Habermas, passando por Offe, Heller, Arendt, Negt e Foucault, dentre outros), o escritor italiano insiste em resgatar o caráter humanístico de Marx, criticando as leituras reducionistas e economicistas do mesmo.

Afirma ele:

Repito que toda redução da figura de Marx ao economicismo, e toda negação de um seu interesse pela cultura e pela consciência, a qualquer nível que seja argumentada, [...] esquece, antes de tudo, a motivação, o desenvolvimento e o objetivo da sua pesquisa. Não direi nada de original recordando que Marx começou a “ajustar contas” com toda a precedente filosofia, justamente sobre temas da consciência e da atividade humana. Criticou a concepção hegeliana de uma atividade humana subjetiva, só espiritual, ignara do trabalho material, e inverteu essa crítica contra Feuerbach, acusando-o de conceber a matéria como objeto, e não subjetivamente, como atividade. Essa perfeita simetria de sua crítica aos dois corifeus do idealismo e do materialismo clássicos, e sua equidistância de um e de outro já mostram ou deveriam mostrar bem claramente, o significado do seu “materialismo”, que ainda amedronta as belas almas, dos papas e dos neomarxistas vergonhosos (MANACORDA, 1991, p. 97).

Bem alinhado com Manacorda está Mariano Enguita, autor que analisa profundamente as proposições de Marx para o campo da Educação. Enguita (1993) cita trechos de Marx em *Manuscritos: economia e filosofia*, texto que ele julga que “até as crianças podem interpretar como um ataque implícito ao humanista abstrato Feuerbach”:

Vê-se como a história da indústria e a existência, que se fez objetiva, da indústria, são o *livro aberto das forças humanas essenciais, a psicologia humana aberta aos sentidos [...]*. Na indústria material ordinária [...] *temos diante de nós, sob a forma de objetos sensíveis, alheios e úteis, sob a forma de alienação, as forças essenciais objetivadas do homem. Uma psicologia para a qual permanece fechado esse livro, quer dizer, justamente a parte mais sensivelmente atual e acessível da história, não pode se converter numa ciência real com verdadeiro conteúdo* (Marx apud ENGUITA, 1993, p. 69) (grifos no original).

A nossa compreensão do materialismo histórico, portanto, transcende a leitura economicista que muitas vezes dele se faz. Buscamos, a partir dele, uma teoria de formação humana, que assume o trabalho como princípio educativo,

[...] que entenda a educação como um processo de produção e não de inculcação – seja domesticadora ou libertadora; que aceite que a produção da existência e a produção-formação do ser humano são inseparáveis; que incorpore as relações sociais, a práxis, o ambiente, o trabalho como processos educativos (ARROYO, 1983).

A explicitação desse referencial, ao mesmo tempo em que começa a situar nossa análise no espaço teórico, traz seus desdobramentos, que podemos resumir

nas seguintes vertentes:

Em primeiro lugar, delinea a nossa adesão aos estudos realizados no Brasil em torno da temática “Trabalho e Educação”, os quais têm se alinhado historicamente e predominantemente aos argumentos do materialismo histórico (TREIN E CIAVATTA, 2003). Encontrada de forma recorrente como o eixo central de norteamento das pesquisas efetuadas por núcleos e pesquisadores, tal opção teórica sinaliza, de igual modo, implicações para seus autores sem, no entanto, coibir a liberdade de interpretação ou implicar a uniformização das leituras e interpretações das teorias utilizadas.

Explicitar essa orientação é importante, porque é ela que irá organizar a nossa visão ao fazermos, por exemplo, uma recuperação do histórico da Educação Profissional. O resgate das práticas de EP, dos projetos e ideologias que lhes deram origem e das políticas públicas implementadas na área não é feito de forma ingênua, mas sim do ponto de vista crítico dessa linha de pesquisa, como pode ser verificado na seção seguinte.

Em segundo lugar, a aproximação da teoria marxiana, que nos oferece elementos sobre os *porquês* da Educação Profissional (suas razões históricas, suas motivações, contradições e conceitos), também abre espaço para buscar a colaboração de outros autores que possam nos auxiliar a entender os meios, os métodos e os modos de ser e de fazer dos atores sociais a ela relacionados.

1.1. Trabalho e educação profissional: um pouco de história

Situado o nosso referencial sobre o conceito de *trabalho*, torna-se possível avançar para suas relações com o tema da *Educação Profissional*. Observe-se que tais análises exigirão sempre, de quaisquer interessados, o reconhecimento da importância da dimensão histórica do trabalho e, principalmente, de sua relação com a educação, sem a qual qualquer investigação já nasce comprometida.

Primeiramente, é importante esclarecer que nossa opção por incluir períodos tão distantes cronologicamente no percurso histórico da Educação Profissional no Brasil justifica-se na medida em que trata-se de uma área que vem incorporando interesses de diversos segmentos da sociedade, desde o setor produtivo ao poder público, com atravessamentos que sinalizam possibilidades (e impossibilidades) de inclusão social, reconhecimento de cidadania e mobilidade social.

Trata-se, portanto, não de defender práticas efetivadas sob a égide dessa ou daquela expressão religiosa ou laica, mas, fundamentalmente, de reconhecer a importância do estudo e da pesquisa sob a influência dessas experiências no processo de formação das representações compartilhadas socialmente na atualidade a respeito da Educação Profissional. Isso porque os Educadores que atuam nessa área são, *a priori*, formados a partir do percurso efetivado nessas trilhas históricas, que não se reduzem aos espaços escolares tradicionais, mas avançam para além deles no tempo e no espaço.

Essa forma de pensar a Educação nos alinha ao pensamento de autores que defendem uma ampliação das investigações desse campo para além das chamadas práticas escolares. Isso significa atentar também para as ações e práticas desenvolvidas por outros atores sociais, numa perspectiva sistêmica e problematizada, social e historicamente. O questionamento de Demartini (2000, p. 70) é também o nosso:

Considerando que, no Brasil, a educação [...] ainda não atingiu grandes parcelas da população [...], não seria importante que os historiadores da educação procurassem trabalhar com um conceito de educação mais amplo, que permitisse captar as diferentes estratégias desenvolvidas pelos grupos sociais para incorporarem suas crianças e adolescentes à vida moderna?

E, um pouco mais adiante:

Pensamos aqui em experiências muito variadas que foram realizadas em associações, grupos religiosos, famílias, grupos rurais, etc. [...] Uma história da educação do povo brasileiro deve ser atenta à diversidade de estratégias que tem sido desenvolvida (e as instituições envolvidas) para se atingir a alfabetização almejada e negada (para não falar dos demais níveis do ensino).

Ou seja, estamos nos referindo à adoção de modelos cuja compreensão pedagógica é bastante diversificada e que sustentam práticas educativas construídas e reproduzidas historicamente. Tais práticas afetam até mesmo as políticas públicas a serem apresentadas nos diferentes níveis de ensino (inclusive o da Educação Profissional), evidenciando de forma mais ou menos direta o conjunto de interesses que atendem. E certamente importa lembrar que a EP, mais do que os outros níveis de ensino, é fortemente influenciada pelos chamados “saberes informais”, embora esse trabalho se direcione para as práticas institucionais de Educação Profissional.

Assim, importa assumir que a compreensão do alto grau de complexidade experimentado pela Educação Profissional brasileira na atualidade somente pode ser obtida se for preliminarmente reconhecida a importância dos diferentes agentes presentes em sua história.

Saviani (1994), ao discutir, do ponto de vista histórico, a relação entre o trabalho como princípio educativo e a adoção das chamadas “novas tecnologias de produção e gestão”, retoma os primórdios do surgimento do modo de produção comunal, anterior ao sistema de classes, em que se configurava o “comunismo primitivo”. Avançando pela Antigüidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, esse autor articula os movimentos de reformulação experimentados tanto pela escola quanto pela organização do trabalho, apresentando ambos como dimensões inter-relacionadas e mutuamente influentes. Sua conclusão é expressiva:

Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1994, p. 165).

Uma linha de análise semelhante, que também privilegia o olhar histórico, é adotada por Huberman (1986), o qual, comentando sobre a modificação das

formas de organização do trabalho através dos tempos, chama a atenção para a migração do sistema *familiar* (prevalente até o início da Idade Média) para o sistema *fabril* (característico dos séculos XIX e XX), passando pelos sistemas *doméstico* e *de corporações*.

Em cada um desses sistemas, é possível encontrar modos característicos de formação profissional, entendida inicialmente como a transferência da técnica dos artesãos para sujeitos próximos ao seu próprio grupo familiar. Posteriormente, as formas de transmissão receberão a influência dos recursos tecnológicos e do conhecimento dito formal, sofrendo variações em cada um desses momentos históricos.

Mondolfo (1967), ao estudar as relações entre educação e cultura, mostra que já na cultura grega antiga seria possível encontrar pelo menos dois conjuntos de representações opostas em relação ao trabalho: um positivo, valorizado e vinculado à idéia da produção de conhecimento; outro, negativo, reforçador da compreensão do trabalho como atividade inferior. O predomínio que esta última visão logrará sobre a primeira ficará mais evidente a partir de Aristóteles, que deixa explícito o caráter pouco ou nada virtuoso da atividade laboral:

Em um estado perfeitamente governado [...] os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas nem as profissões mercantis, porque esse gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário à virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer a virtude em sua alma, e para executar os deveres civis. (Aristóteles, *apud* CUNHA 2005a, p. 9).

É possível encontrar em diferentes autores (ARENDDT, 1981; CARMO, 1992; SAVIANI, 1994; CUNHA, 2005a, 2005b, dentre outros) diversas referências a respeito da relação entre *otium* (ócio) e *nec otium* (negação do ócio), conceitos que a sociedade romana absorve da cultura grega, reformula e transmite à sociedade moderna, alicerçando, inclusive, a construção de conceitos como a função da *skole* (escola) como “lugar de ócio”.

Dentre esses autores, podemos destacar Cunha (2005a, 2005b), pesquisador que desenvolve um intenso trabalho de historiografia da Educação Profissional no Brasil. Para ele, essas idéias e representações em torno da dicotomia

entre trabalho e educação, difundidas desde a Antiguidade Clássica, produzirão profundo impacto e influenciarão diretamente tanto a formação da cultura brasileira em geral quanto as propostas de Educação Profissional em particular. Optamos por discutir essas influências a partir de três eixos principais:

- a) o peso dos discursos e ações das instituições religiosas;
- b) as matrizes ideológicas derivadas do regime escravocrata; e
- c) as ações governamentais e os delineamentos das políticas públicas.

A presença de grupos religiosos nas instituições formadoras e as lógicas subjacentes utilizadas pelos mesmos em suas propostas educativas são de reconhecida importância na cultura brasileira. Vale lembrar que a sociedade portuguesa do século XVI se caracterizava pelo alto grau de hierarquização e pela rigidez fundamentada na religião (PAIVA, 2003, p. 44).

Os estudos em torno das contribuições e influências – principalmente as jesuíticas – sobre a educação brasileira têm sido desenvolvidos por um amplo conjunto de pesquisadores, com alinhamentos os mais diversos. Alves (2005, p. 631), tomado como exemplo, chega a expressar-se da seguinte forma:

Não por acaso, no século XVI e início do século XVII, testemunhos contemporâneos variados, inclusive pensadores do porte de um Bacon, apontaram o colégio jesuítico como a forma educacional mais avançada. Até os adversários renderam-se a esse fato. É expressivo que, ainda hoje, um representante da "história das disciplinas escolares" parece tomar o colégio jesuítico não como uma das formas educacionais bastante difundidas, no século XVI, mas como a forma educacional expressiva do ensino secundário à época.⁹

Essa representação positiva da atuação dos jesuítas no campo educativo não é consensual. Diversos autores argumentam que as propostas da Sociedade de Jesus no campo da educação eram reducionistas e restritivas, como

⁹ A “representante da história das disciplinas escolares”, a quem o autor refere-se é a professora Dominique Julia, particularmente em seu texto *A cultura escolar como objeto histórico*, publicado pela Revista Brasileira de História da Educação, em 2001, onde se pretendia uma maior aproximação entre as análises macropolíticas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino, com maior atenção para as práticas desenvolvidas pelas escolas. Para mais detalhes, remetemos o leitor a Faria Filho *et al.*, 2004.

argumenta Azevedo *apud* Pereira, (2005, p. 61):

A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocracia, com base no ensino de humanidades clássicas. Aqui, como por toda parte.

Portanto, do seu objetivo inicial de “conquista de almas”, em 1549, os jesuítas passaram a seguir as diretrizes da *Ratio Studiorum*, privilegiando os ideais daquela época: o ensino deveria ser clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato. Desde então, o ensino profissionalizante manter-se-á vinculado à noção moralizante, voltado para grupos e contingentes que não os dominantes:

De ensino profissional quase nada, pois os ofícios e o trabalho manual eram considerados inferiores. O pouco que havia, ministrado principalmente pelos franciscanos, tinha em vista os índios, mais tarde os pretos e os mestiços (LEÃO, 1946, *apud* PEREIRA, 2006, p. 62).

Observe-se a referência feita à ordem dos franciscanos, que já parece sinalizar a diversidade de posicionamentos em relação à Educação Profissional no seio das próprias instituições religiosas, aliás, segundo uma mesma doutrina (no caso, o Catolicismo). Certamente, é legítimo pensar, como propõe Barus-Michel (2004, p. 161), que “a vida institucional não é um estado constante” e que o “funcionamento, o jogo de relações, as interações com o ambiente, a história acumulada transformam incessantemente a instituição”.

Assim, quando se busca recuperar a ação das instituições religiosas no campo da Educação Profissional, é possível encontrar registros da atuação dos salesianos desde 1883, data de sua chegada ao Brasil. Chamados de “salesianos” em homenagem a São Francisco de Sales, os padres dessa congregação passam a ocupar parte do espaço deixado pelos jesuítas, expulsos do Brasil por iniciativa do Marquês de Pombal, e instalam “inspetorias” em diversos pontos do país, inclusive em Mato Grosso e na Amazônia. Afirmam Giacometo et al. *apud* Bittar (2002, p. 2):

Uma das principais atividades a que se destinam os salesianos são aquelas “diretamente” relacionadas à educação: “oratórios e centros juvenis, escolas de diversos graus e centros profissionalizantes, internatos e casas para jovens em dificuldade financeira, universidades, centros de catequese e de pastoral”.

A relevância da atuação dos salesianos no campo da Educação Profissional também é destacada por Manfredi (2002), que frisa a falência da perspectiva de integração entre ensino secundário e ensino profissional, inicialmente adotada por essas escolas.

O comentário da autora sobre o assunto já vai oferecer elementos para nossa posterior análise das ações governamentais no campo da Educação Profissional e sua repercussão nas práticas desenvolvidas pela sociedade civil nessa área:

Até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um “quase-sistema” de ensino profissional, mas, após essa data, começaram a entrar em decadência. Isso foi provocado, basicamente, pela concentração dos padres no ensino secundário (mais solicitado pelas famílias mais abastadas) e no comercial (sem similar no País) e pela longa duração do curso, que incentivava a evasão e a competição das escolas públicas, criadas pelo governo (MANFREDI, 2002, p. 90).

O registro dessas iniciativas é feito, em grande parte, pelas próprias instituições religiosas, em documentos que refletem uma compreensão do trabalho em seu caráter moralizador e de caráter bem delineado. O texto salesiano serve bem como exemplo:

Para Dom Bosco o trabalho sempre será portador de uma dignidade especial para a pessoa, traz respeito e admiração perante a sociedade e será um meio eficaz de evitar o mal moral, a ofensa a Deus. Essa é a destinação da atividade humana a que se denomina trabalho (CASTRO, A. 2003, p. 23).

Essa visão idealizada do trabalho, que sabidamente se encontra reproduzida por contingentes significativos da sociedade, não aparece tão explicitamente nas leis, programas e políticas públicas voltados para a Educação Profissional, mas certamente ressurge quando as iniciativas e práticas são oriundas da sociedade civil em geral e, mais recentemente, das ONGs. Teremos oportunidade de retornar a essa discussão quando formos tratar das Organizações Não Governamentais.

O segundo ponto importante sobre a historiografia da Educação Profissional no Brasil, pormenorizadamente investigado por Cunha (2005a), é a articulação entre as práticas escravagistas adotadas no Brasil Colônia e no Brasil Império e as formas de expressão dos ofícios manufatureiros, com ênfase nos processos de aprendizagem e formação de artífices. Nesse trabalho, é possível observar como a

sociedade brasileira, desde seus fundamentos, carrega *matrizes ideológicas* de conceitos e formulações, muitas vezes, contraditórios sobre a relação entre trabalho e educação.

Segundo Cunha (op. cit), o regime escravocrata será um dos fatores mais diretamente responsáveis pela tardia e precária implantação das corporações de ofício (também conhecidos como “irmandades” ou “bandeiras de ofícios”), ao contrário do que se observou em outros países. Numa sociedade em que o trabalho manual está imposto aos negros e índios, será comum observar homens livres se afastando da possibilidade de alguma ambigüidade sobre sua condição social. Por sua vez, os mestres de ofício buscarão também adquirir seus próprios escravos, cuja força de trabalho poderia ser mais bem explorada e a custo muito menor do que dos obreiros livres, que exigiriam salários.

A relação entre produção e assistência é também um dos elementos presentes nesse momento histórico, bastante pertinente para nosso argumento. A aprendizagem de uma ou mais técnicas de serviço e a disponibilização dos produtos derivados de sua utilização poderão significar a diferença entre a vida e a morte para negros, mestiços e índios. A título de exemplo, transcrevemos o trecho abaixo:

Num país escravagista, como o Brasil do século XIX, os projetos industrialistas estavam sempre na dependência de raros capitais, desconhecida técnica, restrito mercado e, finalmente, mas não secundariamente, de um inexistente operariado. Ele foi gerado muito vagarosamente, a partir de duas fontes de suprimento. A primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios vis: os órfãos, os largados nas “casas de roda”, os delinqüentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria imigração de mestres e operários europeus, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte (CUNHA, 2005a, p. 81).

A chegada da corte portuguesa, em 1808, vai marcar novas configurações, inclusive com o enfraquecimento das corporações de ofício. Aqui se inicia o terceiro eixo em torno do qual Cunha (op. cit) alinhava suas considerações históricas: a relação do Estado, a sociedade civil e as políticas públicas para a área de Educação Profissional.

O surgimento das escolas de Artes e Ofícios, próprio do século XIX e do início do século XX, atesta bem essa situação, em que a figura do *aprendiz* já se faz

notar, bem como a formalização do conhecimento e da técnica. Dentre essas, é importante frisar a importância de instituições como a Casa Pia da Bahia (Salvador), o Colégio das Fábricas (Rio de Janeiro) e, ao longo da segunda metade do século, os chamados “Liceus de Artes e Ofícios”, sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os projetos institucionais dessas entidades irão interagir com elementos bastante complexos, como o *branqueamento da força de trabalho* por meio da imigração de trabalhadores europeus e o *fortalecimento dos arsenais militares*, destinados a dar sustentação ao Estado Nacional.

Outro marco significativo na história da Educação Profissional é o ano de 1909, quando o Governo Federal implanta as dezenove primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, por obra do então presidente Nilo Peçanha. Instauradas pelo Decreto 7.566, essas escolas tinham por objeto de atenção primária os filhos da classe operária, que deveriam qualificar-se para garantir o crescimento industrial do país.

A expectativa do poder público, nesse momento, reflete uma concepção do trabalho como elemento ordenador de valores e, portanto, perfeitamente compatível com o processo educativo predominante na época. Nesse contexto, trabalho e educação usufruem de uma interface comum e são focalizados pelo poder público do ponto de vista assistencialista. É o que pode se depreender do conteúdo do citado Decreto no. 7.566, o qual afirma, nas suas considerações iniciais, que "se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime".¹⁰

Na América Latina em geral e no Brasil em particular, alguns autores (por exemplo, Fausto, Garcia e Ackerman, 2001) afirmam que o modelo predominante de Educação Profissional ora em vigor estabeleceu suas bases nos anos 40, fazendo ressalvas quanto às iniciativas anteriormente adotadas por algumas instituições religiosas, como os jesuítas e os salesianos, já mencionados.

Ainda na recuperação da dimensão histórica da Educação Profissional, um fato importante a ser lembrado é que as representações desse tema

¹⁰ Extraído de <http://www.cefetsp.br/hist.html>, em 12/10/2004, às 20h.

estarão sempre relacionadas, de forma mais ou menos direta, à chamada “educação formal”. Cunha (2005a e 2005b) também analisa esse confronto e tem sua visão ratificada por autores como Ferreti e Silva Júnior (2002):

As reflexões do autor levam-nos a olhar os modelos de educação profissional que tivemos no país, num passado mais remoto e na atualidade, buscando maior articulação. Segundo Cunha, ainda que na época do Império, dadas as características da nossa economia, a educação agrícola tenha predominado quantitativa e qualitativamente, a educação artesanal, manufatureira e industrial é que se tornam paradigma para a educação profissional e, conseqüentemente, paradigma para a produção histórico-social da dualidade entre a educação profissional e a educação propedêutica.¹¹

Fausto, Garcia e Ackerman (2001), Cunha (2001; 2005a, 2005b e 2005c) e Manfredi (2002) também vão chamar a atenção para a implicação de diversos fatores sobre as múltiplas visões de Educação Profissional que ganham mais intensidade a partir da segunda metade do século XX, particularmente na América Latina e, notadamente no Brasil. Dentre outros, destacam-se os Estados populistas, as relações capital-trabalho tuteladas, as economias protegidas, a indústria substitutiva de importações e o avanço das teses da organização científica do trabalho, os quais teriam contribuído para “o fortalecimento de grandes instituições nacionais de EP [educação profissional], geridas pelo Estado e/ou pelo setor privado e com algum tipo de financiamento público assegurado (recursos orçamentários ou oriundos de contribuição compulsória)” (FAUSTO, GARCIA e ACKERMAN, 2001, p. 2).¹²

Se, em linhas gerais, é possível encontrar um significativo aporte de estudos em torno das formas de compreensão dos governantes brasileiros em torno da

¹¹ A discussão sobre essa relação entre educação profissional e educação formal permanece atual e pertinente. O Decreto 5.154/2004, regulamentando quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, prevê várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho.

¹² Tanto os estudos de Cunha (op. cit.) quanto os de Fausto, Garcia e Ackerman (op. cit.) são sustentados pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Voltando sua atenção, basicamente, para a chamada Política Pública de Trabalho e Renda, a Flacso no Brasil promove suas investigações sobre as múltiplas dimensões relacionadas à elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em Educação Profissional, em da parceria com órgãos públicos, como o Ministério do Trabalho, além de estados e municípios. Além dos autores já mencionados, serão utilizados outros, como Camargo (2002) e Yannoulas (2001), todos textos integrantes da Coleção Políticas Públicas de Trabalho e Renda, coordenada pela Flacso.

Educação Profissional e suas expressões derivadas no campo das políticas públicas, um exemplo dessa relação pode ser encontrado no *protagonismo estatal*, experimentado pelo Brasil durante a Era Vargas. Isso fica claro na Constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (CUNHA, 2005b, p. 28).

É possível observar que permanece em destaque nas políticas públicas voltadas para a Educação Profissional desse momento histórico a estigmatização do caráter assistencialista da mesma, como o que poderia ser considerado um tipo de *sub-educação*, tanto que ocorre de maneira paralela e sem equiparação à educação formal.

Trata-se de um modo de compreender a Educação que está impregnado ideologicamente com os interesses de governo e empresários, mas desconsidera as necessidades e anseios da classe trabalhadora, alvo prioritário dessa mesma educação. As considerações de Maria Aparecida Oliveira (2001), apresentadas como preâmbulo de estudo da autora sobre a educação tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), ilustram bem esse ponto de vista:

Na Era Vargas, 1932, implanta-se a Reforma Francisco Campos, inspirada no escolanovismo-pragmatista que não alterou a direção academicista e propedêutica do ensino médio, que continuou não contemplando a atividade laboral. Campos criou o Ensino Comercial, que passou a atender às classes trabalhadoras, funcionando completamente à parte do sistema escolar e sem dar acesso ao nível superior. Em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices passa a se denominar “Liceu Industrial” e, logo depois, transforma-se em Escola Técnica. Em 1942, entra em vigor a Reforma Capanema que cria os “Ramos de Ensino Secundário, Agrícola, Industrial e, um pouco mais tarde, o Normal” que legitimaram as propostas dualistas, que visam formar intelectuais, por um lado (secundário) e trabalhadores, por outro (ramos técnicos), instaurando a dualidade estrutural (OLIVEIRA, M.A., 2001, p.4).

No que diz respeito à educação brasileira – em especial, à educação profissional –, essa diversidade de interesses manifesta-se, muitas vezes, sob a forma de

uma ambigüidade entre as esferas pública e privada. O retrato mais claro disso pode ser encontrado no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Em princípio, do ponto de vista do instrumento e da forma de sua criação, o Senai poderia ser considerado uma instituição pública, pois foi criado por Decreto-lei do presidente da República em 1942 (BRASIL, 1942). Sua constituição e direção, porém, ficariam, desde o início, a cargo da Confederação Nacional da Indústria, entidade privada que escolhe os diretores e determina a política a ser seguida pela instituição. Torna-se ainda mais complexo o quadro quando se considera que essa gestão privada será responsável pela aplicação de recursos públicos, amealhados por meio de carga tributária imposta a empresas e trabalhadores. Essa ambivalência entre *público* e *privado*, presente em todo o histórico da Educação Profissional no Brasil, ressurgirá em outros momentos da história do SENAI e do Sistema S, de forma geral.

A criação do SENAI representa um marco significativo na consolidação da Educação Profissional no Brasil. Na verdade, estaria nesse momento sendo criada a base do chamado “Sistema S”, integrado por SENAI e SENAC, dedicados à formação profissional, e por SESI e SESC, instituições de serviço social, todos financiados por contribuições incidentes sobre a folha de pagamento das empresas da indústria e do comércio. Posteriormente seriam adicionados ao Sistema S, na área da formação profissional, o SENAR e o SENAT (aprendizagem agrícola e dos transportes, respectivamente); no campo social, o SEST (serviço social de transportes); e complementarmente, o SEBRAE (dedicado ao apoio da pequena e média empresa).¹³

É fundamental entender, portanto, que a base do Sistema S – considerado um dos mais influentes agentes no campo da formação profissional no país – dá-se no contexto da tentativa de implantar um modelo de Educação vinculado à concepção de Estado própria da Era Vargas: uma visão restritiva, bem favorável a um sistema educacional discriminatório, nos termos utilizados pela Professora Otília

¹³ O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado em 10 de janeiro de 1946, também por decreto-lei do presidente da República. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, onde previa sua criação nos moldes do SENAI e SENAC e regulamentado pelo Decreto 566, de 10 de junho de 1992. O Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) foram criados em 14 de setembro de 1993, pela Lei 8.706.

Romanelli (1980, p. 152), em sua *História da Educação no Brasil*.

Temos, assim, as reformas educacionais promovidas em todo o País por intelectuais como Francisco Campos, Gustavo Capanema, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros, influenciando fortemente o cenário nacional, sob inspiração do movimento escolanovista, que incluía os aspectos psicológico e sociológico nas análises da Educação. A atenção maior do Estado, porém, será dada ao ensino profissionalizante, ainda que numa visão bastante ideologizada.

A análise de Romanelli novamente nos auxilia na compreensão desse momento histórico:

Fernando Azevedo elogiou largamente a preocupação que a Constituição de 1937 tivera para com o ensino profissional, declarando ser ela a mais democrática das Constituições em matéria de ensino. Não atentou, porém, o mestre para esse pormenor, de suma importância para a compreensão da evolução do sistema do ensino no Brasil, sobretudo do ensino profissional. Não observou, por exemplo, que *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola (ROMANELLI, 1980, p. 153) [grifos no original].

Ressurge, assim, a compreensão de que o campo da Educação Profissional faz-se sempre atravessado por interesses dos mais variados atores sociais, refletindo claramente os impactos das relações entre o setor produtivo e as reformas educacionais, embora não de forma direta ou linear. É preciso recordar que tais reformas são sustentadas por mediações político-ideológicas, as quais “fazem com que as reformas, ainda que propostas com um certo sentido e intenção, nem sempre assumam as dimensões e características previstas ou desejadas por seus formuladores” (FERRETI e SILVA JÚNIOR, 2002).

A atuação do SENAI reflete bem essa diversidade de olhares e interesses em torno da EP, que irá se rerepresentar até mesmo nas articulações entre as ações desenvolvidas por diferentes instâncias do poder público, como o Ministério da Educação e o do Trabalho. O texto de Cunha (2001, p. 112) informa:

Nos anos 50, o papel do *MTb* [Ministério do Trabalho] foi ampliado na ligação do Estado com o Senai. Como resultado, a Portaria nº 43/53, do MTb, listou os ofícios que obrigavam à aprendizagem metódica, assim

como os que não a exigiam. Ela fixou, também, a duração máxima necessária para a aprendizagem – nos centros de formação profissional do Senai ou no próprio emprego. Visto no conjunto, o Senai conseguiu conquistar uma ampla faixa de manobra na medida em que utilizava ora o MEC ora o MTb como vínculo com o Estado. Jogando com a descoordenação ministerial e, até mesmo com rivalidades entre as suas administrações, a entidade criou condições para a afirmação da sua autonomia, embora se mantivesse formalmente dentro dos marcos estabelecidos pela legislação (CUNHA, 2001, p. 112).

Assim, é possível encontrar Estado, empresariado, trabalhadores, igrejas, escolas e intelectuais tentando fazer valer seus interesses em torno da Educação Profissional, por meio de estratégias e ações nem sempre tão visíveis ou tão claramente perceptíveis. Mesmo porque a articulação de tais interesses sofre a influência de fatos sociais de alta complexidade, alinhavando novas relações entre o campo da educação e o do trabalho e, como decorrência, novas formas de subjetivação. Cunha (op. cit., p. 150), afirma que “Com efeito, o Senai venceu a disputa hegemônica dos anos 40 e 50”, sendo possível notar que a influência desse modelo vigorará por longo tempo.

Em seu estudo sobre a Educação Profissional no Brasil, Manfredi (2002, p. 101) lembra que a lógica dualista do modelo educacional implementado na década de 40 sobreviveu após a queda do Estado Novo, “resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual”, citando Anísio Teixeira como liderança desse movimento.

Ainda segundo essa autora:

Os mecanismos legais e as estruturas formativas historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os “alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimento que eram cada vez mais amplos [...]”; e de outro, a Educação Profissional, na qual “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios” (MANFREDI, op. cit, p. 102-103).

É importante observar que, particularmente nesse período histórico, a maioria dos registros e estudos sobre a Educação Profissional focaliza mais detidamente

os processos vinculados ao ensino técnico, havendo poucas referências aos cursos de curta duração promovidos por instituições extra-escolares, oriundos da sociedade civil. Podemos inferir, porém, que ambas as modalidades de formação sofrem os reflexos dessas representações em torno dos vínculos entre educação e trabalho, principalmente se recuperarmos o pressuposto de que as iniciativas de EP desenvolvidas pela sociedade civil sofrem influência direta dos modelos derivados das políticas públicas adotadas.

A ditadura militar implantada no Brasil a partir de 1964 vem trazer a marca desenvolvimentista, que se refletirá em propostas de uma Educação Profissional eminentemente técnica, destinada a dar sustentação aos projetos de consolidação do chamado “milagre brasileiro”. Segundo Cury (1982), a pretensão seria a de fazer a opção pela profissionalização universal do segundo grau, de forma a deixar clara a prevalência do modelo científico/tecnológico sobre o modelo humanístico/científico.

O instrumento jurídico para a concretização dessa perspectiva seria a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, formalizando a equiparação entre esse nível de ensino e os cursos técnicos. A justificativa para essa proposta estava exatamente na crítica à dicotomia entre trabalho e educação estabelecida na divisão de classes, presente na legislação anterior, que dirigia o “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (SAVIANI, 1999, p. 7).

Para avaliar os impactos dessa legislação, torna-se importante, preliminarmente, lembrar as observações que o próprio Saviani faz a respeito da importância de se distinguir na legislação educacional os objetivos proclamados dos objetivos reais. Segundo esse autor,

Os objetivos proclamados indicam finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade [...] Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1999, p. 32).

Esse descompasso revelou-se presente na distinção, introduzida pela

Lei 5.692/71, entre terminalidade ideal (ou legal) e terminalidade real, que dizia respeito à garantia de uma formação profissional mínima para todos, ainda que em detrimento da educação formal. Essa distorção, aliada à falta de condições objetivas para uma articulação entre educação geral e formação profissional (MANFREDI, 2002, p. 106), sinalizava o fracasso da proposta de educação profissional compulsória.

Munia (1982), em pesquisa voltada especificamente para avaliar os impactos da Lei 5.692/71 no Estado de São Paulo, conclui também da mesma forma: a perspectiva do ensino profissionalizante compulsório não teria logrado êxito, sendo identificados como fatores principais para esse fato a estigmatização da Educação Profissional e a falta de condições de ensino.

Embora a proposta de profissionalização compulsória tenha tido a louvável intenção de corrigir as distorções do ensino médio, eliminando a dualidade de uma escola “para os nossos filhos” e outra para os demais, não se conseguiu diminuir a distância entre trabalho de decisão e trabalho de execução. O fato de se ter tomado como modelo para unificação do ensino médio não o prestigiado ensino secundário mas o estigmatizado ensino profissional é, em parte, responsável pelas acomodações que ocorreram, a partir da acomodação da Lei (MUNIA, 1983, p. 100).

Um pouco mais adiante, continua sua argumentação, organizando suas idéias em torno de Cury¹⁴:

A democratização de oportunidades pressupõe a democratização das condições. É possível que esse pressuposto explique, em parte, as dificuldades encontradas na trajetória da Lei 5.692/71. Sua proposta de ensino de 2º grau era no sentido da democratização de oportunidades, mas não se garantiu a democratização das condições... Tratar igualmente os desiguais pode significar a perpetuação e a legitimação da desigualdade, na medida em que o tratamento igual dificulta o acesso ao que, em termos de conhecimento e de saber, os privilegiados já possuem (CURY *apud* MUNIA, 1982, p. 105-106).

A crise estrutural do modo capitalista de produção, experimentada por diversos países a partir dos anos setenta e oitenta, iria refletir-se também na área educacional, apresentando demandas de renovação e superação de “velhos” modelos, fazendo emergir tensões e conflitos derivados dos interesses diversos na área. Aspectos mais expressivos das alterações técnico-organizativas introduzidas a partir da chamada

¹⁴ Infelizmente, não conseguimos identificar no original da autora a fonte primária da citação.

“acumulação flexível” poderiam ser identificados na precarização do trabalho humano, na tendência decrescente da taxa de lucro e no questionamento sobre as possibilidades de regulação efetiva da acumulação de riqueza, todos eles com implicações mais ou menos diretas sobre as possibilidades da Educação Profissional.

Dentre os autores que analisam tais questões, destacamos as considerações de Antunes (2000, 2002, 2004). Esse autor cunha o termo *classe-que-vive-do-trabalho* para identificar todos aqueles indivíduos que vendem sua força de trabalho, um conjunto que, além da classe trabalhadora tradicional, inclui os assalariados do setor de serviços e os desempregados (também chamados de “exército de reserva”).

Para Antunes:

Foram tão intensas as modificações [nas relações de trabalho], que se pode afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século que atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2000, p. 23).

Os desdobramentos dessa crise se farão notar nos modelos de produção e gestão adotados nas organizações, com impactos e derivações importantes para o campo da Educação Profissional, no que diz respeito tanto ao conteúdo quanto às formas e concepções dos programas e cursos, abrindo um amplo leque de opções. Se no campo das relações de trabalho a adoção das chamadas “novas tecnologias” será norteada pelos parâmetros de integração e flexibilidade (NEVES, 1998; DEDECCA, 1999; HIRATA, 2002), no campo da Educação Profissional o reflexo será a expansão de modelos capazes de responder à demanda por trabalhadores multifuncionais, capazes de transitar entre a estratégia taylorista/fordista e a lógica da produção enxuta/flexível.¹⁵

Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003; 2006) também contextualizam as transformações no mercado de trabalho decorrentes da reestruturação produtiva e suas

¹⁵ É importante lembrar que há divergências no campo teórico quanto aos desdobramentos da adoção dessas “novas tecnologias de produção e gestão”. De um lado, há aqueles que defendem que a nova organização do trabalho e da produção levaria à superação do trabalho desqualificado e restrito, exigindo novas e mais elevadas formas de qualificação, a formação de um trabalhador polivalente, multi-habilitado, participativo e cooperativo. De outro, há aqueles – aos quais nos alinhamos – que defendem a ideia de que tem se configurado um processo ainda mais intenso de exploração do trabalhador mediante variadas formas de exploração do trabalho e do conhecimento, em que tem prevalecido uma precarização ainda mais intensa do trabalho e uma desqualificação ainda maior do trabalhador.

consequências para a área da Educação Profissional. Bastante críticas em relação à atuação das ONGs no campo da EP, essas autoras destacam as implicações decorrentes da crise econômica mundial e do modelo que ficou conhecido como “Estado de Bem-Estar Social”¹⁶, particularmente a partir dos anos oitenta e noventa, quando a ação estatal é chamada a lidar com novas situações, como o aumento da informalidade, a redução de postos de emprego e a flexibilização do trabalho.

Reproduzindo muitas vezes as contradições e conflitos decorrentes da *confusão* entre educação e assistência social, as práticas desenvolvidas por igrejas ou associações comunitárias, por exemplo, irão voltar-se para os chamados “cursos livres”, em práticas e programas que ganharão mais visibilidade a partir do incremento das Organizações Não-Governamentais (ONGs), a partir da década de oitenta. Dada a relevância desse contexto para a nossa investigação, optamos por detalhar com maior cuidado o surgimento, crescimento e atuação das ONGs em momento específico desse trabalho.

Voltando nossa atenção para o âmbito das políticas públicas, vemos surgir, em 1996, dois marcos regulatórios importantes para a compreensão da relação entre Educação e Trabalho no Brasil: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor).

Alguns autores (CARVALHO, 2002) recuperam a expectativa de que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) viesse regulamentar com eficiência e efetividade a Educação Profissional como um direito do cidadão, conforme previsto no artigo 39 da Constituição Federal, em seu parágrafo único, o qual define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, *bem como o trabalhador em geral*, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (grifo nosso).

Saviani (1999, p. 216), comentando sobre o Capítulo III do Título V,

¹⁶ Também chamado de *Welfare State*, o Estado de Bem Estar Social é entendido como uma “forma de governo capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habitação, emprego, etc.”, conforme conceito formulado por Draibe (*apud* Duarte, 2000). Vários autores têm buscado investigar os impactos da crítica a esse modelo e da redução da presença estatal na regulação das relações de trabalho. Dentre outros, sugerimos a leitura de Pereira (2004), que aborda de maneira muito real os desdobramentos para os trabalhadores e trabalhadoras das novas formas de organização do trabalho.

da Lei 9.394/96, que trata da Educação Profissional, critica duramente a superficialidade com que o assunto é abordado, afirmando que “esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”.

Enquanto o Ministério da Educação caminharia com os desdobramentos da LDB, por meio dos Decretos 2.208/97, primeiramente, e 5.154/2004, posteriormente, o Ministério do Trabalho e Emprego seria encarregado de desenvolver programas e propostas de formação numa perspectiva mais pragmática, voltada principalmente para a lógica da empregabilidade. É nessa linha que surge o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR).

Considerado uma estratégia de inclusão da educação profissional na política pública de trabalho e geração de renda, o Planfor foi criado para mobilizar e articular os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Viabilizou-se numa estrutura descentralizada, que pretendia enfatizar a participação e o fortalecimento da capacidade de execução local. Basicamente, pode-se dizer que o Planfor utilizaria dois mecanismos.

O primeiro diz respeito aos Planos Estaduais de Qualificação (PEQ), coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação das Comissões Estaduais de Trabalho (CET). O segundo mecanismo aglutina as chamadas “parcerias nacionais ou regionais”, cujas ações seriam efetivadas a partir de convênios, termos de cooperação técnica ou protocolos de intenção firmados com diversas instituições, como ONGs dos mais diferenciados formatos, além de universidades, entidades sindicais e associativas e o já mencionado Sistema S.

Para diversos autores, o Planfor constitui parte da reforma do ensino médio e profissional efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a qual é considerada como um dos frutos de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas ao longo de vários anos na sociedade brasileira. Sua vinculação a interesses do capital, subordinado diretamente à política neoliberal, é explicitada por Kuenzer (2006):

O PLANFOR, implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e

Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 e 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O suporte jurídico a este e a outros programas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi conferido pelo Decreto n. 2.208/97. Além de fornecer os fundamentos para o PLANFOR, esse decreto apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes. E que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial (KUENZER, 2006, p. 887).

O volume de recursos movimentado pelo Planfor nesse período foi bastante expressivo. Segundo Yannoulas (2001, p. 28), “o Planfor registrou – como resultado acumulado de 1995-1998 – 5,7 milhões de treinandos e treinandas, assim como investimentos totais de R\$1 bilhão (repassados aos estados e demais parceiros)”.

Esse considerável aporte de recursos utilizados pelo FAT e as premissas jurídicas estabelecidas em ordenamentos como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que diz respeito à participação do Estado na Educação Profissional, justificam a atenção sobre o Planfor, os PEQs e, principalmente, os estudos avaliativos das propostas a esse modelo subordinadas, como as análises de Golgher, Dutra e Teixeira (1999) em Minas Gerais, Souza (2001) na Bahia e Bulhões (1998) no Rio Grande do Sul, além do já citado Fausto *et al.* (2001) no Brasil como um todo, para citar apenas alguns.

As conclusões desses estudos, de modo geral, convergem para a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de avaliação das propostas de profissionalização decorrentes dessas políticas públicas, sendo comum a indicação de que os cursos e programas não atendem as pessoas que realmente mais necessitariam deles, como os desempregados e subempregados (ROCHA, 2002; LODI, 1999).

Além disso, há críticas contundentes em relação à má utilização, distribuição e controle dos recursos públicos ali alocados, como argumenta Kuenzer (2006, p. 889):

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

Novamente, fica evidente a diversidade de concepções e projetos de Educação Profissional, até mesmo no âmbito do próprio Governo Federal, uma vez que o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho assumem posturas diferenciadas, embora com resultantes bem claras: o aumento da separação entre formação acadêmica e Educação Profissional, “aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (MANFREDI, 2002, p. 119).

As aproximações e distanciamentos entre o Ministério da Educação e o do Trabalho em relação à Educação Profissional, particularmente na década de noventa, foram analisadas criticamente por Cunha (2001). No campo das similaridades, poderiam ser observadas a posição favorável de ambos à manutenção do ensino profissional nos níveis inferiores do Estado (com a decorrente expansão do segmento privado, comunitário e da instância municipal) e a fragmentação do conhecimento, sustentada a partir da modularização (no caso do MEC) ou da aceitação de habilidades básicas (no caso do Ministério do Trabalho).

No campo das divergências, Cunha (2001) relaciona:

a) O grau de institucionalização é bem maior no MEC, decorrente principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, “mesmo sendo uma lei minimalista, fornece um quadro de referência amplo e sistematizado” (op. cit., p. 172), em contraposição às políticas do MTb, que se caracterizariam pelo baixo grau de institucionalização. Essa diferença entre os ministérios terá implicações no grau de previsibilidade das políticas desenvolvidas por ambos (maior previsibilidade no MEC), bem como na definição dos destinatários preferenciais dessas mesmas políticas (o MTb se dirigia mais comumente aos indivíduos com menor inserção no mercado de trabalho).

b) A *fonte de recursos financeiros* também era bem diferente: enquanto o MEC utilizava recursos do orçamento da União (com maior chance de contingenciamento e controles mais rígidos), o MTb trabalhava prioritariamente com recursos oriundos do FAT, embora houvesse, algumas vezes, a contrapartida das entidades parceiras.

c) Também seria diverso o *destino* desses mesmos recursos, pois, enquanto o MEC destinava os recursos ao interior de sua própria rede, o MTb fazia usualmente destinação externa para secretarias estaduais e municipais, que, por sua vez, fariam o repasse às entidades executoras.

Essa análise de Cunha (2001) sobre tais polarizações reflete grande parte das diversas representações em torno da relação entre trabalho e educação que ganharam evidência nos anos noventa e nos permitem conhecer melhor o cenário onde se inserem os educadores com os quais trabalhamos. É necessário reconhecer que o Planfor influenciou fortemente a construção dessas representações, compartilhadas e reproduzidas por indivíduos, grupos e instituições, principalmente por integrar (ou pelo menos, ter a pretensão de integrar) mecanismos diversos relacionados às políticas públicas de trabalho e renda. A análise de Anne Posthuma, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre as transformações do emprego na década de noventa, ilustra bem a complexidade do assunto:

O Brasil notabiliza-se em relação aos outros países da América Latina pelo tamanho e pela estrutura do sistema público de emprego estabelecido durante esta década. A estrutura democrática e descentralizada desse modelo aproxima-se mais aos sistemas públicos de muitos países europeus. Apesar disso, o sistema público de emprego no Brasil tem que desempenhar um papel múltiplo, revelando o perfil heterogêneo do país, que possui características tanto de economias industrializadas quanto de economias em desenvolvimento e também diversas situações de emprego e de ocupações (POSTHUMA *apud* YANNOULAS, 2001, p. 26).

No decorrer de sua análise, Posthuma (op. cit.) já sinaliza a manutenção da ambivalência experimentada pelo campo da EP no Brasil, uma vez que esse nível de ensino defronta-se com as políticas de emprego, que devem observar tanto a agenda de competitividade quanto a agenda social. De um lado, as políticas públicas assumem a incumbência de atender – ainda que pretensamente – às necessidades de crescimento competitivo e dinâmico, de desenvolvimento de qualificações e de geração

de emprego próprias de uma das economias industriais líderes no mundo.

Por outro lado, as mudanças no mundo do trabalho, já referidas, são sobrepostas a enormes desigualdades sócio-econômicas, as quais exigem uma agenda de política social para a redução de desigualdades, para oferecer acesso a treinamento e crédito aos grupos recorrentemente excluídos de determinadas possibilidades e para supostamente integrar um espectro mais amplo da sociedade na determinação de necessidades e na execução das atividades.

A importância do Planfor e, principalmente, das avaliações feitas sobre as práticas desenvolvidas a partir dele ficarão ainda mais evidente na medida em que essas avaliações serão utilizadas pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva como parâmetros para a elaboração do seu Plano Nacional de Qualificação (PNQ), apresentado como uma nova proposta de política pública para a Educação Profissional para o período 2003-2007. Em linhas gerais, apresenta-se voltado para três grandes metas: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

As concepções que o PNQ adota como pressupostos iniciais podem ser assim resumidas:

o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional, para o que a duração média dos cursos passe a ser estendida para 200 horas; reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores; exigência de formulação e implementação de projetos pedagógicos pelas agências contratadas; garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; a implantação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e destas com relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento: transparência e controle no uso dos recursos públicos (BRASIL/PNQ, 2003, p. 20-21).

Em termos práticos, pode-se dizer que o PNQ se estrutura em torno de três linhas operacionais, consideradas centrais ou prioritárias.

A primeira diz respeito, basicamente, às reformulações efetivadas no Planfor, com uso dos recursos do FAT, que busca a integração entre educação básica e

educação profissional a partir de planejamento pedagógico integrado, implementado pelas entidades executoras dos cursos.

A segunda linha diz respeito ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula, com embasamento jurídico na Lei 9.395/1996 e no Decreto 5.154/2004. Embora com objetivos diferenciados, ambos os programas têm em comum o fato de estarem formalmente vinculados ao Sistema Nacional de Educação, embora para alguns autores, como Frigotto e Ciavatta (2005), tal vinculação não consiga ultrapassar a dimensão formal.

A terceira linha de ações do Governo Lula no campo da EP relaciona-se ao Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), sob o gerenciamento do Ministério do Trabalho e Emprego. Este programa agrupa toda uma série de projetos – Jovem Empreendedor, Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, Soldado Cidadão e Escola da Fábrica –, todos compartilhando algumas características semelhantes. Uma delas seria o público-alvo: jovens de 16 a 24 anos, sem experiência prévia no mercado de trabalho formal, que possuam renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo e que estejam cursando ou tenham completado o ensino fundamental ou médio, com destaque para focos de discriminação social. Outra, o fato de serem projetos desenvolvidos em parceria com outros órgãos do setor público (Ministério da Educação, Ministério da Defesa) ou com instituições do setor privado (Sebrae, Senai, etc).

Kuenzer (2006, p. 896) critica a falta de políticas de acompanhamento dos jovens atendidos por esses programas e denuncia que as metas estabelecidas para os mesmos são cumpridas apenas “formalmente”, destacando a precarização cultural desses mesmos jovens e a reduzida oferta de iniciativas públicas em determinadas regiões do País.

Em outro texto (KUENZER & GRABOWSKI, 2006), essa mesma autora tem criticado aquilo que ela mesma denomina de “ausência de uma política de Estado para a Educação Profissional”, uma vez que questões básicas, como

financiamento, gestão e controle público dos recursos ainda não constituem fruto de uma política de Estado. Na mesma direção caminham as ponderações de Cêa *et al.* (2005), que criticam exatamente as ações do Governo Lula para a área da Educação Profissional – mais exatamente, o PROFAE¹⁷ e do PNQ – como modelos de apropriação equivocada do trabalho como princípio educativo.

Segundo esses autores

A apropriação a-histórica e desideologizada da idéia de trabalho como princípio educativo (aqui exemplificada pelo PROFAE e pelo PNQ) e a assimilação acrítica da noção de sociedade civil como “espaço público não estatal” (aqui traduzida na ação do terceiro setor no desempenho de políticas educacionais.) são traços da hegemonia da classe burguesa que vêm sendo incorporados por inúmeros segmentos representativos da classe trabalhadora (CÊA *et al.*, 2005, p. 59).

Neste trabalho, não compartilhamos integralmente dessa visão. Primeiramente, porque consideramos relativamente curto o tempo para a apresentação de dados exaustivos que informem sobre os resultados obtidos pelo PNQ. É sabido que a proximidade da vivência de um tempo histórico influencia fortemente a análise dos fatos sociais que nele ocorrem. Exatamente por isso, se o tempo percorrido facilita a leitura da história antiga das relações entre Educação e Trabalho, a recenticidade nos recomenda ponderar com mais cuidado ao firmar críticas sobre processos ainda em fase de construção. No caso da Educação Profissional, há que se reconhecer que iniciativas como a publicação do Edital PROEJA-CAPES/SETEC 03/2006, lançado em 2006, têm relevância.

Pode-se dizer que esse Edital que reconhece a EP como Área Estratégica, na medida em que “contempla a área de **educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**, com ênfase na formação humana, no aumento da escolaridade ante os desafios da sociedade do conhecimento, na inclusão no mundo do trabalho, no desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico, capacitando os jovens e adultos para participar ativamente na construção de sua identidade social, bem como contribuir para o desenvolvimento humano sustentável” (BRASIL, 2006, p.2).

¹⁷ O Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) foi lançado pelo Ministério da Saúde em 1999, voltado para a qualificação profissional na área de saúde.

Somem-se, ainda, iniciativas como a Chamada Pública MEC/SETEC 001/2007 (Chamada Pública de Propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica) e o Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC (Seleção de Projetos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade de Educação a Distância). É possível notar, então, um conjunto de movimentos, ainda iniciais, que podem ser interpretados como a tentativa de delineamento de uma política pública que compreenda a EP numa perspectiva integrada aos demais níveis de ensino.

Em outras palavras, a análise da história recente da EP no Brasil nos faz acreditar que os fundamentos de sua consolidação enquanto política articulada, pública e democrática estão se fazendo notar. Nesse sentido, sim, seria possível recuperar o raciocínio de Kuenzer e Grabowski (2006, p. 315) na defesa da idéia de uma política de Estado, e não apenas de Governo para a EP:

[...] a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

Somos levados a crer que, embora os Editais mencionados refiram-se a níveis diferenciados de Educação Profissional (existe certamente uma priorização muito forte para os níveis técnico e tecnológico), não seria legítimo desconsiderar que o contexto atual em que os Educadores de EP estão inseridos é marcado por movimentos institucionais voltados para o redesenho das políticas públicas que norteiam esse campo, com fortes indicadores no sentido de resgatar a tão enfatizada ênfase na formação ampla, e não apenas técnica.

Curiosamente, a preocupação com uma formação ampla, cidadã e política aparece também nos discursos e representações de algumas ONGs e de vários dos Educadores que militam no campo da EP. Tal constatação ratifica a opção que fizemos neste trabalho de focalizar mais particularmente a mobilização subjetiva desses trabalhadores, entendendo essa dimensão como elemento de fundamental importância para a efetivação de propostas pedagógicas mais avançadas e realmente inovadoras.

Recuperando exatamente a idéia gramsciana, entendemos que a análise da história da Educação Profissional no Brasil nos impõe a compreensão de que não há dicotomia na relação entre sociedade civil e Estado. Pelo contrário, são categorias profundamente imbricadas, cujas transformações vêm solicitando cada vez mais atenção e cuidado de todos os agentes interessados em efetivas transformações da sociedade.

Em outras palavras, trata-se de perceber, no que diz respeito aos processos educativos, que a articulação entre políticas públicas e participação da sociedade civil é fortemente influenciada pelas *marcas* que os sujeitos inserem em suas práticas, em combinações complexas de força e consenso que solicitam, para sua efetiva compreensão, outras contribuições teóricas.

Antes, porém, de abordar o referencial teórico que nos sustentará na aproximação desses educadores, julgamos importante destacar o alinhamento crítico que norteia nosso trabalho, resgatando, para isso, algumas considerações teóricas relevantes com as quais dialogamos de forma constante nessa investigação. Isso porque, como já pudemos anunciar anteriormente, há uma profícua produção sobre as implicações políticas e ideológicas em torno da equação *trabalho/educação* no Brasil, que não pode ser desconsiderada, uma vez que a pretensão deste trabalho é a de agregar conhecimento aos estudos já realizados.

1.2. Os estudos críticos sobre trabalho e educação

Como é possível observar, as iniciativas públicas e privadas no campo da Educação Profissional têm sido historicamente acompanhadas de estudos sobre o tema, alinhados às mais diversas correntes políticas e ideológicas. Neste tópico, priorizaremos o olhar dos investigadores vinculados de alguma maneira à área da Educação, em especial aqueles que sustentam uma análise crítica de sua subordinação aos interesses do capital.

Em detalhada revisão sobre a literatura brasileira produzida entre 1970 e 1989 em torno das relações entre trabalho e educação, Bonamino *et al.* (1993) enfatizam que as análises realizadas nesse campo nos anos cinqüenta e sessenta estavam fortemente associadas à perspectiva do desenvolvimento econômico e social, apoiando-se até mesmo em pressupostos como a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), que considera o valor econômico da educação dependente da procura e da oferta de escolarização, essa percebida como porta de acesso a maiores níveis de renda individual.

Segundo Bonamino *et al.* (op. cit), a concepção de educação adotada no modelo político-econômico brasileiro a partir de 1964 era de um instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, ao mesmo tempo em que constituía fator de consolidação da ideologia política necessária à manutenção do Estado. Tudo isso sem que fosse necessário atentar para as contradições da própria relação entre educação e trabalho, e entre os interesses dos diferentes atores sociais implicados.

Afirmam as autoras que o surgimento das primeiras críticas às teorias da educação predominantes nos anos sessenta seria a partir de meados da década de setenta, citando Pereira (1974), Rossi (1978), Warde (1977) e Rodrigues (1982), além de sempre tomar como base principal os estudos de Kuenzer (1987) e Frigotto (1984; 1986; 1989).

Ainda no que diz respeito à análise crítica das relações entre trabalho e educação, a década de oitenta trará para a discussão a produção de autores como Offe (1989), que diagnostica o “fim da sociedade do trabalho”, defendendo a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, como proposta teórica preferencial para analisar a

estrutura e a dinâmica das sociedades modernas. Postula-se, segundo esse autor, o fim da “centralidade do trabalho” e o declínio da ética do trabalho entre os trabalhadores, devido ao aumento do tempo livre, à redução dos postos de emprego e ao aumento da aposentadoria voluntária.

A contraposição a Offe será feita, dentre outros, por Baethge (1989), Deluiz e Trein (1991) e Frigotto (1998), que, de modo geral, irão insistir no argumento de que as chances de participação social, política e cultural dos indivíduos permanecem determinadas por sua posição no sistema produtivo, reafirmando a centralidade do trabalho proposta pelo materialismo histórico. A partir dessa visão, entendemos que as alterações experimentadas no interior do modo capitalista de produção, até mesmo aquelas conhecidas como *novas configurações* do mundo do trabalho, observadas a partir dos anos oitenta, não implicariam alterações essenciais na relação entre educação e trabalho, sendo antes práticas discursivas destinadas a manter a subsunção do trabalho ao capital.

Um dos melhores exemplos dessas críticas é a análise feita por Machado (1993), que, antes mesmo da implantação do Planfor, já estimulava a reflexão sobre as relações entre as chamadas “novas opções tecnológicas e organizacionais” disponíveis para as empresas e suas implicações, tanto para a educação em geral quanto para a Educação Profissional, em particular. Afirma a pesquisadora:

A nova formação passa necessariamente, pela substituição do aprender a fazer por outra que permita o aprender a aprender. Passa por uma nova matriz que envolva a nova maneira de trabalhar a informação, o domínio das funções conexas, de linguagens diferenciadas, da capacidade de lidar com várias situações e de aproveitar e transferir conhecimentos adquiridos em outras experiências. Para isso, é necessário o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes a métodos e teorias (MACHADO, 1993, p. 37).

As afirmativas da autora, contextualizadas para o momento histórico em que foram escritas – início da década de noventa –, mostram-se perfeitamente atuais. A implantação de programas de qualidade e padrões de excelência em muitas organizações tem pressionado trabalhadores e centros de formação a proporem cursos e projetos educacionais em movimentos nem sempre uniformes ou convergentes. Cada vez mais surgem propostas de elevar o nível de qualificação do trabalhador, com a

argumentação de torná-lo supostamente mais “empregável”, mesmo num contexto de redução de postos de trabalho e flexibilização da legislação trabalhista. Em muitas dessas iniciativas, é possível reconhecer o discurso que individualiza e responsabiliza o trabalhador quanto à sua relação com o mercado de trabalho. Este passa a ser o principal responsável pela sua própria qualificação, bem como pela exclusão no mercado de trabalho derivada de seu insucesso em implementá-la.

Leite (1996), comentando os processos de reestruturação produtiva e os novos requisitos de qualificação, treinamento e formação de mão-de-obra, sugere ampliar essa discussão para além do mercado de trabalho e considerar as tradições históricas e culturais da sociedade brasileira.

A mesma autora lembra ainda o risco de atribuir às empresas a responsabilidade pela qualificação da classe trabalhadora, frisando a urgência de adotar políticas voltadas para os grupos menos favorecidos, como mulheres, velhos e os trabalhadores menos escolarizados, nos quais as empresas dificilmente teriam interesse em investir.

Aranha (2000) também adverte para as sérias conseqüências desse deslocamento da formação profissional para as empresas, analisando até mesmo a prevalência da lógica da produção guiada pela busca de resultados e os seus efeitos trágicos, como a revalorização do tecnicismo pedagógico e a ênfase no pragmatismo como eixo condutor dos conteúdos programáticos e das práticas pedagógica.

Ao mesmo tempo, proliferam novos cursos e programas de qualificação, propostos por organizações públicas, privadas e pelo chamado “Terceiro Setor”. Tais modelos de Educação Profissional estão muitas vezes relacionados a grupos ocupacionais característicos, cuja escolha é feita a partir de critérios guiados pela lógica da produção e atribuída a demandas do *mercado de trabalho*. Em algumas situações, a definição da área de formação é feita a partir dos recursos humanos e financeiros disponíveis, desvinculada de maiores investigações sobre a demanda do mercado por determinados cargos ou funções. Em outras, é o mercado que dita a direção a ser tomada pelas instituições formativas, reforçando a noção de uma sociedade subordinada a um grupo de interesses bastante restrito.

Essa orientação para o mercado afeta inclusive programas

profissionalizantes que direcionam sua atenção para os trabalhadores adolescentes e focalizam a questão da inserção do jovem trabalhador no sistema produtivo, conforme já pudemos analisar em trabalho anterior (FONSECA, 2003). As diversas propostas e modelos de Educação Profissional, em seus diferenciados níveis, apresentadas pelo já mencionado Sistema S (SENAC, SENAI, SENAT e SENAR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e por uma ampla variedade de instituições de caráter religioso e/ou filantrópico, são apenas alguns exemplos de arranjos possíveis, derivados da concepção de melhorar a qualidade de vida mediante o investimento em qualificação profissional.¹⁸

É visível, portanto, que as novas formas de organização do trabalho, o aumento do desemprego, as exigências da certificação e a polivalência no mundo globalizado fizeram aumentar para os trabalhadores, de forma geral, a necessidade de buscar sua inserção nesses programas, gerando um aumento da demanda de formação profissional. Esse crescimento na oferta de cursos e programas profissionalizantes tem levado alguns autores a defender uma concepção mais ampla para a Educação Profissional, baseada em uma visão que considere a importância de uma reflexão crítica sobre os diversos processos e atores a ela relacionados. Por exemplo, nos termos propostos por Cattani (1997, p. 94):

A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas.

E é exatamente essa perspectiva crítica e reflexiva que marca o alinhamento teórico dessa pesquisa, colocando-nos ao lado de pesquisadores que alertam para os cuidados que se deve tomar com a ampliação da importância que a Educação Profissional parece ganhar em alguns espaços. Gallard (*apud* Ferreti, 1997, p. 248) recorda que a “entrada” no mundo do trabalho é definida pelo mercado e não depende

¹⁸ Para acessar um dos mais detalhados levantamentos oficiais voltados para identificação das práticas de Educação Profissional voltadas para a juventude, ver CADASTRO das Iniciativas Não-Formais de Educação de Adolescentes. Relatório Nacional / Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e outros. Salvador: 1997. Vol. 1, p. 16. Esse estudo, extremamente detalhado e rico, não obteve continuidade nem foi reeditado em anos posteriores, o que reforça a tese de que se tratava de uma iniciativa pontual, localizada politicamente na figura da professora Ruth Cardoso, àquela época coordenadora do Programa Capacitação Solidária e primeira-dama da nação brasileira.

unicamente do sistema educacional. O próprio Ferreti (1997) denuncia o deslocamento do eixo da discussão do foco sociopolítico para uma ênfase eminentemente técnica e individualizante.

Druck (2001), debatendo as análises de Braverman, também critica o discurso que insiste em apontar a qualificação da mão-de-obra como solução para o desemprego e destaca a perversidade do processo de responsabilização total dos indivíduos pela sua desqualificação e conseqüente exclusão do mercado de trabalho.

Nesse texto, a autora faz um interessante relato sobre o desenvolvimento de algumas competências e habilidades que são exigidas do trabalhador com vínculo empregatício, como iniciativa, criatividade e capacidade de adaptação, levando ao questionamento se tais características não seriam encontradas também nos trabalhadores que vivem na informalidade ou na “solidão do mercado”, colocados à margem dos postos de trabalho formal.

Na mesma direção apontam as considerações de Frigotto (1987; 1989; 1998), para quem pressupostos como a Teoria do Capital Humano, por exemplo, estariam sendo utilizados para evitar a reflexão mais profunda sobre os processos de exploração da classe trabalhadora, que, por vezes, são apresentados sob *novas* formas, mas visam, essencial e primordialmente, à manutenção os interesses das classes dominantes. Assim, a Educação Profissional poderia ser muitas vezes utilizada para mascarar elementos próprios da lógica capitalista.

A pergunta proposta por Frigotto (1998) nos parece fundamental:

Qual o sentido da idéia de educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e das evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação de tecnologia, aumento de produtividade, crescimento econômico sem aumento do nível do emprego? (FRIGOTTO, 1998, p. 46).

Isso porque as relações entre Trabalho e Educação – e evidentemente as políticas públicas relacionadas – irão ganhar *sentido* diferenciado para os atores sociais implicados, com o sério risco de, conforme a orientação e os discursos adotados, funcionarem para os trabalhadores como reforçadores da idéia de que sua inserção social precária deve-se basicamente à sua própria *incompetência*. Somente uma visão crítica das concepções e políticas pode evitar a chamada “psicologização” de fatos sociais,

conforme bem nos alerta Ramos (2001).

Entendemos que essa visão crítica – fundamental para a compreensão das múltiplas dimensões da Educação Profissional – qualifica grande parte do processo histórico que tentamos resgatar em torno do assunto. Organizações públicas, privadas, sindicais e não governamentais têm investido em programas de qualificação profissional que remetem sempre à inequívoca compreensão de que não há uma única visão de Educação Profissional. Ao contrário, multiplicam-se tais concepções e expressam-se de forma variada e multifacetada, expressando, mais ou menos claramente, valores, teorias e ideologias que os sustentam.

Mesmo as análises teóricas e as pesquisas científicas irão refletir essa diversidade de olhares e concepções, gerando aquilo que Pedrosa (1995, p. 132) chama de uma evidente “tensão entre os conceitos analíticos”. Há autores, como Camargo (2002), que defendem a idéia de que existem projetos educacionais diferenciados, que refletiriam uma “velha”, “nova” ou “novíssima” educação profissional no Brasil.

Dentre os autores críticos, Saviani (2002) entende que projetos educacionais diferenciados têm-se confrontado a partir da década de setenta (inclusive no cenário mundial) e que no Brasil comporiam o cenário do debate educacional havido no período entre 1980 e 1990. Em torno desse debate, teria sido construída uma perspectiva educacional marcada pela lógica neoliberal, na qual “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2002, p. 23).

Um panorama bem complexo dessa reflexão crítica sobre a área de Trabalho e Educação pode ser encontrado em Trein e Ciavatta (2003). As autoras, detalhando os caminhos percorridos pelo Grupo de Trabalho da área de Trabalho e Educação na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) no período entre 1996 e 2001, mostram a importância no materialismo histórico no percurso feito por diferentes autores, seja do ponto de vista de sua defesa (Frigotto, Arroyo, Kuenzer, Nosella, Machado e outros), seja do ponto de vista de sua crítica (Markett e Tumolo). Uma das conclusões apresentadas pelas autoras:

O GT Trabalho e Educação mantém no seu horizonte ‘a necessidade de

desenvolver o corpo teórico da área, através de um concentrado esforço de reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da relação entre trabalho e educação, atentando para os perigos da manipulação de conceitos gerais como se fossem uma substantividade própria, independentemente de tempo e lugar'. Essa base teórica no materialismo histórico traz consigo outro traço distintivo do GT: a visão política pautada pelo compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano, geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Tem prevalecido, contudo, o diálogo e o confronto com autores que questionam o marxismo ou que trazem contribuições analíticas pautadas por temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem o ideário pós-moderno (TREIN E CIAVATTA, 2003, p. 158).

Referimo-nos a um campo que conta com uma consolidada tradição de pesquisa científica, com mais de vinte anos de uma produção, que com base na teoria materialista histórica, destaca a prevalência da *práxis*, considerada enquanto “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação” (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Nesse sentido, pode-se considerar que tais produções estão bem alinhadas com as idéias de Gramsci:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (GRAMSCI, 1991, p. 18).

Temos assim que, nas reflexões críticas que vêm sendo feitas em torno da Educação Profissional sob o ponto de vista dos teóricos da Educação, predomina o olhar crítico e bem convergente com os postulados de Marx, pois, para ele, “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade” (Marx *apud* Frigotto, 1989, p. 82). Haveria, porém, espaço para acrescentar alguma coisa nova? Seria legítimo pretender colaborar com a nossa experiência de vida, acadêmica, política e técnica, de alguma forma? Que contribuição poderia ser acrescentada, a partir da escuta ofertada aos educadores da EP e da análise de sua atividade de trabalho? Encontramos a resposta no próprio texto de Frigotto:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se

em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, op. cit, p. 82).

E, no convite que faz ao desvelamento da intencionalidade do pesquisador que se insere no campo da educação (e, nesse contexto, de suas relações com os processos produtivos), Frigotto nos interroga:

[...] qual o sentido “necessário” e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados em educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar qual o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças e grande parte de nossa vida? (op. cit, p. 83).

A partir de então, percebemos nossa proposta como plausível e relevante. Os dados quantitativos já apresentados cumpriram sua função de nos auxiliar a justificar a pertinência dessa pesquisa. Mas a perspectiva crítica que adotamos mostra que a questão não se resume aos números: diz respeito às vidas, aos sonhos, às emoções, aos anseios de inúmeros indivíduos que se encontram hoje envolvidos com os processos de Educação Profissional no País.

A pertinência dessas reflexões vem se tornando cada vez mais evidente a partir do aprofundamento dos estudos e debates em torno do *status* e da valorização da Educação Profissional na mesma lógica dos outros níveis de educação, com derivações importantes para o reconhecimento dos profissionais que atuam nessa modalidade formativa. Os Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional, promovido pelo Ministério da Educação em 2003, trazem significativa observação sobre o assunto:

A formação, o exercício e a valorização dos profissionais de Educação Profissional sofrem os reflexos da discriminação que marca a Educação Profissional, historicamente, no Brasil. A dualidade estrutural da educação brasileira reproduziu as posições dos diferentes segmentos sociais na divisão social do trabalho, atribuindo a alguns a possibilidade de exercer o pensar e o conceber, entendidos como reservados às atividades intelectuais e o fazer, o executar à grande maioria dos trabalhadores voltados para as atividades chamadas manuais. Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da educação básica, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da Educação Profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação como formadores e como formandos, eles mesmos, da educação profissional

(BRASIL, 2003, p. 157).

Trata-se, portanto, de *incluir* na pauta das propostas de pesquisa do campo educacional, os modos de ser e de fazer dos educadores que atuam na Educação Profissional no Brasil. Trabalhadores que, não sendo exatamente *professores*, mesclam suas atividades profissionais com práticas educativas, as quais, muitas vezes, surgem orientadas por discursos e ideologias subordinados aos mais diversos interesses, sempre com impacto direto na formação de milhares de pessoas e, portanto, com forte impacto social.

A inclusão desses temas de investigação no campo *Educação e Trabalho* exige, certamente, o diálogo mais próximo com outras áreas de conhecimento. Ou, nos termos propostos por Trein e Ciavatta:

Do ponto de vista da interlocução sobre o mundo do trabalho com outras áreas do conhecimento, observamos as aproximações recorrentes com a economia, a história, a sociologia e, em menor proporção, com a ciência política e a comunicação. Sugerimos conhecer os estudos que a área de saúde tem desenvolvido sobre as condições de trabalho no mundo atual e suas conseqüências na saúde dos trabalhadores, a exemplo das pesquisas sobre a psicopatologia do trabalho (Dejours, 1992), a insalubridade (Rebouças, 1989), as “doenças dos nervos” (Duarte, 1986), a fadiga, distúrbios do sono, o estresse ou Síndrome de Burnout (Codo, 1999), a angústia e a insatisfação no ambiente de trabalho e a Síndrome loconeurótica (Alevato, 1999) (TREIN E CIAVATTA, 2003, p. 160).

Note-se que dos autores citados por Trein e Ciavatta (op. cit.) todos remetem à dimensão da saúde e de suas relações com o sujeito humano, recomendando uma aproximação com as áreas da Psicologia, Medicina ou Epidemiologia, por exemplo. Trata-se de uma abertura da própria área da Educação, que convida seus pesquisadores à interlocução com outras disciplinas. Nesse sentido, percebemos que, para efetivar essa investigação, tornava-se necessário ampliar nosso piso teórico e conceitual, consolidando-o de modo a oferecer possibilidades fortes o bastante para lidar com os enfrentamentos das situações práticas com as quais nos deparamos e, ao mesmo tempo, flexíveis o suficiente para incorporarem a fluidez e diversidade das múltiplas experiências dos educadores da área de EP.

Assumimos, portanto, o caráter multidisciplinar de nosso trabalho, sabedores dos limites e riscos desta opção. Trata-se, a nosso ver, de uma imposição que

o tema nos coloca, uma vez considerada a nossa área de formação, bem como as múltiplas dimensões nas quais a EP se apresenta.

Por isso mesmo, não julgamos possível, nem defensável, reduzir o escopo do estudo dos programas e políticas de educação profissional às dimensões macrosociais. É preciso reconhecer a importância de cada um dos vários atores implicados nos processos de Educação Profissional, cuja diversidade já está expressa inclusive na própria conceituação jurídica do termo, conforme definição do artigo 39 da Lei. 9.394/96:

A educação profissional, integrada às *diferentes formas de educação*, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [grifo nosso] (BRASIL, 1996).

Certamente, a simples regulamentação no campo jurídico não garante, *per se*, a coesão das práticas de Educação Profissional em torno de objetivos comuns. Leis, decretos e portarias refletem diferentes concepções teóricas, ideológicas e metodológicas, como práticas discursivas que são. Necessária, evidentemente, a ação política, a ser sustentada de forma constante e recorrente, sendo, ao mesmo tempo, pensada e questionada pelos diversos atores sociais a ela relacionados.

Do nosso ponto de vista, entendemos que essa ação política exige – até mesmo como resultado ou como uma constatação óbvia do resgate histórico que buscamos realizar – a inclusão de um elemento que defendemos como central na discussão em torno da Educação Profissional e que, até então tem sido considerado tangencialmente ou com menos evidência.

O elemento central que defendemos como relevante para a consolidação dessa ação política diz respeito à inclusão da **subjetividade** como categoria de pesquisa no campo da EP. Referimo-nos não apenas aos processos subjetivos relacionados à aprendizagem dos alunos, jovens e adultos, mas principalmente à atenção que tem sido dada (nesse caso específico, que *não* tem sido dada) aos Educadores que atuam na Educação Profissional. Suas representações, seus valores, suas histórias de vida, seus conceitos, seus modos de fazer e de ser reconstroem continuamente as propostas pedagógicas das instituições às quais se vinculam e fazem

deles os elementos centrais desse processo formativo, em que se inserem como professores e alunos simultaneamente. Arroyo nos apóia nessa direção:

O tema [relações sociais na escola, na produção e formação do trabalhador] ficará enriquecido se pesquisarmos que dimensões da personalidade, da subjetividade e identidade, que valores culturais e saberes, que concepções, condutas e competências esses tempos e experiências múltiplas formam; que relação conflitiva e tensa há entre esses múltiplos tempos e dimensões da formação humana (ARROYO, 1999., p. 33).

A discussão sobre subjetividade, educação e trabalho marca as nossas escolhas metodológicas e constitui o objeto do qual tratamos no capítulo 2 desta tese. Como poderá ser verificado um pouco mais adiante, nossa opção foi adotar a Psicologia do Trabalho como base teórica, consistente bastante para auxiliar a compreender melhor a atividade dos Educadores de EP. A articulação entre a Psicologia do Trabalho e a Pedagogia Crítica produz derivações importantes, permitindo a emergência de determinadas categorias de análise, todas relacionadas à atividade dos Educadores de EP e à busca de compreensão desse gênero profissional. Dentre outras categorias, podemos destacar: seus itinerários formativos, relações de trabalho às quais estão submetidos, modelos de gestão que vivenciam, práticas pedagógicas que desenvolvem, suas motivações e seus desvios.

Evidentemente, a subjetividade não pode ser pensada descolada das realidades sociais e históricas de seu tempo. Ao contrário do que se possa considerar, a subjetividade não é alguma coisa que “está dentro”, isolada do que “está fora” de nós. Da mesma maneira, o estudo de um determinado gênero profissional, que na Psicologia do Trabalho toma por base a categoria do sujeito humano, tem que reconhecer as dimensões sociais de sua construção. Especialmente para o diálogo que estamos propondo com a Educação, somos levados a analisar previamente, do ponto de vista teórico, algumas dimensões sócio-históricas que afetam profundamente a atividade dos Educadores. Podemos agrupá-las em três segmentos principais, todos mutuamente relacionados e recorrentemente encontrados na análise da atividade dos Educadores.

O primeiro segmento diz respeito à necessidade inadiável do reconhecimento *efetivo e real* da Educação Profissional, equiparando-o com os demais níveis e modalidades de ensino (Infantil, Fundamental, Médio e Superior), com o *status*

devido a ela não apenas por dirigentes e governantes, mas também por pesquisadores, intelectuais, professores, agências de financiamento de pesquisa, sindicatos, empresários, instituições religiosas e demais instituições da sociedade civil. Esse reconhecimento constitui uma condição – a nosso ver, imprescindível – para que se produzam implicações significativas na sociedade. Ou seja: enquanto a EP for percebida como a *educação para os pobres*, ou como uma *sub-educação* – inclusive e particularmente pelos que atuam nesse nível de ensino – não se fará possível pretender mudanças expressivas.

Um dos desdobramentos mais imediatos desse posicionamento seria o imediato enfrentamento de uma das características mais presentes nos programas de Educação Profissional no Brasil: trata-se da *imbricação* entre Educação e Assistência Social, como já vimos, construída e re-construída historicamente, o que faz com que a EP se apresente sob múltiplas e complexas representações, até mesmo legais, uma vez que está prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9394/96), quanto na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), (Lei 8742/93). Essa mistura fará surgir a necessidade de discussão dos parâmetros de **inclusão social**, que reaparece de forma recorrente nos discursos inclusive dos educadores que atuam nessa área. O tema será abordado neste trabalho logo à frente.

O segundo segmento refere-se à necessidade urgente de reconhecer a multiplicidade de ações existentes no campo da EP, por diferenciados atores sociais, o que configura inúmeras possibilidades, ainda carentes de análise mais aprofundada. No que diz respeito à EP de nível inicial, é necessário reconhecer que a ação de seus Educadores, do Estado e da sociedade civil, não podem ser entendidos como variáveis independentes e dissociadas. Não o são. A relação entre ambos é imbricada, confusa, sugerindo atenção e prudência antes de generalizações imprecisas e definitivas.

É preciso ampliar as análises sobre o tema, privilegiando o contexto sócio-histórico no qual se desenvolve a própria idéia de Educação Profissional e suas diversas configurações, reconhecendo a profunda interligação entre tais modelos. Um exemplo interessante é o relato de Manfredi e Bastos (1997), em que são abordadas as concepções e projetos de profissionalização desenvolvidos pelo Conselho das Escolas de

Trabalhadores e das Centrais Sindicais: CUT (Central Única dos Trabalhadores) e FS (Força Sindical).

Em verdade, estamos nos referindo a uma complexa relação entre as noções de público e privado, que marca profundamente a atividade dos Educadores de EP. Assim, defendemos a análise das práticas desenvolvidas pela sociedade civil através das Organizações Não Governamentais (ONGs) no campo da Educação Profissional e suas possibilidades de articulação (ou não) com as iniciativas efetuadas pelo poder público. É urgente enfrentar o desafio da diferenciação entre instituições maquiadas (criadas unicamente para enganar os agentes de fiscalização e controle) e aquelas outras entidades, legítimas representantes de segmentos da sociedade realmente empenhados em participar ativamente das políticas públicas que afetam suas próprias vidas, direta ou indiretamente.

Evidentemente, a possibilidade de identificar nas ONGs – e na sua relação com o poder público – configurações alternativas de espaços e modelos educativos implica a disposição de *conhecer* quais modelos e projetos podem daí resultar. Novamente, o depoimento de Arroyo (1999) nos auxilia a ratificar a importância do estudo de espaços educativos diferentes da escola e da fábrica:

As ciências que avançaram na compreensão da cultura, do conhecimento da socialização, da formação de valores, identidades e subjetividades parecem não ter dúvida de que essa tarefa não pode ser atribuída apenas a uma instituição, quer seja ela a escola ou a fábrica; e nem mesmo às duas. Há outras esferas societárias, outras relações, espaços e tempos onde nos formamos e deformamos como seres humanos [...] As relações sociais na escola e na produção ganharão em complexidade se reconhecermos que a escola e a fábrica não são as únicas socializadoras e educativas (ARROYO, 1999, p. 33).

Finalmente, o terceiro segmento a ser considerado diz respeito à *formação dos educadores*, aos itinerários formativos que tais sujeitos percorrem ao longo da sua história, construindo uma identidade e, simultaneamente, configurando um gênero profissional, numa relação complexa e dinâmica. Principalmente porque é em grande parte essa formação que irá delinear possibilidades de criação e transformação de estilos profissionais, cuja importância não deve ser subestimada, principalmente quando se considera a hipótese de que é nessa articulação entre estilo e gênero profissional que

reside a perspectiva de real efetividade da Educação Profissional e das políticas públicas a ela relacionadas, como veremos.

Para subsidiar a compreensão das contingências nas quais o gênero profissional *Educador de EP* é construído, reproduzido e mantido, julgamos procedente recuperar as discussões teóricas sobre esses três aspectos: inclusão social, ONGs e formação de educadores.

1. 3. Formação de Educadores: itinerários diversos, encruzilhadas constantes

A formação de educadores e professores é tema constante nas produções do campo da Educação, perpassando pelos diferentes níveis de ensino (BICUDO e JUNIOR, 1996; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992, 1995). O que se observa, porém, é novamente uma menor atenção dos pesquisadores pela Educação Profissional, diferentemente de outros níveis de ensino. Um exemplo interessante pode ser encontrado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), quando o Grupo de Trabalho n. 8 (Formação de Professores) contou com a apresentação de 29 trabalhos. Desses, apenas um era dirigido à formação de educadores para a Educação Profissional (BURNIER, 2007b). Impõe-se, portanto, para o nosso trabalho, a alternativa de buscar estabelecer paralelos entre os estudos sobre a formação de educadores em geral e a formação de educadores de EP.

Do ponto de vista histórico, encontramos uma argumentação bastante consistente em Nosella (2004), o qual, dispendo-se a fazer um esboço histórico da formação dos educadores e dos professores, chega a sugerir critérios para promover a diferenciação dessas categorias, afirmando que:

[...] o educador é educado pelo **Estado**, no sentido gramsciano do termo, isto é, pela sociedade política e pela sociedade civil, das quais ele próprio direta e indiretamente participa. Isso significa que o educador é formado ou é educado contínua e “molecularmente” pela legislação, pela organização social, pela burocracia impositiva, pelo exército, pela polícia, pelos castigos impostos e pelos prêmios oferecidos no âmbito das duas sociedades referidas. Ele é, ainda, educado pela e na convivência familiar, pelas tradições culturais e pela linguagem, pelos hábitos e valores, pelas inúmeras e variadas instituições e organizações que compõem a sociedade civil, pelos amigos e vizinhos, pelas igrejas, pelas escolas, sindicatos, partidos, meios de comunicação social etc. O professor, ao contrário, é preparado **num específico nicho da sociedade**, isto é, do Estado. Num espaço ou instituição próprios, organizados para produzirem o ensino-aprendizagem de alguma competência. Obviamente, este nicho especial do Estado, reflete a forma deste e, ao mesmo tempo, contribui para caracterizá-la [grifos no original] (NOSELLA, 2004, p. 6).

Essa distinção entre *Educador* e *Professor* se fará bastante útil, na medida em que a formação dos sujeitos que atuam como Educadores de EP é feita pela sociedade civil, bem em conformidade com os termos acima delineados por Nosella.

Principalmente quando consideramos que a atividade desses trabalhadores – e sua formação – se faz simultaneamente em dois níveis, que poderíamos chamar de *formação técnica e formação didática*. Para compreender a articulação entre essas duas dimensões formativas, é fundamental resgatar, ainda que brevemente, um pouco da visão histórica da formação de educadores.

Por enfatizar a compreensão histórica, optamos pela análise feita por Nosella (2004), que lembra a importância de documentos como a *Ratio Studiorum*¹⁹ para a compreensão da formação do educador brasileiro, na medida em que tal documento – considerado o plano pedagógico da Companhia de Jesus e primeira norma escolar brasileira – era caracterizado pelo centralismo e pela verticalidade cultural e doutrinária. Uma das grandes preocupações seria com a Contra-reforma e para tanto o jesuíta deveria “escutar tudo, ler tudo, estar presente em todos os lugares, na corte e no meio do povo, na casa grande e na senzala, sempre em defesa da Igreja Católica e do Papa” (NOSELLA, op. cit., p. 10).

A “atávica ambigüidade jesuítica” seria substituída, no projeto republicano brasileiro, pela pretensa universalização de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico. Para Nosella, o modelo da escola normal, própria desse período histórico, fixa uma *matriz* que ainda permanece no imaginário de muitos educadores brasileiros, numa representação em que o elitismo excludente do modelo educacional é confundido com um saudável rigor metodológico. Dentre outras marcas, permanece a ruptura com o mundo do trabalho, reproduzindo o clima cultural da sociedade cafeeira, hegemônica até então.

Nosella também argumenta que os governos do período entre 1930 e 1964 ganham configurações populistas, que levam à democratização da clientela, mas acabam por obscurecer o conceito e a prática do trabalho intelectual. Nos termos do autor:

Estudar não é jornada de trabalho, é antes um não-trabalho. Assim, ter um emprego de dia e estudar à noite não representa propriamente uma dupla jornada de trabalho. Em suma, mistificou-se o trabalho intelectual,

¹⁹ Criada em 1599, com a pretensão de unificar os procedimentos dos jesuítas no campo pedagógico, a *Ratio Studiorum* configurou-se como norma para todos os Colégios Jesuítas, e é considerada por alguns autores como a ponte entre o ensino medieval e o ensino moderno (Arnaut de Toledo e Ruckstadler, s/d).

despojando-o de todo rigor e ascese. A escola tornou-se um prolongamento dos cuidados familiares, uma proteção social, *uma instituição relacionada à assistência social* [grifos nossos] (NOSELLA, 2004, p. 16).

Para esse autor, o populismo teria implicado uma pulverização das formas didáticas de formação dos professores e os efeitos benéficos que poderiam ter advindo dessa abertura das escolas às classes populares foram obscurecidos pela falta de investimentos humanos e materiais, em proporções significativas. Essa “aproximação” entre Educação e Assistência Social certamente marca o imaginário dos educadores, com desdobramentos até mesmo sobre as representações idealizadas sobre o trabalho concreto e suas possibilidades moralizantes.

Ainda segundo Nosella (op. cit), o golpe militar de 1964 e o regime ditatorial que a ele se seguiu trariam modelos formativos marcados pela dissociação entre o papel de *educador* (comprometido ética e politicamente) e o de *professor* (competente na definição de objetivos e mensuração de resultados). O reducionismo teórico e técnico – marca inconfundível desse período – impacta fortemente os cursos de formação de professores e se faz notar na legislação pertinente, particularmente na Lei 5.540/68 e na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971). Os currículos de formação de educadores caracterizavam-se pela falta de unitariedade e organicidade, por meio de iniciativas pulverizadas e disformes, como a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e os Centros para a Formação e o Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

A reorganização política do período histórico subsequente, inserida no cenário da implantação da Nova República, resultaria na adoção de modelos formativos aglutinados em duas direções, cujas fronteiras nem sempre são “muito nítidas” (NOSELLA, 2004, p. 21): uma vertente mais acadêmica, desenvolvendo uma reflexão crítica da educação e de seus condicionamentos sociais; e outra organizada prioritamente em torno da estrutura sindical, do alinhamento político-partidário, da luta reivindicatória. É nesse contexto, em que a ideologia do proclamado *fim do trabalho* ganha espaço, que se observa a reorganização dos CEFAMs e a implantação dos Institutos Superiores de Formação de Professores, sob a égide da Lei 9.394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que aprofundaria a contraposição entre os binômios teoria/pesquisa e prática/experiência.

A conclusão de Nosella, inspirado em Paulo Freire e Antonio Gramsci, é clara: “professor e educador não se separam: o primeiro informa, o segundo dá o sentido humano e ético da própria informação” (op. cit, p. 27).

Se nas dimensões ética e humana não há diferenciação, o mesmo não se pode dizer quanto aos aspectos políticos, técnicos e operacionais. *Educador* e *Professor* são gêneros profissionais diferenciados, mas com zonas de interseção e sombreamento, regidos por diferentes regimes de contratação e submetidos a diferentes processos de reconhecimento, remuneração, gestão e, evidentemente, formação. Nesse sentido, tem sido possível perceber, por parte do poder público e de pesquisadores, uma aproximação crescente – e bastante benéfica – entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), área cujas análises sobre modelos de formação de educadores podem ser aproveitadas, com certa cautela, para o campo da EP.²⁰

De forma análoga à EP, também os Educadores da EJA também têm sido historicamente chamados a lidar com os segmentos mantidos à margem da sociedade, colocando para ambas as modalidades de ensino o enfrentamento da lógica assistencialista e das práticas limitadoras do processo educacional. Em sua análise da formação dos Educadores de EJA, Vera Ribeiro (1999) afirma:

[...] a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa (RIBEIRO, 1999, p. 188-189).

Na mesma direção caminham as anotações de Arroyo (2006, p. 17), para quem a formação do Educador de EJA “sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo”. Aceitando essa perspectiva de convergência entre EP e EJA, podemos tomar alguns apontamentos feitos por Di Pierro (2006)²¹ como parâmetros para a análise da formação de Educadores de EP no Brasil

²⁰ Sob vários aspectos, a Educação Profissional relacionada à formação inicial e continuada (cursos de curta duração), que é nosso objeto de estudo, guarda muito mais aproximação com a EJA do que com os demais níveis da própria EP (níveis técnico e tecnológico), até mesmo no que diz respeito aos estudos sobre a formação dos educadores. Como exemplo, podemos mencionar os estudos da professora Suzana Burnier, que focaliza os professores do CEFET-MG a partir de suas histórias de vida (BURNIER *et al.*, 2007).

²¹ As considerações da autora citada referem-se, na verdade, ao seu trabalho como coordenadora da Equipe de Relatoria do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (ver SOARES,

atualmente, que poderiam ser resumidas nas seguintes considerações:

- No caso da EP, semelhante à EJA, a formação acadêmica dos Educadores nem sempre antecede a prática docente e também não é possível dizer que obrigatoriamente lhe seja subsequente.
- As experiências em curso podem e devem ser incorporadas à constituição de diretrizes e políticas públicas de formação desses Educadores, ao contrário do que se observa atualmente.
- A formação dos Educadores deve prepará-los para atuar tanto na rede pública quanto nos demais espaços educativos, como os movimentos e instituições sociais, priorizando o setor público.
- Com destaque para as contribuições freirianas, há possibilidades de articulação entre diferentes referências teóricas para sustentar a construção epistemológica em curso no campo da formação de educadores, tanto da EP quanto da EJA.
- É extremamente importante a abertura de canais de diálogo entre os espaços de formação e os gestores dos programas dessas modalidades de ensino.
- A formação dos Educadores – tanto de EP quanto de EJA – deve considerar “sua dimensão socioeconômica e também sua subjetividade, sua corporeidade e a pluralidade de suas identidades singulares” (DI PIERRO, 2006, p. 283).

Particularmente em relação ao último item, entendemos que a aproximação entre os processos de formação dos educadores de EP e de EJA nos reapresenta a demanda, de ambas as áreas, pelo desenvolvimento de novas pesquisas sobre as atividades desses sujeitos, incorporando olhares e compreensões de outros atores. Incumbidos da responsabilidade de transmissão de saberes, tais *educadores* são muitas vezes chamados de *professores* por aqueles com quem se relacionam, embora nem sempre se reconheçam nessa condição, mostrando que a noção de identidade e de

2006), configurando-se assim como uma produção coletiva e não individual.

construção de um gênero profissional não se reduz às dimensões jurídicas ou contratuais. Trata-se de uma relação dialética, que afeta profundamente o modo de ser e de fazer desse trabalhador, que se *forma* e se *deforma* ao mesmo tempo na sua atividade.

A sobreposição de gêneros profissionais no processo de formação dos Educadores de EP é reconhecida inclusive pelo poder público. Berger Filho (2002), na época em que atuava como Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, afirmava:

O formador da Educação Profissional precisa ser, em primeiro lugar, um profissional da área com dupla dimensão de conhecimento, de conteúdo e de experiência de trabalho dessa área. Além disso ele vai ver o que e como se deve ensinar. Então, eu acho que é este o tipo de distinção entre um professor profissional, que é o caso do professor de Educação Básica, inclusive de Jovens e Adultos, e um profissional professor. O professor da Educação Básica em qualquer modalidade é um professor profissional. O professor de Educação Profissional é antes de tudo um profissional professor. Ele é um profissional que será docente, que será formador, mas que pressupõe, sempre, o seu papel de profissional da área (BERGER FILHO, 2002, p. 75-76).

Se, por um lado, a formação dos educadores de EP que atuam nos cursos de curta duração se aproxima dos educadores de EJA, certamente isso está relacionado às representações sobre os públicos a que se destinam tais processos educativos. Por outro lado, se considerada a natureza da atividade dos sujeitos com os quais lidamos neste trabalho, encontraremos similaridades com os outros níveis da própria Educação Profissional (nível técnico e tecnológico), mesmo no que diz respeito à formação de seus educadores.

As observações feitas pela professora Maria Rita Oliveira (2004) ao analisar a formação dos professores do ensino técnico servem bem para ilustrar nosso argumento:

O professor do ensino médio não é concebido como um profissional da área da educação mas um profissional de outra área que nela também leciona. Por sua vez as agências formadoras também encontram dificuldades na definição de currículos para os cursos e programas de formação desse professor considerando-se, sobretudo, a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se referem, as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor. (OLIVEIRA *apud* ARANHA, s/d, p.11)

É importante explicitar as diferenças entre essas duas situações: no caso da EP de nível técnico, estamos nos referindo a *professores* que se ressentem de políticas mais consistentes para sua formação e cuja luta histórica pela profissionalização não pode ser desconsiderada. No caso da EP de nível básico ou inicial, estamos realmente nos referindo a “profissionais de outras áreas que lecionam”. Apesar de constituírem gêneros profissionais distintos, ambas as categorias acolhem sujeitos que desenvolvem práticas educativas vinculadas à transmissão de saberes técnicos e se deparam com perspectivas de formação extremamente fragmentadas, pontuais, carentes de marco regulatório e, muitas vezes, “coerentes com políticas de tendência privatizante” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 25).²²

A essa altura, fica clara a profunda e complexa relação entre os processos de formação de Educadores e a questão da profissionalização do professor. Ao enumerar os elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para os processos formativos, Tardif (2002) analisa o que ele mesmo chama de “crise do profissionalismo” e propõe como metodologia que os pesquisadores interessados “em estudar os saberes profissionais da área de ensino” dirijam-se diretamente aos lugares onde os profissionais de ensino trabalham, numa perspectiva muito próxima à que adotamos neste trabalho, sob inspiração da Análise Psicológica do Trabalho. Nos termos do próprio autor:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estado do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas [grifos no original] (TARDIF, 2002, p. 255).

Saviani (1996) apresenta argumentos sobre a formação do educador a partir do conceito de *trabalho educativo*, definido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada ser indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Para ele, não são os saberes que determinam a formação do educador, mas é a Educação que determina os saberes que entram na formação do educador. A partir dessas idéias, poderíamos reconhecer algumas *categorias de saberes* que “todo educador deve dominar e, por conseqüência, devem

²² Outra referência importante sobre a questão da formação docente para a Educação Profissional de níveis técnico e tecnológico é o texto do Fórum de Educação Profissional (BRASIL, 2004).

integrar o processo de sua formação” (p. 148) e que poderiam ser assim resumidos:

a) Saber atitudinal – compreende o domínio de comportamentos, vivências, atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo e respeito.

b) Saber crítico-contextual – relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

c) Saberes específicos – correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido, que integram os currículos e se originam das ciências humanas, naturais, artes ou das técnicas.

d) Saber pedagógico – incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e teorias educacionais.

e) Saber didático-curricular – compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade executiva na relação educador/educando.

Aranha (s/d), analisando os processos de formação docente para a Educação Profissional, apresenta conclusões bem convergentes. Para a autora, uma política de formação docente para a Educação Profissional deveria observar alguns aspectos ou princípios fundamentais, tais como:

- *flexibilização*, de forma a reduzir a ênfase tecnicista e valorizar a compreensão mais ampla do processo de formação, tanto do docente quanto do aluno;
- *integração* das áreas de formação, em três blocos principais: conhecimentos gerais, conhecimentos partilhados e conhecimentos específicos;
- *não-dogmatização do conhecimento*, vinculada ao estabelecimento de novas relações entre sujeitos envolvidos no processo de formação;
- *imperativo de formação contínua*, com ênfase no diálogo e no

intercâmbio dos diferentes saberes (formais, informais, experienciados ou não);

- *aproximação entre teoria e prática*, de forma a sinalizar para os futuros docentes os aspectos reais do exercício da profissão.

Tais pressupostos nos fazem pensar na possibilidade de que estejamos lidando com o que Charlot (2005) chama de “universais” da situação de ensino. Em outras palavras: ainda que diferentes, contendo modificações relacionadas aos métodos e público alvo, seria razoável pensar que os itinerários formativos dos Educadores de EP deveriam observar alguns princípios básicos, comuns à condição de *educadores*, independente do seu campo de atuação?

Charlot (2005), ao incorporar a idéia de relação do sujeito humano com o saber, lembra que *ensinar* e *formar* são termos antigos e mutuamente relacionados: “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo” (CHARLOT, 2005, p. 90).

Para ele:

Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter valor instrumental (CHARLOT, 2005, p. 94).

Segundo Charlot, o processo de formação de educadores e de professores seria então regido por formas de mediação que poderiam ser compreendidas como a *prática do saber* (articulação entre a lógica das práticas e a dos discursos eruditos) e o *saber da prática* (conhecimento sobre a prática produzido pela pesquisa). Tais idéias permitem pensar na aplicabilidade de tais noções de formação de educadores – propostas originalmente para os níveis de ensino formal – em relação ao campo da EP, particularmente no que diz respeito aos cursos de curta duração. Isso porque a construção do Educador de EP – na condição que estamos denominando como *gênero profissional* – passa por uma formação muito mais ampla do que a simples aquisição e manejo de técnicas. Ou, apoiando-nos no próprio Charlot:

O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos. [grifo nosso] (CHARLOT, 2005, p. 95).

Uma das referências mais importantes para a compreensão do tema *formação de educadores* é a obra do professor português Antônio Nóvoa (1995, 1992), da Universidade de Lisboa, que defende a utilização da história de vida como recurso para a compreensão do processo de construção da identidade dos professores, evidenciando sua preocupação com a inclusão da categoria subjetividade nesse estudo.

Para Nóvoa:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Esse processo seria sustentado pelo que ele mesmo chama de “três AAA”: *Adesão*, relacionado à adesão do profissional aos princípios e valores, bem como à adoção de projetos; *Ação*, relacionado às escolhas desse educador/professor quanto aos modos de agir, manejo de técnicas, sucesso e insucesso de experiências profissionais; e *Autoconsciência*, relacionado ao processo de reflexão do professor sobre sua própria ação, que condiciona possibilidades de mudança e de inovações pedagógicas.

Essas considerações surgem perfeitamente compatíveis com os pressupostos da Psicologia do Trabalho que adotamos neste trabalho, convocando ao diálogo os conceitos de *gênero profissional* e de *estilo profissional*, cunhados por Yves Clot, numa fértil articulação entre Educação Profissional e Subjetividade, sob a égide do trabalho. Embora esse item seja abordado de forma mais detalhada um pouco adiante, as perquirições de Nóvoa surgem provocativas e instigantes e, de certa maneira, antecipam algumas das nossas perguntas:

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos

alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma *espécie de segunda pele profissional* [grifos no original] (NÓVOA, 1992, p. 16).

Buscamos pensar a formação dos Educadores de EP a partir da articulação entre a Psicologia do Trabalho e a Educação Profissional e, dessa maneira, evitar aquilo que Maurice Tardif (2002), ao discorrer sobre saberes e formação, nos alerta: de um lado, enfrentamos os riscos do *mentalismo* (que seria, basicamente, a psicologização de fatos sociais); de outro lado, há que se cuidar para evitar o *sociologismo* (que tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber). Passemos, portanto, à análise dos outros dois aspectos macrosociais relevantes para a compreensão da atividade dos Educadores de EP: a ação das ONGs e a questão da inclusão social.

1.4. As ONGs: espaços de (con)formação?

A redefinição das relações entre Estado e sociedade civil nos anos noventa também oferece oportunidade para observar o incremento de um conjunto de instituições que atuarão na esfera pública, embora não se configurem como empresas estatais. Sob a denominação de “Organizações Não Governamentais” ou simplesmente *ONGs*, tais instituições começam a assumir parcelas das responsabilidades até então tidas unicamente como governamentais e passam a suscitar análises e discussões que compreendem diferentemente tal situação.

Para autores como Oliveira e Haddad (2001), a denominação ONG teria origem no sistema ONU e teria sido posteriormente incorporada pelo Banco Mundial para designar toda entidade que não pertença ao aparelho de Estado. Segundo esse enfoque, o uso do termo *Organização Não-Governamental* ganhou força e passou a ser mais amplamente utilizado no Brasil a partir da Conferência Mundial das Organizações das Nações Unidas, conhecida popularmente como ECO-92. Naquele momento, a temática preponderante seriam as questões voltadas para a proteção do meio ambiente e a utilização da nomenclatura ONG explicitaria a intenção de alguns grupos em diferenciar-se das entidades comunitárias, filantrópicas e de auto-ajuda.

Landim (1998) define ONG como uma organização formada na sociedade civil com atuação na prestação de serviços, na organização da sociedade e na promoção de modos alternativos de produção, visando ao desenvolvimento sócio-econômico e ao fortalecimento da cidadania. Dentre suas características, destacam-se: usualmente, a ONG é formalmente institucionalizada, é relativamente autônoma, promove reuniões periodicamente, contrata pessoal e tem uma presença organizacional. Quanto à sua natureza, é normalmente constituída como sociedade de direito privado, no sentido em que ela é separada institucionalmente do governo, embora possa receber apoio do mesmo. Não distribui lucros e, nos casos de excedente financeiro decorrente de suas atividades, este não é destinado à alta direção da ONG, pois os cargos são, freqüentemente, voluntários.

Para Gohn (1997; 2000; 2005), as ONGs apresentam pelo menos um

aspecto em comum: o de declararem-se como sociedades sem fins lucrativos que têm por objetivo lutar e/ou apoiar causas coletivas. Para essa autora, as ONGs – nomeadas como tal – surgem inicialmente no Brasil nos anos setenta e oitenta, enfatizando sua configuração de *cidadãs*, na medida em que atuassem como instituições de apoio aos movimentos sociais e populares, muitas vezes, envolvidas na luta pela democratização do País.

Ainda para essa autora, os anos noventa trazem a diversificação no que diz respeito ao cenário onde as ONGs atuam, sendo possível observar situações de interseção e sobreposição com as entidades autodenominadas como “Terceiro setor” (as quais, muitas vezes, vinculam-se ao empresariado) e com as fundações de direito privado. Dentre as transformações experimentadas pelas ONGs nesse período, destacam-se:

a) a maioria delas adotam a perspectiva de intervenção direta no meio popular e não mais se posicionam apenas como executoras de atividade de assessoria. A intervenção direta confere às ONGs um novo protagonismo: trata-se de exercer um papel ativo, que tem como perspectiva produzir conhecimentos e democratizar informações; b) as ONGs se especializam em temas e assuntos tais como: atuação com mulheres sobre problemas da saúde, crianças e adolescentes (principalmente depois do estabelecimento do ECA); políticas públicas (saneamento, problemas urbanos, e especificidades no seu interior como o orçamento público), formação sindical, produção alternativa no campo, etc) (GOHN, 2005, p. 90).

Essas modificações na atuação das ONGs certamente estão relacionadas às contínuas transformações experimentadas pela sociedade, no que diz respeito tanto ao papel do Estado quanto às formas de participação da sociedade civil. Como resultantes dessa pluralidade, verificaremos, dentre outros aspectos, a inexistência de um consenso sobre a função política e social das ONGs e a diversidade de formas de classificação dessas organizações.

Coelho (2000), a partir de estudo comparativo, distingue as ONGs em caritativas, desenvolvimentistas, cidadãs e ambientalistas. Sampaio (2004), em tese de doutoramento sobre ação voluntária, comentando sobre os modelos classificatórios utilizados para instituições do Terceiro Setor, problematiza o conceito, uma vez que “essa classificação [ONG], incorre no problema de se manter como designação geral o termo organização não-governamental, que define por exclusão”.

Ainda sobre a questão da classificação das ONGs, o autor pondera:

[...] grande número das entidades assistenciais brasileiras não se percebem como ONG, reconhecendo-se, entretanto, como Organização do Terceiro Setor, ainda que sem entender tal conceito com precisão. O maior óbice deste tipo de classificação é a superficialidade das categorias, que não apontam para distinções de fenômenos organizacionais mas apenas para distinções de atividades-fins declaradas (SAMPAIO, 2004, p. 31).

A partir do estudo das possibilidades alternativas de classificação das ONGs propostas por autores como Landim (1999) e inspirado em estudo de Azevedo e Prates (1991)²³, o psicólogo Jáder Sampaio (2004) acaba por sugerir um modelo classificatório próprio. Mesmo assim, adverte que não se trata de classificação mutuamente exclusiva, pois “uma OTS [Organização do Terceiro Setor] pode desenvolver diversas atividades identificadas com diversas categorias” (op. cit., p. 34). Para esse autor, as organizações de Terceiro Setor devem ser classificadas pela atividade mais identificada com sua missão e imagem e poderiam ser divididas em:

- a) *Organizações de distribuição de bens e produção de serviços* (inclui como exemplos: creches mantidas por igrejas, organizações de serviços mantidas por partidos políticos e Hospital das Pioneiras Sociais);
- b) *Organizações de ação em nível político: reivindicatórias* (inclui SOS Mata Atlântica);
- c) *Organizações de ação em nível político: reguladoras*, às quais o Estado, o Mercado ou a Sociedade delegam poder regulador (inclui Social Accountability Internacional, órgão certificador de empresas);
- d) *Organizações de ação em nível político: difusoras*, voltadas para a disseminação de políticas e práticas de interesse social (inclui como exemplo a Fundação Abrinq).

Além da questão classificatória, outra observação feita por Sampaio (op. cit.) é compartilhada por outros autores (Gohn, 1997, 2000, 2005; Deluiz *et al.*, 2003): diz respeito à diferenciação entre ONGs e movimentos sociais. Basicamente, as ONGs caracterizam-se por maior institucionalização, maior preocupação com a eficiência, além de possuir o chamado “cotidiano contínuo”, marcado pelo

²³ Esse modelo de Azevedo e Prates (1991) foi formatado e dirigido originalmente para a análise de movimentos sociais.

desenvolvimento de ações racionais. Já os movimentos sociais seriam menos institucionalizados, sofreriam maior fluxo e refluxo em suas ações e não estariam, em princípio, tão diretamente comprometidos com a apresentação de resultados ou com a eficácia operacional.

As tentativas de melhor compreender as relações entre Estado, mercado e sociedade civil também apresentaram contribuições expressivas para o entendimento da ONGs, sua natureza e funções. Avritzer (1993) e Habermas (1984; 1997) comentam a revitalização da sociedade civil a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social e a contribuição do conceito de esfera pública para a reconstrução de uma teoria democrática.

Para Habermas (1997), a sociedade civil

[...] compõe-se de movimentos e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública. O seu núcleo institucional é formado por associações e organizações livres, não-estatais e não-econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida.

Extrapolando as questões relacionadas às matrizes teóricas, o núcleo da discussão parece afigurar-se, portanto, nas possibilidades de construção e manutenção de espaços de participação democrática em sociedades reguladas pelas lógicas de mercado e configurações liberalizantes. Em outras palavras, torna-se necessário buscar compreender *se, onde, como e quando* seria possível pensar em formas diversas de participação da sociedade na definição de políticas públicas, ações coletivas e construções sociais.

No caso da relação entre as ONGs e o Estado brasileiro, Silva Júnior (2002) exemplifica bem o tema, ao demonstrar – como é possível observar claramente – uma apropriação do discurso por parte do governo Fernando Henrique Cardoso, que, supostamente inspirado no sociólogo Manuel Castells, recorria constantemente à expressão *organizações neogovernamentais* para referir-se às ONGs. Arantes (2000) explicita os desdobramentos políticos e ideológicos dessas interferências discursivas nada desinteressadas e destaca a dificuldade de estabelecer quadros de identificação política claros e inequívocos para a ação das ONGs.

Além desse componente político, outro elemento importante a ser

relatado sobre as ONGs diz respeito ao caráter de interdependência que parecem guardar umas das outras. Como já pudemos observar, muitos dos esforços e das tentativas de classificação dessas organizações priorizam de forma recorrente a chamada “atividade-fim”, o que poderá levar a certa distorção, exatamente devido ao fato das ONGs atuarem usualmente em *redes*, de caráter temático ou não e cuja abrangência poderá se dar em dimensão local, regional, nacional ou transnacional (GOHN, 2005).

Estudos sobre ONGs relatam a perspectiva de defrontar-se comumente com práticas multifacetadas, presentes em variados campos, seja sob a forma da ação direta ou através de parcerias, convênios e acordos. Nesses casos, poderemos encontrar como parceiros o próprio poder público, empresas do setor privado, sindicatos e até mesmo, de forma bem usual, outras ONGs.

Essa modalidade de atuação adotada pelas ONGs – a parceria – estaria, segundo Gohn (2005, p. 91), relacionada à atuação em redes temáticas, ao enfraquecimento político das ONGs cidadãs e ao fortalecimento do pólo associativo do Terceiro Setor, “pouco ou nada politizado, com compromissos genéricos sobre o combate à exclusão social, com discurso diluidor dos conflitos sociais, preocupado apenas com a inclusão social em termos de integração social ao *status quo* vigente”.

Outros autores, como Teodósio, Ckagnazaroff e Souza (2004, p. 2), entendem assim:

A parceria ONG/Estado é entendida de diferentes maneiras. Do ponto-de-vista neoliberal, ela é considerada como uma alternativa para a prestação de serviços públicos sob a responsabilidade do Estado. Para alguns autores de esquerda, a parceria pode ser uma estratégia de terceirização por parte do Estado. Em relação às ONG's, é possível verificar na literatura uma posição que considera a parceria como algo nocivo às mesmas, o que pode afetar a sua capacidade de crítica, cobrança e controle em relação ao Estado. Há também posição que vê a parceria como um oportunidade da ONG ampliar a sua área de atuação e, ao mesmo tempo, de influenciar o processo de elaboração de políticas públicas.

Temos assim que a atuação por meio de *redes* ou de *parcerias* constitui um mecanismo bastante presente na realidade das ONGs, sendo pertinente aqui apresentar algumas considerações sobre esses conceitos, usualmente tidos como sinônimos, mas com peculiaridades importantes.

Para Martino (2004, p.134), a idéia de *rede* teria um aspecto

metafórico e poderia ser entendida “como uma rede de significados, conjuntos de nós e ligações que inter-relacionam teorias, conceitos e idéias, ou seja, construções e interações do sujeito com o mundo na articulação do conhecimento”. Seria a noção subjacente, por exemplo, à lógica que vincula programas de inclusão social com geração de emprego e renda. Já o conceito de *parceria* se referiria à adoção de instrumentos práticos – convênios ou acordos – que buscassem viabilizar a efetivação de interesses comuns, usualmente vinculados ao interesse público.

Outro ponto importante a ser analisado diz respeito ao financiamento das ONGs. Orientadas a moldar suas atividades em projetos cuja formatação já está previamente definida por agências financiadoras – inclusive internacionais –, é possível observar, em algumas dessas instituições, uma preocupação cada vez maior com a uniformização dos programas e com a qualificação dos operadores, aspectos certamente relacionados à facilitação dos mecanismos de controle e à prestação de contas dos recursos recebidos. Muitas vezes, essa atuação está vinculada aos critérios adotados pelas agências e entidades financiadoras e/ou mantenedoras, que, inspiradas em modelos de gestão empresarial, cobram resultados e planejamentos estratégicos por parte das ONGs.

Exemplo expressivo dessa lógica de adequação de parâmetros de gestão adotados no setor privado às ONGs pode ser encontrado no livro *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças* (ROCHE, 2002). Trata-se de publicação da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), em parceria com a Oxfam International, uma agência de cooperação de origem britânica criada em 1942. O livro relata estudos de caso realizado em países como Gana, Índia, Paquistão, Quênia, Uganda e El Salvador e se define como “uma ferramenta para que as organizações avaliem o impacto de seus projetos e possam aproximar, cada vez mais, intenções de realidade”.

Um dado expressivo, que reforça bem essa compreensão, é o crescimento dos estudos voltados para a análise dos processos de gestão adotados pelas ONGs e pelas demais entidades do Terceiro Setor (CKAGNAZAROFF, 2001; HUDSON, 1999; TENÓRIO, 1997). Para esses autores, tal “busca pela profissionalização” ameaça um dos pontos considerados mais fortes dessas

organizações, que seria a identificação com os valores e suas implicações motivacionais sobre os sujeitos que nelas atuam.

Em estudo realizado sobre processos de gestão em ONGs e instituições filantrópicas na cidade de Belo Horizonte com práticas voltadas para a atenção de crianças e adolescentes, Ckagnazaroff (2001, p.26), afirma:

Um ponto que deve ser acrescentado é a importância dos valores e ideais como fator motivacional que serve como contrapeso aos problemas relacionados anteriormente (principalmente o financeiro e a falta de pessoal capacitado). Isso significa que a identificação com a causa/missão da organização tem sua importância na continuidade do trabalho das organizações menores do Terceiro Setor.

Defrontamo-nos, portanto, com agentes sociais de alta complexidade, cujas caracterizações jurídicas, históricas, funcionais e políticas são permeadas de atravessamentos ideológicos e culturais. A constatação desse cenário requer do investigador prudência e cuidado, para evitar a adesão a visões reducionistas e empobrecedoras, que poderiam descaracterizar o objeto de estudo. Nesse sentido, estamos bem alinhados com as considerações de Sérgio Haddad (2001), Presidente da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG²⁴):

[...] o debate sobre as ONGs divide a sociedade mesmo entre aqueles de um mesmo campo profissional, de uma mesma posição política ou da mesma situação de classes. Uma das dificuldades em compreender a natureza e o papel das ONGs está no fato de que, sob uma mesma nomenclatura, podemos encontrar uma infinidade de entidades com histórias, tamanhos, missões, modelos organizacionais [...] completamente diferentes uns dos outros. Por se definirem como não-Estado e por suas características de organização sem fins lucrativos – senão um não-mercado, portanto – cabem aí gatos e sapato (HADDAD, 2001).

Emerge, portanto, a compreensão de que a redefinição de papéis do Estado e da sociedade civil produz resultantes de significado e sentido²⁵ múltiplo para os diversos atores sociais implicados, inclusive para universidades e pesquisadores. Nesse

²⁴ Fundada em agosto de 1991, a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) tem por objetivo “representar e promover o intercâmbio de ONGs empenhadas no fortalecimento da cidadania, na expansão dos direitos fundamentais e na consolidação da democracia.”

²⁵ Sobre sentido e significado, podemos nos valer das considerações de Gohn (2005, p. 30), para quem “Sentido é direção, é diretriz, é orientação, é norte, é rumo, é destino que conduz a desdobramentos. Mas, antes que produza desdobramentos, ele passa por um processo subjetivo à medida que os atores sociais desvelam o significado das coisas e fenômenos com que se defrontam”.

sentido, alinhamo-nos com as considerações do sociólogo e professor da Universidade do Porto, José Alberto Correa (2001), para quem é inadmissível deixar de admitir a existência de uma interdeterminação entre a construção científica e a produção política a ela relacionada, particularmente no campo da educação.²⁶

Oliveira (*apud* Oliveira e Haddad, 2001, p.65), considera que

[...] a existência de OSC [organizações da sociedade civil] de variada índole concretiza a liberdade constitucional de associação e que um setor civil forte é reflexo do respeito ao pluralismo e à expressão de legítimas diferenças, assim como do exercício da tolerância como princípio de convivência social.

Não se trata, evidentemente, de um território idílico, nem da idealização de um grupo que encerra contradições tão evidentes e que, muitas vezes, serve de escudo e alternativa preferencial para o ocultamento de práticas ilícitas.²⁷ O texto de Oliveira e Haddad (*op. cit.*, p. 67), lembra que a legislação que regula as organizações da sociedade civil é caracterizada pela “ausência de uma tipologia das entidades sem fins lucrativos, mas frouxas categorias criadas por leis sucessivas para criar privilégios a grupos bem articulados de organizações”, sendo o histórico de regulamentação do setor marcado por circunstâncias políticas e *lobbies* setoriais.

Pesquisa realizada por Vergara e Ferreira (2005) sobre representação social de ONGs segundo formadores de opinião no município do Rio de Janeiro mostra que o conceito de ONGs é polissêmico e que ainda não parece haver um marco teórico consolidado sobre o que pode ou o que não pode ser considerado como tal. O trabalho identificou um conjunto de idéias de conotação positiva vinculado à representação de ONGs, com destaque para os termos: *ajuda, sociedade, ação social, solidariedade, organização, ação prática, defesa de interesses, participação e alternativa*. Um único termo de conotação negativa: *picaretagem*. Os autores concluem constatando que “a sociedade tem legitimado o crescimento das ONGs, percebendo no trabalho por elas

²⁶ Embora extrapolem significativamente as pretensões deste trabalho, as considerações de Correia (2001) traduzem reflexões com as quais compartilhamos e que julgamos pertinentes para esse tópico. Ao leitor interessado, sugerimos também investigar Correia (2003; 2000).

²⁷ Ainda que não tenhamos encontrado nenhuma anotação nesse sentido, não pudemos nos furtar a imaginar que talvez a representação positiva que grande parte da população tem do trabalho desenvolvido pelas ONGs e a fragilidade dos mecanismos de controle social sejam itens a serem considerados na análise dos motivos que levam políticos, quadrilhas e grupos do crime organizado a escolherem esse formato de organização para acobertar suas operações.

desenvolvido colaboração com a resolução de problemas sociais” (VERGARA E FERREIRA, 2005, p. 1155).

Atualmente, no Brasil, a ação das ONGs e demais entidades do Terceiro Setor é regulada pela Lei 9.790, de 23.3.1999, também conhecida como “Lei do Terceiro Setor”. Oliveira e Haddad (2001, p. 67) comentam que a exposição de motivos que acompanhava a referida legislação “propugnava o fortalecimento do Terceiro Setor, no qual se incluem as entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos e afirmava ser necessária uma inflexão na relação entre organizações do Terceiro Setor e o Estado, reconhecendo que a expansão do setor dava origem a uma nova esfera pública não estatal”.

O enfrentamento da discussão sobre os desdobramentos das ações desenvolvidas pelas ONGs – especialmente no campo da Educação Profissional – exige atenção e esforço para a efetivação de pesquisas que, prioritariamente, assumam o compromisso com uma visão de ciência e de ação política atenta e responsável.

Ou, recorrendo mais uma vez a Gohn (2005, p. 100):

Existe a necessidade de aumentar o número de estudos e pesquisas sobre as ONGs para se ter conhecimento de sua realidade, sobre sua natureza, comportamento e papel na sociedade; assim como um controle social qualificado sobre as mesmas. O conhecimento deve ter a experiência como ponto de partida mas ele não pode ser reduzido a mera descrição dessa experiência. Ele também não pode se ater somente aos aspectos positivos das experiências; o contraditório deve aparecer e ser analisado, os conflitos devem ser explicitados. Usualmente, as análises feitas sobre as ONGs partem de seus próprios intelectuais, e estes criam uma representação do fenômeno ONG como algo positivo e isento de problemas. [...] A universidade não tem dado a atenção devida a essas questões e quem tem estudado as ONGs são basicamente assessores, dirigentes ou membros de equipes das ONGs.

Tais considerações constituem, a nosso ver, mais do que recomendações metodológicas. Trata-se de um alerta ao nosso lugar de pesquisador, que convoca à lucidez e à ética, ao mesmo tempo em que ratifica a pertinência e a relevância dessa investigação.

1.5. ONGs: espaços de (con)tradição

As considerações de Gohn (2005, p. 102) trazem um alerta que reflete a visão de vários segmentos da sociedade sobre o significado da ação das ONGs:

Na relação com o Estado, a crítica mais usual é a de que as ONGs estão substituindo o Estado em muitas áreas do social e, com isso, corroborando para as mudanças preconizadas pelos neoliberais, de desativação do papel do Estado em áreas sociais.

A discussão não nos parece ser tão simples. A revista *Exame*, reconhecido veículo de expressão de setores mais conservadores do empresariado e do pensamento neoliberal brasileiro, trazia na sua edição de 25/10/2006, matéria de capa intitulada: “ONGs: os novos inimigos do capitalismo” (SIEBEL E GIANINI, 2006). O texto, que focaliza com mais atenção a ação das ONGs no campo ambiental, critica duramente a atuação das ONGs no Brasil e no mundo e relaciona o seu crescimento, de forma bastante simplista, à queda do Muro de Berlim e ao “poder inédito detido pelos consumidores nos principais países do mundo” (op. cit., p. 28).

O editorial do jornal *A Folha de São Paulo*, em sua edição de 17/03/2007, traz o título “ONGs sob suspeita” e presta-se claramente à sustentação ideológica para a iniciativa do então Partido da Frente Liberal (PFL²⁸) de instalar uma Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o suposto favorecimento de algumas instituições com verbas públicas. O destaque – talvez fosse mais adequado nomear como alvo primário – seria a Unitrabalho, entidade de articulação entre o movimento sindical e as universidades, com vínculos historicamente consolidados com as causas dos trabalhadores. Além do editorial, a mesma edição do referido jornal traz ainda a seguinte reportagem:

Senado cria CPI para apurar desvios de verbas em ONGs

O Senado criou ontem [16/03/2007] a CPI das ONGs para investigar suposto favorecimento e desvio de recursos públicos por organizações não-governamentais. Essa é a primeira comissão parlamentar de inquérito do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Originalmente, a comissão iria apurar os fatos desde 2003, mas o PT conseguiu ampliar o foco para 1999, pegando o segundo mandato do

²⁸ Mais precisamente, é do senador Heráclito Fortes (PFL-PI) a proposta de instalação da CPI. Recentemente, o referido partido mudou sua nomenclatura para “Democratas”.

presidente Fernando Henrique (PSDB). "O ideal era que fosse até Cabral", disse o senador Heráclito Fortes (PFL-PI), autor do requerimento de criação da CPI.

A oposição suspeita, por exemplo, de favorecimento e de desvio de recursos nos repasses feitos pela Petrobras para ONGs nas últimas eleições. Em retaliação, os petistas querem investigar o Comunidade Solidária, que era dirigido pela ex-primeira-dama Ruth Cardoso.

A princípio, há acordo entre governo e oposição para o funcionamento da CPI. "Se quiserem, a CPI pode ser produtiva para aperfeiçoar a atuação das ONGs e o modelo de gasto público, criando uma espécie de marco regulatório. Não cabe é fazer disputa política", disse o líder do governo, senador Romero Jucá (PMDB-RR).

O requerimento apresentado por Heráclito possui 74 assinaturas - 47 a mais do que o mínimo necessário - e a comissão tem prazo de funcionamento de 120 dias. Não assinaram a líder do PT, Ideli Salvatti (SC), Aloizio Mercadante (PT-SP), Patrícia Saboya (PSB-CE), José Nery (PSOL-AL), Sérgio Guerra (PSDB-CE), Maria do Carmo Alves (PFL-SE) e o presidente do Senado Renan Calheiros (PMDB-AL). Mercadante chegou a assinar, mas recuou.

O documento foi lido em plenário e será publicado no "Diário do Senado" de hoje. Os senadores tinham até a meia-noite de ontem para retirar assinaturas, mas, devido à margem de segurança, é improvável que a CPI seja inviabilizada.

"Queremos investigar a malversação de recursos públicos pelas ONGs. Não é para perseguir ONG de fulano, e sim o sistema", afirmou Heráclito. (SENADO..., 2007, p. 1)

Situado no extremo oposto da linha partidária em relação ao senador Heráclito Fortes, o sociólogo Francisco de Oliveira, fundador do Partido dos Trabalhadores e posteriormente vinculado ao PSOL²⁹, também encontra na ação das ONGs argumento para criticar o Governo Federal, naquilo que ele chama de “ausência de macropolítica”, que poderia constituir-se como um novo tipo de populismo, não necessariamente profascista, mas seguramente manipulável. Para esse intelectual, “as organizações não-governamentais são instrumentos auxiliares de uma nova forma de populismo [...] não só no Brasil, mas ‘em toda a periferia’ mundial” (CARRIELO, 2003).

Nota-se, portanto, sobre a noção do que são e do que devem ser as ONGs, um conjunto de interpretações marcado claramente por uma lógica de interesses políticos e ideológicos, cujo mapeamento não é nada simples. Intelectuais e políticos, tanto de esquerda quanto de direita, tecem duras críticas à atuação das ONGs, a ponto de

²⁹ O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) foi fundado em 2004 por políticos dissidentes do Partido dos Trabalhadores (PT), insatisfeitos com o que estava sendo considerado por eles como “políticas conservadoras” por parte do Governo Lula.

confundir os interlocutores menos atentos sobre as matrizes de suas convicções e propósitos.

Recomendando atenção e critério para “separar o joio da semente”, o professor e ex-presidente da ABONG, Sérgio Haddad, menciona a imprecisão do campo jurídico e o desconhecimento geral sobre as ONGs como fatores relacionados ao que ele mesmo chama de “posições apriorísticas de amor e ódio”. Mas, sem dúvida, o maior destaque, até mesmo pelo exame dos depoimentos que listamos, deve ser dado à dimensão política em torno da qual pessoas, grupos e instituições se movimentam. Concordamos com Haddad (2001), quando esse afirma:

[...] a maior dificuldade em entender a natureza e o papel das ONGs está no campo político. Essa dificuldade pode ser encontrada tanto em quem analisa o fenômeno de fora – as ONGs seriam instrumentos do neoliberalismo ou alternativas populares? – como por aqueles que trabalham e vivem o cotidiano de uma organização não-governamental, buscando cumprir sua missão com os limites, as possibilidades, os condicionamentos e as facilidades desse tipo de entidade. Como entidades privadas sem fins lucrativos, em sociedades como a nossa, as ONGs acabam sendo um produto dos interesses e das contradições que aí se situam. Podem ser, portanto, entidades a serviço do bem e do mal, mesmo se constituídas legalmente. Em nome de uma causa social, podem atuar de maneira contraditória, ajudando a manter as mesmas condições estruturais que produzem os problemas sociais. Podem defender interesses privados e atuar sobre causas espúrias, afinal a Ku Klux Klan pode ser considerada uma ONG. (HADDAD, 2001)

Ao propor essa reflexão, Haddad alinha-se com outros autores, como Sennett (1999), no sentido de questionar quais as formas efetivas de representação política e de participação dos diferentes grupos nos diversos mecanismos de controle social disponíveis na sociedade moderna. Teríamos na ação das ONGs elementos paradoxais, que podem sinalizar tanto o aumento de mecanismos de controle social e participação cidadã na gestão pública quanto o afastamento progressivo do interesse e mobilização do sujeito político, justificadas por discursos individualizantes. Essa amplitude de possibilidades, derivadas das contradições e lutas próprias da existência e crescimento das ONGs em uma sociedade capitalista, ganhará contornos ainda mais intensos quando tais instituições optam pela atuação no campo educacional, como discutiremos a seguir.

1.6. As ONGs e a Educação Profissional

Oliveira e Haddad (2001, p. 75) lembram que o envolvimento das ONGs com o campo da educação não é novo, pois nos anos sessenta e setenta “um conjunto de pequenas organizações constituídas por grupos de pessoas oriundas dos setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, organizam-se em entidades – associações civis sem fins lucrativos”.

Recuperando o contexto histórico do regime militar implementado no País em março de 1964, esses autores lembram a importância da Igreja Católica como “um dos espaços mais importantes para os trabalhos de ação junto aos grupos populares”, lembrando as famosas Comunidades Eclesiais de Base e seu trabalho militante, desligado dos processos educativos oficiais. O referencial teórico principal seriam os trabalhos de Paulo Freire, desenvolvidos no período anterior ao golpe militar.

Os anos setenta e oitenta vão marcar o crescimento dos trabalhos sociais no âmbito da sociedade civil para além das pastorais da Igreja Católica. A expectativa do cumprimento de uma série de direitos – inclusive o direito à educação, previsto na Constituição de 1988 – viu-se comprometida a partir da crise fiscal e do processo de reforma do Estado implementado no Brasil a partir dos anos noventa.

O documento produzido pelas ONGs da área de Educação em Minas Gerais, por ocasião da Conferência *Educação para Todos*, realizada em 1994, expressa o ideário desejado:

Pensar a qualidade da educação escolar para as ONGs deve significar pensar numa experiência que, incorporando a aprendizagem de conhecimentos, seja muito mais do que isto; seja também elemento formador e potencializador de várias dimensões do ser humano. Só conseguiremos realizar esta tarefa se tirarmos a discussão da qualidade, em educação, do campo da lógica do mercado e da produção. É preciso discutir eficiência, produtividade e outras categorias, não da forma como foram elaboradas para dar conta de processos produtivos, a lógica do mercado, mas na lógica das relações sociais e culturais que se dão, em última instância, nas relações pedagógicas no interior da escola (FARIA FILHO, *apud* OLIVEIRA E HADDAD, 2001, p. 82).

Em se tratando da especificidade do tema da formação profissional,

vamos encontrar trabalhos como o de Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003), os quais, apoiando-se em autores como Di Piero (2001) e Gohn (2000), entendem que é possível reconhecer aspectos positivos da atuação das ONGs, advertindo, porém, para a importância de não “perder a dimensão crítica” e de tentar “entender a esfera pública não-estatal numa perspectiva ético-política”.

Ao mesmo tempo, citam Montaña (2002) e fazem um interessante contraponto, mostrando que a ação das ONGs também pode permitir, como já comentamos, o destaque da instrumentalização e da funcionalidade do Terceiro Setor para o projeto neoliberal, na medida em que priorizar as tentativas de docilizar e harmonizar a sociedade civil em relação às práticas de acumulação capitalista.

Essa análise é convergente com o estudo feito por Fausto *et al.* (2001), para quem o modelo de Educação Profissional no Brasil, “embora tenha sido hegemônico, quase monopolista”, no que diz respeito à orientação estatal, “não impediu o florescimento de uma ampla diversidade de atores e agências de EP [Educação Profissional] em todos os países da ALC [América Latina e Caribe]: grupos laicos, religiosos ou comunitários, sindicatos, empresas, fundações, escolas privadas e universidades sempre atuaram, de diferentes modos, na qualificação e requalificação profissional.”

Como de certa maneira já antecipamos, a crítica que tem sido feita aos programas e projetos de profissionalização oriundos da sociedade civil é basicamente a mesma que é feita à ação das ONGs, de modo geral: estariam geralmente presos a concepções assistencialistas, caracterizados como de ação isolada, submetidos à políticas compensatórias e muitas vezes percebidos como agentes reprodutores – conscientes ou não – das “instituições dominantes”.

Ao reproduzir essa expressão utilizada por Fausto *et al.* (2001), torna-se impossível não refletir sobre as diversas possibilidades de entendimento do que poderiam ser consideradas “instituições dominantes” no que diz respeito à Educação Profissional. Estariam os autores fazendo referência à dominação ideológica das classes privilegiadas? Ou estariam se dirigindo aos núcleos consolidados e tradicionalmente reconhecidos como agentes competentes no campo da EP, como o Sistema S e os

Centros de Formação Tecnológica? Nessa última alternativa, teríamos como complicador o fato de que estaremos tratando de sistemas diferenciados, com práticas muitas vezes divergentes, quando não competitivas entre si, como pudemos ver anteriormente nesse mesmo trabalho.

É nesse cenário eivado de contradições e ambivalências que nos propomos a investigar com mais atenção as propostas de formação profissional oriundas da sociedade civil e não somente do poder público. Nesse sentido, concordamos com Manfredi e Bastos (1997, p. 2), quando afirmam que:

[...] no âmbito da formação profissional, os estudos recentes ainda privilegiam como foco de estudo os sistemas e as iniciativas oficiais de ensino profissional não abordando experiências e propostas do campo da ‘educação popular’ (ou alternativa, isto é, aquela que se efetiva fora das agências educacionais instituídas para tanto). Sendo assim, pouco se conhece a respeito das iniciativas de formação profissional feitas por entidades sindicais e organizações populares (associações de moradores, de trabalhadores, ONGs, etc).

Manfredi (2002), no seu compêndio sobre a *Educação Profissional no Brasil*, dá destaque para a participação das ONGs nesse campo, dedicando-lhes todo um capítulo. Como exemplo de estratégias que se constituam como alternativa aos “espaços de contraposição” à perspectiva oficial e dominante, a pesquisadora relata as experiências do Movimento dos Sem-Terra e do Projeto Axé, ambos premiados pela Unesco e pela Unicef:

[...] denominadas, no âmbito do Planfor, de “experiências inovadoras”, tais atuações estão prioritariamente voltadas para o desenvolvimento alternativo e para a prestação de serviços aos grupos sociais de risco e/ou excluídos. Não visam a preparação/formação para as necessidades do mercado ou não as têm como foco central. Em vez disso, denotam uma preocupação com a perspectiva da educação e da formação profissional como um direito advindo da necessidade de (con)vivência social, numa sociedade complexa e desigual como a brasileira. (MANFREDI, 2002, p. 217)

Pesquisando uma amostra de 115 entidades filiadas à Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), Manfredi (2002) lista as atividades desenvolvidas por tais instituições, demonstrando que 31% atuam no campo da *educação e cultura*; 22%, em cursos voltados para a produção agrícola e pesqueira, agroecologia e perspectiva ambiental; 19%, no campo da cidadania e políticas públicas;

18%, na perspectiva de geração de trabalho, renda e requalificação profissional; 16%, na área de saúde e serviços sociais; e 9% na educação de jovens e adultos. Sobre o assunto, a autora afirma:

Essa listagem de atividades revela, portanto, outra concepção de formação profissional, voltada para as necessidades populares de trabalho, de organização, de representação e de expressão social e política. A existência de tal vertente também é assinalada nos dados dos relatórios do Planfor que se referem a experiências tidas como “renovadas” (op. cit.).

Particularmente em um momento em que se propaga tanto a importância das parcerias, entendemos que é possível, pertinente e até mesmo necessário investigar mais profundamente as especificidades das propostas de Educação Profissional desenvolvidas pelas ONGs, sob pena de sustentar um desconhecimento que a ninguém interessa, senão aqueles que se beneficiam da exclusão crescente que ora se observa por parte de um contingente cada vez maior da população mundial.

Uma ilustração da compreensão dessa dinâmica pode ser encontrada em estudos como a pesquisa realizada por Araújo e equipe (2005) sobre a institucionalidade da educação profissional, de nível médio e livre, no Estado do Pará. Na fase preliminar desse trabalho, realizado na cidade de Belém, os pesquisadores concluíram que na oferta da Educação Profissional livre houve crescimento entre todas as categorias de entidades, mas, de maneira mais acentuada, entre aquelas identificadas com o movimento sindical, aquelas do setor privado e aquelas identificadas como Organizações Não-Governamentais.³⁰

Outro retrato interessante é o estudo feito por Gonzalez e Matias (2004) ao investigar as práticas desenvolvidas por quatro ONGs na cidade do Rio de Janeiro no campo da Educação Profissional, utilizando como foco as diretrizes pedagógicas adotadas (ou não) por tais instituições. Pretendendo contribuir para superar “o pouco conhecimento que se tem do trabalho realizado por estas organizações em parcerias com órgãos públicos”, os autores identificam, por parte das ONGs, pouca clareza dos conceitos presentes na legislação sobre o assunto³¹, ausência de visão crítica

³⁰ Para o período analisado (1995 a 2004), no caso das ONGs houve um aumento de 1.050% no número de cursos oferecidos.

³¹ Os autores referem-se à Resolução 194, de 23/09/1998, do CODEFAT.

e necessidade de mecanismos mais eficazes de avaliação dessas práticas. Ressaltam, porém, “as potencialidades das ações das organizações não-governamentais [...] a partir do reconhecimento da pessoa cidadã como um sujeito de direitos cujo atendimento nem sempre é efetuado pelas esferas de poder tradicionais” (GONZALEZ e MATIAS, 2004, p. 12).

Analisando a atividade das chamadas “ONGs populares” na cidade de Recife, a pesquisadora Cleide Oliveira alerta para o uso que algumas instituições fazem da profissionalização como estratégia para manutenção do “assistido” na sua esfera de atuação:

Para atrair o jovem e mantê-lo desenvolvendo alguma atividade, de preferência que lhe assegure uma formação profissional, são oferecidos, pelas ONGs populares, cursos e experiências de trabalho com retorno financeiro imediato. Há, no entanto, uma defasagem entre as expectativas desses adolescentes e a capacidade de atender demandas específicas, sobretudo as relacionadas com a geração de renda. A venda, por exemplo, de picolé, de jarros de cimento, e do pequeno artesanato etc., são insuficientes para suprir as suas carências. [...] Assim, são ministrados cursos que, de modo geral, caracterizam-se como “ocupacionais”, cuja principal finalidade é manter o jovem na entidade, iniciando-o em alguma atividade produtiva - seja do ponto de vista do aprendizado, seja como geradora de renda (OLIVEIRA, C., s/d, p.7)

A atuação das ONGs no campo da EP foi também objeto de estudo de Maria de Fátima Ribeiro (2003) que, tomando a Sociologia do Trabalho como principal base teórica, analisa a gestão do Serviço de Formação Socioprofissional da Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte em parceria com ONGs conveniadas. Focalizando as políticas públicas de emprego, a autora recomenda um aperfeiçoamento na relação entre o poder público e as entidades conveniadas, para que estas “deixem a posição de executoras para assumirem o lugar de co-gestoras, e que a SMAS transforme-se de repassador de recursos em gestor das políticas públicas”. Além disso, sugere:

Questões como cobertura do serviço e desigualdade na distribuição regional, *qualidade dos recursos humanos das entidades conveniadas*, parâmetros de qualidade dos serviços prestados, acessibilidade ao serviço pelo usuário, metodologia dos cursos de formação profissional, recursos financeiros, devem ser focos de planejamento, monitoramento e avaliação, caso a lógica seja a de política pública [grifo nosso] (RIBEIRO, 2003, p. 149).

Ao fazer emergir a questão da *qualidade de recursos humanos* nas

ONGs que atuam junto à EP de nível básico, a autora já adianta a questão da formação dos Educadores, que abordaremos um pouco mais adiante. Mas, a nosso ver, trata-se de um dado que deverá incorporar o conjunto de argumentos em torno da tentativa de compreensão da ação dos sujeitos-educadores nesse campo.

Outro dado a ser considerado seria a presença significativa das ONGs nos eventos, inventários e levantamentos realizados pelo poder público em torno da educação profissional. Essa situação pôde ser observada por ocasião dos relatos de experiências desenvolvidas por ONGs no Seminário *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, realizado em Brasília, DF, em 2003, numa promoção do Ministério da Educação (MEC, 2003). Da análise dos Anais do encontro, verifica-se o peso da ação de instituições como os Centros de Educação Familiar de Formação em Alternância (CEFFFA), escolas rurais administradas por associações de agricultores, em atuação no Brasil há 35 anos, e como a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, instituição comunitária mineira, construída em 1959, “por uma filha de fazendeiro, com objetivo de mudar a situação de pobreza daquela sociedade rural através da educação” (MEC, 2003, p. 57).

É importante lembrar que as considerações que apresentamos no início desse capítulo, relacionadas às ONGs de forma geral, aplicam-se também no que diz respeito à ação que as mesmas desenvolvem no campo da formação profissional. Conflitos ideológicos, transformações históricas, construção de práticas alternativas de gestão e informalização de procedimentos são pontos comuns que se reapresentam nas ONGs que atuam no campo da educação profissional e que surgem de forma recorrente neste trabalho investigativo.

Em algumas situações, a explicitação da especificidade da área de atuação poderá ser observada na definição de atividade-fim ou de objetivos principais da organização; em outros, na orientação de um determinado público-alvo específico. Em qualquer situação, vamos encontrar componentes políticos e ideológicos de seus proponentes como *marcas identitárias*, presentes em projetos, grades curriculares e conteúdos programáticos, entendendo tais artefatos como resultado de escolhas – conscientes ou não – feitas em um cenário de regulamentação muito menor do que o de

outros níveis de educação, como a superior ou a básica.³²

Insistimos, pois, na idéia de que, ao optar por uma visão mais ampla de Educação Profissional, torna-se inevitável refletir sobre sua significação e sentido, recuperando sua finalidade precípua, que deveria ser, em essência, promover a melhoria das condições de vida de todos que acessam essa dimensão educativa.

Para a *classe-que-vive-do-trabalho*, empregabilidade, certificação e polivalência, além de elementos típicos de um discurso regulado pela lógica da produção, tornaram-se não mais o *meio*, mas o *fim* em si mesmos, e essa inversão de valores, da mesma forma que atinge as iniciativas governamentais de educação profissional, também incide sobre as práticas de EP efetuadas pelas ONGs. É necessário, pois, agregar elementos mais críticos a essa discussão, de forma a explicitar os vetores que incidem mais fortemente nas relações entre gestores, educadores e educandos ligados ao campo da Educação Profissional.

³² Um exemplo dessa diferenciação nos aspectos regulatórios e normativos da educação profissional pode ser encontrada no campo dos estudos curriculares, alvo de intensa investigação no que diz respeito à educação básica e superior.

1.7. O mito da inclusão pelo saber e pelo trabalho

Um dos elementos mais citados nas propostas e projetos de Educação Profissional, tanto das ONGs quanto do poder público, é a temática da inclusão social, explicitada principalmente na definição dos objetivos gerais e específicos de seus respectivos projetos. Mantendo vivo o ideário de “empoderamento” pelo saber (profundamente arraigado no imaginário ocidental), diversas propostas no campo da EP dispõem-se a aumentar o grau de *empregabilidade* e, conseqüentemente, reduzir ou minimizar os impactos dos chamados processos de exclusão social experimentados na sociedade moderna, usualmente vinculados à redução dos postos de trabalho e à globalização.

A absorção do conceito à revelia de uma reflexão crítica sobre o mesmo pode induzir à reprodução de uma representação vaga e imprecisa, quiçá ingênua: exclusão de quem, em relação a quê?

Ribeiro (1999), problematizando o conceito de exclusão social, resgata a dimensão histórica imprescindível para pensá-lo e lembra:

Em princípio, o estado de exclusão é velho como a humanidade e refere-se a processos de segregação justificados sob diferentes motivações. Por questões religiosas, tem sido explicada a segregação milenar dos párias na Índia e, mais recentemente, dos católicos na Irlanda; por questões de saúde, tem sido explicada a segregação dos leprosos na antiguidade e dos aidéticos na modernidade; por questões políticas, têm sido explicados o ostracismo entre os gregos e o exílio de subversivos modernos; por questões étnicas, têm sido explicadas a segregação e a subordinação do povo Maku entre o povo Tukano, dos judeus alemães entre os alemães pretensamente arianos, e dos povos africanos negros entre os povos descendentes de europeus brancos; por questões econômicas, tem sido explicada a segregação dos “vagabundos” na sociedade inglesa do século XVIII e dos “não-empregáveis” na sociedade contemporânea globalizada, estes últimos colocados como objetos privilegiados de estudos sobre processos de exclusão (RIBEIRO, 1999, p. 37).

Curiosamente, a mesma sociedade que cuidará da marginalização de grupos e indivíduos considerados indesejáveis à manutenção da ordem social designará, de forma mais ou menos direta – e mais ou menos explícita – outros grupos e indivíduos para manter essa configuração, seja através da assistência, da coerção jurídica ou da

conjugação de ambas as formas. Em seus estudos sobre a história da loucura, Foucault (1997) comenta que se a Idade Média propunha a *segregação* dos leprosos, o classicismo teria optado pelo *internamento*, confirmando a prevalência do trabalho como elemento ordenador e moralizante:

O gesto que, ao traçar o espaço de internamento, conferiu-lhe um poder de segregação e atribuiu à loucura uma nova pátria, por mais coerente e ordenado que seja esse gesto, não é simples. Ele organiza numa unidade complexa uma sensibilidade à miséria e aos deveres da assistência, novas formas de reação diante dos problemas econômicos do desemprego e da ociosidade, uma nova ética do trabalho e também o sonho de uma cidade onde a obrigação moral se uniria à lei civil sob as formas autoritárias da coação (FOUCAULT, 1977, p. 55-56).

Há, porém, um relativo consenso (RIBEIRO, 1999; CASTEL, 1998; OLIVEIRA, 2002) de que o conceito de exclusão, no sentido atribuído pelas ciências sociais, tenha surgido na França, particularmente na obra de René Lenoir, intitulada *Lês exclus: um français sur dix*, em 1974. Para diversos analistas, essa obra marca a preocupação que surgia com a visível inadequação do Estado-providência em continuar a manter os mecanismos de seguridade.

Podemos aproveitar as proposições de Leal (2004) e agrupar as elaborações teóricas em torno da exclusão social em três grupos principais ou três abordagens. O primeiro grupo enxerga a exclusão como *processo de ruptura* sucessiva de laços sociais e tem como representantes a médica Sarah Escorel e o sociólogo Robert Castel, dentre outros. Para Escorel (1999), a condição de exclusão pode ser definida como “a daquele que está ‘sem lugar no mundo’, totalmente desvinculado ou com vínculos tão frágeis e efêmeros que não constituem uma unidade social de pertencimento” (ESCOREL, 1999, p. 18).

Castel (1998) chama a atenção para o processo de desafiliação e sua relação com a questão do *estatuto do salariado*, questionando a função integradora do trabalho na sociedade atual. Analisando a crise do Estado de Bem Estar Social, as falhas nas relações de sociabilidade primária e proteção máxima e o abalo do Estado-Nação, Castel discute a chamada *nova questão social*, em torno de três aspectos principais: desestabilização dos estáveis; instalação da precariedade; e déficit das posições associadas à utilidade social, bem como ao reconhecimento público.

A segunda abordagem entende a exclusão como *inserção precária*, processo marcado pela contradição, uma vez que nega a inclusão, mas, ao mesmo tempo, faz parte dela. Uma das autoras representantes dessa visão seria Bader Sawaia, que afirma, a partir do ponto de vista da Psicologia Social:

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e nem é uma falha no sistema, devendo ser combatida com algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001, p. 9).

Do exposto, percebe-se que a exclusão é compreendida como uma das contradições do processo de acumulação capitalista. Não se trataria de ruptura dos laços sociais ou de uma “crise” nos fundamentos da sociedade. Essa idéia de exclusão como forma subordinada de integração aparece em vários autores (MARTINS, 1997; DEMO, 1998; ESTENSSORO, 2003), os quais, mesmo reconhecendo os problemas quanto ao uso generalizado do conceito de exclusão, reafirmam sua condição processual e derivada de práticas neoliberais como a desregulamentação de mercados, precarização e flexibilização do trabalho e nova divisão social e internacional do trabalho.

Essa idéia de contradição fica clara em Martins, quando afirma que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, com suas próprias regras, segundo a própria lógica” (p. 32) e mostra que a modernidade aceita a

Inclusão estritamente em termos daquilo que é mais conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também, ao funcionamento da ordem política, em favor daqueles que dominam (MARTINS, 1997, p. 20).

Finalmente, a terceira abordagem diz respeito à exclusão como não-cidadania, defendida por T.H. Marshall (1967). Essa visão compreende os direitos que asseguram ao indivíduo a garantia de um mínimo de participação na sociedade e incluiria três elementos: civil, político e social.

O elemento civil [da cidadania] é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e os direitos de justiça [...] Por elemento político, se deve entender o direito de

participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo [...]. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 64).

Para Leal (2004), essa visão da exclusão como não-cidadania não necessariamente concorre com as abordagens anteriores, sendo possível encontrá-la como complemento das mesmas. Para ilustrar sua argumentação, a autora menciona o debate francês, “em função dele situar a questão da exclusão na relação entre sociedade nacional e Estado-nação, pensando a integração em termos de relação do indivíduo com a sociedade nacional” (p. 11). Se a cidadania, em princípio, constitui a expressão da plena realização dessa integração – ou “a negação do direito aos direitos” – os indivíduos aliados dessa possibilidade encontram-se ameaçados da ruptura/expulsão da condição cidadã.

Da mesma forma, a idéia da não-realização da cidadania também se faz presente na perspectiva que vê a exclusão como inserção precária ou subordinada. Esse fenômeno tem sido objeto de estudo por parte de autores como Carvalho (2002) e Telles (1992, 1999), que denunciam a construção histórica de categorias como os “não-cidadãos”, “sub-cidadãos” ou “cidadãos de segunda classe”, a partir exatamente da compreensão da exclusão como a face oposta da cidadania plena.

Temos assim que, mesmo imbricados entre si, tais significados de exclusão social se desdobrarão em determinadas perspectivas de enfrentamento da questão, ou de “vias de encaminhamento de possíveis soluções”, como prefere Leal (op. cit.), perspectivas que, a seu turno, muito provavelmente também surgirão carregadas de representações imprecisas e/ou contraditórias, porque construídas e reproduzidas sócio-historicamente.

Partimos do pressuposto de que os projetos de inclusão social por intermédio da Educação Profissional não fogem a essa regra. Apresentam discursos e propostas carregados de representações e ideologias contraditórias a respeito do que seja exclusão social e de como enfrentá-la, não somente por desinformação ou por alinhamento político a essa ou àquela corrente, mas por estarem inseridas em um

contexto que delinea fortemente tais circunstâncias.

Podemos aproveitar aqui o raciocínio desenvolvido por Ribeiro (2006), quando afirma:

[...] há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Os processos de inclusão deveriam, portanto, atentar para as dimensões macrossociais às quais estão relacionados, individual e coletivamente, sob pena de simplesmente reproduzirem as condições de *inserção precária* que pretendem combater. Particularmente quando essa atuação se dá no campo educativo, torna-se ainda mais necessário reconhecer as predisposições históricas e culturais com as quais se está lidando. É nessa mesma direção que caminham as reflexões de Leal (op. cit):

Temos motivos para supor que exista, no Brasil, uma tendência geral a tratar a exclusão social como problema a ser resolvido pela capacitação dos indivíduos para o exercício de uma cidadania que se supõe formada a priori, sem pensar em transformações estruturais macrossociais. Se de fato a questão for vista desse modo, as propostas de inclusão social se fariam “dos incluídos para os excluídos”, como se a inclusão se fizesse a despeito – ou mesmo apesar – dos excluídos (LEAL, 2004, p. 13) [grifos no original].

Um dos argumentos que a autora usa é a representação historicamente mantida no Brasil de que os direitos sociais seriam algo concedido aos trabalhadores e não conquistado por eles. Assim, o problema da exclusão poderia ser resolvido mediante a concessão de direitos reais, em lugar da conquista presumida e nunca efetivada. Outro argumento é a preocupação com o uso de conceitos que tendem a responsabilizar indivíduos por fatos sociais, como seria o caso da idéia de *vulnerabilidade*. Ao citar Katzman (2000), que define vulnerabilidade como a incapacidade de uma pessoa, grupo ou comunidade de “aproveitar as oportunidades disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deteriorização”, Leal relembra o risco de estigmatizar as vítimas como responsáveis por

sua condição, ratificando a lógica neoliberal de que todos teríamos oportunidades iguais e o que nos diferenciaria seria a capacidade e o esforço (FREIDMAN, 1980).

O que se percebe é que os sujeitos envolvidos com as diferentes práticas no campo da Educação Profissional irão se defrontar, em certo sentido, com as mesmas dúvidas e preocupações que aqueles envolvidos com quaisquer outros níveis de educação voltados para as populações em situação de risco social e dificuldades de inserção qualificada na sociedade: como agir de forma a mobilizar saberes e fazeres em torno de uma real promoção humana? É possível concretizar tal perspectiva ou tratar-se-ia de uma proposta inalcançável, utópica e alienada?

As reflexões de Ribeiro (2006) sobre as possibilidades de efetivação de modelos de educação popular parecem-nos de perfeita adequação ao nosso raciocínio, bastando, para tal, substituir o termo *educação social* por *educação profissional*:

Qual o potencial de transformação e de controle de conflitos contido nas políticas públicas dirigidas a populações colocadas em situação de vulnerabilidade social, pelo modo de produção capitalista, em que, pela sua própria natureza, não há lugar para todos? Ou, por outra, como deixar visíveis as contradições do que se pretende como educação social, que é efetuada dentro desse modo de produção, no que tange às possibilidades de rupturas, de um lado, e às amarras estruturais que as limitam, de outro? Sem isso, pode-se cair numa visão idealizada da sociedade e da vulnerabilidade da infância e da adolescência, como se a educação social, por si, fosse capaz de superar essa vulnerabilidade. No entanto, sem a educação social, por um outro prisma, pode-se cair em outro extremo, o do *imobilismo irresponsável*, sem visão histórico-dialética, que crê ser necessário esperar pela revolução social para, só depois, ver o que se faz com as crianças e os adolescentes excluídos das *condições sociais e educacionais mínimas de humanização* (RIBEIRO, 2006, p. 164) [grifos nossos]

Não se trata, pois, de justificar os processos de acomodação política ou de aperfeiçoar a lógica de gestão da pobreza e do desemprego através de práticas compensatórias, mas de buscar conhecer, realmente, os sentidos e os significados das práticas desenvolvidas pelos sujeitos que atuam na função de educadores no campo da Educação Profissional.

Parece-nos fundamental, portanto, ratificar a compreensão de que a *inclusão* é um processo, não uma condição estanque e estática. A precariedade da inclusão de diversos grupos sociais pode e deve ser modificada por meio de ações

múltiplas e terão tanto mais efetividade quanto mais atores consigam agregar seus esforços nessa direção. Sem dúvida, o resgate das impressões dos trabalhadores que atuam nesse campo, com o aprofundamento das investigações sobre suas práticas, torna-se cada vez mais um requisito indispensável para que essa inclusão social se efetive para além dos discursos.

Assim, pode dizer que a escuta desses sujeitos-educadores constitui a possibilidade de aperfeiçoar a articulação entre as políticas públicas para o campo da Educação Profissional e as práticas já efetivadas, de forma a tentar realmente compreender que tipo de Educação Profissional efetivamente as organizações governamentais e não-governamentais estão realizando. Mesmo porque, como afirma Charlot (2005), não se pode guardar a pretensão de entender políticas públicas sem se levar em consideração que essas só existem depois de se articularem com as práticas cotidianas, as quais, por sua vez, também não são absolutamente livres.

É o próprio Charlot que sugere a ampliação do espectro de análise, recomendando:

[...] analisar a sociedade em termos de atividade, de práticas. Desse ponto de vista, a obra de Vigotski, retomando a idéia de práxis de Marx, é importante. As atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isso significa que se deve canalizar essas atividades também na vertente do sujeito [grifo nosso] (CHARLOT, 2005, p. 19).

Embora o autor, no texto citado, esteja se referindo ao sujeito-aluno, seria impossível clivar integralmente essa idéia e desconsiderar o sujeito-educador, principalmente se considerado o ponto de vista crítico que escolhemos para sustentar nossas análises. É da questão da *subjetividade*, sob o ponto de vista da *atividade*, que vamos tratar a seguir.

“Este povo, que tanto espera do céu, olha pouco para o alto onde se diz que o céu é. Anda gente a trabalhar nos campos, as pessoas, nas aldeias, entram e saem das casas, vão ao quintal, à fonte, agacham-se atrás dum pinheiro, só uma mulher que está deitada num restolho com um homem em cima d si, cuida ver qualquer coisa a passar no céu, mas julga serem visões próprias de quem está a gostar tanto”.

Saramago³³

2. SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIFÍCIL ESCOLHA PELO SUJEITO

Defrontamo-nos com a questão da subjetividade. Trata-se, certamente, de um conceito polissêmico, complexo, mas a nosso ver imprescindível para tentar obter a compreensão do objeto de pesquisa que nos convidava à reflexão. Nossa formação e prática profissional não nos permitem renunciar à tentativa de reconhecer, no trabalhador-educador da área de Educação Profissional, o sujeito: ator relevante, ainda que determinado pelas condições sociais, cindido e marcado por conflitos os mais diversos (até mesmo os derivados das relações de trabalho), formado e formador dos processos educativos. Quais subjetividades estariam sendo forjadas a partir das relações estabelecidas entre as instituições profissionalizantes e os trabalhadores a elas vinculados, na condição de educadores da Educação Profissional? E que desdobramentos essas subjetividades teriam sobre os modos operatórios dos Educadores de EP e suas práticas profissionais?

Reafirmamos assim nossa hipótese de que a compreensão do objeto de pesquisa escolhido – os modos de ser e fazer dos educadores de Educação Profissional – certamente exige elementos de uma ordem mais subjetiva, ligada aos processos afetivos, cognitivos e sociais experimentados por esses sujeitos em seus postos de trabalho, em suas práticas profissionais e em suas relações de grupo.

Retomando nossas premissas teóricas, é importante destacar que no campo do marxismo é possível encontrar inúmeras análises que trabalham com essas categorias. Pode-se dizer que há um número crescente e já bastante significativo de estudos em torno da questão da subjetividade segundo Marx. Em artigo intitulado “A personalidade em gestação”, Lucien Seve (1989), buscando inspiração na sexta das *Teses sobre Feuerbach*, formulada por Marx, defende a necessidade de uma “ciência do singular” e argumenta:

A base de transmissão [das capacidades humanas desenvolvidas] não está [...] inscrita num programa psíquico na criança, mas se encontra socialmente descentrada em relação a ela, inclusive nas realidades não-psíquicas, e é graças à sua apropriação parcial, psiquicamente mediada por outrem, que ela se individualiza humanamente por intermédio de uma biografia inesgotavelmente singular. Eis por que à simples individualidade vem

sobrepôr-se e superpôr-se, no homem, a singularidade radicalmente mais complexa da personalidade (SÈVE, 1989, p.155).

Na introdução do mesmo livro, seus organizadores afirmam:

[...] é certo que a subjetividade e a questão mais ampla da individualidade foram tratadas, por parte das mais diversas correntes do pensamento, de uma forma geral, sob uma perspectiva hipostasiante. Isso, contudo, está muito longe de justificar o abandono ou, melhor ainda, a supressão dessas questões no interior do pensamento marxista (SILVEIRA E DORAY, 1989, p. 11).

Ainda nessa direção, podemos destacar também as contribuições de Berino (1994), Souza Junior (1996), Nogueira (2000) e Araújo e Teodoro (2005), dentre outros. Esses últimos, após discorrerem sobre as possibilidades de se teorizar sobre a subjetividade a partir da teoria marxista – analisando inclusive os outros autores citados – reafirmam:

A necessidade de prosseguir o estudo da individualidade humana se coloca [...] tendo em vista a atualidade do debate diante da nova realidade material sobre a qual se dá a formação humana. A sociedade globalizada, a economia global de mercado global, impõe aos homens um tipo de sociabilidade que nega a essência humana do homem. Conhecer, reconhecer e estudar sobre isso se torna, então, tarefa das mais importantes (ARAÚJO e TEODORO, 2005, p. 82).

Importa destacar que essa compreensão da subjetividade dinâmica e dialética, sugerida pela ótica do materialismo histórico, difere significativamente da noção iluminista, arquitetada no raciocínio de Descartes, para construir uma base para o conhecimento. Para Bendasolli (2002), a metafísica da subjetividade pode ser desmembrada no que ele chama de “duas crenças principais”.

Uma seria a crença da *representação*, que seria um espelhamento mental da realidade. Constituiria o desdobramento inevitável da separação entre sujeito e objeto, sendo o primeiro o agente (juiz do verdadeiro e do falso), que submete o segundo (subordinado e relativo à compreensão do primeiro). Essa é a versão iluminista de subjetividade.

A outra seria a crença, derivada de Rousseau, em um núcleo *inefável* dentro do ser humano, centro de experiências únicas e não compartilháveis, restritas apenas ao sujeito em contato com seu próprio coração. Afirma Bendasolli, “este centro é a fonte a partir da qual se originam as coisas e pelo qual o sujeito cresce e se

desenvolve” (op. cit., p. 312). Essa é a versão romântica da subjetividade.

Pesquisadores vinculados ao campo da Educação têm buscado desenvolver trabalhos que atendam à demanda da própria área de conhecimento em relação à categoria *subjetividade*. No campo dos estudos curriculares, por exemplo, Apple (1994, p. 76) já afirmava a necessidade de o currículo não ser apresentado como algo *objetivo*: “Deve, ao contrário, *subjetivar-se* constantemente. Ou seja, deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Partindo da perspectiva dos Estudos Culturais para frisar as diferenças entre identidade e subjetividade, Woodward afirma:

‘Subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. (WOODWART, 2000, p. 55)

Discorrendo sobre a filosofia da educação, Ghiraldelli Jr (2000) afirma que a subjetividade pode ser descrita de acordo com “níveis de consciência”, os quais seriam: o *Eu*, a *pessoa*, o *cidadão* e o *sujeito epistemológico*.

O *Eu* seria a marca da identidade do sujeito, ao mesmo tempo fluxo temporal de estados corporais e mentais. É capaz de reter o passado, perceber o presente e projetar o futuro; é o centro ou unidade de todos esses fluxos, também considerado como consciência psicológica, formada pelas vivências pessoais. Este *Eu* permanece intocado diante do mundo e é, ao mesmo tempo, produtor, organizador e reorganizador de nossas experiências sensíveis, intelectuais e racionais. A *pessoa* é a consciência moral, sujeito que discerne entre o certo e o errado, entre o bem e o mal. O *cidadão* é a consciência política, o sujeito como juiz dos direitos e deveres. O *sujeito epistemológico* é a consciência intelectual, o sujeito como juiz do verdadeiro e do falso; trata-se da consciência em sua modalidade mais universal. Escreve Ghiraldelli Jr.:

A subjetividade assim composta, considerada a consciência que se manifesta nessas quatro formas principais, é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o *sujeito*, aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos. (GHIRALDELLI, op. cit, p. 23-24) [grifos do

autor].

No que diz respeito às possibilidades de aproximação entre os temas Subjetividade e Educação Profissional, é importante frisar que ambos os conceitos encontram-se ligados pela *teoria da atividade*, desenvolvida originalmente por Leontiev (1988; 1978) a partir dos estudos vygotskianos. Tais pressupostos marcaram fortemente novas gerações de educadores brasileiros, sob crescente influência da escola francesa. Dentre outros, podem-se mencionar os trabalhos de teóricos como Yves Schwartz, Bernard Charlot, Christophe Dejours e Yves Clot, alguns deles vinculados ao *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)* e majoritariamente marcados pela influência do materialismo histórico.

Um exemplo desse diálogo pode ser encontrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, no qual chama a atenção a tese de doutoramento da Professora Eloísa Santos (1991), defendida na Université de Paris VII. Intitulado *Le savoir en travail: l'expérience de développement technologique par les travailleurs d'une industrie brésilienne*, sob a orientação do Professor Bernard Charlot. Esse trabalho constitui passo importante no avanço dos estudos sobre subjetividade do ponto de vista da Educação.

A proposta da autora de investigar a subjetividade passa pela análise das categorias *trabalho prescrito* e *trabalho real* e contribui para a ampliação dos estudos e pesquisas sobre o tema. Em artigo posterior à tese, afirma:

A questão da formalização do saber nascido do trabalho da relação entre trabalho prescrito e trabalho real remete, portanto, à relação do sujeito com a linguagem e com o saber. Remete, também, à relação entre ciência e cultura, entre cultura e incultura, entre conceito e experiência. [...] A relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real coloca em cena o trabalhador e o saber, em conseqüência, a sua subjetividade. A noção “relação ao saber” permite chamar a atenção para a especificidade da relação do trabalhador com o saber e as suas implicações, tendo em vista a relevância que ganha o seu saber no contexto produtivo atual (SANTOS, 1997, p. 24).

Vale registrar que grande parte da fundamentação do trabalho dessa autora encontra-se na argumentação de seu orientador, Bernard Charlot, que defende a articulação entre psicologia e sociologia na consolidação do que ele chama de uma “sociologia do sujeito”. Após discutir criticamente as contribuições de Pierre Bourdieu e

François Dubet sobre o tema, Charlot conclui: “o sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido nas relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 45).

Na verdade, a perspectiva adotada e defendida por Charlot auxilia a consolidação de uma interface entre Educação Profissional e Psicologia, na medida em que evidencia a figura do *sujeito* nos processos educativos, com ênfase na relação com o saber. Nos termos do próprio autor:

É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação [...]. O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com saber (CHARLOT, 2005, p. 40).

Do ponto de vista teórico, é fundamental alertar para que essa orientação de Charlot para o campo da subjetividade se faz de forma bem criteriosa: ele próprio adverte que sua aproximação da noção de sentido e sujeito acaba por colocá-lo (bem como a todos que se identificam com o seu pensamento) diante da teoria psicanalítica e seus fundamentos. Mas reafirma que a importância por ele atribuída à questão da atividade “trabalhada a partir de Vigotski, Leontiev, Wallon, Canguilhem” (op. cit, p. 47) estabelece “uma diferença maior” em relação à perspectiva da psicanálise, uma vez que recorre à dimensão social como elemento que *considera* o desejo, mas não lhe concede a primazia absoluta sobre os fatos com os quais se depara.

A argumentação de Charlot é bastante lúcida:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...] A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

Entendemos que as derivações desse conceito são importantíssimas para a compreensão da atividade de todos aqueles que militam com os diversos processos educativos e, evidentemente, também dos Educadores que atuam na Educação Profissional, principalmente quando se compreende que “não há saber senão em uma relação com o saber”, como afirma o próprio Charlot. Ou seja: não se pode pensar o saber desconsiderando o tipo de relação que os Educadores mantêm com tais saberes.

Seguindo esse alinhamento teórico, diversos trabalhos vêm sendo realizados desde então, sendo possível relacionar, apenas em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG: Leão (1996), Veríssimo (2000), Ramos (2002), Teixeira (2003), Diniz (2005) e Bernardes (2005), dentre outros. É razoável considerar que essa produção reflete a consolidação de linhas de pesquisa e investigação no âmbito do referido programa, o que sugere a prevalência do tema.

Um dos trabalhos cuja temática se aproxima bastante da presente tese é o de Rodrigues (2003), dissertação de mestrado orientada pela Professora Eloísa Santos, que busca investigar a implicação dos formadores³⁴ com a formação sócio-profissional dos usuários da Assistência Social. A autora, que também é técnica vinculada ao Serviço Qualificarte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, recorre à fundamentação teórica de Yves Schwartz e à ergologia para investigar os fatores objetivos e subjetivos presentes na realização da *atividade de trabalho* desses sujeitos. Ao final de sua investigação, ela conclui:

Confirmando a nossa hipótese de pesquisa, a análise da relação dos formadores com o paradigma do projeto e com a instituição evidencia as perspectivas diferentes pelas quais a gerência e os formadores percebem o trabalho. A primeira, a partir do trabalho prescrito, e os segundos, do trabalho real. A primeira, com um olhar exterior sobre a *atividade do trabalho* dos formadores; os segundos, objetivamente *implicados no campo*, portanto, impossibilitados de ver o seu trabalho a partir da mesma distância. Porque é impossível que o real se conforme ao prescrito, é imprescindível a *implicação* do formador como um todo objetivamente e subjetivamente. Por isso mesmo, a *implicação* dos formadores não pode ser confundida com seu engajamento subjetivo. Esta é uma das dimensões da sua implicação com a formação sócio-profissionalizante do *Qualificarte* [grifos no original] (RODRIGUES, 2003, p. 141).

³⁴ A autora faz a opção pelo termo *formadores*, que constitui a designação oficial dos trabalhadores que atuam no Serviço Qualificarte. Como já dissemos, no presente trabalho consideramos todos como *educadores*.

Acreditamos que a referida autora talvez pudesse avançar um pouco mais no tocante às suas reflexões sobre a compreensão do Serviço Qualificarte enquanto prática de Educação Profissional, pois parece-nos que o termo *formação sócio-profissional* acaba por trair certa resignação quanto ao caráter secundário e subordinado da Educação Profissional de nível básico ou inicial. Entretanto, é preciso destacar que o trabalho de Rodrigues (2003) tem o mérito de contribuir para aproximar campos até então bastante dissociados, quais sejam a subjetividade e a Educação Profissional.

O *Dicionário de Educação Profissional*, editado pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação/UFMG, apresenta o verbete *subjetividade no trabalho*, enfatizando os aspectos sociais e históricos do conceito e sua natureza dialética. Embora longa, vale a pena transcrever a definição contida no *Dicionário*, para melhor clarearmos o seu significado:

Subjetividade diz respeito ao que constitui o sujeito, ao que lhe pertence, aos estados em que ele se apresenta nas ações e relações sociais que estabelece e aos sentidos ou valores que esse seu engajamento tem para ele. O mundo do trabalho é também um mundo subjetivo, de atividades, interações, sensações, percepções, representações, pensamentos, conhecimentos e sentimentos. [...] O social e suas normas, as determinações econômicas, constituem-se como parte do desenvolvimento subjetivo. Mas a subjetividade do trabalhador não é um mero reflexo da objetividade externa. Ela diz respeito às diferentes formas de relação através das quais os trabalhadores revelam e ampliam suas potencialidades diante das situações em que vivem. A subjetividade do trabalhador não é, portanto, definida externamente, mas numa relação dialética e complexa entre ele as circunstâncias em que se encontra. Ou seja, as relações de trabalho se subjetivizam ao se converter em sentidos para o trabalhador, e ao mesmo tempo, a sua dimensão subjetiva se objetiva ao se converter em parte da realidade do trabalho. A subjetividade do trabalhador se expressa em suas ações, na sua história pessoal, nos sentidos que ele atribui a elas. Não se trata de um fenômeno unidimensional. Em seus diferentes níveis, expressa as várias dimensões das necessidades do trabalhador. A questão da subjetividade do trabalho aparece associada a outras temáticas bastante atuais nos estudos sobre o trabalho, como por exemplo, nas análises sobre a educação profissional, os problemas relativos ao emprego e desemprego, a utilização e desenvolvimento das novas tecnologias, a automação e informatização do trabalho, o processo saúde/doença no trabalho, etc (CAMPOS E MACHADO, 2000, p. 318).

Ao evidenciar as dimensões dinâmicas e processuais da interação entre o *trabalhador* e seu *trabalho*, Campos e Machado (op. cit.) conseguem, a nosso ver, evidenciar um dos elementos mais importantes para nossa investigação: a

transformação das políticas, programas e cursos de Educação Profissional de curta duração deve atentar para os sujeitos que trabalham. Suas histórias, crenças, seus saberes, *transformam* significativamente a prescrição de suas tarefas e talvez seja exatamente aí que reside a possibilidade de uma maior efetividade desses mesmos modelos educativos.

Partindo também da problematização da relação entre trabalho e educação, Daisy Cunha (2005) é uma das intelectuais que segue esse percurso investigativo em direção ao mapeamento da subjetividade presente na experiência de trabalho, tomando como referência as idéias de Vygotsky, Sève, Charlot, Schwartz e Clot, dentre outros. No delineamento da chamada *pedagogia da atividade*, ela afirma:

[...] as experiências que o homem faz de si no trabalho se encontram associadas às experiências feitas em outras vivências. Elas se enraizam na história profissional e pessoal, integrando a formação da pessoa, sua experiência de vida, seu patrimônio vivido. Mas o que permite observar as dimensões educativas perpassando toda atividade de trabalho, nos constrange ao singular das situações observadas para extrair tal conteúdo educativo no bojo das experiências que fazem os homens em seu trabalho real. Para fazer face à infidelidade do meio, a atividade industriosa deve reconfigurar e renormalizar aprendizagens cristalizadas sob a forma de experiências e/ou conhecimentos mais ou menos formalizados e/ou interiorizados. Nesse processo se inscrevem as dimensões educativas do agir humano. Somos levados a apreender o fenômeno educativo em sua gênese, podendo fundamentar uma pedagogia que se ancora no ato de trabalhar. Se a educabilidade é uma propriedade ineliminável da atividade humana, as aprendizagens são por sua vez inseparáveis do viver e do trabalhar, se inscrevendo no prolongamento da vida. Elas aprendem do homem e ao homem o trabalho da vida (CUNHA, 2006, p. 44).

Temos, assim, a constatação de um recorrente e crescente interesse pela inclusão da categoria *subjetividade* nos estudos voltados para o mundo do trabalho e, particularmente, para a sua relação com os processos educativos.

Curiosamente, do ponto de vista das produções científicas no campo da Psicologia – de onde, em princípio, poderiam advir contribuições para o tema – observa-se um relativo *silêncio*, que se traduz na lacuna de reflexões e linhas de investigação mais consolidadas sobre o assunto. A Educação Profissional, seus processos e os atores sociais a ela vinculados não parecem despertar os interesses de agências, programas e pesquisadores nem da Psicologia Educacional, nem da Psicologia

do Trabalho. Quando ocorre, o movimento de aproximação entre a Psicologia e a relação entre Trabalho e Educação se dá de forma pontual, tímida e difusa em meio a variados núcleos de interesse.

Imaginamos, assim, que a demanda do campo da Educação por novas contribuições que possam ajudar a melhor compreender e transformar a realidade social em que nos inserimos – principalmente a partir do enfrentamento da categoria *subjetividade* – poderia ser aliviada a partir do diálogo com a Psicologia do Trabalho, particularmente com a Análise Psicológica do Trabalho, proposta por Yves Clot, que surge como uma efetiva possibilidade epistemológica e metodológica, a partir da qual buscamos inspiração e argumento.

Nos termos do próprio autor:

[...] somente a elaboração com o próprio sujeito dos dados de sua história permite o engajamento num trabalho ao mesmo tempo indispensável, delicado e que sempre corre o risco de se prestar à contestação: o de fixar, em seu conjunto, as etapas de que é formado o ciclo de uma existência. Essa localização biográfica é fundamental para quem deseje evitar separar *a priori* as duas faces da personalidade que são a identidade e as atividades nas quais ela se desenvolve. Pois talvez sejam as suas relações dialéticas que regulamentam, de alguma maneira, os ritmos da história pessoal. [grifos no original] (CLOT, 1989, p. 190-191)

Encontramos na teoria desse autor uma intensa afinidade teórica com os pressupostos de Bernard Charlot, já mencionados. Ambos alimentam-se na visão sócio-histórica de Vygotsky e compartilham uma compreensão de mundo afetada pelas possibilidades de construção efetivadas por um *sujeito*. A inspiração vygotskiana também se revela na preocupação com a transformação da realidade social onde se inserem, assumindo claramente um alinhamento com as teorias marxianas. É nesse sentido que passamos à análise da obra de Yves Clot, precedida por breves considerações sobre a Psicologia do Trabalho.

2.1. Psicologia(s) do trabalho: várias possibilidades, uma opção

Como diversas outras áreas do conhecimento, a Psicologia carrega suas contradições, próprias dos constantes enfrentamentos entre teorias, métodos e técnicas alinhados aos mais diferentes interesses e produtores de diferentes sentidos e significados. Chamada a lidar com as múltiplas expressões da atividade humana, a Psicologia, por várias vezes, viu-se convocada a emprestar sua condição de *ciência* aos mais diversos interesses, nos diferentes tempos históricos. Nesse sentido, alinhando-nos a Harvey (1993), podemos dizer que nada pode ser compreendido fora da ação social e é exatamente nessa condição que pretendemos agregar as possíveis contribuições da Psicologia do Trabalho à compreensão da atividade dos Educadores de EP.

Vários historiadores situam o nascimento oficial da Psicologia como ciência no ano de 1879, no Laboratório de Psicologia Experimental localizado na cidade de Leipzig, com paternidade atribuída ao alemão Wilhem Wundt e seus experimentos voltados para a introspecção. Pode-se dizer que a partir de então somente tem aumentado a expectativa de apropriação da ciência psicológica pelo mundo produtivo, com as implicações derivadas das ideologias dominantes. Em 1908, a obra *The psychology of advertising* é publicada por Walter Scott³⁵, professor da Northwestern University, nos Estados Unidos, fazendo valer a premissa capitalista de que o conhecimento bom é o conhecimento passível de ser vendido.

Psychology is, broadly speaking, the science of the mind. Art is the doing and science is the understanding how to do, or the explanation of what has been done. If we are able to find and to express the psychological laws upon which the art of advertising is based, we shall have made a distinct advance, for we shall have added the science to the art of advertising (SCOTT, 1908).³⁶

³⁵ Há registros (Krumm, 2005, p. 6) de que Scott teria estudado com Wundt na Alemanha e que teria iniciado seus estudos a partir de demandas de empresários de Chicago, interessados em aplicar a Psicologia no campo da publicidade e propaganda. Os constrangimentos iniciais de aplicar conhecimentos científicos em benefício de grupos econômicos parecem não ter durado tanto tempo, pois em 1919 Scott cria uma empresa de consultoria privada.

³⁶ “A psicologia é, amplamente falando, a ciência da mente. A arte é fazer e a ciência é a compreensão do como ou a explanação do que foi feito. Se nós pudermos encontrar e expressar as leis psicológicas em que a arte de anunciar está baseada, nós teremos feito um avanço distinto, porque nós teremos adicionado a ciência à arte de anunciar” [tradução livre].

A consolidação do status científico da Psicologia mostra-se, nesse cenário, bastante convergente com os princípios da Administração Científica de Frederic Taylor. A noção do jargão “*the right man on the right place*”, característica da busca pela verdade absoluta por meio da ciência, mostra-se bem sintonizada com a busca do modo perfeito de produção, a racionalização do trabalho e a simplificação das tarefas. Nos termos apresentados por Veronese (2003):

A ética da psicologia industrial nascedoura pode ser entendida a partir das idéias tayloristas e de filósofos liberais como Adam Smith e Jerome Bentham: controlando o comportamento humano, a indústria ganha, o trabalhador ganha, o bem-comum ganha (VERONESE, 2003, p. 9).

A perspectiva de um aumento da produção industrial a partir do uso dos conhecimentos trazidos pela *nova* ciência do comportamento, principalmente em período de guerra mundial, ajuda a configurar o que Sampaio (1998), chama de “a primeira das faces” ou fases da Psicologia do Trabalho. Sob a alcunha de *Psicologia da Indústria*, encontraremos agrupados aqui um conjunto de atuações de grupos interessados basicamente no incremento da produtividade, alicerçados nas premissas de previsão e controle, típicos do paradigma científico tradicional.

Estudos sobre os aspectos históricos da Psicologia do Trabalho, como os realizados por Sampaio (1998) e por Krumm (2005), destacam o lançamento do livro *Psychology and industrial efficiency*, de Hugo Münsterberg, em 1913, como o primeiro livro da área. A interlocução da Psicologia com o mundo do trabalho, nesse momento, efetiva-se mais diretamente mediante as práticas de seleção e colocação profissionais, com uso intenso dos testes psicológicos e numa perspectiva de atuação limitada aos postos de trabalho, não se envolvendo na estrutura das organizações ou nas relações de poder ali exercidas.

O refinamento desses processos será verificado a partir da década de vinte, com os conhecidos “Estudos Hawthorne”, desenvolvidos pela equipe de Elton Mayo na Western Electric Company, em Chicago, também nos Estados Unidos. Vinculados à Harvard University, Mayo e seus colaboradores estavam interessados principalmente nas condições de trabalho e seus reflexos sobre a produção, criando o movimento que ficou conhecido como “Escola de Relações Humanas”. É importante

lembrar que tais estudos foram fortemente alimentados pelo enorme volume de informações resultantes da aplicação de testes e instrumentos psicológicos no Exército Americano, por ocasião da Primeira Guerra Mundial.³⁷

Os temas de maior interesse passam a ser motivação humana, processos de comunicação, liderança e regulação de conflitos, de modo a oferecer sustentação para as novas práticas organizacionais, destinadas a atender às sempre crescentes necessidades do capitalismo. O fordismo, enquanto modo de organização do trabalho, ao aproximar-se das técnicas desenvolvidas pelos psicólogos organizacionais, ganha configurações que extrapolam muito o ambiente organizacional, gerando novas subjetividades, muito mais alinhadas aos discursos da empresa do que a lógica taylorista seria capaz (CASTEL, 1989).

Esse é o cenário no qual se constitui a segunda fase, ou face, da relação entre Psicologia e Trabalho, conhecida como *Psicologia Organizacional* e que vai agrupar, ao longo do tempo, nomes como Abraham Maslow, Frederic Herzberg e Douglas MacGregor. Para Sampaio (1998), nesse momento ocorre uma supervalorização das teorias comportamentais, mesmo nos estudos sobre treinamento, voltados para a maior adaptação dos trabalhadores à organização do trabalho. Não se observam, porém, sinais de alterações significativas na compreensão da relação entre capital e trabalho, muito menos em seu questionamento. Nos termos do próprio autor:

A psicologia organizacional não foi uma ruptura radical com a psicologia da indústria. Foi uma adaptação do seu objeto de estudo, posto que os psicólogos continuam atrelados ao problema da produtividade das empresas (SAMPAIO, 1998, p. 23-24).

Importa aqui destacar que esse movimento foi bastante influenciado pela reorganização política e econômica do cenário mundial pós-guerra. A movimentação inicial de cientistas refugiados da Europa para os Estados Unidos também foi seguida por um movimento oposto, por ocasião dos investimentos para a reconstrução dos países arrasados pela guerra, o que implicou a movimentação de boa parte dos estudos dessa Psicologia Organizacional para a França, Inglaterra e Alemanha,

³⁷ Krumm (2005, p. 8) informa que quase dois milhões de homens foram submetidos pelo Exército dos EUA a testes psicológicos. É razoável pensar que essa situação tenha sustentado a idéia de validação estatística de instrumentos científicos até então pouco submetidos a esse tipo de avaliação.

principalmente. Pode-se considerar, portanto, que um expressivo contingente da produção feita no campo da psicossociologia francesa tem origem nesse intercâmbio.³⁸

É exatamente nas décadas de quarenta e cinquenta, período de reconstrução das economias européias, que encontraremos também as bases da Psicologia do Trabalho mais crítica, com destaque para os estudos de Paul Sivadon e Louis LeGuillant em torno da chamada “Psicopatologia do Trabalho” (LIMA, 1998, 2006; NASSIF, 2005). Simultaneamente, autores como André Levy, Max Pagès e Jean Dubost assumiram a liderança nos estudos e intervenções sobre as relações entre indivíduos, grupos e organizações no campo da Psicossociologia (LEVY, 1994; FONSECA, 1998). Temos, portanto, uma multiplicidade de diálogos estabelecidos por diferentes expressões da Psicologia com o mundo do trabalho, tanto na área da saúde quanto da formação e da gestão.

Assim, parece legítimo afirmar que as metamorfoses do trabalho verificadas ao longo do século XX fazem emergir as contradições no bojo dessa ciência, que passa a, simultaneamente, atender aos interesses do capital e, ao mesmo tempo, a denunciar(-se), enquanto espaço de reprodução e enfrentamento da exploração do trabalho humano. Nos anos oitenta, a reestruturação produtiva – destinada a sustentar os índices de crescimento de um capitalismo alarmado com suas próprias crises –, a adoção do modelo japonês, a abertura de mercados de produção e de mão-de-obra em um cenário globalizado fazem com que a terceira face, ou fase, da relação entre a Psicologia e o trabalho humano tenha pelo menos dois pólos, diametralmente opostos e ao mesmo tempo complementares.

De um lado, as organizações e os próprios trabalhadores, por diferentes motivações, demandam cada vez mais o aprimoramento das técnicas e dos métodos de controle da força de trabalho. Empregabilidade, competências, polivalência e certificação demandarão da Psicologia novos (?) métodos que garantam produtividade e emprego não para todos, certamente, mas apenas para os melhores, mais aptos, mais

³⁸ Pormenores sobre esse assunto podem se encontrados no detalhado estudo de Robert Farr (2001), no qual são analisadas as raízes européias da psicologia social moderna, com posterior florescimento nos EUA.

competentes. Além de eficazes, tais metodologias devem contar com o respaldo científico, sempre que possível.

Por outro lado, a aproximação crítica de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicanálise, a Antropologia e a Pedagogia Crítica, torna praticamente impossível ignorar a denúncia da Psicologia enquanto campo de conhecimento historicamente subordinado a interesses hegemônicos. A *crise* de referências experimentada pela Psicologia Social, especialmente nos países latino-americanos na década de oitenta, tem profundo impacto no campo do trabalho, na medida em que força o enfrentamento de realidades até então negligenciadas pelos psicólogos, como por exemplo, as questões relacionadas à saúde do trabalhador.

Para Sampaio (1998):

A grande diferença entre a Psicologia do Trabalho e suas antecessoras é que na primeira há um lugar para vislumbrar o homem como sujeito desejante e seus esforços se voltam para a saúde e o bem-estar humano, independente do aumento ou não da lucratividade e produtividade [...]. A terceira face preocupa-se com a compreensão do trabalho humano, em primeiro lugar (SAMPAIO, 1998, P. 27).

Assim, é possível considerar que a atualidade aponta para duas grandes correntes ou escolas na Psicologia do Trabalho: a *latina*, que se mostra influenciada por abordagens mais críticas e privilegia dimensões qualitativas, como a Psicossociologia e a Psicanálise; e a *anglo-saxã*, que busca inspiração em modelos mais funcionalistas e ampara-se em estudos de base quantitativa e matrizes estatísticas.

Na perspectiva crítica, que adotamos neste trabalho, ganham evidência os estudos de teóricos como Christophe Dejours e Yves Clot, na França, que chegam ao Brasil através das produções de Araújo, J. (2001), Lima, M. E. (2006, 1997, 1996) e Codo (2004, 2003), dentre outros. Fortalece-se então a perspectiva crítica da Psicologia do Trabalho, que não se propõe mais simplesmente a adaptar o homem ao trabalho alienado, mas a *ouvir* esse sujeito, a vê-lo, a senti-lo em sua realidade concreta, material, para, a partir de então, apresentar propostas de transformação da sua relação com o trabalho. Essa concepção é bastante convergente com os pressupostos de autores como Politzer (em torno da chamada psicologia concreta), Leontiev e Vygotsky (defensores da psicologia sócio-histórica, que nos sustenta nesta tese).

Em outras palavras: a opção que fazemos é a de buscar o conhecimento das realidades subjetivas e objetivas vividas pelos Educadores de EP, por intermédio deles próprios, com a pretensão de contribuir para a modificação positiva dos processos de trabalho aos quais se vinculam. Para tanto, elegemos os trabalhos de Yves Clot como nosso principal interlocutor teórico nesse campo, passando agora a apresentar alguns pontos de sua extensa produção intelectual.

2.2. A análise psicológica do trabalho de Yves Clot

O professor e pesquisador Yves Clot nasceu em Toulon, França, no ano de 1952. Sua formação básica é na área de Filosofia, na Universidade Aux-en-Provence e sua tese de doutoramento, *O trabalho entre a atividade e a subjetividade*, foi apresentada em 1992. Atualmente, encontra-se vinculado ao *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)*, onde atua na área de Psicologia do Trabalho.

Sua produção se faz acompanhada dos estudos desenvolvidos por outros pesquisadores franceses interessados na temática do trabalho humano em suas diversas expressões, vários deles já publicados no Brasil. Nesse sentido, é possível destacar os trabalhos de Yves Schwartz, Bernard Charlot, Jacqueline Barus-Michel e Vincent de Gaulejac, dentre outros.

Assim, torna-se possível observar uma apropriação de seus conceitos por programas e núcleos de pesquisa das mais diversas áreas, como Linguística, Educação, Sociologia do Trabalho e Psicologia. Embora tenha se originado da Ergonomia, sua proposta atual direciona-se para a chamada *Análise Psicológica do Trabalho*, buscando compreender as condições teóricas e metodológicas que a constituem.

Importa lembrar também que os trabalhos de Yves Clot integram a escola francesa de Ergonomia, que se diferencia bastante da escola norte-americana por direcionar sua atenção para as *relações de trabalho*, enquanto essa última privilegia as *condições de trabalho* como objeto de estudo e intervenção. Essa diferenciação é relevante, uma vez que já sinaliza possibilidades de vinculação com matrizes teóricas mais críticas e menos adaptativas.

Em obra recentemente publicada no Brasil, Clot (2006a, p. 11) deixa clara a sua afinidade com a visão marxiana, ao afirmar que “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar”, bastante próximo da orientação de Marx na Tese XI sobre Feuerbach, a respeito da crítica aos filósofos que interpretam o mundo sem se preocupar com sua transformação.

Se a vinculação de Clot ao pensamento marxiano é dedutível, a inspiração nos estudos da psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky é assumida de forma clara e inequívoca, ao explicitar de que maneira ele vê conceitos como *trabalho* e *atividade*:

O trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir [...] (CLOT, 2006a, p. 12).

Sendo que um dos impactos mais importantes relacionados à função psicológica do trabalho diz respeito à noção de desenvolvimento, até então restrito a uma compreensão geneticista da Psicologia Cognitiva, mentalista. Nesse sentido, pode-se dizer que a noção vygotskiana de desenvolvimento é um ponto nodal para as formulações de Yves Clot:

Com efeito, a abordagem da atividade de trabalho aqui sustentada assume deliberadamente a filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky. Seu objeto é antes a atividade como tal do que o desenvolvimento das atividades do sujeito e o empecilho a essas atividades. Na perspectiva histórico-psicológica que adotamos, o desenvolvimento de um sujeito não é, além disso, uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão. Seu modelo não é embriológico, pois o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais. O real se encarrega de transformar o desenvolvimento esperado em história não alcançada (CLOT, 2006a. p. 13).

Esse pressuposto de possíveis transformações da história do sujeito (“cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados”) é de fundamental importância para a compreensão do raciocínio de Clot, uma vez que essa visão do *desenvolvimento humano* como a *história do desenvolvimento* será utilizada para demonstrar como o trabalho preserva a sua função psicológica no decorrer da vida profissional, ao mesmo tempo em que a desenvolve. Tudo isso sempre com sustentação na psicologia sócio-histórica³⁹, pois, para ele, “a obra de Vygotski repousa inteiramente

³⁹ Cabe aqui uma observação: embora reconhecendo o caráter sócio-histórico da Psicologia proposta por Vygotsky, Yves Clot não utiliza esse termo, justificando-se da seguinte forma: “acho que é um erro se imaginar que se vai solicitar às outras Psicologias a concessão de um lugarzinho à Psicologia Histórico-Cultural ao lado da Psicologia Cognitiva, da Psicologia Social, da Psicologia Clínica. [...] O projeto de Vygotski é mais ambicioso, é elaborar uma Psicologia Geral, e ela é histórico cultural porque, a meu ver, não pode haver outra psicologia fora da histórico-cultural” (CLOT, 2006b, p. 29). Embora concordando com a argumentação em seus fundamentos, optei neste trabalho por manter a terminologia sócio-histórica para o trabalho de Vygotsky, Luria e Leontiev.

na idéia de criação e de recriação” (CLOT, 2006b, p. 22).

Também baseada em Vygotsky está a proposição de que, para Clot, a atividade psicológica é, ao mesmo tempo, *mediatizada* (pela linguagem, pelos instrumentos) e *mediatizante* (produz elo entre objetos, pessoas e sujeito) (CLOT, 2006b, p. 25). As derivações dialéticas desse raciocínio servirão para estudar, por exemplo, a questão da ferramenta nas situações de trabalho:

Em situações de trabalho, certas ferramentas não entram nunca na atividade do sujeito. Entram somente se elas podem servir aos objetivos a que esse sujeito se deu, não somente aos objetivos que se lhe deram, mas aos objetivos que ele se deu. Por uma razão evidente, bem simples e forte: é que o artefato/ferramenta não é a origem do instrumento. Ele não é a *fonte (la source)*, a ferramenta é apenas o recurso (*la ressource*) da atividade. Faça uma diferença muito importante, porque acredito que esta exista no coração da obra de Vygotski. (CLOT, 2006b, p. 24) [grifos no original]

É assim que Clot vai defender a idéia de que Vygotsky teria proposto não uma teoria da *internalização*, mas sim uma teoria da *apropriação*, pois no exemplo da ferramenta acima citado o sujeito impõe sua marca na situação de trabalho, de maneira inevitável e inequívoca. Esse processo de subjetivação do uso do artefato / instrumento de trabalho (ou, como ele mesmo diz, “um desvio visando à subjetividade”) é o que constitui a idéia de apropriação:

[...] penso, portanto, que há, em Vygotski, uma teoria da apropriação e não uma teoria da internalização. Apropriação e interiorização / internalização não são a mesma coisa. A apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação. É um processo – avançando um pouco – de subversão do artefato em instrumento (CLOT, 2006b, p. 24) [grifos no original].

Partindo da revisão conceitual de conceitos como *trabalho prescrito* e *trabalho real*, *tarefa* e *atividade*, Clot organiza seu pensamento em algumas categorias teóricas e metodológicas, que passamos a apresentar.

2.2.1. A atividade

Para Clot, a dimensão social do trabalho se faz presente na própria realização da atividade de trabalho, executada, que é bem diferente da tarefa prescrita.

Ou, como ele mesmo diz:

[A atividade de trabalho] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. No terceiro sentido do termo, o trabalho é portanto ainda um atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero (CLOT, 2006a, p. 97)

Há, então, primariamente, um componente coletivo na atividade, que deverá ser sempre considerado uma co-atividade, pois estará sempre endereçado a um ou vários destinatários. O autor alerta, entretanto, que essa relação não deve ser de oposição ou de anulação, mas de complementaridade.

Essa noção de *atividade para os outros* constituiu objeto de investigação realizada por Yves Clot junto a trabalhadores do serviço de transporte ferroviário (comboios) em Paris. Analisando detalhadamente o trabalho desses profissionais, Clot percebeu uma imbricada relação entre a atividade realizada pelos maquinistas e pelos controladores de tráfego, em dimensões que extrapolam em muito o universo prescrito. Foi possível observar, por exemplo, que o maquinista chega a identificar o controlador cujo trabalho interage com o seu em determinado momento apenas tomando como base as informações e dados sobre sinalização que está recebendo.

Na elaboração desse conceito – atividade para os outros –, Clot inclui tanto outros profissionais (como os chamados “agulheiros”) quanto os passageiros e os outros condutores. Deixa, assim, clara a existência de um coletivo invisível, que forçosamente interfere na atividade realizada por um determinado condutor.

Em seus estudos mais recentes, investigando o trabalho dos professores, Clot irá ampliar a noção de *atividade para os outros*, buscando analisar as

implicações das atividades dos alunos sobre aquelas desenvolvidas pelos professores e seus desdobramentos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (YVON e CLOT, 2004)

2.2.2. Catacrese e pré-ocupações

Outro conceito desenvolvido por Yves Clot é o de *catacrese*, que poderia ser definido como o uso não previsto dos instrumentos de trabalho, caracterizando-se muitas vezes como um tipo de enriquecimento de funções desse mesmo instrumento. Não deve ser interpretado como um erro ou desvio, pois, sendo elaborado pelo trabalhador, tem por finalidade mantê-lo vinculado às suas ocupações, apartando-o daquilo que Clot chama de *pré-ocupações*. Essas, por sua vez, são formadas por aquelas outras atividades, usualmente de caráter pessoal (problemas familiares, salário, etc), que ocupam parte do tempo e da atenção do trabalhador:

Para conservar o sentido daquilo que faz, ele tem de elaborar metas lacunares. Demasiado cativo a seus intercâmbios interiores e exteriores, sob o peso de pensamentos mal delimitados com os quais se confunde, ele corre o risco de se confundir com seu ambiente, numa espécie de consonância subjetiva com suas “pré-ocupações” (op. cit., p.177).

No exemplo supracitado (análise da condução de comboios), Clot pode observar esses fenômenos nas estratégias desenvolvidas por alguns maquinistas para evitar o excesso de velocidade dos comboios. Basicamente, o que eles faziam seria utilizar um sistema automatizado (que tinha por finalidade básica controlar a velocidade do comboio) para fixar sua atenção na atividade profissional.

Em ambos os conceitos – tanto na *catacrese* quanto nas *pré-ocupações* – Clot recorre aos escritos de Vygotsky, demonstrando como se efetiva a mudança de um instrumento técnico em um instrumento psicológico, que, em instância final, será um instrumento de gestão do trabalhador sobre si mesmo. Simultaneamente, pode-se observar que na história das técnicas é exatamente a implementação de funções novas que transformam os *mecanismos* ou *artefatos* (processos prescritos) em *instrumentos* (alimentados com a criatividade dos sujeitos) (CLOT, 2007).

2.2.3. Atividade realizada, o real da atividade e o gênero profissional

A discussão entre o trabalho prescrito e o trabalho real é retomada por

Yves Clot, por meio da diferenciação entre os conceitos de atividade real e o que ele chama de *real da atividade*. A atividade real diz respeito ao que efetivamente é feito, mas seria uma parte relativamente pequena, em relação ao que é possível.

Esse raciocínio – que se origina dos estudos da Ergonomia e segue para além deles – permite a Clot apresentar a seguinte idéia: há um potencial risco de desgaste do trabalhador no controle da atividade que ele muitas vezes não chega a realizar, pois a configuração da atividade a partir do desenho proposto pela tarefa é que se torna cansativa.

Como consequência, surge a constatação de que a programação de tarefas a serem realizadas – ou seja, a prescrição – seria tanto melhor (há realmente por Clot uma afirmação valorativa nesse sentido) quanto mais permitisse o sujeito se desenvolver enquanto realiza suas atividades.

É importante lembrar também que essas supostas “transgressões” em relação às tarefas prescritas, para se tornarem instrumentos de trabalho, devem ser compartilhadas e ratificadas no espaço coletivo dos trabalhadores, em determinado lugar e duração, assumindo assim uma configuração histórica e, ao mesmo tempo, transitória. Estaria assim se constituindo o que Clot chama de *gênero profissional*:

Chamamos aqui gênero ao que foi referido anteriormente como um corpo intermediário entre os sujeitos, um intercalar social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho, por outro lado. De fato, um gênero une sempre eles, aqueles que participam numa mesma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação da mesma maneira (CLOT, 2006a, p. 41).

Clot considera também que o gênero profissional não deve ser visto apenas como pertencimento social, mas também como um recurso para a ação, uma vez que os trabalhadores muitas vezes servem-se deles para evitar erros. Esse gênero também poderia ser denominado como *trabalho da organização* (conjunto de obrigações partilhadas por um grupo em determinado meio profissional) e se articularia, complementarmente, à *organização do trabalho* (que corresponde à tarefa). Mesmo porque o gênero profissional não está restrito ao sujeito, pois remete sempre ao coletivo, ao grupal e aos registros que são compartilhados por esse grupo ao longo do tempo em situações de atividade, extrapolando em muito a prescrição original (ou tarefa).

Sobre os gêneros profissionais, Clot e Fäita (2000, p.12) afirmam:

Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel (CLOT e FAITA, 2000, p. 12).⁴⁰

A função psicológica do trabalho estaria vinculada, portanto, à possibilidade de construção e manutenção de um gênero profissional e sua não-efetivação poderia implicar, dentre outras conseqüências, o aumento do número de acidentes e sofrimento psicológico.

Clot também incorpora a dimensão individual, ao considerar que, muitas vezes, o trabalhador é chamado ao improviso, a lidar com situações não previstas. Aí surgirá o *estilo profissional*, vinculado ao gênero:

O gênero social, definindo as fronteiras movediças do aceitável e inaceitável no trabalho, organizando o encontro do sujeito com os seus limites, solicita o estilo pessoal (CLOT, 2006a, p. 49).

Ou seja,

O estilo solta ou libera o profissional do gênero, não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando os seus recursos, das suas variantes, dito de outra forma, pela via do seu desenvolvimento, empurrando-o para a sua renovação (CLOT, 2006a, p. 41).

Note-se que essas idéias mostram-se bem articuladas com o piso vygotskiano em que o psicólogo francês assenta sua teoria, pois a emergência dos estilos certamente trará desdobramentos sobre os gêneros, criando condições até mesmo para a renovação desses últimos. Basicamente, está sendo recuperada aqui a articulação entre

⁴⁰ “*Eles são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos não-esperados do real*” [tradução livre].

significação social e sentido pessoal, cujos fundamentos se encontram em Vygotsky (1993).

2.2.4. A análise do trabalho

Para Clot, seria fundamental a emergência das discordâncias em torno do gênero profissional, uma vez que esse se constitui de muitas variantes. Convidando a Psicologia a estimular o debate e a discussão, o autor entende que é premissa básica ouvir os trabalhadores a respeito de seu próprio trabalho, por meio do que ele chama de *autoconfrontação*.

Em linhas gerais, a *autoconfrontação* seria uma atividade de reflexão sobre a atividade de trabalho rotineira. Não deve partir de uma concepção explicativa e causal e poderia ser classificada como *clássica* ou *simples* (aquela em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador) e como *autoconfrontação cruzada* (que é aquela em que a atividade é analisada por um outro especialista do campo ou domínio):

A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário. É que a palavra do sujeito não se volta só para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a registra (op. cit., p. 135).

Nesse sentido, seria legítimo dizer que essa proposta de metodologia investigativa de Clot caracteriza-se como uma co-análise do trabalho, uma vez que o objeto focalizado – a atividade – será analisado conjuntamente, quer seja por um *analista*, quer seja por um dos pares do trabalhador, quer seja pelo próprio trabalhador. Essa metodologia de análise do trabalho seria processada em três momentos diferenciados.

Na etapa inicial, seria constituído um grupo de análise, de forma a permitir uma representação dos trabalhadores sobre sua situação de trabalho, a qual seria compartilhada com os investigadores. Clot adverte que é “necessário escolher as situações que constituem o objeto da análise” e que tal decisão constitui “objeto de um primeiro trabalho com um coletivo de profissionais representativo da situação,

selecionados em função de critérios elaborados com aqueles que fizeram a demanda” (op. cit, p. 136).

A fase seguinte diz respeito à elaboração de documentos, usualmente em vídeo, que poderão ser dirigidos para a autoconfrontação simples ou cruzada, conforme mencionado. É na realização da análise então efetivada que serão verificados os estilos próprios, o gênero profissional, os constrangimentos e as atividades impedidas, sempre de modo a buscar torná-las conscientes.

A terceira fase seria marcada pelo retorno ou devolução da análise para o coletivo de trabalhadores, de forma a produzir aquilo que Clot chama de “filtragem da experiência profissional posta em discussão em termos de situações rigorosamente delimitadas” (op. cit, p. 136). Seria basicamente uma discussão dirigida para o gênero profissional, ou talvez devêssemos dizer sobre *os* gêneros profissionais, pois nesse processo de análise, a atividade dirigida “em si” torna-se uma atividade dirigida “para si”.

Essa formatação metodológica – segundo o próprio Yves Clot, ainda em construção – teria pelo menos dois desdobramentos mais próximos. O primeiro deles seria a constatação de que a análise do trabalho teria um forte efeito sobre a transformação do trabalho, principalmente no que diz respeito à formação.

A análise do trabalho revela-se um bom instrumento de formação para o sujeito na condição de se tornar um instrumento de transformação da experiência. O que é formador para o sujeito, quer dizer, o que aumenta o seu raio de acção e o seu poder de agir, é conseguir mudar o estatuto do vivido: de objecto de análise, o vivido deve tornar-se meio para viver outras vidas (CLOT apud SANTOS, 2006, p. 38).

A outra derivação desse delineamento metodológico diz respeito ao papel do perito ou investigador com o coletivo de trabalhadores. Retorna novamente assim a discussão já suscitada por Frigotto (1989) sobre a finalidade e o sentido da pesquisa, com evidentes implicações éticas e políticas:

A questão é como é que os peritos podem ajudar um colectivo profissional a voltar a conduzir a sua própria história, voltarem a ser sujeitos do gênero profissional e não meros objectos da prescrição oficial. O papel do perito é ser um recurso para que os próprios operadores ajam sobre o trabalho da organização. A sua acção é, sobretudo, um acção de mediação (SANTOS,

2006, p. 39).

2.2.5. Clínica da atividade

Exatamente devido a esse caráter mediador, a proposta de Clot extrapola aquilo que é considerado como a análise tradicional da atividade. Partindo do pressuposto (considerado clássico para a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho francesa) de que a tarefa é o que se tem a fazer (trabalho prescrito) e a atividade é aquilo que se faz (trabalho real), Clot avança e afirma: “atividade realizada e atividade real também não correspondem uma à outra” (CLOT, 2006a, p. 115).

A *atividade realizada* se aproxima da noção de tarefa (portanto claramente visível e passível de observação direta) e constitui apenas uma ínfima parte do que é possível. Já a *atividade real*, ou *real da atividade*, não está claramente visível e inclui a chamada “atividade impossível”, não manifesta e portanto fora da possibilidade de observação de qualquer analista. É importante dizer, porém, que de forma alguma a atividade real está em segundo plano, pois é na realização que se encontram os “novos possíveis”. Assim, a análise da atividade deverá considerar “o trabalho psíquico e prático que o trabalhador precisa fazer para transformar o real da atividade em atividade realizada” (CLOT, 2007, p. 17)

Buscando fundamentação em Vygotsky (“o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas”) e recuperando a idéia de *real da atividade*, já mencionada, Clot organiza seu conceito de *clínica da atividade*, que buscaria basicamente compreender a dinâmica da ação dos sujeitos (CLOT *et al.*, 2000), sempre lembrando que essa atividade tem três direções: a si próprio, ao objeto de trabalho e aos outros.

Clot também alerta que a *clínica da atividade* não deve ser confundida com a Psicologia Clínica, uma vez que adota tal nomenclatura devido às proximidades que o recurso da análise de trabalho guarda com o método clínico (CLOT, 1995). Para ele, o uso do termo *clínica* não tem a ver somente com a noção de doença ou dos signos/sinais que a definem, mas está ligado à perspectiva de mobilização de ação para modificar as situações vividas pelos sujeitos, onde quer que os mesmos se encontrem (CLOT, 2007, p. 15).

Qualquer intervenção que tenha por base a clínica da atividade deveria, portanto, reconhecer quatro dimensões básicas que formatariam a chamada *estrutura dinâmica da atividade*. Santos (2006, p. 39), retomando as considerações de Clot e Leplat sobre o assunto, esclarece:

- o conjunto das nossas actividades é irredutivelmente **pessoal**;
- é **interpessoal pelo facto de ser uma actividade dirigida para os outros [...]**;
- a actividade é **transpessoal** porque é atravessada pela história colectiva do trabalho: a actividade pessoal resulta (também) dos recursos mobilizados e transmitidos pelos mais experientes e pela possibilidade de os transmitirmos aos mais novos [...];
- o seu carácter **impessoal** advém da prescrição, pela organização do trabalho, da tarefa que é atribuída ao trabalhador. [grifos no original].

Como já mencionado, Clot estabelece um intenso diálogo com pesquisadores da Lingüística, da Ergonomia e da Educação, no sentido de consolidar uma Psicologia do Trabalho que privilegie a função psicológica do mesmo, por meio da intervenção nos ambientes de trabalho. Em seus estudos mais recentes, voltados para a formação de educadores, tem reafirmado a metodologia proposta:

[...] em relação à formação de professores, poder-se-ia pensar que a formação de jovens professores deve basear-se na transmissão desse ofício pelos mais antigos na profissão. Mas essa transmissão não é tão direta quanto frequentemente se acredita. Ela supõe que se dê aos professores veteranos a possibilidade de redefinir seu próprio ofício, de ampliar as fronteiras daquilo que é possível; supõe alimentar neles a paixão de apropriar-se do real. Esse real mutante submete à prova a história do ofício e pede o esforço deles para manter vivo o seu ofício. Paradoxalmente, é sustentando esses esforços dos professores veteranos que os formadores podem fazer os jovens professores aprenderem mais. Pois é esse envolvimento profissional que tem para os jovens um carácter formador: o esforço dos professores veteranos para se apropriar de seu ofício e, juntos, vencerem os seus limites, em vez de confessar, cada um individualmente, os seus próprios limites a um especialista (CLOT, 2005, p. 158-159).

No campo da Educação, a Análise Psicológica do Trabalho vem trazendo contribuições importantes. Ao investigar a atividade de um professor de filosofia, Clot observa o que ele mesmo denomina de uma “metamorfose dos gêneros” profissionais, a partir da construção de um estilo profissional, o qual, por sua vez, “depende da relação do sujeito com sua própria memória operatória e subjetiva” (CLOT, 2006, p. 196).

Uma das idéias mais relevantes de Clot para a nossa investigação neste trabalho é a noção de que algumas das atividades desenvolvidas pelo professor observado por ele se efetivavam numa *bipertinência genérica*, pois o sujeito relatava simultaneamente o pertencimento a dois gêneros: o pedagógico e o sindical.

A atividade relatada e comentada acima pode ser descrita como pertinente a vários gêneros ao mesmo tempo, como uma atividade polifônica nesse sentido preciso. Ela circula entre esses gêneros, navega entre eles, encadeia-os. Não obstante, as mudanças de gênero no curso da atividade que assinalam essa *bipertinência genérica* não ocorrem por si mesmas, como o observa o próprio professor: não relata ele sua fadiga com essas mudanças, com essas transições? Ora, é sem dúvida esse conflito de gêneros que se entrecruzam em sua atividade que lhe fornece uma das bases de seu estilo particular [...]. Isso nos permite avaliar a que ponto o estilo, longe de ser um atributo psicológico invariante, está sempre situado no interior do gênero ou, mais exatamente, no ponto de colisão entre os gêneros que ele combina de maneira diversificada a depender do momento a fim de conseguir libertar-se deles. O estilo é a criação a que o sujeito deve recorrer a fim de dominar o jogo das mudanças de gênero, as passagens entre gêneros [os grifos são nossos] (CLOT, 2006a, p. 196).

A aplicação dos estudos da Análise Psicológica do Trabalho no campo da Educação tem aproveitado os estudos desenvolvidos por Clot em enfoques multidisciplinares que vêm se consolidando por meio de trabalhos como aqueles realizados por Machado (2004), Souza e Silva (2004) e Amigues (2004). Esse último, por exemplo, pesquisador do Instituto Universitário de Formação de Professores da Universidade Aix-Marselha, de forma bem convergente com as análises de Clot e da ergonomia francesa, recupera a noção do trabalho do professor como atividade contínua de invenção de soluções, sempre coletiva, não limitada à sala de aula e às interações com os alunos. Ou, nos termos do próprio autor, “um ofício e um trabalho como qualquer outro” (AMIGUES, 2004, p. 46), referindo-se às possibilidades de compreensão da atividade docente a partir do referencial da Ergonomia.

É importante lembrar que essa proposta metodológica tem uma intencionalidade, bem coerente com sua fundamentação teórica e com seu contexto histórico e político. A idéia é a da transformação das relações de trabalho, mediante a possibilidade de apropriação de sentidos e significados sobre esse mesmo trabalho, entendido como elemento fundamental da história de desenvolvimento dos sujeitos. Ou, nos termos de Yvon e Clot (2004, p. 15):

Il ne s'agit plus simplement de s'informer des situations réelles afin d'alimenter une expertise, mais de documenter un certain point de vue pour modifier les représentations sur le travail, tant du côté de l'opérateur que de la direction. L'impact de ces connaissances nourrit les représentations des acteurs et permet d'alimenter les négociations. Nous interprétons cet enrichissement des effets de l'analyse du travail interprété comme instrument. Instrument de connaissance, il est à la fois instrument social pris dans l'histoire des rapports de pouvoir au sein du milieu de travail. L'adresse de l'instrument s'enrichit du même coup : dirigé dans un premier temps sur les objets à connaître (l'activité), il peut trouver dans l'adresse à autrui (les bénéficiaires de l'intervention) une occasion de se développer. C'est ce développement-là que nous cherchons à poursuivre en mobilisant les contributions qui ont alimenté cette réflexion (YVON e CLOT, 2004, p. 15).⁴¹

Essa breve apresentação do pensamento de Yves Clot e seus colaboradores nos permite pensar que as mobilizações subjetivas dos educadores que lidam com a Educação Profissional poderiam ser mais bem compreendidas se tomássemos como ponto de partida os conceitos por ele defendidos, restaurando a função psicológica na atividade de trabalho desses mesmos educadores.

Ao estudarmos a obra do autor francês, dois pontos principais nos chamaram a atenção. O primeiro diz respeito à convergência entre as suas proposições e os postulados críticos de Paulo Freire, na tentativa de firmar novas bases para os modelos educativos das camadas populares. Parece-nos que a Psicologia do Trabalho de Yves Clot aproxima-se claramente do ideário freiriano, na medida em que busca a emersão do sujeito crítico, reflexivo sobre as suas próprias práticas, tanto no plano técnico quanto político. Em sua *Pedagogia da Esperança*, Freire afirma:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de

⁴¹ “Não se trata mais simplesmente de informar-se das situações reais a fim de fomentar uma avaliação, mas documentar um certo ponto de vista para alterar as representações sobre o trabalho, tanto do lado do operador como da direção. O impacto destes conhecimentos sustenta as representações dos atores e permite fomentar as negociações. Interpretamos este enriquecimento dos efeitos da análise do trabalho interpretado como instrumento. Instrumento de conhecimento e, ao mesmo tempo, instrumento social, tomado na história das relações de poder no meio de trabalho. O direcionamento do instrumento enriquece-se ao mesmo tempo: dirigido inicialmente sobre os objetos a conhecerem (a atividade), pode encontrar no direcionamento ao outro (os beneficiários da intervenção) uma ocasião de desenvolver-se. É este desenvolvimento que procuramos prosseguir, mobilizando as contribuições que alimentaram esta reflexão” [tradução livre].

como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá. (FREIRE, 1994) [grifo no original]

Nesse mesmo texto, recuperando as diretrizes apresentadas em *A pedagogia do oprimido*, Freire argumenta sobre a importância do “diálogo pedagógico”, que implica tanto o conteúdo (ou objeto cognoscível) quanto o posicionamento crítico do educador sobre o assunto, evitando assim a prática conhecida como *educação bancária*. Ora, pensando na ampliação dessa prática dialógica para com o conjunto de trabalhadores, é possível imaginar vários desdobramentos em termos de processos de formação no trabalho, dirigidos e implementados pelos próprios trabalhadores. Mais ainda quando pensamos que esses trabalhadores estão atuando no campo educativo, como é o caso dos educadores dos programas de Educação Profissional.

O segundo ponto que se destacou para nós a partir do estudo de Yves Clot foi a presença constante e basilar da obra de Vygotsky, desde os principais parâmetros teóricos e epistemológicos até a definição de procedimentos metodológicos. Estando o autor russo tão próximo do campo educativo, sendo objeto de tantos estudos e apropriações voltadas para a análise dos processos de educação formal e não-formal, não seria importante tentarmos nos aproximar de sua obra? Não estariam no edifício vygotkiano os elementos para a compreensão de práticas pedagógicas importantes adotadas pelos educadores de EP?

Ora, o olhar que lançamos sobre o trabalho dos educadores de EP delinea-se pela compreensão de que a consciência humana é fortemente marcada pela base material, embora não de forma linear, automática ou mecânica. Há espaço e demanda pela busca do sujeito e, mais do que espaço, há a necessidade de *escutar* esse sujeito e seu discurso, sem o que não há possibilidade de compreensão efetiva do fato social total que constitui a Educação Profissional.

Entretanto intrigava-nos um fato: Por que motivo os conceitos de Vygotsky, tão compatíveis teoricamente com o materialismo histórico e tão bem explorados pela Psicologia da Educação, apareciam tão pouco nas produções voltadas para a Educação Profissional? Não estariam aí alguns elementos relevantes para a compreensão mais “enriquecida” da EP, a que Arroyo e outros se referem? Seria factível falar de uma Psicologia da Educação Profissional? E, mais do que isso: Seria possível

encontrar na obra vygotskiana os subsídios para compreender os modos de ser e de fazer (portanto, modos de subjetivação) experimentados pelos educadores da EP?

A reflexão em torno dessas questões levou-nos à discussão crítica sobre as relações entre a Psicologia e a Pedagogia, com destaque para as considerações de Saviani (1995) quando afirma que

[...] uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto [que é] [...] uma síntese de inúmeras relações sociais.[...] Daí a necessidade de uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. (SAVIANI, 1995, p. 96)

Tais perguntas também começaram a se constituir como hipóteses secundárias da pesquisa (no sentido cronológico, não necessariamente epistemológico). Entendíamos que a busca por aglutinar elementos teóricos que fossem compatíveis com o ponto inicial de partida – a Educação Profissional observada do ponto de vista dos trabalhadores que a exercem, vista sob a ótica do materialismo histórico – aproximava-nos das considerações de autores como Newton Duarte (1993), o qual, na tentativa de desenvolver o tema da individualidade humana a partir do campo da Pedagogia Histórico-Crítica, argumenta:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica num posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras (DUARTE, 1993, p. 14).

Assumindo a dimensão dialética com a qual buscávamos orientar nossa investigação, passamos a defender a idéia de que conceitos como *apropriação*, *zona de desenvolvimento proximal*, *sentido* e *significado*, aplicáveis à compreensão do aluno e do processo educativo dirigido a ele, também poderiam aplicar-se, de alguma forma, aos educadores da EP, suas relações de trabalho e processos de formação. A partir daí, atentos para não dispersarmos demais os nossos interesses, mas ansiosos por

aprofundar mais nossa compreensão dos fundamentos utilizados por Yves Clot em seus estudos, optamos por rever alguns dos pressupostos da psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky.

2.3. Vygotsky, a psicologia sócio-histórica e a educação profissional

Pode-se dizer que o trabalho de Lev Semenovich Vygotsky ficou conhecido no Ocidente a partir de 1962, com a publicação de seu livro *Pensamento e linguagem* nos Estados Unidos, sob o título *Language and thought*. Sua obra, iniciada na década de vinte, sofreu as conseqüências das barreiras internas e externas da antiga União Soviética. Os historiadores que se ocuparam de sua biografia nos recomendam situá-lo – bem como sua obra – no tempo e no espaço onde se inserem.

Encontraremos assim um judeu russo, proveniente de família com situação econômica confortável, o que lhe permitiu uma formação particular no ambiente doméstico, por intermédio de tutores. Formado em Direito, em 1917, ano da Revolução Russa, Vygotsky interessava-se também pela Filosofia da Literatura e da Arte. Estudou também Psicologia e Medicina, conhecimentos que lhe permitiram atuar posteriormente como professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, além de lidar com as questões relacionadas à deficiência física e mental. Falecido prematuramente, vítima de tuberculose, aos 37 anos, Vygotsky deixou uma produção bastante significativa.

Essas breves notas curriculares bastam para situar o autor em aspectos muito relevantes para o nosso trabalho: trata-se de um intelectual de formação ampla e diversificada, fortemente influenciado pelo seu tempo histórico e principalmente pelas idéias de Marx e Engels. De forma resumida, pode-se dizer que as principais proposições buscadas por Vygotsky junto ao materialismo histórico seriam:

- o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem.
- o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo.
- a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento.
- as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem (OLIVEIRA, M., 1995, p. 28).

Essa influência das idéias marxistas sobre a obra de Vygotsky vem sendo cada vez mais reiterada, por diferenciados autores, que alertam para o contexto em que seus textos ganharam maior espaço nas academias ocidentais. Assim, para esses autores (FINO, 2001; REY, 2004; OLIVEIRA, M., 1995), a divulgação das obras do psicólogo russo teria sofrido pelo menos dois momentos de intensa restrição: o primeiro, derivado do totalitarismo stalinista; o segundo, marcado pelas dissensões resultantes da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética.

Para o cubano Fernando Rey (2004, p. 35), é o marxismo que serve de base para a proposta de revisão que Vygotsky se propõe a realizar na Psicologia em vigor: “Daí a inseparabilidade de Vygotsky do marxismo e da Revolução de Outubro, processos que devem ser contextualizados por seu significado nos diferentes movimentos da vida do psicólogo”.

Das preocupações iniciais dirigidas aos portadores de deficiências (dentro da chamada *defectologia*), Vygotsky avança por temas como: processos psíquicos superiores, formação de conceitos, relação entre pensamento e linguagem e sua relação com a significação, com a cultura e a atividade socialmente dirigida, sempre interessado na “criação de uma psicologia geral, cujos conceitos fossem formulados na dependência direta da dialética geral [...]”, segundo Duarte (2005, p. 27).

Inspirado nesses fundamentos, Vygotsky defende o caráter social e histórico dos processos psicológicos superiores (próprios dos seres humanos), que teriam origem social, em contraposição a autores como Piaget, por exemplo, que privilegiam a dimensão genética.

Seria, portanto, esse o *sujeito* com o qual lidaríamos: fruto de uma construção social, resultado da apropriação processual e complexa, feita por esse mesmo sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade onde ele se encontra e sobre a qual ele também atua, de forma dialética e constante.

Em outras palavras, nos termos propostos por Marta Kohl Oliveira, pesquisadora dedicada à obra de Vygotsky:

O sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela

sua experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precederam. (OLIVEIRA, 2005, p.11)

Para Vygotsky:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

A esse processo de reconstruir internamente uma série de operações tidas em princípio como “externas”, Vygotsky deu o nome de *interiorização* e lançou as bases do que ficou conhecido como *teoria histórico-cultural da atividade*, desenvolvida com as contribuições de Luria e Leontiev. Seria importante ressaltar que essa noção de *interiorização* deve ser pensada, como diz Yves Clot, *vygotksyianamente*. Como já dissemos, para esse autor francês, Vygotsky não propõe exatamente uma teoria da *interiorização*, mas sim uma teoria da *apropriação*. Os dois processos se diferenciariam na medida em que “a apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação” (CLOT, 2006b, p. 24).⁴²

A importância de Luria e Leontiev no conjunto da obra de Vygotsky não pode ser subestimada ou desconsiderada, principalmente se lembrarmos que os três ganharam o apelido de *a troika*, relacionado ao fato de serem jovens intelectuais envolvidos com os desdobramentos da Revolução Russa. Em que pese aos diferentes posicionamentos de alguns autores quanto ao grau de convergência entre os três (VAN DER VEER e VALSINER, 1996), alinhamo-nos às considerações de Duarte (2005), para quem Leontiev, Luria e Vygotsky foram os responsáveis pelo estudo do processo histórico de desenvolvimento da consciência.

⁴² Certamente grande parte dessa discussão diz respeito às traduções que foram feitas do original russo para o inglês, e, posteriormente, para o português. Autores como Fino (2001), Rey (2004) e Oliveira M., (1995), dentre outros, tratam dessa questão dos possíveis e até mesmo prováveis distanciamentos das idéias e conceitos originais, resultantes das pressões políticas e ideológicas encontradas na divulgação das idéias de Vygotsky, tanto no Ocidente quanto na própria Rússia. É possível pensar que inclusive essa mesma questão esteja refletida até mesmo na gênese das diferentes grafias adotadas para registrar o nome do autor russo.

Dentre os conceitos mais desenvolvidos por tais autores, há que se destacar a importância dada por Vygotsky e Leontiev ao *sentido* e ao *significado*. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (VYGOTSKY, 1993, p. 125). No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A consciência encontraria na linguagem, portanto, uma ferramenta, cujas funções principais seriam de composição, de controle e de planejamento do pensamento. Existiria, ao mesmo tempo, uma função social, de interação ou intercâmbio, uma vez que os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual. Teriam, portanto, um caráter social.⁴³

Na verdade, a teoria da atividade, elaborada por Leontiev a partir das considerações de Vygotsky e Luria, permite pensar que na idéia de formação da consciência a partir das noções de sentido e significação encontra-se um elemento precioso para o desvelamento dos modos de ser e fazer dos educadores de EP, pois no espaço educativo constituído por essas organizações seria possível pensar em processos educativos que reduzissem a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas, no campo do trabalho. Estaríamos, assim, na perspectiva de um dos vários “possíveis ainda não realizados”, nos termos de Vygotsky.

É também fundamental recordar que para esses autores, o termo *consciência humana* diz respeito a um processo que não é imutável, pois possui características progressivas, com possibilidades de desenvolvimento a partir de transformações qualitativas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1993; LURIA, 1990). Um dos estudos realizados por Luria e Vygotsky de forte significação para o nosso argumento diz respeito à pesquisa por eles realizada no período de 1931 a 1932, nas regiões do Uzequistão e Kirghizia (Ásia Central), e publicada por Luria apenas em 1976 (Vygotsky teria falecido logo após essa pesquisa).

⁴³ Conclamando à manutenção dos pressupostos originais de Vygotsky quanto à questão do sentido, Namura (2004) adverte: “O deslocamento do sentido nos modos de produção do ser social para os modos de conhecimento do ser da *condição pós-moderna* afiança a atual ênfase na produção de sentido sustentado em consensos e negociações estratégicas. Se Vygotsky estivesse vivo estaria fazendo a crítica pela ausência do método dialético e dos princípios do materialismo histórico, e alertando para que não se continue incorrendo nas cisões que caracterizaram a história da psicologia”. (NAMURA, 2004, p. 114)

Focalizada em camponeses habitantes de uma região bastante isolada, estagnada economicamente, com alto grau de analfabetismo e predomínio da religião muçulmana, essa investigação tinha por objetivo estudar as relações entre cultura e formas de funcionamento psicológico. Ao término dos trabalhos, observaram que os adultos pouco escolarizados por eles estudados apresentaram um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas observadas na vida cotidiana, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operaram de forma desvinculada das situações concretas, trabalhando de modo abstrato e descontextualizado.

Nos termos dos próprios autores:

Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos (LURIA, 1990, p. 215).

Se tais conclusões trazem certamente desdobramentos para pensar os processos de avaliação da Educação Profissional direcionada a jovens e adultos com histórico de escolarização precária, o que poderíamos pensar a respeito das implicações desses resultados para a compreensão dos modos de ser e de fazer dos educadores de EP, suas práticas e conceitos?

Ao refletirmos sobre a dinâmica dos processos educativos desenvolvidos no campo da EP de nível inicial e a maleabilidade das práticas pedagógicas adotadas pelos Educadores que nela atuam, fomos chamados a considerar o quanto tais fatos sociais poderiam ser pensados a partir da teoria vygotskiana. A Educação Profissional não poderia aprimorar bastante seus processos a partir dessa aproximação mais efetiva dos estudos entre cognição e condições materiais? Particularmente, a formação dos educadores de EP não ganharia novas conformações e possibilidades?

Encontramos apoio para nossas perquirições nos estudos de Ramos (2002, p. 414), para quem

Os estudos deste psicólogo [Vygotsky] demonstraram que o

desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos indivíduos se realiza na passagem ao pensamento por conceitos, capacidade fundamental que se consolida na adolescência. Portanto, a referência que faz o autor à aprendizagem infantil *aplica-se plenamente às aprendizagens posteriores e, conseqüentemente à educação profissional*, processo vivenciado principalmente por jovens e adultos (grifos nossos).

Ora, se os postulados de Vygotsky aplicam-se à Educação Profissional; se muitas de suas considerações são utilizadas por Yves Clot na construção de uma Análise Psicológica do Trabalho, inclusive no que diz respeito às práticas docentes; e mantidas as premissas freirianas relativas ao caráter dialético do processo de Educação em geral – e de formação de educadores, em particular – temos aí apresentadas as balizas teóricas básicas a partir das quais lançaríamos o nosso olhar e ofereceríamos nossa escuta aos educadores de Educação Profissional de nível inicial.

Certamente, esse *piso teórico* permite construções e análises muito mais amplas, que extrapolam o nosso universo de pesquisa. Mas, por considerá-lo um elemento relevante, inclusive para sustentar futuras investigações, não poderíamos nos furtar a sinalizar desde já tais perspectivas, até mesmo no que diz respeito às possibilidades teóricas e metodológicas dessa articulação entre Psicologia e Educação Profissional, que, no caso específico desta tese, privilegia o olhar sobre a atividade dos Educadores.

2.4. Sobre a metodologia

Torna-se importante, portanto, ressaltar que a apresentação dos dados obtidos junto a esses Educadores deve ser precedida da contextualização desse trabalho. Assim, julgamos oportuno lembrar que, no que diz respeito às ciências humanas e sociais, quaisquer dados de pesquisa estarão sempre intrinsecamente relacionados à metodologia que permitiu sua obtenção.

Nesse sentido, não há neutralidade nem ingenuidade. Uma escolha metodológica implica uma escolha teórica e delinea os dados de uma pesquisa. Escolhemos, portanto, detalhar nossos procedimentos metodológicos antes de apresentar os dados obtidos com as entrevistas, filmagens e autoconfrontações diretas e cruzadas. Entendemos e esperamos que essa opção possa implicar uma melhor compreensão do nosso percurso de pesquisa.

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que a pretensão de contribuir para a transformação da realidade social, acalentada por determinados intelectuais – dentre os quais nos incluímos – faz com que busquemos cada vez mais alternativas para sua viabilização, de modo tão efetivo e profundo quanto nos seja possível. Ao assumirmos a opção por fazer da ciência uma das formas de efetivar essas transformações, arcamos também com uma inevitável consequência: há que se valer do *método científico*, sob pena de descaracterização da modalidade científica. A argumentação de Bruyne *et al.* (1991) é elucidativa:

A pesquisa é sempre tateante, mas ao progredir elabora critérios que lhe permitem orientar-se de modo cada vez mais preciso e que, aliás, ela não pára de aperfeiçoar, confrontando de modo crítico os métodos utilizados e os resultados. De um ponto de vista lógico, a aquisição efetiva de um saber é comandada por uma metodologia que obedece, ela própria, a uma norma diretora (BRUYNE *et al.*, 1991, p. 16).

Particularmente quando nos aproximamos das Ciências Sociais, fica ainda mais evidente a complexidade dessa dinâmica entre *idéia reguladora* e *relatividade histórica*, como bem argumenta Minayo (1994, p.12). Para essa autora, o labor científico se caracteriza pelo movimento em duas direções: de um lado, elabora teorias, métodos, princípios e estabelece resultados; de outro, inventa, modifica seu

caminho, escolhe direções privilegiadas e renuncia ou abandona outras até então adotadas. Tais escolhas refletem opções identitárias, ideológicas e marcam uma determinada consciência histórica. Finalmente, Minayo lembra também que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*, ratificando que “o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (op. cit., p. 24).

Complementando as considerações acima, Lazarsfeld *apud* Haguette (1992, p. 64) menciona três situações em que se presta atenção particular a indicadores qualitativos: “a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística [...]; b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc; c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis submeter à observação direta”.

Abordando a investigação em Educação, Bogdan e Biklen (1991, p. 47-51) relacionam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, que utilizamos como parâmetros norteadores em nossa argumentação:

a) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

A idéia de contato direto e intenso com o objeto de pesquisa efetiva-se, na prática, por meio do trabalho de campo. Essa preocupação com a influência do contexto tem fundamento na antropologia de Geertz, para quem não é possível *divorciar* o ato, palavra ou gesto do seu contexto.

No presente trabalho, ratifica-se essa compreensão, uma vez que todos os programas de Educação Profissional investigados foram visitados pelo pesquisador *in loco*, de modo a tentar captar sutilezas e elementos do contexto em que se efetivam tais práticas educativas. Em especial, no que diz respeito à compreensão da ação das ONGs no cenário educativo, não acreditamos ser possível efetuar uma análise mais consistente sem ir efetivamente a campo e interagir com sujeitos, grupos e

instituições. Trata-se de um pressuposto que se aplica tanto à Educação Profissional quanto à Psicologia do Trabalho.

A prevalência que os autores dão à figura do investigador no processo de pesquisa faz pensar nas considerações de Paulo Freire sobre as diversas mediações no processo de formação, num relativo alinhamento que, ao mesmo tempo, justifica e reforça a nossa atenção sobre as dimensões subjetivas do processo educacional:

[...] a educação se constitui como um verdadeiro que fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma acção também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-acção e nessa acção-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos – autenticamente – seres da práxis (FREIRE, 1974, p. 20-21).

b) A investigação qualitativa é descritiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

A idéia de que nada é trivial e de que dados aparentemente irrelevantes devem ser analisados favorece a adoção de instrumentos como as entrevistas semi-estruturadas, a elaboração de vídeos e a análise de documentos oficiais e extra-oficiais, documentos pessoais, reportagens, etc. O pressuposto básico é de que tais dados podem implicar um tipo de conhecimento que somente poderá ser compreendido se o pesquisador tiver sensibilidade para captar nuances das falas, das imagens, dos registros, para posteriormente descrevê-las aos seus críticos.

A nossa opção por privilegiar a subjetividade dos educadores da Educação Profissional em cursos livres encontra ressonância nessa característica da abordagem qualitativa, a qual nos oferece também uma clara possibilidade de articulação com as ferramentas metodológicas pensadas por Yves Clot na Análise Psicológica do Trabalho. Isso porque o registro em vídeo das atividades dos Educadores de EP, com sua posterior autoconfrontação, mostrou-se uma proposta metodológica bastante rica e consistente, cujos resultados complementam significativamente os dados obtidos através das entrevistas e análises documentais.

c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

O problema escolhido para investigação qualitativa deve ser

verificado a partir de suas manifestações nas atividades, procedimentos e interações cotidianas, uma vez que o processo de construção desse conhecimento produz implicações significativas que podem afetar os resultados finais.

Esse postulado, que critica a ênfase excessiva em resultados, encontra-se nitidamente convergente com a visão freiriana de Educação, que nos adverte para os riscos da dicotomização entre capacitação técnico-científica e formação para a cidadania, ao afirmar:

Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com o que se assegure uma boa produtividade ao processo produtivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização (FREIRE, 2000, p. 94).

A advertência de Paulo Freire (a nosso ver, bastante atual) aplica-se tanto às possibilidades de reconhecimento das dimensões políticas da pesquisa científica – nesse caso, das metodologias qualitativas em especial – quanto aos modelos de Educação Profissional, como teremos oportunidade de discorrer mais adiante, nesse mesmo trabalho.

d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

As hipóteses, na perspectiva qualitativa, ganham maior flexibilidade, pois vão sendo construídas e/ou reformuladas mais ou menos intensamente, à medida que os dados vão sendo recolhidos e analisados. Para Bogdan e Biklen, (op. cit., p. 50), “não se presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação”.

A construção desta tese mostrou-se exatamente dessa forma. À medida que nos aproximávamos do campo de pesquisa, dos sujeitos, ouvíamos suas falas, assistíamos a suas aulas e conhecíamos os projetos aos quais eles estavam vinculados, redesenhavam-se para nós múltiplas possibilidades. Particularmente, a

capacidade de *criação* dos educadores da área de EP no que diz respeito às práticas educativas e aos modos de transmissão de seus saberes, provocou várias reorientações ao longo deste trabalho.

Essa orientação metodológica é reforçada por diversos autores, particularmente alguns ligados mais diretamente às temáticas sobre o mundo do trabalho, os trabalhadores e suas vivências. Uma referência expressiva é oferecida pela psicóloga do trabalho Elizabeth Antunes, que, baseando-se nas idéias do filósofo marxista José Chasin, defende uma “cientificidade enraizada e regida pela terrenalidade das coisas e dos homens concretos” (LIMA, 2002, p. 125). Para essa autora,

[...] o caminho é aberto pelo próprio objeto, que deve ser decifrado no corpo-a-corpo da pesquisa, tendo de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima (LIMA, op. cit.).

e) *O significado é de importância vital na análise qualitativa* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Na investigação qualitativa, ganha força a chamada *perspectiva dos participantes*, pois os pesquisadores estabelecem estratégias e procedimentos que tornem possível levar em consideração as experiências do ponto de vista de quem informa. Comentando essa característica, Ludke e André (1995) lembram que o pesquisador precisa ter cuidado com a acuidade de suas percepções para que não sejam esquecidas a checagem, a discussão e, sempre que possível, a confrontação dos pontos de vista dos participantes.

Mais uma vez, os pressupostos de Bogdan e Biklen mostraram-se perfeitamente adequados para o enfrentamento do nosso objeto de pesquisa, bem como para a articulação com o campo teórico que havíamos delimitado. Particularmente quando pensávamos no resgate que Yves Clot e a Psicologia do Trabalho fazem da discussão vygotkiana sobre sentido e significado. *Ouvir* os educadores mostra-se mais do que nunca uma necessidade imperiosa para a nossa investigação.

A compreensão das imposições que o objeto de pesquisa apresentava levou-nos à opção pelas entrevistas semi-estruturadas, como forma privilegiada de acesso aos educadores. Esse instrumento permitiria complementar os dados estatísticos

com a riqueza que somente a perspectiva da *escuta* pode oferecer. Nesse sentido, é inevitável recordar Bourdieu (1997) quando propõe que a entrevista, enquanto ato de comunicação, deve encaminhar-se no sentido de reduzir ao máximo a violência simbólica presente nesse tipo de relação, instaurando-se uma escuta ativa e metódica.

Estávamos, pois, claramente no campo da etnometodologia, que refere-se ao “estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem suas vidas cotidianas – seus métodos de realização da vida de todos os dias”, nos termos definidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 60). Para Minayo *apud* Lima *et al.*, (1996):

[...] a etnometodologia compreende o conjunto de reflexões que se abrigam sob seu próprio nome, além do interacionismo simbólico, da história de vida e da história oral. Seu berço foi a Universidade de Chicago e seu principal teórico Roberto Park, que já nas décadas de 20 e 30 preconizava a experiência direta com atores sociais para a compreensão de sua realidade (LIMA *et al.*, 1996, p. 22).

Esses mesmos autores lembram que nesse tipo de investigação deve-se levar em consideração não só o que é visto e experimentado, como também o que não é explicitado, aquilo que é dado por suposto. Ou seja, de uma colocação geral, supostamente entendida, vai se subtraindo questionamentos, até que haja uma maior explicitação dos conteúdos latentes até então. A linguagem é um ponto importante a se considerar, pois muitas vezes nem mesmo o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo da sentença.

Novamente, percebemos aqui a proximidade entre a pesquisa etnográfica e os delineamentos propostos por Yves Clot, para quem a compreensão da experiência de trabalho humano não pode se dar unicamente pela análise da atividade realizada (como é de praxe, por exemplo, em áreas como a Ergonomia de origem norte-americana) mas deve contemplar fundamentalmente a atividade não-realizada e, muitas vezes, não verbalizada.

Havíamos que cuidar para que a priorização da categoria *subjetividade* não implicasse a desconsideração das dimensões sociais e históricas nas quais o sujeito se insere. É o que muito acertadamente nos lembra Barros (2002) ao comentar sobre a técnica da *história de vida*, mas cujas considerações julgamos

pertinentes para quaisquer instrumentos adotados nas pesquisas qualitativas em geral:

[...] a interpretação não deve concentrar-se sobre a ‘vida’ como objeto único no qual buscaremos o sentido, mas, ao contrário, sobre as relações sociais e interpessoais que estão na origem das experiências práticas. Essas experiências, por sua vez, são interpretadas em função de uma situação concreta na qual os atores se encontram e de sua percepção da situação [...] e, também, à luz de uma teoria sociológica – da luta de classe, por exemplo – que o sociólogo introduz como referência de sua leitura das histórias (BARROS, 2002, p. 137)

Tentando preservar exatamente as condições de articulação entre categorias sociológicas e psicológicas, adotamos alguns procedimentos metodológicos, que passamos a relatar.

Procedemos à escolha intencional (não-aleatória) de práticas de Educação Profissional que se configurassem como cursos livres, nos termos previstos pela legislação, mais especificamente o Decreto 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A escolha foi feita a partir da indicação de setores do poder público, da área acadêmica ou feita pelos próprios sujeitos de pesquisa (Educadores de EP). Por se tratar de pesquisa qualitativa, este trabalho renuncia à necessidade de representatividade estatística, comuns em pesquisas de natureza quantitativa.

O campo inicialmente previsto para a realização da pesquisa seria a Unidade Nita Chaves da Associação Divina Providência, localizada no bairro Primeiro de Maio, região Nordeste de Belo Horizonte. Chegamos a fazer visitas, recolher material institucional (APHDP, s/d) e realizar uma entrevista inicial com o coordenador da Unidade para iniciar as atividades. Entretanto, fatores cuja origem não conseguimos identificar levaram a instituição a não autorizar efetivamente o início do nosso trabalho de pesquisa.

Isso fez com que recorrêssemos a indicações da SMAS/PBH, que nos forneceu uma lista das entidades conveniadas que desenvolviam atividades no campo da Educação Profissional. Tentando mapear um grupo qualitativamente significativo, optamos por desenvolver a pesquisa com nível de maior profundidade em cinco programas/cursos de Educação Profissional, a saber:

a) *Centro de Qualificação Sócio-Formativo*

- Qualficarte* – Unidade Ipiranga (serviço mantido pela Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte);
- b) *Circo de Todo Mundo* (ONG);
 - c) *Obras Sociais Nossa Senhora da Pompéia* (instituição religiosa);
 - d) *Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi* (ONG);
 - e) *Conselho Regional de Associações Comunitárias do bairro São Paulo/Centro de Apoio Comunitário* (parceria ONG e poder público).

Foram entrevistados 15 (quinze) Educadores e 8 (oito) gestores, usualmente indicados pelas próprias instituições pesquisadas. Todos foram orientados quanto à finalidade das entrevistas e assinaram termos de consentimento livre e esclarecido, atendendo a recomendações éticas cabíveis. Por limitação de condições de pesquisa, as entrevistas foram usualmente realizadas nas próprias instituições, em salas definidas com antecedência para tal. As entrevistas foram gravadas, transcritas e delas foram extraídos trechos agrupados em categorias, as quais iam sendo construídas e reformuladas progressivamente ao longo da pesquisa, quando necessário.

Foi também adotada a análise de documentos fornecidos pelas instituições ou disponíveis em meio eletrônico (internet). Projetos, relatórios de atividades, balanços financeiros e/ou sociais, quadros demonstrativos e reportagens também foram utilizados como fonte de informação e estão devidamente citados no final do trabalho.

Foram filmadas as atividades de 9 (nove) educadores, em câmera analógica, com posterior digitalização das imagens em ilha de edição. Cada Educador teve filmadas aproximadamente 8 (oito) horas de seu trabalho, período usualmente

dividido em dois dias, de forma a recuperar atividades ou aulas diferenciadas. Todas as autoconfrontações (diretas e cruzadas) foram gravadas, algumas em vídeo, outras apenas em áudio.

Nesse sentido, julgamos importante esclarecer que foi exatamente a busca pela compreensão dos modos operatórios adotados pelos educadores de EP de curta duração que nos levou a adotar dois conjuntos metodológicos interligados, mas diferenciados. Partindo exatamente da noção defendida por Clot (2006a; 2004; 2000) de que a *atividade realizada* é muito diferente do *real da atividade*, inclusive pelas dimensões inconscientes não relatadas pelos trabalhadores sobre suas atividades, optamos, primeiramente, por recolher os depoimentos dos Educadores por meio de entrevistas semi-estruturadas. A idéia seria a de nos aproximarmos primeiramente do discurso dos próprios trabalhadores sobre suas práticas e suas realizações por meio das entrevistas (ou seja, da fala sobre a *atividade realizada*), para posteriormente atingirmos a segunda categoria (o *real da atividade*), através das filmagens e autoconfrontações.

Curiosamente, a análise das entrevistas já deixa evidente o que ressurgirá mais claramente nas autoconfrontações: a atividade desses Educadores de EP transcorre em um terreno bastante complexo, onde se sobrepõem pelo menos dois *gêneros profissionais* diferentes, mas totalmente imbricados.

Um diz respeito à função *técnica*, ou seja, o *especialista*, detentor de um conhecimento específico, que, de certa maneira, o diferencia de todos os demais na instituição e delinea determinadas perspectivas profissionais, carregadas das noções de êxito e sucesso. O outro gênero profissional refere-se exatamente à função *educativa*, ou seja, o *educador*, situação na qual esse mesmo especialista técnico será encarregado de conduzir o processo de aquisição de determinadas habilidades e competências técnicas, por parte de um determinado grupo de alunos, sob condições determinadas por organizações públicas e/ou privadas.

É certo que tal sobreposição de gêneros acontece, de maneira relativizada, em outros níveis de ensino, como na Educação Superior, por exemplo. No tocante à Educação Profissional, porém, e em especial nos cursos de curta duração, os conflitos decorrentes da articulação desses gêneros profissionais ganham maior

intensidade e se fazem notar com bastante frequência nos relatos dos Educadores.

Inspirados no modelo proposto por Amigues (2004), ao qual acrescentamos outras categorias, deparamo-nos com um universo discursivo extremamente rico e, ao mesmo tempo, marcado pelas contradições da própria ambivalência das relações entre as áreas de Trabalho e Educação, alimentada pelos conflitos e anseios dos próprios sujeitos que nelas atuam. As modificações dos gêneros profissionais, a partir dos estilos profissionais delineados pelos Educadores de EP, surgem como fatos sociais complexos e totais, no sentido que Mauss (1979) atribui ao termo.

Tendo em vista limitações de diferentes ordens, a adoção dos procedimentos metodológicos deu-se de forma diferenciada nos programas investigados, a saber:

a) no *Centro de Qualificação Sócio-Profissional Qualificarte*, mantido pela Prefeitura de Belo Horizonte, foi feita toda a programação prevista: apresentação da pesquisa para os Educadores, definição conjunta das atividades a serem analisadas, entrevistas individuais semi-estruturadas com os Educadores e os gestores do serviço, registro em vídeo, digitalização das imagens, autoconfrontação direta, autoconfrontação cruzada e discussão posterior dos dados com o grupo e com a instituição;

b) no *Circo de Todo Mundo* e no *Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi*, foram adotados os seguintes procedimentos: apresentação da pesquisa para os gestores e para os Educadores, definição das atividades a serem analisadas, entrevistas individuais semi-estruturadas com os Educadores e os gestores do serviço, registro em vídeo e digitalização das imagens;

c) nas *Obras Sociais Nossa Senhora da Pompéia*, foram adotados os seguintes procedimentos: apresentação da pesquisa para os gestores e para os Educadores, definição das atividades a serem analisadas, entrevistas individuais semi-estruturadas com os Educadores e os gestores do serviço;

d) no *Conselho Regional de Associações Comunitárias do Bairro São Paulo*: apresentação da pesquisa para os gestores, entrevistas individuais semi-

estruturadas com os gestores do serviço e com um dos Educadores.

Conforme pudemos observar, é comum que o Educador da área de Educação Profissional desenvolva suas atividades de forma simultânea, tanto em organizações do poder público quanto em organizações do setor privado ou não-governamentais. Essa constatação, a nosso ver, minimiza o fato de que os procedimentos metodológicos tiveram níveis diferenciados de implantação nos programas investigados, pois o eixo central da pesquisa – a atividade dos Educadores de EP – mostrou aspectos transversais à caracterização da instituição.

De forma recorrente, buscamos adotar estratégias para que o nosso texto não ganhasse aquelas configurações que Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (op. cit., p. 185), chamam de *patchwork* ou, ironicamente, *Saudades de Ariadne*, referindo-se àqueles trabalhos que se caracterizam pela “colagem de conceitos, pesquisas e afirmações de diversos autores, sem um fio condutor” e nos quais, ao final, o autor se mostra “tão perdido quanto seu leitor”, risco que entendíamos como sendo muito possível, dada a complexidade do campo e do tema escolhidos.

“Nunca ninguém pôde entender a casmurrice da corporação de architectos que, a coberto de uma pouco convincente justificação estética, se tem recusado a modificar o projecto histórico e a autorizar a abertura das janelas na parede quando é necessário deslocá-la para diante, apesar de um leigo na matéria ser capaz de perceber que se trataria de satisfazer simplesmente uma necessidade funcional.”

Saramago⁴⁴

⁴⁴ *in* Todos os nomes, p. 172.

3. INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da mesma forma que o estudo da *Escola* enquanto instituição é considerado como fundamental para a compreensão da atividade dos professores nos níveis de ensino fundamental, médio ou superior, a caracterização das *instituições profissionalizantes* delinea-se como passo fundamental para a compreensão do nosso assunto. Como já o dissemos, a subjetividade que estamos investigando experimenta uma relação dialógica e dialética com as estruturas sociais às quais se encontra vinculada e convoca o pesquisador ao reconhecimento dessas relações. Por isso, acrescentamos uma breve descrição das instituições onde buscamos conhecer o trabalho dos Educadores de EP de curta duração.

3.1. Centro de Educação para o trabalho Virgílio Resi

Como já exposto, uma das características utilizadas com frequência pelas ONGs para se manterem é a parceria com outras instituições congêneres. Destinadas principalmente a garantir a sustentação financeira e a ampliar o leque de atuação das instituições, a parceria, muitas vezes, é o vetor de principal peso na formação de novas ONGs. Assim, entendemos que antes de apresentar o Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi (CEDUC), é importante falar de sua vinculação com a Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), de forma a melhor compreender sua história.

A AVSI define a si mesma como uma organização não-governamental sem fins lucrativos, criada em 1972 e envolvida com 111 projetos de cooperação para o desenvolvimento em 39 países do mundo. Situada no norte da Itália, a missão da AVSI, conforme consta no sítio da própria instituição na internet,

[...] é sostenere lo sviluppo umano nei paesi più poveri del mondo nel solco dell'insegnamento della Dottrina Sociale Cattolica con particolare attenzione all'educazione e alla promozione della dignità della persona umana in tutte le sue espressioni. Il dramma che molte popolazioni stanno vivendo va combattuto tenendo conto dell'unicità dell'uomo con un progetto di sviluppo che guardi all'educazione come strumento per far emergere i talenti. Solo in questo modo che è possibile consolidare un modello di sviluppo che faccia crescere gli uomini e, con loro, la pace

(AVSI, 2007).⁴⁵

Sua movimentação financeira em 2005 atingiu a cifra de 33 milhões de euros, sendo que o governo italiano é o seu principal investidor (aproximadamente um terço da receita). Seus principais campos de atuação são: *Educação, infância e família* (inclusive adoção internacional); *Integração da área urbana informal* (em parcerias com o Banco Mundial e governos locais); *Prevenção e Tratamento na Saúde* (com destaque para ações nos países africanos); *Formação profissional, Iniciação no Trabalho e Apoio à Microempresa* (com destaque para os programas de geração de renda); e *Agricultura, Ambiente e Segurança Alimentar* (vinculado às Metas do Milênio).

No Brasil, a AVSI promove ações nas cidades de São Paulo, Santos, Salvador, Manaus, Brasília, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Anápolis, Betim e Belo Horizonte, além do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Para desenvolver suas atividades no Brasil, a AVSI optou pela parceria com a Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM), uma ONG brasileira nascida em 1985.

O CEDUC foi concebido a partir da experiência de sua atual coordenadora, que denominaremos Coord03, e de outras técnicas que atuavam em projetos de geração de trabalho e renda desenvolvidos pela ONG Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM). Após sete anos trabalhando nesses projetos (período de 1998-2005), Coord03 manifestou junto à direção da CDM o desejo de construir um Centro de Educação e de Preparação para o Trabalho “em que as pessoas fossem educadas a olhar para o próprio eu, suas necessidades e aptidões, enquanto apreendem um modo de produzir” (CEDUC, s/d, [b], p. 1).

Sua missão, conforme consta em documentos da própria Instituição, é

Proporcionar aos jovens e adolescentes uma experiência de Educação e Trabalho, acompanhando-os no seu processo de crescimento pessoal e de

⁴⁵ “[...] é apoiar o desenvolvimento humano nos países mais pobres do mundo, segundo as diretrizes do ensino da Doutrina Social Católica, com especial atenção à educação e a promoção da dignidade da pessoa humana em todas as suas expressões. O drama que muitas populações vivem deve ser combatido tendo em conta a unicidade do homem com um projeto de desenvolvimento que entenda a educação como meio para fazer emergir os talentos. Apenas desta maneira é possível consolidar um modelo de desenvolvimento que faz crescer os homens e, com eles, a paz”. [tradução livre]

desenvolvimento profissional, num nexó orgânico com o setor empresarial e com os princípios da doutrina cristã (CEDUC, s/d, [a], p.1).

O nome da instituição faz referência ao padre Virgílio Resi, cuja atuação marca tanto a história da ONG quanto a história da sua coordenadora geral. Oriunda de família de classe média e formada em magistério numa cidade do interior mineiro, Coord03 veio para Belo Horizonte para completar seus estudos, chegando a atuar como professora da rede pública. Seu relato é organizado e mostra a clareza que tem sobre a influência dos valores morais nos seus processos de socialização (grupo de jovens, família, professores) e seus desdobramentos no que diz respeito à concepção do trabalho como elemento moralizador:

Neste sentido que a gente pensou no centro Virgílio Resi, colocar um nome por causa do Virgílio, dessa história, ele sempre foi um grande educador, que sempre a gente olhou e seguiu, sempre teve essa preocupação educativa, principalmente com o jovem e eu quis colocar educação para o trabalho não sendo profissionalizante porque reduz a perspectiva de uma profissão. Educação para o trabalho é muito mais amplo, educação pro ser, sem perder de vista a questão do trabalho que é fundamental pra pessoa e preparar pro trabalho eu acho que é preparar pra vida (COORD3).

O Centro de Educação ao Trabalho Virgílio Resi encontra-se localizado no bairro Heliópolis, região norte de Belo Horizonte. Possui uma equipe de trabalho composta por aproximadamente sete pessoas, sendo cinco na área técnica e dois nas atividades administrativas/apoio. A análise documental e a pesquisa de campo nos permitiram verificar que a Instituição oferece três tipologias de serviços na área da educação profissional: Ciclo Formativo; Cursos profissionalizantes; e Cursos abertos de formação profissional.

Em diversos aspectos, o Ciclo formativo diferencia-se de outros programas de Educação Profissional. Com duração de 10 meses, tem como público-alvo jovens, com idade entre 16 e 18, anos que residem em bairros localizados no entorno da Instituição. Atualmente esta modalidade de serviço atende a 50 jovens, oferecendo a este público quatro horas diárias de educação profissional e uma “bolsa aprendizagem” mensal no valor de cem reais.

Para participar do Ciclo Formativo, o jovem necessita preencher os seguintes critérios de seleção: residir em comunidade de baixa renda, ter uma renda

familiar de até um salário mínimo, apresentar boa frequência e um desempenho escolar satisfatório, estar desempregado e demonstrar interesse em um dos cursos oferecidos pela ONG. Antes de iniciar o processo de qualificação profissional, os jovens selecionados são submetidos a um “teste teórico”, que tem por objetivo identificar o nível de conhecimento do aluno sobre o conteúdo específico do curso profissionalizante. Este “teste teórico” é reaplicado no final do curso, para que o aluno visualize sua evolução em termos de conhecimentos teóricos construídos ao longo do processo.

A perspectiva curricular também foge ao usual. Primeiramente, por trabalhar, desde sua concepção, com a noção de *áreas* ou *grupos ocupacionais*, bem próximas do conceito de *itinerários formativos*, pois concentra a qualificação profissional em áreas produtivas e não diretamente em uma *profissão*, como os modelos mais tradicionais de EP ofertados pelas ONGs. Partindo deste pressuposto, a Instituição focaliza suas ofertas de qualificação profissional nas áreas de Comércio e Serviços. Para cada ramo produtivo, são disponibilizadas em torno de 25 vagas.

Essa concepção de currículo e de processo de formação expressa uma preocupação muito grande com a chamada *formação humana*. As oficinas de formação humana se subdividem em: oficinas de formação da pessoa; oficinas de cultura e recreação; oficinas de inclusão digital; e oficinas de orientação profissional e marketing pessoal. Em ambas as turmas do Ciclo Formativo, os conteúdos referentes à formação humana são trabalhados antes e durante a aquisição dos conhecimentos técnico-teóricos especializados e, nos termos da própria instituição, “consistem em espaços de (re) significação da própria existência, onde o jovem é convidado a resgatar sua auto-estima, aprender a se colocar no mundo do trabalho e trabalhar questões como sexualidade e relações interpessoais”.

O atendimento ao jovem que está em busca de trabalho se dá a partir de plantões de atendimento, em que os profissionais da Instituição ajudam o jovem a elaborar um currículo, simulam entrevistas e dinâmicas de grupo comuns a processos seletivos e disponibilizam computadores conectados à internet para envio de currículo via endereço eletrônico. A captação de postos de trabalho é feita a partir da identificação e visita a empresas situadas nas comunidades atendidas e no município como um todo,

com o objetivo de avaliar as especificidades das demandas e a possibilidade de inserção dos jovens formados pela ONG. Este levantamento de postos de trabalho é feito a partir do intercâmbio com agências de recursos humanos e sistemas públicos de emprego, além de parcerias com entidades de classe e com programas de geração de emprego e renda.

Um ponto que merece atenção especial diz respeito à preocupação com a parceria com a Escola Municipal Hilda Rabelo Marques, situada na mesma rua onde funciona o CEDUC. Atendendo um público comum ao Virgílio Resi, a Escola firma parceria a partir de contribuições na formatação e execução de cursos profissionalizantes e oficinas sócio-educativas e encaminhamento de jovens para participarem do Ciclo Formativo. A Diretora, entrevistada por nós, mostra-se bem alinhada com a proposta do CEDUC.

A modalidade de serviço Cursos Profissionalizantes é oferecida a grupos específicos vinculados a projetos sociais de órgãos públicos, privados e do Terceiro Setor. Este serviço inclui formação técnica especializada e oficinas de empregabilidade e empreendedorismo, conteúdos voltados para a preparação do educando para o mercado formal ou a criação do próprio negócio.

Os cursos abertos de formação profissional são dirigidos ao público em condições de arcar com os custos de sua formação profissional. Estes cursos são construídos visando atender a demandas específicas identificadas após análise sistemática das tendências do mercado de trabalho atual.

A equipe é constituída por uma Coordenadora Geral, uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora Executiva, duas Técnicas Especializadas e um grupo variável de Educadores. Os Educadores são usualmente contratados através de Cooperativas, enquanto que os demais membros da Equipe são contratados em regime celetista. Em algumas situações, os Técnicos ou os Coordenadores também atuam como Educadores, assumindo principalmente os temas ligados à chamada *formação ampla*.

3.2. Qualificarte

O Centro de Qualificação Profissional Qualificarte é considerado um serviço de formação sócio-profissional que está vinculado à Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Atende às diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Trata-se, em linhas gerais, de uma proposta inserida numa perspectiva mais ampla, de atendimento dos imperativos estabelecidos pela Lei 8.742/93 (Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS) e pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004)

É importante observar que, dentre os objetivos da PNAS, está o provimento de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e/ou proteção especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem. A pretensão é a de promover a inclusão e a equidade de oportunidades para usuários e grupos atendidos, de forma a garantir-lhes o acesso a outras políticas públicas. Todas as ações desenvolvidas procuram manter a centralidade na família, preconizando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Para o desenvolvimento das ações de atendimento ao usuário, a PNAS é dividida em proteção social básica e proteção social especial, contemplando de programas e projetos desenvolvidos pelas três instâncias de governo e articuladas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O Qualificarte consiste num serviço de execução direta da Assistência Social no município de Belo Horizonte e é considerado um serviço de proteção social básica.

São considerados serviços de proteção social básica de assistência social aqueles que potencializam a família como unidade de referência, fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade, através do protagonismo de seus membros e da oferta de um conjunto de serviços locais que visam a convivência, a socialização e o acolhimento, em famílias cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos, bem como a promoção da integração ao mercado de trabalho, tais como:

- Programa de atenção integral à família;
- Programa de inclusão produtiva e projetos de enfrentamento da pobreza;
- Centros de convivência para idosos;
- Serviços para crianças de 0 a 6 anos, que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças;

- Serviços sócio educativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- Programas de incentivo ao protagonismo juvenil, e de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;
- Centros de informação e de educação para o trabalho, voltados para jovens e adultos. (BRASIL/Política Nacional de Assistência Social 2004).

O Qualificarte trabalha com a perspectiva de integração ao mercado de trabalho por meio da qualificação do usuário de seus serviços, em diferentes cursos de formação profissional. Tais cursos buscam atender à diversidade, tanto do mercado de trabalho quanto do público atendido e abrangem diferentes áreas de formação, objetivando uma inserção que, em princípio, pode se efetivar sob a forma de trabalho autônomo, assalariado ou ainda cooperado/associado. Desta forma, o Qualificarte tenta contemplar toda a disparidade do usuário do serviço. Suas atividades destinam-se

[...] à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização dos vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (BRASIL/Política Nacional de Assistência Social 2004).

Os alunos dos cursos promovidos pelo Qualificarte são encaminhados por outros serviços/programas de atenção da própria PBH e percebidos como “pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, em carência financeira, afetiva e relacional, de um modo geral, [...] que não acessaram outras políticas públicas que pudessem garantir suas condições plenas como cidadão” (FARIA e MARTINS, 2006, p. 28).

O Qualificarte, além de visar à ampliação das perspectivas do sujeito de ingressar ou retornar ao mundo do trabalho, pretende também melhorar sua condição familiar e social, ao fortalecer vínculos fragilizados ou promover o restabelecimento dos vínculos rompidos. Nesse sentido, a Educação Profissional está colocada a serviço de um determinado fim para o campo da Assistência Social, numa configuração que passou a ser denominada como “Metodologia Qualificarte”.

Segundo Faria e Martins (2006), a Metodologia Qualificarte “entende que o público atendido prioriza o desenvolvimento de habilidades que antecedem a

formação profissional mas que são intrínsecas à formação para o trabalho. Estão contempladas nesse bojo questões relativas ao gênero, às relações interpessoais, à postura profissional, às noções de cidadania e à tantas outras demandas que possam ser apresentadas pelo grupo no decorrer de sua formação”. Nota-se, portanto, que a própria idéia de *formação profissional* expressa uma noção de flexibilidade. Em vários documentos, a Metodologia é apresentada como “flexível”, “preocupada com as fragilidades” e com o “respeito às especificidades dos alunos”.

Suas atividades são pautadas em três elementos básicos de formação: *formação específica* (de caráter mais formal, diz respeito ao exercício da profissão ou do ofício ensinado); *formação ampla* (trata de temas mais voltados para a noção de cidadania, higiene pessoal, relacionamento e afetividade, devendo ser definidos junto com os alunos, a cada oferta do curso); e *vivência profissional* (que pode acontecer dentro ou fora das instituições formadoras, abordando conteúdos tanto da formação específica quanto da formação ampla).

A PBH conta atualmente com três Unidades do Serviço Qualificarte, denominadas de acordo com o bairro onde se localizam: Mariano de Abreu, Gameleira e Ipiranga. Esta pesquisa foi realizada apenas na Unidade Ipiranga, que funciona em prédio cedido pela Secretaria Municipal de Educação. Embora a oferta dos cursos varie conforme a demanda observada pela gestão do serviço, estima-se que, juntos, os três Centros de Qualificação Profissional ofereçam mais de mil vagas por ano, distribuídas em 18 cursos, que podem contemplar desde as áreas de beleza, reciclagem e confecção de papel artesanal até a montagem e manutenção de computadores. A Metodologia Qualificarte vem sendo objeto de investigações acadêmicas anteriores (FARIA e MARTINS, 2006; RODRIGUES, 2003), embora nenhuma com as características da que ora realizamos.

Na Unidade Ipiranga, a Equipe é formada por uma Coordenação Geral (usualmente Assistente Social), um Técnico Especializado (Psicóloga), quatro Educadores (ali nomeados como Formadores) e um funcionário administrativo. Excetuando-se a Coordenadora Geral, que é servidora efetiva da PBH, os demais são

contratados em regime celetista através da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS).

No período em que foi realizada esta pesquisa, a Unidade Ipiranga do Centro Qualificarte oferecia quatro cursos, sendo que desses, três eram oferecidos no turno da manhã (Informática Básica, Garçom/Garçonete e Secretariado) e um era oferecido no turno da tarde (Montagem e Manutenção de Microcomputadores). Dos quatro Educadores, dois possuíam formação universitária completa, um estava concluindo e um tinha ensino médio completo.

3.3. Circo de Todo Mundo

Criado em Belo Horizonte, no ano de 1991, o Circo de Todo Mundo define-se como uma Organização Não-Governamental que tem como foco de atuação principal o combate ao trabalho infantil, viabilizado mediante parceria com instituições como a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tem como público alvo preferencial sujeitos com trajetória de rua. Sua proposta é desenvolver atividades lúdicas e culturais paralelas à escolarização formal. Conforme documentos da própria instituição:

Na unidade Centro Cultural Circo de Todo Mundo, crianças e adolescentes, entre 7 e 18 anos, freqüentam, de segunda a sexta, oficinas de equilíbrio, malabarismo, acrobacia de solo e aérea, além das atividades “extra-lona”, como teatro, dança, expressão corporal, capoeira, oficinas de formação humana e cidadania (OIT, 2003, p. 38).

A análise da documentação institucional revela que a ONG Circo de Todo Mundo tem outros três espaços de atendimento. Um desses espaços é a *Casa Moradia*, abrigo provisório para meninos de 6 a 13 anos, com trajetória de moradia nas ruas. A *Casa Rosa* atende meninas entre 12 e 18 anos que também passaram pela experiência de rua. Finalmente, há o *Centro Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente Helena Greco*, onde adolescentes e suas famílias recebem atendimento jurídico e social para os casos de exploração e/ou violência que tenham vivenciado.

A ONG produz espetáculos e apresentações, com o intuito de mostrar à comunidade e aos parceiros o resultado do trabalho desenvolvido com as crianças e os

adolescentes. Esta é uma das características da ONG que mais chama a atenção: há uma atenção especial quanto à visibilidade e à divulgação do trabalho da instituição. Estagiários de comunicação se encarregam inclusive do contato com os pesquisadores e com a imprensa. A entidade possui publicações nas quais se nota um esmerado tratamento gráfico, destinado a tornar a leitura mais interessante e explicitar a ênfase que a ONG dedica aos campos da arte e da cultura, bem como à dimensão lúdica. Devido a esse contato recorrente com a imprensa e com o interesse de pesquisadores acadêmicos, há formulários já previamente definidos para regulamentar as atividades de pesquisa no âmbito institucional.

Outro aspecto relevante é a estruturação da Sala de Saber Paulo Freire, coordenada por um professor universitário aposentado e que oferece atividades de leitura, jogos e brincadeiras para as crianças e os adolescentes atendidos pelo Circo. As prateleiras contendo livros e revistas são estrategicamente colocadas, de forma que os usuários sejam forçados a entrar em contato com o material exposto ao circular no ambiente. A idéia, justificada pelo Coordenador da Sala, é estimular o contato e a descoberta, o questionamento e a curiosidade infanto-juvenil.

Diferentemente de outros programas pesquisados, a pretensão do Circo não é necessariamente a profissionalização, embora todos os Educadores entrevistados neste trabalho tenham sido inicialmente usuários do serviço prestado pela ONG. Além disso, todos relatam a expectativa de consolidar a identidade profissional de *artista circense*, embora muitas vezes essa opção seja vista como incompatível com a de *educador*, tendo em vista o tempo de dedicação que a primeira exige. Pode-se dizer que a Educação Profissional é percebida de forma bastante diversa pelos integrantes da organização, na medida em que a questão da Assistência Social se faz bastante presente. Como poderá ser visto na análise das entrevistas e das atividades dos Educadores, há um conflito entre *o ensino como trabalho*, que lhes oferece os meios para subsistência e o tempo para os ensaios e aprimoramento técnico, demandas evidentes para qualquer artista. A relação com a instituição fica mais complexa na medida em que se misturam sentimentos como gratidão – pelo fato de terem sido *formados* ali – e a queixa por melhores padrões de remuneração ou maior autonomia em seu trabalho.

As aulas são dadas de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e da tarde, para turmas montadas de acordo com o horário escolar. Em alguns períodos, há uma organização das turmas pelo nível técnico, principalmente quando há alguma apresentação sendo prevista. Quando essa pesquisa foi iniciada, as tardes de segunda e sexta-feira eram dirigidas aos alunos que já estivessem mais avançados no domínio das técnicas. O conteúdo das aulas varia conforme a programação definida pelo Coordenador Artístico, mas é usual a prática de rolamentos, malabares, cama elástica, saltos e escalada no tecido. As atividades são realizadas conjuntamente em um grande galpão, onde os equipamentos já estão montados e as turmas normalmente fazem o rodízio pelas atividades, em períodos que variam conforme a própria atividade.

As famílias das crianças e dos adolescentes acolhidos devem participar de reuniões periódicas com a Coordenação da ONG, que promove o acompanhamento das dinâmicas familiares e seus reflexos, tanto nas questões escolares quanto nas atividades realizadas no próprio Circo. Nesse momento, os Educadores travam contato com situações delicadas, como a questão do abuso no ambiente doméstico.

Nenhum dos Educadores, no período em que esta pesquisa foi realizada, possuía educação superior. São majoritariamente homens, na faixa etária de 18 a 25 anos, e, de forma geral, possuem histórico de exercício de trabalho infantil, pelo menos até seu ingresso na ONG. Alguns relatam já ter vivenciado experiências de trabalho fora do país (um deles chegou a morar na China por quase dois anos).

Foi possível verificar a forte presença de ONGs internacionais que atuavam, pelo menos nesse período, como parceiras do Circo. Nesse sentido, destaca-se a ONG italiana denominada Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti (COSPE), instituição que tem suas origens na década de oitenta, na cidade de Florença. Seu objetivo é “ajudar a superar as condições de pobreza e de injustiça social em todo o mundo”. Suas ações se articulam em torno de temas como o “espírito do anti-racismo e do interculturalismo” e “redes e campanhas internacionais de solidariedade” (COSPE, 2007⁴⁶). As formas de interação da COSPE com o Circo de Todo Mundo não puderam

⁴⁶ As informações sobre objetivo e ações da ONG COSPE foram objeto de tradução livre.

ser analisadas profundamente durante a realização dessa pesquisa. O balanço financeiro, disponibilizado no sítio da ONG, informa que foram repassados pela COSPE o valor de €70.000 (setenta mil euros) para o Circo de Todo Mundo no ano de 2006.

3.4. Conselho Regional das Associações Comunitárias e Centro de Apoio Comunitário do bairro São Paulo

No presente estudo, uma das ações que mais nos chamou a atenção foi o programa de profissionalização desenvolvido através de parceria entre uma entidade pública (Centro de Apoio Comunitário) e uma ONG (o Conselho Regional das Associações Comunitárias do Bairro São Paulo). Embora neste programa especificamente não tenhamos tido a oportunidade de acompanhar a realização de nenhum curso de Educação Profissional, julgamos relevante apresentá-lo, pois trata-se de uma experiência que, por um lado, reflete de forma expressiva as dificuldades de articulação entre os interesses público e privado, ao mesmo tempo em que ilustra um recorte comumente encontrado das imbricadas relações entre Educação e Assistência Social.⁴⁷

A compreensão da dinâmica envolvendo o modelo de Educação Profissional efetivado nesta parceria solicita a observação, ainda que breve, dos processos históricos de consolidação de ambas as instituições. A disponibilidade de estudos anteriores (ALMEIDA e DINIZ, 1995; e, em especial, DUARTE, 1989) facilita tal retrospecto.

O espaço conhecido atualmente como Centro de Apoio Comunitário do bairro São Paulo (CAC São Paulo) tem suas origens na década de cinquenta, na gestão do prefeito Américo Renné Gianetti (1951-54), quando foram construídos os primeiros Centros Sociais em Belo Horizonte. Criados com a ajuda da Igreja Católica, tais Centros tinham por finalidade, segundo o discurso oficial, “promover atividades e serviços nos campos da educação, cultura e desporto, da saúde e nutrição, do trabalho, da previdência e assistência social, da recreação e lazer” (DUARTE, 1989). Entretanto, além de prestar serviços assistenciais e de servir como instância de debate e

⁴⁷ Acompanhando essa parceria, tivemos a oportunidade de nos defrontar com outras facetas da relação ambígua e contraditória entre Educação e Assistência Social. O embate entre o Programa de Socialização de 7-14 anos e o Programa Escola Integrada, gerenciados, respectivamente, pelas Secretarias Municipais de Assistência Social e da Educação, ambas da PBH, embora não constituísse exatamente nosso objeto de estudo, reflete também parte do contexto altamente complexo em que se efetiva as ações de Educação Profissional.

compartilhamento de problemas em comum pelos moradores locais, imaginava-se que os Centros Sociais serviriam para amenizar as agitações sociais feitas pelas classes populares na época.

Em 1963, foi fundada no bairro São Paulo a Associação Comunitária Américo Renné Gianetti (ACARG), que tinha por objetivo “promover o desenvolvimento e bem-estar do bairro, trabalhando no estudo e solução dos problemas que o afetam”. A idéia inicial era investir no Centro Social e envolver a comunidade em suas ações, tanto aquelas de caráter mais diretamente assistencial (nas áreas da Saúde, Alimentação e Educação) quanto aquelas destinadas a viabilizar o Centro Social como espaço de convivência. Por intermédio da ACARG, os moradores conseguiram efetivar conquistas como levar para o bairro energia elétrica e linha de ônibus, além de incentivar os bairros vizinhos a criar suas próprias associações.

Em 1975, o Centro Social do Bairro São Paulo foi incluído no Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos (PNCSU), considerado por alguns autores (DUARTE, 1989) como fruto da movimentação da sociedade civil em torno dos direitos humanos e das reivindicações da população periférica. Os Centros Sociais funcionavam mediante convênios firmados entre diferentes níveis de governo: no plano estadual, a Secretaria de Estado do Trabalho, Ação Social e Desportos (SETAS) e no municipal, a Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social (SMSBES). Nessa época, o Centro Social Urbano (CSU) São Paulo passou a ser responsável pela “Zona 7” do município de Belo Horizonte, composta por 33 bairros. Alguns Termos Aditivos firmados naquele momento definiam responsabilidades: a manutenção, o funcionamento e a operacionalização dos Centros Sociais ficariam sob a responsabilidade da Prefeitura de Belo Horizonte, cabendo ao Estado assessorar e avaliar o funcionamento desses Centros.

Em dezembro de 1979, o CSU São Paulo foi reformado e reinaugurado. Passou então a possuir uma área edificada de 2.050 m² e 1.600 m² de área livre. Na época, prestava alguns serviços nas áreas de Saúde, Assistência Médica, Odontológica e Enfermagem. Mas os depoimentos de antigos membros da instituição relatam carência de funcionários e de material. Além disso, atuava também na área da

Educação, com a implantação de uma turma pré-escolar, sob responsabilidade do governo municipal, e na área de Nutrição, com desenvolvimento de programas de complementação alimentar em conjunto com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O ônus da operacionalização dos CSUs foi sendo progressivamente transferido para o governo municipal, embora sem garantias de estrutura para assumir uma variedade de programas tão ampla.

O relato de alguns membros do CAC por nós entrevistados faz pensar que essa reconstrução de um Centro Social “grande e bonito” teria criado expectativas na população de que o serviço seria melhor e mais abrangente. A realidade, porém, mostrou-se exatamente oposta, pois se o espaço físico do Centro foi reconstruído, não houve a alocação de pessoal e de equipamentos em número suficiente. Rapidamente, a instituição começou a ser alvo de depredações.

A resposta da comunidade surgiu por meio de instituições como o Conselho Comunitário Getúlio Vargas, uma organização criada por um grupo de moradores da região Nordeste de Belo Horizonte, que passou a utilizar o CSU São Paulo como local de reuniões, por estar localizado no centro dessa delimitação regional. Esse Conselho assumiu como objetivo administrar o Centro Social, além de reivindicar direitos e serviços que buscassem atender às necessidades básicas das populações localizadas no seu entorno. Os depoimentos e documentos analisados sinalizam que o Conselho sustentou boa parte de suas iniciativas sem o apoio do poder público, contando principalmente com os recursos advindos da promoção de bailes, de doações e da participação da comunidade, de forma geral.

Na década de oitenta, foi criado o Conselho Regional das Associações Comunitárias da Região Nordeste (CRAC), com o caráter de Organização Não-Governamental. Tinha por objetivo atender a população da região e adjacências no sentido de buscar a sua inserção dos mesmos no mercado de trabalho por meio da promoção de cursos de qualidade e baixo custo, levando em consideração a demanda existente. Além disso, propunha-se a promover o acesso dos moradores ao trabalho, a integração e a formação de uma consciência de cidadania aos seus usuários. Como força

de trabalho, o CRAC chegou a contabilizar doze instrutores, um contador e um coordenador (remunerados), além de onze conselheiros voluntários.

Simultaneamente, em 1983, na gestão do prefeito Patrus Ananias, os CSUs passaram à condição de Centros de Apoio Comunitário (CAC), vinculados à rede de serviços da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Em sua concepção inicial, os CACs gozavam de relativa autonomia, sendo que a oferta de serviços de Educação Profissional surge em algumas unidades. No caso específico por nós investigado, como representante do poder público municipal, o CAC São Paulo disponibiliza uma gerente (nível superior), dois estagiários de nível superior, um de nível médio e três funcionárias no setor administrativo, além de serviços de portaria e limpeza, prestados via terceirização.

Até o ano de 2006, essa parceria entre CAC e CRAC no bairro São Paulo foi responsável pela oferta de diversos cursos na área de Educação Profissional, cuja definição fazia-se, em grande parte, a partir de negociação com a Prefeitura. Dentre outros, podemos citar os cursos de Estética facial, Iniciação a informática, Manicura/Pedicura, Pedreiro de acabamento, Tranças/penteados, Vendas, Auxiliar Administrativo, Cabeleireiro, Depilação, Eletricista e Computação. Para alguns dos sujeitos entrevistados, a Educação Profissional constituiu durante muito tempo o “carro-chefe” das atividades dos CACs.

Em 2007, devido a problemas na prestação de contas junto à Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, o CRAC teve suspenso o convênio com a Prefeitura, que viabilizava a oferta de cursos profissionalizantes. Assim, durante o período em que esta pesquisa foi realizada não foi possível observar a atividade direta dos Educadores de EP resultante dessa parceria. A expectativa, tanto da gestora designada pela PBH para acompanhar a instituição quanto da Coordenadora da ONG era de que com a implementação do Programa Municipal de Qualificação (PMQ) as atividades no campo da Educação Profissional fossem retomadas.

3.5. Obras Sociais Nossa Senhora da Pompéia

As origens das Obras Sociais Nossa Senhora do Rosário de Pompéia remontam ao ano de 1950, por iniciativa da Congregação dos Frades Capuchinhos. Os poucos registros históricos que conseguimos acessar, cedidos pela própria instituição, mostram-se impregnados pela ideologia da própria ordem religiosa, como se vê no seguinte texto:

A tradicional modéstia (ou descuido) dos Capuchinhos não nos permite de traçar um relatório completo do que foi feito neste campo. Foi sempre parte da estratégia dos capuchinhos semear e “tocar para a frente”: em palavras evangélicas, fazer o bem de maneira que a esquerda não saiba o que a direita está fazendo. Há um livro de Tombo no céu que registra heroísmos e méritos cuidadosamente ocultados (OBRAS SOCIAIS, s/d).

Essa prerrogativa – de uma menor explicitação dos modos e motivos – deverá ser flexibilizada ao longo dos anos, à medida que a instituição é levada a firmar parcerias com diferentes setores para garantir os recursos necessários à consecução de seus objetivos. Dentre essas parcerias, pudemos encontrar breves relatos pontuais de interações com o Serviço Social da Indústria (SESI), em práticas voltadas para a assistência médica, odontológica e jurídica. Assim, há relatos de certificados de cursos profissionalizantes emitidos na década de setenta, não permitindo concluir se houve uma regularidade na oferta de cursos entre esse período e a fundação da instituição.

É exatamente na chamada “história recente” que vamos encontrar maiores registros da atividade das Obras Sociais da Pompéia, particularmente a partir de diversos convênios firmados com outras instituições, como a Cúria Geral da Itália, a Fundação C&A, o Comitê de Democratização da Informática (CDI) e a Fundação Vitae (OBRAS SOCIAIS, s/d). A avaliação institucional é de que tais convênios auxiliam de forma muito episódica e pontual, na medida em que não têm perspectiva de longa duração.

Em 1995, é firmado convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte para a prestação de serviços de Educação Profissional, sendo que esse convênio se mantém até o presente momento. No momento em que esta pesquisa foi iniciada, as Obras Sociais foram indicadas pelos técnicos da PBH responsáveis pelo

acompanhamento dos cursos profissionalizantes como sendo uma referência positiva, tanto no atendimento às recomendações do poder público para execução quanto na prestação de contas dos recursos obtidos.

No ano de 2005, as Obras Sociais passaram por uma reformulação jurídico-administrativa, configurando-se como uma filial da Província⁴⁸ dos Capuchinhos. As orientações transmitidas pela direção da Província aos gestores intermediários sinalizam a tentativa de articulação de uma rede que agregue as ações de caráter social, articulando às iniciativas no campo da Educação Formal, atualmente desenvolvidas pelo Colégio São Francisco de Assis.

Os cursos ofertados são de Cabeleireiro, Manicura/Pedicura, Depilação, Salgadeira e Doceira, Eletricista Instalador, Digitação, Iniciação à informática, Office-boy e Office-girl e, mais recentemente, Cuidador de idosos.

Os Educadores são contratados livremente pelas Obras Sociais, seguindo a exigência feita pela PBH de escolaridade mínima (ensino médio). A instituição também encaminha currículo do Educador, no qual deverá constar a qualificação que o credencia a responder por determinado curso. Não há relatos ou registros de casos em que o Educador indicado pela instituição tenha sido recusado pela PBH. Até o início de 2008, havia seis Educadores em exercício nas Obras Sociais, na condição de instrutores autônomos. Há também um professor municipal, cedido pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhar as atividades desenvolvidas na ONG, que atua como Coordenador de Cursos. Além desses, há sete funcionários contratados pelas Obras Sociais, que atuam nas funções de coordenação e apoio. A instituição funciona nos três turnos, sendo que os horários são organizados conforme as turmas.

O valor da remuneração dos Educadores é de até R\$14,00 (quatorze reais) por hora-aula. O valor a ser repassado pela PBH à instituição é definido pela carga

⁴⁸ A noção de “província” deve ser entendida como uma forma de organização da Ordem dos Capuchinhos. Segundo página vinculada ao assunto, “as fraternidades locais formam juntas uma rede de comunhão em um território definido, que constitui uma circunscrição da Ordem. A circunscrição típica chama-se ‘província’. Entretanto, partindo de alguns critérios – que incluem o número de frades, o tempo de implantação, o nível de desenvolvimento e a capacidade de autonomia – as circunscrições também podem ser vice-provínias, custódias ou delegações” (OFMCAP, 2007)

horária total do curso. Atualmente são pagos mediante Recibo de Pagamento Autônomo (RPA). Com o aumento da oferta de cursos, está sendo estudada pela instituição a possibilidade de contratação em regime celetista, decisão que deverá ser tomada após conclusão do impacto financeiro.

Assim como outras iniciativas promovidas pela sociedade civil no campo da Educação Profissional de curta duração, as atividades desenvolvidas pelas Obras Sociais também vêm sendo modificadas pelo realinhamento das políticas públicas municipais, com destaque para a implantação do Programa Municipal de Qualificação (PMQ). As alterações, que vêm sendo feitas sob a forma de Chamamentos Públicos, dizem respeito a um amplo leque de orientações a serem adotadas pelas instituições conveniadas. No caso específico dessa instituição (as Obras Sociais), os pontos mais relevantes são:

- a) A implantação da chamada *formação sócio-educacional* (que inclui temas como gestão, cooperativismo, ética e relações interpessoais). Segundo relato da Coordenadora, parte desse conteúdo já era abordado antes pelos Educadores, de forma não sistematizada.
- b) O processo de captação e encaminhamento dos alunos, que passou inicialmente a ser feito por um setor da PBH (o Núcleo Integrado de Apoio ao Trabalho), vem sendo reformulado, de modo a manter a possibilidade de a própria instituição captar e inscrever o público que apresenta a demanda de cursos de Educação Profissional *in loco*, devendo porém comprometer-se a informar imediatamente tal inclusão.

De forma geral, é possível dizer que a experiência de Educação Profissional observada nas Obras Sociais retrata bem um contingente significativo das iniciativas feitas nesse campo pela sociedade civil: forte correlação entre Educação e

Assistência Social, instituição mantenedora vinculada a uma orientação religiosa, instituição executora com forte penetração na comunidade em que se insere e cenário atual marcado por reformulações na forma de interação com o poder público.

*... imagino que não deva haver reserva
ou segredos capazes de resistir por muito
tempo ao microscópio duma observação
contínua. Há quem diga, pelo contrário,
que quanto mais se olha menos se vê...*

Saramago⁴⁹

⁴⁹ *In* Todos os nomes, p. 247.

4. EDUCADOR COMO GÊNERO PROFISSIONAL: IDENTIDADE, ORIGENS SOCIAIS E FORMAÇÃO

Ensinando técnicas, desvelando “macetes” e reforçando valores, encontramos homens e mulheres oriundos de diferentes extratos sociais atuando como Educadores de Educação Profissional junto a jovens e adultos, os quais anseiam por integrar-se produtivamente à sociedade. Não foi identificado neste estudo nenhum tipo de prevalência mais significativa no que diz respeito à origem sócio-econômica dos Educadores de EP de nível inicial.

Em alguns casos, como no Circo de Todo Mundo, os Educadores (lá nomeados como “Instrutores”) são ex-alunos, pertencentes às classes populares e originalmente atendidos pelo programa de inclusão social da instituição, que seguiram carreira na própria ONG, configurando uma espécie de ascensão profissional vinculada diretamente à competência técnica. Nesses casos, a imbricada relação entre Educação e Assistência Social surge muito nítida, pois é exatamente pela porta dos serviços assistenciais que tais sujeitos irão ingressar no campo da educação.

Não comecei apresentando, claro... [comecei] fazendo aula, participei do primeiro espetáculo, do segundo. Com quatorze anos fui apresentado pela ONG... Hoje eu estou com vinte e um, fui subindo de aluno para instrutor, que sou hoje. Antes era Aluno, Assistente I, Assistente II... Hoje eu sou um Instrutor (EDUC10, CIRCO).

Percebe-se inclusive a possibilidade de que sujeitos vários, oriundos de diferentes extratos sociais, desenvolvam as atividades de Educador, ocupando a mesma função/cargo em um mesmo programa de EP. Isso certamente está relacionado ao fato de o ingresso nesse gênero profissional exigir, prioritariamente, o domínio de determinada técnica ou conhecimento específico. Sendo portador de determinado *conhecimento*, o Educador teria atendido o requisito inicial ou básico para sua atuação. É importante destacar que a obtenção desse domínio técnico está, muitas vezes, relacionada à expectativa de mobilidade social resultante exatamente desse saber. Nesse sentido, para alguns desses Educadores parece haver uma noção compartilhada de que *saber é poder*.

Curiosamente, esse *empoderamento* está muito vinculado à aplicação

das técnicas adquiridas através da Educação Profissional, portanto diretamente mediadas pela figura dos Educadores. Encontra-se, com frequência, a perspectiva de uma nova identidade profissional, que consiste num uso dessa técnica adquirida, de forma hábil e contínua, ao longo do tempo. Assim, é uma condição importante que tanto o *saber* adquirido quanto o *poder* dele derivado permaneçam (ou, até mesmo, ampliem-se) no decorrer do tempo, a ponto de gerarem fatos que signifiquem outro pertencimento, outra inclusão e, quem sabe, outra identidade. Em resumo, Educador de EP constitui um gênero profissional definido basicamente pelos itinerários formativos, que exploraremos com mais atenção um pouco mais adiante.

Particularmente numa sociedade capitalista, é possível observar que, além da competência no domínio da técnica, outros elementos surgem como sinalizadores da efetiva permanência desse sujeito no gênero profissional aqui denominado como *Educador de EP*. O êxito financeiro, a aquisição de bens (supostamente indicativos de mudança de classe social) e o reconhecimento social de uma nova condição por parte dos familiares são exemplos desses sinalizadores que delineiam a idéia de que tais sujeitos teriam completado o ciclo de qualificação básica que os credenciaria a se proporem ao exercício da função educadora.

Quando eu fiz meu curso no SENAC meu pai foi quem comprou meu primeiro sapato... sempre me apoiou. Hoje pra eles eu sou um orgulho. Um dia desses umas tias minhas do interior foram na minha casa... “Nossa, mas o Educ16 ta bem, né...” viu carro, viu casa viu tudo... Tudo o que eu consegui foi através do trabalho nessa área mesmo, que me deu sustento até hoje... (EDUC16, QUALIFICARTE).

Veremos que esses processos dizem respeito a uma *heterogeneidade na continuidade* de valores e representações da família de origem, nos termos usados por Charlot (2005). Isso porque os Educadores relatam que as representações dos seus grupos de origem quanto às possibilidades de mobilidade social não se restringem somente à aquisição de bens materiais (que muitas vezes nem chega a se efetivar), mas também remetem à noção de bens culturais, os quais podem significar para os Educadores de EP novas possibilidades de pertencimento social. Nesse sentido, como afirma o próprio Charlot (2005), *aprender* pode ser visto como *mudar e trair* as condições de origem, principalmente quando a atuação do Educador se dá no campo de

disciplinas e campos menos tradicionais, como a Cultura e a Arte.

É sonho, né... fica difícil de me sustentar do jeito que está aqui...essa é uma vontade minha mas se não der vou [sair]... Minha família não está gostando muito, acha que isso não é trabalho... eu dou meus duzentos [reais] para ninguém falar... estou ajudando com minha contribuição aqui, to pagando minhas coisas que sobram, eu ainda dou mais, para falar que eu não estou ganhando nada. É assim, eles acham que isso não é trabalho, trabalhar no circo, ah... Acham que todo mundo é palhaço, que não é nada sério, que tudo é brincadeira, não é bem assim não, é diferente... só estando aqui pra saber (EDUC13, CIRCO).

Uma das características mais interessantes desse gênero profissional é a presença constante da *catacrese*, nos termos definidos por Clot: uso não previsto dos instrumentos de trabalho, levando muitas vezes ao enriquecimento de funções desse mesmo instrumento. Para o Educador de EP, os diferentes *saberes* podem ser considerados ao mesmo tempo *artefato* e *instrumento*, na medida em que eles pertencem simultaneamente às dimensões do trabalho prescrito e real. Essa articulação está fortemente vinculada tanto a aspectos mais objetivos (como a natureza pública ou privada da instituição profissionalizante, o currículo e o conteúdo do curso) quanto a aspectos mais subjetivos, (como o sentido e o significado atribuídos pelo Educador aos seus próprios saberes).

Um dos exemplos mais significativos nos é fornecido por Educ18, um Educador que atua em programas de EP da área pública (Qualificarte) e de uma ONG (Comunidade Kolping), ao mesmo tempo em que faz o Curso de Turismo na PUC Minas. Chamado a incorporar o conteúdo de *formação humana* em seu programa de Curso de Informática, Educ18 recorre aos saberes adquiridos na sua própria formação universitária para *criar* perspectivas em relação ao conteúdo originalmente prescrito, num movimento de difícil aferição quantitativa, mas extremamente valorizado por ele próprio.

É muito diferente eu chegar numa escola... apesar de que eu nunca dei aula em escola, eu só dei aula em ONG... eu nunca dei aula em escola privada de informática, que é uma coisa mecânica, que tem todo dia ali, o conteúdo e pronto... cria até uma confusão: eu sou instrutor, sou educador, sou formador... a gente usa educador⁵⁰... bom aqui eu tento, como é um público

⁵⁰ Aqui, o entrevistado comete um equívoco interessante: no momento desse depoimento, ele encontra-se fisicamente nas instalações de um programa público de EP, onde recebe a nomenclatura de *Formador* e não de *Educador*, como ele mesmo alega. Trata-se, certamente de mais uma manifestação da “confusão” a

muito especial, um público que não demanda só a informática, demanda uma série de outras coisas: elevação da auto-estima... eu vou tentando encaixar isso na informática, por exemplo... como eu dou aula, eu trabalho além de conteúdo, eu faço seminário, eu levo os alunos pra fazer visita técnica... igual, por exemplo: tem uma parte do curso que eu levo eles para conhecerem um ambiente de trabalho informatizado... então levo numa empresa grande, costumo levar no Estado de Minas... aí eu aproveito esse visita, esse deslocamento para o Estado de Minas pra esses alunos conhecerem um pouco da cidade, eu trago um pouco daquela coisa do meu curso [Turismo], então eu mostro a eles como foi construído... como é a história de Belo Horizonte, eles passam por alguns pontos centrais, tipo Praça Sete, rua da Bahia, mostro alguns serviços gratuitos que tem, mostro o Centro de Cultura, Palácio das Artes... onde tem lan house, de acesso barato... no Edifício Maleta, que é um real o acesso, antes era cinquenta centavos [...] então, eu pego eles para levar pra conhecer ambientes informatizados e aproveito esse percurso para mostrar outras coisas. Isto chamo de vivência, né... mas a visita técnica que é um pouco de vivência também (EDUC18, QUALIFICARTE).

Note-se pelo exemplo acima, que Educ18 constrói uma catacrese que é derivada da experiência dos saberes dele (enquanto aluno do Curso de Turismo) para organizar (enquanto Educador) os conteúdos da chamada *formação humana*, ao mesmo tempo em que trabalha os conteúdos da *formação técnica* (pois a visita aos museus está inserida no caminho da visita técnica). Nesse caso, a catacrese está exatamente no sentido que Clot (2007, p. 21) sugere: “a catacrese faz eliminar os conflitos”, que nesse caso seriam os conflitos relacionados à necessidade de articulação entre conteúdos da formação técnica e da dita formação humana.

É legítimo considerar que tais modificações constituem, de certa maneira, um tipo de *transgressão* em relação ao trabalho prescrito, pois originalmente tratava-se de uma visita técnica que visava apresentar aos alunos do Curso de Informática um ambiente informatizado. Tal *transgressão*, porém, parece avançar muito mais na configuração de um determinado *estilo profissional*, pelo fato de atender a três pressupostos básicos, antecipados por Clot (2007, p. 23-25).

O primeiro pressuposto diz respeito à dimensão coletiva dessa situação de trabalho. Embora a visita técnica propriamente dita não tenha sido filmada, ela foi objeto de análise pelo próprio Educ18 e por Educ16 (outro Educador), por meio da metodologia de autoconfrontação direta e cruzada. Para ambos, essa reorganização

qual ele mesmo se referiu no início da frase e que sinaliza a complexidade do gênero profissional sob investigação.

feita por Educ18 é legítima, não suscitando nenhum tipo de correção ou comentário, condição que, a nosso ver, valida a *transgressão* perante o coletivo dos trabalhadores e torna possível sua integração ao gênero profissional dos Educadores de EP.

O segundo aspecto é que essa *transgressão* tem a ver com a tarefa, originalmente prescrita, de incluir itens relacionados à chamada *formação humana* no conteúdo do Curso de Informática. Trata-se de uma prescrição de tarefa a ser executada pelo Educador e que, sem dúvida, é executada, ainda que *transgredindo* ou *modificando* outra atividade. Estamos diante de um *recurso para a ação*, originário da *organização do trabalho*, mas que avança para uma dimensão maior, compartilhada: o *trabalho da organização*, ou gênero profissional.

Finalmente, o terceiro aspecto destaca que essa *transgressão* tem o efeito de proliferar novas regras: há que organizar os lugares a serem visitados, estruturar o tempo de deslocamento e de permanência em cada um, verificar se há viabilidade econômica, incluir nas aulas o aviso sobre a visita, alertar os alunos sobre as condições de participação na atividade.

Assim, é possível considerar que Educ18 utiliza na situação de trabalho acima analisada os recursos de que é portador, mostrando-se parcialmente liberto do gênero na medida em que aciona seu *estilo profissional* ao encontro das fronteiras “movediças” do que é aceitável.

Essas são as condições nas quais encontramos a construção da figura do Educador de EP⁵¹ enquanto gênero profissional: trata-se de processos de construção de identidades compartilhadas, formuladas e reformuladas continuamente através das múltiplas transgressões de sujeitos chamados a se ocuparem de práticas educacionais em espaços públicos e privados.

4.1. Itinerários formativos: como se aprende a **fazer** o que se ensina

O processo de formação dos Educadores será conduzido em cursos e

⁵¹ Embora já tenha sido feita a ressalva, talvez seja importante recordar que todas as nossas observações referem-se aos Educadores de Educação Profissional de nível básico (cursos livres), não sendo recomendável sua generalização para os demais níveis da Educação Profissional no Brasil (níveis técnico e tecnológico).

programas de EP ofertados por instituições privadas e públicas, com prevalência nítida do primeiro grupo sobre o segundo, pelo menos no que diz respeito aos sujeitos investigados neste trabalho. Embora o enfoque qualitativo em nosso estudo nos recomende cautela em nossas correlações sobre as causas dessa prevalência, podemos imaginar que seja relevante o fato de encontramos nos Educadores de EP um grupo de sujeitos que desde a adolescência – e alguns desde a infância – necessitam trabalhar para atender suas necessidades e às de suas famílias.

Por conseqüência, excluí-se para grande parte deles a possibilidade, por exemplo, de acesso às escolas técnicas e universidades públicas (cujo ingresso é sabidamente mais concorrido) ou mesmo de beneficiarem-se da chamada *moratória*, uma relativa tolerância com o ingresso do adolescente no mundo do trabalho (ERIKSON, 1976; FONSECA, 2003).

Comecei bem nova, com doze anos. Antes não tinha isso de ter certificado, essas coisas. Então, eu comecei trabalhando como manicure, sem curso. Aí fui ganhando um dinheirinho e paguei um curso de depilação, esteticista corporal. Aí uma coisa foi puxando a outra, aí meus clientes começaram, né? “Por que você não faz um curso de cabeleireiro? A gente já sai daqui pronta”... Então, com o dinheiro que eu ganhava como manicure e depiladora eu paguei meu curso de cabeleireiro. Paguei assim, entre aspas, porque no SENAC, acho que tem quinze anos que eu fiz, era bem baixa a mensalidade... hoje por exemplo, está mais puxada [...] Então, eu consegui fazer no SENAC e me saí super bem. Daí para a frente comecei a minha carreira, sempre nesta área, nunca atuei em outra área (EDUC24, OBRAS SOCIAIS).

Meu primeiro emprego foi com oito anos junto com a minha tia na granja... ela não tinha com quem me deixar e me levava com ela. Então, eu acordava às seis horas da manhã para ajuda-la a empacotar o frango. Aí eu fui subindo de cargo, de empacotador para vendedor. Eu fui vendedor de frango durante dois anos. Acabou que eu fui aprendendo essa profissão (EDUC11, CIRCO).

A falta de articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) em torno de princípios e parâmetros mais consolidados para as políticas públicas de Educação Profissional faz aumentar o que pensamos ser uma sobrevalorização dos valores, preceitos e representações das instituições do setor privado em torno da EP, de seus objetivos e métodos. A consolidação do papel de Educador de EP estaria também vinculada a essa identificação com os discursos e valores institucionais. Nesse sentido, a fragilidade da participação do Estado – principalmente

no que diz respeito ao reconhecimento da Educação Profissional como Educação, e não somente Assistência Social – somente contribui para restringir ainda mais o leque de opções disponíveis para os Educadores, sinalizando o agravamento da situação.

Meu primeiro contato [...] foi no [Projeto] Curumim, quando eu comecei a fazer um curso lá pelo CESAM, porque o Curumim era dentro do espaço físico do CESAM, então tinha um curso de informática... imagino que é bem parecido com esse que eu dou com recurso do governo, para projeto e tal. Comecei nesse curso e tive que sair porque coincidiu com meu início de emprego e tal. E eu comecei a usar o computador do Sindicato mesmo, foi uma coisa mesmo que na raça. Depois foi um outro curso, o curso do FAT, que eu fiz, mas era basicamente coisa que eu já sabia, que tinha aprendido na marra no Sindicato (EDUC18, QUALIFICARTE).

O relato acima é ilustrativo das inúmeras encruzilhadas que se apresentam no itinerário formativo dos Educadores de EP, em especial no que diz respeito aos saberes mais técnicos: projetos de assistência social geridos pelo poder público se articulam com iniciativas de entidades assistenciais de caráter religioso e acabam sendo complementadas por situações de trabalho em instituições privadas (nesse caso, uma entidade sindical), onde o trabalhador irá aprender *on the job*...

Nesse relato, encontramos também os sinais de um momento histórico importante, em que a formação dos Educadores teria sido mais intensamente afetada pelas políticas públicas de emprego, renda e qualificação profissional. Estamos nos referindo ao período de vigência do Planfor (1996-2002), já mencionado, e aos seus desdobramentos, que parecem ter apresentado alguma influência nos itinerários formativos dos atuais Educadores de EP. Pelos relatos como o acima transcrito, percebe-se que alguns dos sujeitos pesquisados interagiram com a “febre” de cursos de EP patrocinados com recursos do FAT nesse período histórico, seja ministrando aulas, seja como aluno.

Além disso, há que se destacar, em se tratando da formação técnica dos Educadores de EP, a presença das instituições vinculadas ao Sistema S, que surge como elemento recorrente. Dentre elas, o destaque maior, no que diz respeito à frequência explicitada pelos nossos sujeitos de pesquisa, é de referências ao SENAC, por razões que podem estar vinculadas a diferentes fatores.

Um deles, além evidentemente do nosso recorte de pesquisa, parece

estar relacionado ao fato de que tanto as ONGs quanto o poder público priorizam a oferta de cursos profissionalizantes na área comercial, os quais apresentam menores custos de implantação e manutenção do que os da área industrial, oferecidos pelo SENAI.

Importa também considerar a hipótese de que essa prevalência do SENAC esteja relacionada a variáveis macrossociais como o crescimento do setor de Serviços no Brasil, particularmente a partir das décadas de oitenta e noventa, com destaque para os segmentos de telecomunicações (e seus derivados, como o teletendimento), de turismo e hotelaria, além do recrudescimento da oferta de prestação de serviços nas áreas da Saúde, Educação e Segurança, no âmbito da iniciativa privada.

Fica claro, portanto, que um dos aspectos presentes no processo de formação dos Educadores de EP refere-se à presença inegável e recorrente de uma lógica já conhecida, que reafirma a retirada do Estado enquanto agente de atuação direta em áreas identificadas como de mais alto custo (ou menos rentáveis) e acaba por propor processos de formação cuja configuração técnica e ideológica visaria primordialmente à manutenção desse modelo. Seria a proposta de uma EP adaptativa, não-crítica e funcionalista.

A relação do Educador de EP com tais organismos não passa apenas pela sua formação técnica, mas também pela sua certificação no exercício da função educativa. Em outras palavras: um Educador que, além de ter sido formado pelo Sistema S, também atue como Educador nesse mesmo Sistema tem grandes chances de ingressar, manter-se e contar com o reconhecimento dos programas de EP, tanto os mantidos pelas ONGs quanto pelo poder público.

[o educador] ficava só na execução. Vinha, fazia o trabalho e ia embora. Isso depende muito do instrutor. O único que trouxe algo novo foi o Educ23. Ele é um educador experiente, com bagagem muito boa, mais de 20 anos no ramo trabalhando no SENAC. Ele implantou o curso de informática aqui, trouxe idéias. Ele fazia treinamento com os instrutores. Ele tem uma visão mais ampla (COORD19, CAC-SP).

Ao mesmo tempo em que é reconhecido como espaço importante de atuação, o Sistema S é incorporado aos discursos dos Educadores de forma crítica, principalmente em relação às orientações finalísticas de seus cursos de EP, tidas como

excessivamente restritas e com foco somente no domínio da técnica. Esses relatos evidenciam, ainda que parcialmente, uma compreensão das dimensões contraditórias e ambivalentes nas quais se inserem as práticas de EP efetivadas pelos diferentes atores da sociedade, pois reconhecimento e crítica parecem indissociáveis.

Mas é porque o SENAI, quando você entrava, eles visavam só o que? Aluno aprendiz, você entrava só era para aprender eletricidade, eles não queriam saber como ia ser a sua vida, você tinha que aprender eletricidade. Igualzinho a um quartel, se você entra para ser soldado, eles não querem saber o que você vai aprender, você tem que ser soldado, você tem que aprender a prender a pessoa e atirar, só isso que você aprende, depois com o tempo, não. Com a sua convivência se vai aprendendo a mudar... (EDUC26, OBRAS SOCIAIS).

Ainda sobre a formação dos Educadores de EP, há também que se considerar que esse reconhecimento passa pela lógica da certificação e dos seus desdobramentos, principalmente aqueles relacionados à discussão sobre o valor da força de trabalho. Uma vez que os cursos do Sistema S são pagos pelos alunos, enquanto as iniciativas das ONGs e do poder público são usualmente gratuitas, as representações sobre pró-atividade e formação continuada, próprias do campo técnico, ganham força enquanto elemento discursivo presente tanto na fala dos gestores quanto na dos próprios Educadores. Trata-se, portanto, de uma inferência muito comum, embora nem tão explicitada: o “melhor” Educador é o que investe em sua própria qualificação:

É... na minha área específica, eu mesmo estou sempre buscando, né? Fazendo curso, olhando as novidades e tal, agora, como eu te falei, como aqui a gente não trabalha só área específica, os treinamentos, eles são muito importantes... da relação humana mesmo... as práticas, as dinâmicas, que a gente pode estar oferecendo, as dinâmicas pra.. a gente vê isso, quer dizer, eu via tanta na escola, uma ou outra..., que a gente ver, mas eu digo assim, hoje, neste contexto, com esse tipo de grupo, é.. eu acho que seria bacana, de repente você ter mais treinamento nessa área assim... (EDUC06, VIRGILIO RESI).

Formo daqui a um mês na faculdade. Eu faço desenvolvimento de sistemas e programação voltado para internet [...] na Infórium. Vou formar agora, vou fazer uma pós-graduação ou mestrado direto, não sei ainda e vou ministrar cursos na faculdade [...] Pós-graduação eu queria fazer em informática aplicada a educação [...] Vou fazer psicologia, depois filosofia. Vou fazer curso superior até morrer, sabe? Minha mãe fica fazendo aí direto, vai formando... eu também... Meu negócio é estudar. Eu acho que a gente tem que tentar ir evoluindo porque conhecimento não tem limite, é infinito. Não é quantidade é qualidade... Desde que não me atrapalhe, eu

vou estudando (EDUC15, QUALIFICARTE)

Evidentemente, o acesso dos Educadores a esses modelos pagos de formação técnica – e aos saberes daí decorrentes – não se dá de forma igualitária ou equânime. Seu pertencimento a determinada classe social impacta diretamente a construção de determinadas possibilidades e a interdição de algumas outras, particularmente nos campos da Informática e da Tecnologia. Para alguns desses Educadores, a inserção no mundo da técnica já se efetiva na adolescência, não por contingência imposta pela necessidade do trabalho, mas pela possibilidade de acesso a bens culturais de seu grupo ou classe. A absorção da tecnologia como bem de consumo pela classe média se faz refletir na construção dos itinerários formativos dos Educadores da EP.

Sempre tive computador, com 18 anos eu vendi meu computador e fiquei um ano sem ele. Vendi porque estávamos sem dinheiro e pagamos a dívida. Aos 19 anos eu fiz um curso de montagem e manutenção de computadores no SENAC e aí comecei a trabalhar com isso, como autônomo sem ter computador. O restante eu fui aprendendo fazendo, estudando o manual. (EDUC15, QUALIFICARTE).

Eu comecei a gostar de informática da seguinte forma. Foi justamente na época que eu não tinha condições... meu pai tinha pouco tempo que tinha falecido... que começou lançamento de computador, aquela coisa toda... 1980... tinha um colega meu que gostava de computador, tinha condições financeiras... apesar de ser pequeno eu já tinha várias amizades... Eu comecei a freqüentar a casa dele, ficava do lado, me interessava por aquilo tudo, eu observava, ele deixava eu mexer no computador e eu fui tomando gosto. E um outro amigo nosso que já mexia com isso e já estava estudando informática... ele começou a me dar força, me aconselhou a fazer curso. Então eu comecei a estudar informática, formei e tal (EDUC25, OBRAS SOCIAIS).

Outro itinerário formativo seguido por alguns dos Educadores de EP é construído a partir das experiências desses sujeitos em práticas profissionais específicas, que podem estar associadas a contratos formais de trabalho ou a experiências como donos do seu próprio negócio, pequenos ou médios empresários. Nesse caso, a formação técnica parece se fazer acompanhar ainda mais intensamente de uma série de valores próprios da lógica do empresariado, o que ganha configurações de maior poder de sedução sobre os alunos a quem são oferecidos os cursos profissionalizantes. A crítica sobre tais discursos será construída a partir dos referenciais dos próprios Educadores,

com graus diferenciados de adesão ou de enfrentamento.

Aprendi no meu dia-a-dia. Porque, igual eu te falei, como eu sou empreiteiro, então, tem cliente que te pergunta até o motivo por que você está comprando um parafuso que você vai usar. Tem que explicar para ele: “Esse parafuso aqui é para eu poder colocar na tomada no lugar ou um receptáculo”. Então, você tem que explicar aquilo para o cliente, eu tive que mostrar para eles o jeito de convencer o cliente... a postura, a roupa, o jeito de conversar... porque aqui, como a maioria é de aglomerados, 90% falam gírias, eu tive que adequá-los a não falar gírias. Às vezes eles vão fazer serviço pra mim nas outras salas... Os professores: “Ah, eu estou com uma lâmpada quebrada”. Eles têm que convencer os professores porque eles estão trocando a lâmpada, não é só chegar lá e “vão fazer o serviço”. Não! Chegar, conversar, pedir licença, falar que vai incomodar um pouquinho a aula. Até aprender como se conversa (EDUC26, OBRAS SOCIAIS).

Essa articulação entre a experiência decorrente de uma prática profissional e as aplicações no campo da Educação Profissional não se restringe somente aos Educadores, mas diz respeito também aos Coordenadores e Gestores dos Programas, que tentam, muitas vezes de forma empírica, fazer a migração de outros modelos formativos para o campo da EP. Tais possibilidades também podem ser consideradas como constituintes de *itinerários formativos técnicos* e marcam parte significativa do delineamento dos modos operatórios desses Educadores de EP.

Nós colocamos, qual é relação educativa..o que é educação para nós, o que nós entendemos por educação e também, como é a relação educativa, os instrumentos e também vários instrumentos que nós usamos aqui são experiências que eu trouxe da minha vida profissional, afinal de contas, são vinte e tantos anos né, eu tenho cursos por exemplo, de redação de material didático, por exemplo, eu tenho 400 horas, o que que é isso?Eu tenho algumas especializações como levantamento de necessidades de treinamento, foi um semestre, então a área de educação, tanto que é uma área que, quando surge alguma coisa, Coord02 que é mais encarregada, eu me encarrego mais na área de formação profissional porque essa eu entendo. Porque eu passei 20 anos fazendo isso e passando por todo um processo numa empresa que é uma escola, a Vale do Rio Doce, é uma escola (COORD01, VIRGILIO RESI).

4.2. Itinerários formativos: como se aprende a **ensinar** o que se sabe

A esse conhecimento dito *técnico* serão agregados, conforme o programa ou diretriz pedagógica, um volume maior ou menor de funções didáticas próprias do processo educativo. Podem-se contabilizar nesse grupo as práticas pedagógicas mais diversas e as noções de formação mais ampla, não necessariamente técnica e de mais acentuada conotação ideológica e valorativa, como cidadania, ética ou empregabilidade.

Curiosamente, não encontramos nem tivemos conhecimento de nenhum caso de algum Educador que tivesse percorrido o processo contrário, ou seja: atuado primeiramente como professor nos diferentes níveis do ensino formal e posteriormente tivesse logrado adquirir determinado conhecimento técnico e então migrado para o campo da EP como instrutor.

O entrecruzamento das chamadas competências *técnicas* e *didáticas* é carregado de representações sobre os limites e as possibilidades de ser, ao mesmo tempo, um bom profissional e um bom educador. Tais identidades, que em princípio deveriam somar-se, acabam muitas vezes por mostrarem-se extremamente conflitantes, na medida em que a atividade educativa constitui, em algumas situações, a possibilidade de remuneração e ganhos financeiros que viabiliza ou impede, de alguma maneira, a consolidação de uma determinada identidade profissional.

Pra ser sincero eu nunca quis ser educador, né, e... nem professor, professor/educador. Mas... pra tá ganhando um salário por mês aqui na ONG, eu também tinha que fazer essas funções. Eu tinha que fazer essas funções, eu tinha que ser instrutor, eu tinha que dar aula pra tá ganhando o salário de assistente, né ... o meu desejo, até hoje não é ser educador, é ser artista, é ser... coordenador do meu próprio grupo, né, de correr atrás das minhas coisas, de ser artista, de apresentar pelo circo de todo o mundo, de fazer um ótimo trabalho pelo circo de todo o mundo, mas não ser instrutor, né? Então eu sempre fui evoluindo nessa questão, sem querer... enquanto eu tava como assistente, enquanto eu tava como professor eu tava procurando aprender, e fazer melhor o trabalho... fazer bem, né, mas não era meu objetivo e não era meu desejo... como profissional não tenho essa vontade de ser professor e educador, né... (EDUC11, CIRCO)

A materialidade das condições de existência marca profundamente a perspectiva de consolidação dessa identidade profissional – Educador – para vários dos

sujeitos entrevistados. Tal possibilidade, apresentada por alguns como relativamente distante, está muitas vezes atrelada à compreensão da Educação Profissional como medida assistencialista e destinada a atenuar os conflitos de classes e grupos sociais diversificados, pois trata-se da (in)certeza de que é possível sobreviver como Educador de Educação Profissional.

Eu preferiria [ficar por conta somente da educação profissional]... se tivesse condição financeira pra isso... se tivesse estrutura de salário enfim... porque eu acho que nasci pra questão do ensino, independente de que área seja... e é a área que eu gosto muito que é a área de restaurante que eu vim desenvolvendo desde os 14 anos. De todas as áreas que eu trabalhei, essa é a que eu mais me achei [...] se pudesse dar curso de manhã, de tarde e de noite acho que aí era o ideal, porque aí eu poderia largar essa questão do restaurante (EDUC16, QUALIFICARTE)

Uma influência muito nítida no processo de formação didática dos Educadores de EP é exercida pelos familiares desses sujeitos. A convivência habitual com outros sujeitos que atuam profissionalmente na área de Educação parece produzir impactos nos modos operatórios desses sujeitos, que reconhecem utilizar técnicas, modelos e instrumentos oferecidos por pessoas a quem estão vinculados mais proximamente.

Um elemento extremamente curioso foi o fato de que particularmente os instrutores da área de Informática – neste estudo, um grupo majoritariamente formado por homens – relatam utilizar recursos aprendidos com mulheres que militam no campo educativo. Mães, esposas e namoradas parecem ter bastante influência no processo de formação desses Educadores, em processo cuja aferição não nos parece fácil, mas nem por isso menos importante, principalmente porque faz emergir a problematização em torno das questões relacionadas ao gênero sexual.

Eu não tinha noção nenhuma de como seria montar um curso desses, pô, sozinho... como eu ia fazer... eu fui lá, conversei alguns detalhes e acabou que eles já tinham os computadores, não precisava comprá-los... vou começar a batalhar em cima... comecei a pesquisar como seria um curso de informática, comecei a fazer alguns cursos... sei que eu teria que passar algumas coisas a mais para eles... e aprender uma noção de como dar aula, aquela coisa toda [...] Eu comecei a correr atrás da minha atual esposa... ela era professora (rede pública)... começou a me dar os toques... como é que é trabalhar com os alunos... aqueles detalhes... aquelas coisas mínimas... de bagunça... como passar a matéria... como saber explicar... e fui... dessa forma.... Eu peguei esses dados todos, isso tudo em questão de dois meses...

tudo muito rápido...(EDUC25, OBRAS SOCIAIS).

Foi minha primeira experiência, confesso que.. todo mundo me ajudando. [...] Plano de aula quem me ajudou foi minha mãe: “Olha, faz o seu plano de aula, da aula 1 até a última aula, com todo o seu cronograma, tudo o que você vai precisar”... Minha mãe que me deu essa ajuda, porque sem ela... não sabia nem o que era plano de ensino... Objetivos, metodologia, resultados, se foi ou não obtido... se ficou alguma coisa devendo ou não, pegar um plano e analisar com plano de outro curso... “Esse aqui eu usei, meu filho, quando comecei a dar aula, muitos anos atrás... hoje em dia não usa mais mas para você começar faz desse jeito que vai dar certo” (EDUC15, QUALIFICARTE).

Esse uso das próprias relações pessoais como forma de aprimoramento da função educativa reforça a idéia de que tal formação constitui, de forma geral, uma responsabilidade dos próprios Educadores que atuam no campo da EP de curta duração. Tal situação parece decorrer principalmente de um projeto individual de aprimoramento, uma vez que não se pode falar concretamente de uma *carreira* dos Educadores de EP.

De qualquer maneira, os relatos sugerem que essas *estratégias* marcam fortemente a atividade desses sujeitos, que tentam adaptar instrumentos oriundos de diferentes *fontes* às suas situações de trabalho. Além dos *familiares-professores*, encontramos também relatos de Educadores que se encontram em processo de formação universitária e tentam adaptar os modos operatórios dos seus professores aos seus próprios procedimentos, nem sempre conseguindo obter os resultados desejados.

Educ18 - Acho que tem uma influência dos professores da Universidade... tem hora que eu incorporo alguma coisa dos professores da faculdade mas tem hora que não é bom não... depois que eu comecei a dar aula eu comecei a olhar muito como que o outro professor... como que é a relação do professor com o aluno... tem hora que eu trago isso pra sala de aula, que funciona, que é legal...

Educ16 - Essa hora, por exemplo, você usou?

Educ18 - Tem hora que não é bom... tem hora que tem que ser mais prático.

Educ16 - Eu acho complicado... tem resposta que tem que ser mais rápida... se o aluno não entendeu, você faz essa construção... isso acontece comigo tem hora também...

O diálogo acima transcrito, obtido através de autoconfrontação cruzada, deixa evidente a diversidade nas formas de hierarquização dos saberes dos Educadores de EP. Nem sempre será melhor possuir uma formação superior ou um

diploma universitário, pois a atividade deles, mediada por valores e representações muitas vezes contraditórias, está fortemente vinculada à expectativa de aplicação prática, aplicada. Nesse caso específico, parece ser desconstruída a idéia de que o melhor Educador seria o que tivesse maior nível de qualificação formal. Pelo exposto, percebe-se que determinados itinerários formativos podem inclusive prejudicar a atividade do Educador de EP, que se veria excessivamente atraído por um saber cuja aplicabilidade não seria necessariamente viabilizada nas situações de trabalho por ele experimentadas, não resultaria em melhoria de remuneração, nem implicaria um aumento da identificação com os pares (em alguns casos, pelo contrário).

Fica claro que a análise dos itinerários formativos desses sujeitos no seu processo de construção do gênero profissional *Educador* não prescinde da escuta sobre suas relações com a escola, enquanto alunos que foram ou que ainda são. Principalmente para os Educadores mais jovens, o histórico de suas interações com as instituições escolares parece ser ainda mais relevante, na compreensão de seus modos operatórios.

É possível perceber que a história da construção desse gênero profissional reapresenta várias vezes a disputa da Escola com outras instituições (família, igreja, etc) pela primazia da formação desses sujeitos, embora no plano discursivo a primeira ganhe maior evidência.

Eu sou Educ05. Sou uma garota de periferia. Nasci e fui criada na periferia de Belo Horizonte. Não participei de nenhum projeto social pra minha idade, né, mas eu venho de uma família muito humilde. De educação rigorosa, muito rigorosa. Sou a primeira filha de quatro irmãos. Então sempre estudei nas escolas do bairro, na escolinha da Tia Ana, da Tia Conceição, [bairro] Serra Verde. Depois, no primeiro ano, é... quando eu passei pro primeiro ano do segundo grau, eu fui estudar na escola Santos Dumont, ali em Venda Nova. Estudava de manhã, depois, no terceiro ano, eu passei pra turma da noite. E a interação da turma da noite era uma coisa muito louca, muito boa, eu gostei muito. É... da articulação com os meninos do científico, [...] só pensava no vestibular, respirava vestibular naquela época já e eu nem sabia do que se tratava. E logo que eu saí do segundo grau eu não pensava em fazer curso superior, não tinha o menor interesse. Mas sempre fui muito militante na igreja, sempre muito certa na igreja (EDUC05, VIRGILIO RESI).

A compreensão das possibilidades de configuração desses itinerários formativos exige a atenção para os aspectos macrossociais que são basicamente os

elementos que facilitam ou impedem determinadas trajetórias. O acesso universal à educação pública de qualidade, característica de algumas sociedades e tão negado na sociedade brasileira, deixa evidente o maior nível de exigência que será feito aos Educadores oriundos das camadas populares para a consolidação de seu pertencimento a esse gênero profissional.

Na escola em Cuba você forma, mas tem que passar por todas as especialidades, incluindo dança, balé, teatro, pedagogia... é uma formação completa... literatura, história artística [...] pela facilidade de estudo que tem em Cuba. É mais fácil de estudar, é de graça, é só [ter] interesse mesmo. Não é como aqui, que quem tem dinheiro pode e quem não tem é muito mais difícil estudar. Por que na sociedade as crianças começam na escola pensando em ser alguma coisa, escolher alguma profissão (COORD12, CIRCO).

Eu nunca fui muito fã de livro, né? Nossa Senhora, esse ano então é uma dificuldade ir na escola mas... tomei duas bombas, to no primeiro até hoje.. e to pretendendo fazer supletivo... [Estudo na] Escola Estadual. O início foi tranqüilo, até o primeiro ano... depois comecei a tomar bomba, desanimei um pouco... do jeito que ta as coisas hoje, você não consegue ver tanto futuro, não consegue pensar em formar alguma coisa, a ser alguma coisa (EDUC13, CIRCO).

Em algumas situações, o que se observa na formação dos Educadores de EP é um fenômeno muito semelhante aos processos de formação dos professores de educação formal: o re-investimento naqueles profissionais que, pelas próprias condições mais favoráveis derivadas da sua classe social, são percebidos como mais competentes ou capazes de oferecer um retorno mais rápido. Trata-se da problemática reprodução da lógica da gestão de recursos humanos, típica das organizações lucrativas, aplicada às Organizações Não-Governamentais e mesmo ao poder público, embora esse em menor escala.

Eu formei no Colégio Tiradentes e depois eu fiz faculdade também... UFMG, fiz Ciência da Computação, formei e vim fazendo uns cursos a parte. Fiz um curso até bem grande no ano retrasado pela Unicef/Itaú Social. Foram 320 horas de curso prático mais 128 horas de curso via internet, sempre trabalhando dentro das ONGs. Eu esqueci o nome, mas ele é voltado para a área de formação de educadores. É um curso bem puxado mesmo, é uma parceria que o governo está fazendo com a Unicef/Itaú Social. Lembrei: o curso chama Gestores de Aprendizagem⁵². Na realidade o curso

⁵² O Projeto Gestores de Aprendizagem Sócio-educativa é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, em parceria com a UNICEF e coordenado pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Foi iniciado em 2001, na cidade de São Paulo, estendendo-se posteriormente para Goiás e Minas Gerais, com foco na formação de formadores. Suas atividades se

é de 520 horas com duração de 1 ano e 8 meses. Eu acabei de fazer outro curso agora mais ou menos parecido com esse, só que pelas Obras aqui. Os dois foram por aqui, mas esse agora, apesar de ser parecido, é uma forma de estar resgatando alguma coisa que possa ter ficado por aqui. O curso foi feito pelo CDI⁵³ [...] que tem parceria com a Rede Globo, Criança Esperança⁵⁴ (EDUC25, OBRAS SOCIAIS).

Tais iniciativas parecem ser ainda recentes demais para que se possa fazer uma avaliação realmente isenta das suas implicações sobre os modos operatórios dos Educadores. Note-se, porém, que os itinerários formativos dos Educadores de EP, no que diz respeito às suas atividades docentes, parecem ir ao longo do tempo obtendo configurações cada vez mais próprias, marcadas por aspectos técnicos mas fortemente vinculadas à elementos ideológicos.

No exemplo acima, delinea-se certo tipo de *especialização*, um processo de formação de educadores guiado prioritariamente pela lógica característica do Terceiro Setor, inclusive as perspectivas de parcerias com o poder público, uma vez que as indicações dos Educadores para o curso seriam feitas pelas instituições conveniadas com as Secretarias Municipais de Assistência Social dos municípios de Horizonte, Brumadinho, Nova Lima, Contagem e Ribeirão das Neves (EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO, 2006; 2005).

aproximam da chamada Pedagogia Social e já foram alvo inclusive de elaboração e apresentação de artigos acadêmicos (GOUVEIA, 2006). O CENPEC define a si próprio como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem como missão intervir na realidade educacional brasileira, visando a melhoria da qualidade da educação pública e assumindo a escola e outros espaços educativos como fundamentais para o avanço da democracia (ver www.cenpec.org.br).

⁵³ O Comitê de Democratização da Informática (CDI) define-se como uma “organização não-governamental sem fins lucrativos, que desde 1995 desenvolve o trabalho pioneiro de promover a inclusão social utilizando a tecnologia da informação como instrumento para a construção e o exercício da democracia”. Sua ação se efetiva através das chamadas ECI ou Escolas de Cidadania e Informática e em parceria com organizações comunitárias implementa programas educacionais. Em seu sítio na internet (www.cdi.org.br) está disponível, além de missão, visão e valores, uma Proposta Político-Pedagógica que cita Paulo Freire como referência, embora não explicita qual de suas publicações foi utilizada. Em Belo Horizonte há três ECIs instaladas nos bairros Horto, Sagrada Família e Instituto Agrônomo. A proposta de enfrentamento do chamado *apartheid digital*, segundo o próprio CDI, tem origem na proposta de seu atual Diretor, o professor de informática Rodrigo Baggio, filho de alto executivo da IBM que teria sido motivado a atuar no campo social “a partir de um sonho”.

⁵⁴ O Projeto Criança Esperança define-se como um dos projetos sociais da Rede Globo de Televisão (os outros dois seriam a Ação Global e Amigos da Escola). Caracteriza-se por financiar projetos em parceria com ONGs em diferentes estados brasileiros, contando com a participação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Ver www.criancaesperanca.globo.com.

4.3. Relações de trabalho: vínculos precários, múltiplas funções e formas de compensação

Os contratos de trabalho firmados entre Educadores e instituições profissionalizantes são, em sua maioria, estabelecidos por tempo determinado ou intermediados por alguma outra organização, caracterizando certo tipo de *terceirização*. É possível encontrar contratos com cooperativas de trabalho ou com entidades assistenciais, além de contratos por prestação de serviço por tempo determinado. Em suas diversas formas, constituem recursos utilizados pelas instituições para evitar os custos com encargos sociais e podem ser compreendidos como tentativas de reduzir os custos totais dos projetos e programas de EP.

Além do custo, há outros argumentos apresentados pelos coordenadores, relacionados à dinâmica da gestão dos cursos, como, por exemplo, o fato de que a oferta de determinados cursos não é regular. Como a definição do Educador se dará a partir da definição do tipo específico de curso, seria inviável também trabalhar com Educadores permanentemente contratados com vínculo empregatício.

A essa constante alteração nos cursos, cargas horárias e conteúdos estão associados fatores alheios à ação dos Educadores e às vezes até mesmo das instituições formadoras, tais como a demanda do mercado por determinada função, o repasse de recursos financeiros pelas entidades mantenedoras, a manifestação de interesse das comunidades interessadas ou a disponibilidade de equipamentos e instalações adequadas, para citar apenas alguns. Isso ajuda a construir um cenário onde a imprevisibilidade é a marca mais evidente e constitui mais um vetor no sentido da precarização dos vínculos desses profissionais.

Aqui também eu sou prestadora né? Esses anos todos eu assinei um contrato, mas agora eles me passaram para uma cooperativa há algum tempo. Eu tive um momento de cooperativa no início, mas também não tava... nesse caso eu acho que assim, o trabalhador autônomo ele não tem tanto qualidade de vida quanto a pessoa quando é registrado, o celetista né? [A instituição] prevê um projeto pra acontecer, e o projeto não acontece, e aí... Então aí chega o final do ano, você tem... no momento que você tem... assim... uma suas férias, você não pode tá tirando, porque e aí, você fica pensando no dia de amanhã, e aí né? [...] Porque é verdade. Um planejamento, num orçamento que você tem que fazer, e aí... igual, eu parei em dezembro, hoje é quanto de maio??? O projeto era pra ter começado, em novembro, né, eles tinham o calendário e tudo pra começar em novembro,

mas e aí... ? Aí o contrato... mês que vem assina, mês que vem assina... né? Então isso causa um estresse muito grande, e tanto que esse ano eu falei não! (EDUC07, VIRGILIO RESI).

Uma alternativa de enfrentamento para tentar lidar com essa realidade seria a adoção de mais de um contrato simultâneo, em outra instituição, como Educador ou mesmo como ocupante de outro cargo ou função, muitas vezes de natureza técnica. Essa estratégia é vista com relativa tolerância pelas gerências dos programas profissionalizantes, que identificam nessa fragilidade de vínculos dos Educadores um elemento dificultador do processo de gestão dessa força de trabalho.

Curiosamente, esse movimento de vinculação a outros programas e cursos em instituições diferenciadas, que se inicia a partir da precariedade dos vínculos contratuais e visa aumentar a remuneração dos Educadores, produzirá impactos significativos na consolidação da identidade profissional desses sujeitos, afetando suas práticas e criando novas expressões que se consolidarão no *estilo* e no *gênero professional*.

Comecei a trabalhar aqui e estou na minha sétima turma já e a cada três meses muda [...] eu fui dar aulas em outros cursos também, eu pegava aqui de manhã, em outros cursos à tarde, virei um instrutor de informática mesmo e aqui no Qualificarte eu fui... com a metodologia Qualificarte, que dá um foco nessa coisa do sócio-educativo.. eu fui agregando outros valores à informática (EDUC18, QUALIFICARTE).

Agora eu trabalho no CESAM Dom Bosco de manhã ministrando curso de informática básica e aqui de tarde... lá é Educador e aqui é Formador... o nome muda. [A diferença é que] o Educador vai só... é como se fosse o instrutor, ele pega e ministra o curso, pronto. Já o Formador vai formar as pessoas, vai conscientizar... a gente trabalha em diversas áreas, não é só um trabalho de informática... eu trabalho: sexualidade, comportamento dentro da empresa, mercado de trabalho, planejamento, organização... nesse sentido, é um arco de conhecimento... Integrando tudo, o curso de montagem e manutenção de micro. Lá é mais fácil, mais simples o trabalho (EDUC15, QUALIFICARTE).

Essa situação experimentada pelos Educadores de EP é semelhante a vivida por trabalhadores da Educação de outros níveis de ensino, que buscam complementar sua fonte de renda com a multiplicação de contratos. Entretanto, um professor de Educação Infantil ou do Ensino Médio que acumula funções é sempre um professor, em qualquer instituição pública ou privada. Tem seus direitos parametrizados

através de sua representação sindical. Já os Educadores de EP são chamados a reformular práticas e conceitos de acordo com as fundamentações da proposta pedagógica (quando essa exista), com a natureza da organização (pública ou privada), com as representações dos coordenadores e idealizadores da proposta.

Se considerarmos o fato de que tais Educadores atuam na área limítrofe entre Educação e Assistência Social – historicamente carregada de representações quanto ao sentido e significado desses campos – será possível compreender que as relações de trabalho experimentadas por esses trabalhadores vão ganhando configurações cada vez mais complexas. Mesmo porque derivam de processos que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, delineando aquilo que Charlot (2005, p. 20) chama de *posição subjetiva social*. Dessa forma, não encontramos uma posição consensual dos Educadores de EP em relação às relações de trabalho às quais estão vinculados. Pelo contrário, observamos que cada um se apropria (nos termos de Vygotsky) dessas relações de determinada forma, muito marcada pelas suas relações de classe, gênero, etnia, familiares e afetivas, que serão os elementos constituintes do sentido e do significado de ser contratado via cooperativa, com carteira assinada ou recebendo através de RPA.⁵⁵

Retomando nosso argumento, levantamos a possibilidade de que essa movimentação dos Educadores de EP de curta duração por intermédio de várias instituições, com diversos vínculos frágeis de trabalho, possa constituir um fenômeno semelhante que tem sido experimentado por trabalhadores da área de Educação em geral, com reflexos até mesmo na saúde mental derivados da sobrecarga de trabalho: a chamada “precarização do trabalho docente”.⁵⁶

Guardadas as especificidades próprias de cada nível de ensino, que apresentam características muito peculiares, não há como deixar de considerar a idéia de que o gênero profissional *Educador* (seja de Educação Profissional, Infantil ou Superior) compartilha de representações socialmente construídas de valorização no discurso e

⁵⁵ Recibo de Pagamento de Autônomo, forma bastante utilizada para pagamento de serviços prestados por profissionais autônomos, das mais diversas áreas.

⁵⁶ A título de exemplo, podemos citar o estudo feito por Sampaio e Marin (2004), no qual as autoras analisam a precarização do trabalho docente (inclusive a jornada dupla de trabalho em instituições públicas e privadas) e seus efeitos sobre as condições de trabalho dos professores de ensino fundamental.

desqualificação nas relações de trabalho.

É visível, portanto, o conflito que se desdobra desse movimento de consolidação de uma identidade profissional de *Educador* por meio do aperfeiçoamento das relações de trabalho, uma vez que o mesmo colide diretamente com um conjunto de representações sobre as práticas de Assistência Social desenvolvidas pela sociedade civil, que prega o desinteresse e a não-retribuição de serviços. Parece haver sobre os Educadores de EP certa *pressão invisível* atuando, no sentido de reforçar a idéia de que o trabalho como Educador poderia ou deveria ser sempre voluntário, não-remunerado, implicando sentimentos conflituosos – nem sempre conscientes ou explicitados – por parte do Educador que se refere a tais itens.

aí quando eu paro pra fazer as contas né? [...] Não tem aquela segurança. Então isso te dá muito mais... muito estresse. Então tem colegas que ... eu adoro o trabalho que eu realizo aqui, mas eu acho um trabalho, que principalmente exige muito do educador, porque, é, é desgastante, é um trabalho que eu amo, eu amo realmente fazer isso aqui, esse trabalho, esse trabalho que eu gosto, gosto muito, que eu identifico muito com ele (EDUC07, VIRGILIO RESI).

independente de qualquer outro lugar que eu vá trabalhar eu quero estar aqui... aqui que eu falo é trabalhando em ambiente de ONG... podendo ajudar... na minha área principalmente. Quero poder arrumar um trabalho bacana para ter condições melhores pra dar um conforto pra mim, pra minha família... E tentar me encontrar novamente nesse mundo, em relação ao meu trabalho (EDUC25, OBRAS SOCIAIS).

Diante desse quadro, a dinâmica dos Educadores quanto às suas relações de trabalho parece ser caracterizada pela ambivalência entre adaptação e enfrentamento, pois ao mesmo tempo em que adotam estratégias de sobrevivência e melhoria das condições materiais (por exemplo, através da multiplicação de contratos precários), parece haver uma in(re)sistência pela atuação numa área cujo reconhecimento social e financeiro parece ser tão frágil.

Como já comentamos, a análise das relações de trabalho dos Educadores de EP nos faz pensar que a *relação com o saber*, nos termos propostos por Charlot, constitui um *instrumento* desse gênero profissional, que parece incidir sobre alunos, sobre os próprios Educadores e sobre as instituições e programas de EP, por intermédio de seus gestores. Além disso, como lembra Clot, a atividade, além de ser

dirigida para si mesmo e para o objeto, é dirigida também para outros. No caso dos Educadores de EP, essa terceira categoria inclui alunos, outros Educadores e os gestores ou coordenadores de EP, sobre os quais dedicamos uma atenção especial.

4.4. Os Educadores de EP e seus gestores: modelos de gestão e relações de poder

A análise da atividade desses Educadores de EP também permitiu perceber uma relação bastante complexa com os gestores encarregados de coordenar suas práticas. O que se nota é um quadro de extrema diversidade, caracterizado por uma amplitude de formações, gêneros, discursos e valores provavelmente maior do que outros níveis de ensino. A menor regulamentação da EP de nível básico, em relação aos demais níveis de ensino formal (fundamental, médio e superior e mesmo de outros níveis de Educação Profissional, como o técnico) constitui fator importante nessa direção.

Uma primeira observação é a presença de profissionais de outras nacionalidades atuando na supervisão das atividades dos Educadores de EP. Como já pudemos discutir neste trabalho, o fenômeno de expansão das atividades das ONGs em diversas áreas – inclusive na educação – não tem caráter localizado, nem pode ser visto unicamente como restrito a esferas regionais. As ONGs podem se articular globalmente, e no campo da Educação Profissional essa é uma realidade, pois sua atuação em redes e parcerias de diferentes configurações é uma das estratégias utilizadas por tais organizações para expandir suas atividades, com fortes desdobramentos sobre as práticas de EP. Considerando a proximidade entre setor público e setor privado no que diz respeito à efetivação dos cursos de curta duração de EP, é razoável pensar que os valores e concepções desses gestores produzirão reflexos significativos também sobre as iniciativas do poder público, alguns inclusive através de seus Educadores.

Eu sou da Itália, nasci no norte mas depois fui morar no centro da Itália. Estudei o científico, matemática, depois comecei a estudar [...]. Minha formação é na escola pública... vim para a AVSI que é uma ONG italiana [...] Minha função é Coordenadora Pedagógica, acompanho um pouco os professores, ensino matemática pra variar e acompanho um pouco as famílias [...] O problema do Brasil é que a formação profissional não tem dinheiro [...] Sobre a disciplina técnica eu confio no professor [...] Um ponto que mais me marcou é que educar as pessoas é um trabalho que se devia fazer o custo⁵⁷ toda manhã que chega aqui [...] Depois, uma coisa

⁵⁷ A expressão “*fazer o custo*” refere-se à idéia de que deveria ser feito o cálculo do custo de implementação e manutenção do projeto de Educação Profissional. A gestora, vinculada à ONG internacional que financia grande parte das iniciativas da instituição, entende que há pouca conscientização desse aspecto, tanto por parte dos alunos quanto por parte do poder público e até mesmo de alguns integrantes da própria ONG.

também porque sou estrangeira e o que me marcou é quando eu visito uma casa, o cheiro, a pobreza tem cheiro, me provoca um pouco. Pede pra olhar a vida um pouco diferente. Não sei. [...] Mineiro é muito fechado. É bastante. Por exemplo, quando eu falo com uma pessoa: vamos nos encontrar hoje a noite. O italiano responde ta bem. É sim. O mineiro fala um não é que não tem caracterização: talvez. Aprendi com um amigo italiano que “talvez” é “não” (COORD02, VIRGILIO RESI).

Eu sou de Cuba, formado com 21 anos em Artes Circenses, atuo na área artística e profissional como professor [...] Eu formei e comecei a trabalhar como artista vários anos, depois trabalhei na escola, me graduei e fui professor lá alguns anos até vir para o Brasil [...] Aqui eu comecei a trabalhar na Escola Popular de Circo, no Prado. Quando eu estava dando aula eu conheci essa ONG, fiz uma aula, consegui passar e fiquei. [...] escolhi a arte porque eu já praticava ginástica olímpica que está muito ligado com acrobacia. [...] Em Cuba é mais fácil estudar, não é igual aqui que quem tem dinheiro pode e quem não pode não estuda. Desde criança eu já pensava em ser alguma coisa, escolher alguma profissão [...] Não é o dinheiro que caracteriza os professores, você tem que gostar do que faz [...] Lá não existe ONG, não tem projetos sociais [...] Na ONG as cobranças são mais leves, mais suaves, mais light. (COORD12, CIRCO).

Como o Educador de EP não está inserido em nenhuma carreira formalmente estabelecida, não há nenhuma obrigatoriedade ou recomendação no sentido que o gestor de EP tenha tido alguma experiência didática anterior, nem se exige *a priori* alguma formação específica. Na investigação dessa categoria de análise em particular, pode-se verificar novamente a difícil relação entre Educação e Assistência Social, uma vez que os gestores são aqueles que deverão prestar contas dos recursos recebidos em prazos que seguem uma lógica muitas vezes completamente equivocada.

Não há como desconhecer que os resultados esperados do ponto de vista da Educação são usualmente de mais longo prazo, enquanto que a Assistência Social parece cada vez mais pressionada a responder aos parâmetros de efetividade próprios das edições mais recentes do capitalismo. Será possível reencontrar aqui também as dimensões de adaptação e/ou enfrentamento, muitas vezes sinalizadas a partir do alinhamento a uma ou outra concepção por parte dos gestores, orientação que também está vinculada à história pessoal desse gestor e que afetará a atividade dos Educadores.

Eu acho isso [a relação entre Educação e Assistência Social] um nó... porque nem a Educação tem clareza da Educação Profissional. E a gente acaba tendo que procurar, informações em teorias diversas, que... que nem sempre são da própria educação. Eu leio algumas coisas a respeito da

própria Administração mesmo, de Recursos Humanos, de coisas dessa área, que ajudam um pouco, mas que ao mesmo tempo tem uma linha que não é tão adequada [...] Nossa, avaliação pra mim é um dos nós maiores, por que: o serviço social, ele acha que pra equipe pública não tem que ter avaliação. Mas como que você vai trabalhar com essa pessoa certificando ao final do processo, se você não avaliar o desenvolvimento dela, ao longo desse processo? (COORD14, QUALIFICARTE).

Também no que diz respeito à articulação entre o poder público e o setor privado, a figura do gestor terá um papel fundamental, uma vez que a regulação das relações de trabalho no caso da EP está fortemente centrada nesses sujeitos. Inclusive as críticas quanto às políticas públicas – ou à ausência delas – estão presentes no discurso dos gestores, cujas histórias são muitas vezes o retrato dessas mesmas políticas e de suas lacunas.

Eu comecei no colégio Polivalente em 1974 no Estado e depois fui trabalhar na prefeitura a partir de Junho de 1977. Tínhamos a área agrícola, a área de contabilidade, de educação para o lar, então essas áreas faziam parte do currículo do aluno que estudava. Eles chamavam de quadro diversificado. Começou na Lei 5672⁵⁸ pelo Ministro, então teve um grande avanço. Eu costumo dizer que sou filho do ensino profissionalizante, acredito piamente que a saída pra isso aí é o ensino profissionalizante, eu costumo até brincar com os pedagogos modernos e com o próprio governo que quando o governo descobriu que nós podíamos solucionar os problemas educacionais ele preferiu acabar (COORD29, OBRAS SOCIAIS).

Tais argumentos nos fazem considerar a possibilidade de que os gestores de EP constituam um *gênero profissional* específico, diferenciado dos Educadores, mas cujas atividades encontram-se profundamente imbricadas e que mereceriam maior atenção em estudos posteriores. Principalmente porque, lembrando Belloni *et al.* (2001, p. 50), a efetivação das políticas públicas – bem como as eventuais modificações resultantes de suas avaliações – passa fundamentalmente pela atividade desses gestores. São eles que, alinhados total ou parcialmente às instituições que representam, negociam com agentes financiadores, elaboram relatórios, elaboram planos de trabalho, desenvolvem estratégias de sensibilização e convencimento.

Além disso, apresentam propostas curriculares, selecionam e contratam Educadores, agrupam turmas, aprovam ou reprovam apostilas e textos, redefinem cargas horárias. Seria razoável pensar que em várias instituições os gestores

⁵⁸ Aqui o entrevistado está se referindo a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971).

de EP acumulam atividades que, nos demais níveis de ensino, estão normalmente divididas entre *Coordenação Pedagógica* e *Coordenação Administrativa*, com suas possíveis derivações semânticas.

Trabalhamos com muito recurso do FAT, depois de 7 anos trabalhando sempre com projeto, aí um dia eu falei: eu acho que já cheguei ao máximo que eu podia chegar com projeto. Entendi que a experiência que eu tava fazendo em gestão de projeto dentro dessa perspectiva da formação era o máximo que eu podia chegar... aí entendi assim que o próximo passo era começar montar um lugar, uma obra então, do projeto passar para uma obra... Então, todo mês eu vou ta oferecendo uma atividade sócio-cultural pra esses outros que passaram por aqui e depois outras coisas de modo que eles possam vir, trazer namorada... que esse lugar possa se tornar uma referência pra vida deles... agora a gente ta montando uma proposta para dar curso pela SEDESE... (COORD03, VIRGILIO RESI).

Um fator que merece atenção é que parte da articulação entre as noções de público e privado será feita pelos gestores de EP. Se a possível transferência de técnicas e modelos – ou de artefatos, para usar um termo defendido por Clot – entre programas de EP é feita na prática pelos Educadores, a sua aprovação, adoção ou recusa serão feitas pelo gestor, num processo de mediação altamente complexo. Em algumas das situações investigadas, como na Obras Sociais da Pompéia e no CAC-SP, encontramos processos de gestão compartilhada entre poder público e ONGs. Em entrevista conjunta, as responsáveis pelos cursos profissionalizantes no CAC-SP⁵⁹, quando indagadas a respeito de como compreendiam a relação entre Educação e Trabalho, apresentaram relatos importantes que refletem representações ao mesmo tempo complementares e diferenciadas da relação entre esses temas.

Você não consegue diferenciar uma da outra [educação e trabalho]. Todas as vezes que eu vou fazer, aplicar alguma coisa eu tento ver o sujeito como um todo. Você trabalha profissionalmente, mas ao mesmo tempo você tem que educá-lo pra exercer aquela profissão. Quando você pega um aluno você vai educá-lo para que ele possa se sentir bem para aquilo que ele está fazendo profissionalmente. Eu não vejo separação entre educação e trabalho, eu acho fundamental e principalmente ele estar fazendo aquilo que gosta. Você tem que entender como educador que o aluno tem que fazer realmente tudo que ele realmente gosta. Hoje há uma procura grande pelo trabalho que dá mais dinheiro [...] às vezes eu vou atrás disso, mas minha qualidade não vai ser boa. Se eu fizer o que eu gosto minha qualidade será melhor e eu terei um ganho muito grande com minha auto-estima. Trabalho e educação, é fundamental serem trabalhados juntos (GEST01, Presidente de uma ONG).

⁵⁹ Nesse caso específico, trata-se de uma servidora da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS/PBH) e da Presidente do Conselho Regional de Associações Comunitárias (CRAC).

O aluno vem procurar a educação profissional em busca de uma colocação no mercado de trabalho, enfim. Muitas vezes a pessoa vem aqui procurando um curso de informática por exemplo, mas você percebe que ela não tem um traquejo pra lidar com o computador, ela não vai conseguir se inserir no mercado de trabalho por várias questões que vão fazê-lo travar. Acho que é papel fundamental da gente aqui para fazermos uma orientação explorando as aptidões dos alunos como forma de direcioná-lo a profissão adequada. O importante é orientarmos o aluno a fazer a inscrição na agência de emprego, como se portar, que tipo de trabalho que você irá direcionar pra pessoa realmente. Ensinar a fazer um currículo, como falar na entrevista, entre outros e não somente fazer o curso. Tento agregar o conteúdo às questões mais práticas pra que eles não fiquem perdidos (COORD19, CAC-SP)

Consideramos tais depoimentos emblemáticos da multiplicidade de representações guardadas pelos gestores de EP, frisando que não identificamos no grupo pesquisado nenhuma correlação direta entre práticas discursivas e a natureza do programa de EP (se público ou privado). No exemplo citado acima, nota-se a servidora pública mais atenta à efetividade do curso e considerando a chamada “formação comportamental” como um meio para tentar aumentar essa efetividade. Enquanto isso, a responsável pela ONG destaca os aspectos subjetivos da EP.

4.5. Condições de trabalho dos educadores de EP

As condições de trabalho desses Educadores de EP refletem também a relação contraditória entre Educação e Assistência Social. O relato desses profissionais apresenta um quadro de condições de trabalho às vezes bastante precárias, em que é comum faltarem recursos pedagógicos e instrumentais, os quais muitas vezes são elementares para sustentar o processo educativo. Esse cenário, que constitui claro sinalizador de perspectivas de adoecimento físico e mental de qualquer trabalhador, mostra-se marcado pela ambivalência afetiva própria de processos onde interagem diferentes elementos de ordem simbólica, que sinalizam uma complexidade na relação entre prazer e responsabilidade dos Educadores no processo de aprendizagem.

Não tem pincel, não tem lápis, não tem nada. No primeiro curso que eu dei não tinha nem as mesas [...] a gente trabalhava sentado no chão... fio passando pra tudo quanto é lado... extensão... mas o prazer de estar ali junto daquelas pessoas, pra mim é muito gratificante... os alunos não entendem porque eu chego na sala rindo, feliz, animado (EDUC15, QUALIFICARTE).

As possibilidades de transformação das condições de trabalho estão fortemente atreladas à dinâmica da relação entre gênero e estilo profissional. De forma similar a outros níveis de ensino, também alguns dos Educadores de EP ampliam o leque de atribuições e funções sob sua responsabilidade, de forma inclusive a tentar contrabalançar as condições de trabalho às quais estão sujeitos. A capacidade desses sujeitos de reconfigurar o quadro de depreciação da própria Educação Profissional parece ser um dos elementos que constitui o gênero profissional de Educador de EP e que acaba por extrapolar a concepção assistencialista do programa onde atuam.

É um pouco precário no sentido de material porque todo o material nosso foi praticamente doado... esse é um decanter pra decantar vinho: quebrado... eu deixo aqui para mostrar pra você o que é um decanter... não precisa... mostro através de fotos... hoje eu tenho um material muito melhor do que eu tinha quando comecei... muito DVD... consegui comprar alguma coisa... consegui adquirir por fora... eu fui atrás... tem um pouco a minha função nisso... outras eu fui dando aula no SENAC, consegui adquirir através de outros formadores (EDUC16, QUALIFICARTE).

Alguns programas de profissionalização conseguem oferecer melhores condições de trabalho, o que é percebido e reconhecido pelos Educadores

como ponto positivo e ao mesmo tempo utilizado como critério de hierarquização e classificação das instituições. Muitas vezes, esse é um critério relevante na opção do Educador por se vincular a um ou outro curso. Para vários educadores, o investimento nessas condições de trabalho reflete reconhecimento e sinaliza uma real intenção da instituição em consolidar sua atuação.

Porque aqui, tem o espaço, o espaço próprio, eles construíram uma cozinha... área específica, [...] Eles construíram uma cozinha que é pra servir de laboratório, eles têm o espaço pra trabalhar, onde eu vou organizar da minha maneira... Nós temos coisas, simples, a organização do espaço, nós podemos movimentar tudo de acordo com nossa necessidade, cada curso, que o espaço dado pela comunidade é o espaço que eles contêm. É um espaço cedido? Cê trabalha do jeito que dá, cê usa o equipamento que são lá da igreja. Cê tem que fazer do jeito que dá. Aqui não, aqui você trabalha com tudo organizado já.. é.. então, facilita o trabalho da gente, sem dúvida, e pra eles também é muito bom, eles tem acesso, mais fácil, quando você encontra ... não que as outras instalações são precárias...não é isso, porque aqui é muito... aqui foi feito pra isso, [...] (EDUC06, VIRGILIO RESI).

O estudo das condições de trabalho também reflete a diversidade dos programas e dos recursos alocados para os projetos de EP, sendo possível encontrar nas falas dos Educadores situações que comparam as realidades das organizações públicas e das organizações não-governamentais. Além disso, no próprio grupo das ONGs encontra-se uma certa hierarquização das condições de trabalho, que certamente estão relacionadas ao seu modelo de financiamento.

Olha, para quem já trabalhou no Projeto Agente Jovem⁶⁰, é ideal, você tem televisão, você tem DVD, você pode pedir pra trazer programa, retroprojetor, ir para o cinema, ter um passeio. Essas condições são boas... de equipamentos, de material, você vai fazer uma coisa diferente o material chega, coisa que muitos, também no Criança Esperança, também na instituição, no centro Martin Lutero, não era uma coisa que era automática, que você pedia fazia programação contava pra daqui um mês, e daqui um mês você tinha este material... Aqui é muito tranquilo, você consegue dizer assim olha, tal dia eu vou fazer uma oficina e que preciso deste e deste material, o material chega (EDUC05, VIRGILIO RESI).

Os modos operatórios desenvolvidos por esses Educadores de EP no enfrentamento das condições de trabalho mostram-se dinâmicos e tentam dar conta da complexidade das situações de trabalho experimentadas por esses sujeitos. Exatamente

⁶⁰ O Programa Agente Jovem é um programa de transferência de renda para jovens pobres, na faixa de 15 a 18 anos, instituído pelo Governo Federal e desenvolvido em parceria com os municípios. Os jovens devem ser provenientes de famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo e estar em situação de risco social. Em Belo Horizonte, está sob coordenação da Secretaria Municipal de Assistência Social.

pela perspectiva de se constituir como *ensino* (Educação) e ao mesmo tempo como *ajuda* (Assistência Social), a atividade dos Educadores acaba por levá-los ao enfrentamento de situações onde a carga psíquica é extremamente alta e raramente denunciada.

Uma outra vez eu desci do ônibus, eu via que o ônibus tava fazendo aquela curva, eu não tava entendendo porque que ele tava tentando fazer toda uma manobra pra poder estacionar, mas eu vi que tinha ali traficantes, esperando pessoas para matar, então assim, eu abaixei a cabeça, tava com a blusa do projeto, mas isso acaba no fundo, no fundo... [...] Quando que eu desci que eu deparei com eles lá, nem sabia o que tava acontecendo, né?, mas... foi horrível... No momento que eu vim que um assim me encarou, mas não fizeram nada comigo, mas aquele momento, aquela situação, dá aquele frio no estômago né? As pernas ficam trêmulas... então assim, é difícil né? Então quando foi na Pedreira Prado Lopes eu também não queria ir porque, um outro Instrutor chegou lá e tava tendo o que? um tiroteio (EDUC07, VIRGILIO RESI).

essa turma passada me deixava muito cansado porque era uma turma muito difícil. Eu como formador percebo se uma pessoa vai se dar bem naquela área ou não, mas eu continuei investindo. Nessa turma eu olhava e não conseguia enxergar ninguém com o perfil profissional. Tem coisas que você acaba desenvolvendo, já outra você bate o olho e já percebe. Eu estava muito cansado porque trabalhava em três lugares diferentes, aí eu tirei duas semanas de férias, voltei e peguei uma turma nova de alunos sedentos para aprender. Isso renova nosso ânimo. (EDUC16, QUALIFICARTE).

Note-se que, no que diz respeito às condições de trabalho, a atividade dos Educadores de EP que atuam nessa *formação básica* (cursos de curta duração) aproxima-se muito mais da realidade experimentada pelos Educadores de EJA do que dos professores que atuam na EP de níveis tecnológico e técnico. De forma similar a outros trabalhadores que militam no campo da promoção social, a forte carga psíquica de trabalho à qual os Educadores de EP estão submetidos poderá implicar um estado de sofrimento mental, sem que os mesmos possuam condições de elaborar estratégias coletivas para lidar com tal situação. O resultado é a tentativa de aprimoramento das estratégias individuais como característica constantemente rerepresentada nesse gênero profissional.

Em algumas situações específicas, a conciliação das atividades de gêneros profissionais distintos produzirá ainda maior sobrecarga de trabalho, principalmente quando a atividade educativa é executada por necessidade de sobrevivência, obliterando dimensões importantes de prazer no trabalho. Novamente,

chama a atenção a questão do tempo, utilizado para a venda da força de trabalho e que não é suficiente para o exercício das atividades mais vinculadas ao campo de satisfação.

[A diferença entre ser artista e professor] é o cansaço. Uma coisa é você estar afim de fazer um coisa, só que não pode porque você tem que ensinar. Então, você tem que ensinar. Por exemplo, você ta afim de fazer as coisas e você tem que deixar os meninos fazerem, e aí chega a hora de nós ensaiarmos, já estamos cansados, já... e uma coisa que não pode misturar muito e aí a gente mistura isso muito é dar aula [...] uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Parece que é igual mas não é muito não (EDUC13, CIRCO).

4.6. Práticas pedagógicas: o acompanhamento dos alunos

Na análise da atividade dos Educadores de EP, é possível identificar com clareza a adoção de práticas que visam aumentar ao máximo a efetividade dos programas profissionalizantes. A expectativa institucional – reproduzida em diferentes níveis de discursos – de reversão dos processos de exclusão social a partir da EP repercute fortemente sobre os Educadores, que são chamados a criar cada vez mais alternativas para fazer com que os alunos consigam efetivamente ingressar e se manter no mercado de trabalho.

Dentre outras práticas adotadas pelos Educadores no sentido de aumentar o êxito do processo formativo, é possível observar o *acompanhamento* de seus ex-alunos, fazendo uso de suas relações pessoais e profissionais para garantir o sucesso do curso e, conseqüentemente, dele mesmo enquanto Educador.

É maravilhoso, é legal, eu tenho um caderno, que eu anoto desde a primeira turma, então cada mês eu pego uma turma. Eu ligo para um aluno por dia, porque meu tempo também é corrido, né? Cobrando deles, desde lá de 2000, to lá ligando: “E aí, como você está?”... “Educ24? Quem é Educ24?”... “Está trabalhando na área? O que aconteceu?”... Convido para que voltem às Obras, porque a gente trabalha com modelos... Pra eles mesmos serem modelos para os que estão vindo... Então eu cobro, às vezes eu vou a um salão ou outro, mas é muito gratificante, muito legal [...] estou sempre ligando e cobrando deles se eles estão fazendo aperfeiçoamentos, o que está acontecendo (EDUC24, OBRAS SOCIAIS).

Como em outros aspectos, também no acompanhamento a atividade dos Educadores é caracterizada por apresentar baixo índice de prescrição. Não há orientações específicas sobre como deve ser feito, nem mesmo se deve ser feito algum tipo de acompanhamento. Pode-se perceber a ação dos Educadores no sentido de transformar ferramentas em instrumentos, como acontece, por exemplo, com a lista de alunos. Concebida inicialmente para apurar frequência e legitimar a certificação, ela pode ser transformada num instrumento que permita o acompanhamento dos egressos.

Eu sou meio caça-talentos também... Eu vejo um ali: “esse vai dar certo”... geralmente eu pego a lista com nome de todo mundo, fica comigo nome, telefone... e aí.. ó, [surgiu] oportunidade, eu mando... tem dois alunos que trabalham comigo hoje no restaurante que eu levei pra lá... geralmente eu

não esqueço um aluno lá da primeira turma (EDUC16, QUALIFICARTE).

Note-se: o que acontece nas situações acima descritas é uma reorganização das atividades referentes a pelo menos dois gêneros profissionais diferentes: o Educador e o Técnico/Especialista. O segundo usa as informações sobre demandas por serviços e profissionais a que tem acesso mediante de suas práticas fora da instituição profissionalizante como um instrumento de complementação da sua atividade no campo formativo. É razoável pensar que esse movimento terá repercussões em ambos os gêneros profissionais, uma vez que os alunos indicados poderão, por sua vez, também reapresentar demandas profissionais aos seus ex-Educadores.

Essas articulações, feitas pelos Educadores para um tempo futuro, posterior ao processo formativo *stricto sensu*, constituem um esboço de alguns modelos possíveis de acompanhamento a serem efetivados e, de certa maneira, evidenciam o fato de que eles se permitem projetar atividades que extrapolam o prescrito pela instituição, onde usualmente o processo se conclui no próprio curso. Certamente, a compreensão de que o acompanhamento dos alunos é também uma de suas atribuições implica novas reformulações de caráter didático, como conteúdo programático ou currículo, por exemplo. Trata-se de uma das características que de forma mais evidente diferenciam, pelo menos no plano discursivo, as iniciativas de EP efetivadas pelas ONGs e pelo poder público daquelas sustentadas pelo Sistema S, identificado em princípio como o lugar de qualificação exclusivamente técnica.

Nós estamos formando gente... Apesar de que o curso é rápido, mas eu quero ver daqui a um ou dois anos, eles fazendo um curso no SENAI para poder acabar o curso daqui e estar trabalhando dentro de uma empresa, ou estar em uma empresa pequena. Porque o meu projeto com eles agora, e que vou caminhar nestes vinte e dois dias, é montar para eles uma cooperativa, usando a instituição [ONG] como ponto de apoio. Nós vamos colocar uma placa: “Nós somos eletricitas”... Vamos montar uma cooperativa e quando eles começarem a caminhar com as próprias pernas eu saio, já pego a próxima turma, dou outro curso e vamos montando. Porque é único jeito que eu tenho de tirar [...] muitas pessoas da rua (EDUC26, OBRAS SOCIAIS).

Pode-se inferir que a maior proximidade entre Educadores e alunos funciona de forma a estimular os primeiros a *cuidarem* dos segundos, em níveis bastante diferentes dos outros níveis de ensino. Se, por um lado, tal situação é possível de

sustentar uma responsabilização injusta e falseada (no sentido de que o Educador se culpe do insucesso profissional de seus alunos), não pode negar que o vínculo decorrente dessa relação reforça a noção de que a atividade do Educador de EP pode ser vista como uma *atividade regulada* ou *coletiva*, estimulando aquilo que Amigues (2004, p.45) chama de engajamento e convidando a repensar a relação com valores presentes nesse acompanhamento.

Certamente, pode-se considerar que há o risco de uma supervalorização da função de Educador, com um tipo de *enriquecimento do cargo* feito a partir de representações sobre suas possibilidades, o que pode ser bastante prejudicial para a efetivação de políticas públicas que não estejam subordinadas a essa adesão dos indivíduos. A atividade de Educador de EP novamente parece ser afetada pela temática da Assistência Social, cujas práticas socialmente consolidadas aceitam e desenvolvem a questão do acompanhamento com maior habitualidade.

Além disso, é importante lembrar que a Educação Profissional é dirigida em grande parte aos adolescentes, na expectativa de que os eles, mais bem qualificados, consigam inserir-se no mercado de trabalho. Em algumas situações, a redefinição dos projetos de vida do próprio jovem diante das possibilidades que lhe são apresentadas afeta diretamente a atividade de acompanhamento dos Educadores de EP, principalmente quando o aluno faz opção por uma atuação diferente daquela que foi apresentada no curso.

Essa opção pode ser percebida pelo Educador como uma *negação*, ou *recusa do saber*, e das conseqüências de sua apropriação, configurando-se inclusive como uma representação de fracasso para o Educador. De maneira análoga, a *adesão*, ou *identificação com o saber*, pode ser percebida pelo Educador como êxito do processo de formação e, por derivação, sucesso profissional.

eu tenho me dado conta de que eles estão participando desse processo de qualificação profissional, mas a imagem principalmente para os mais novos 17, algumas meninas de 18, os meninos um pouco mais, não é imediato assim. Quando eles fazem a inscrição, participam da entrevista, da dinâmica de grupo, aparece muito desejo de trabalhar. “Ah, eu quero trabalhar porque eu quero ter minhas coisas, ter meu dinheiro etc e tal”. Naquele momento

ali, a gente tem uma vaga, pra... sei lá atendente de lanchonete, padaria, ou recepcionista. “Ah,... Educ05 eu acho que eu quero dedicar mais ao estudo [...], olha eu não sei, eu acho que eu quero mas eu não queria nessa área, então tem sempre uma procura por uma área ideal, que aquilo é a imagem que eu tenho do trabalho, que eu quero, mas tem que fazer muito esforço. Eu entendo que é um processo mesmo, como também que vir fazer o curso (EDUC05, VIRGILIO RESI).

Olha, eu só lembro que eu tive problemas com uma turma de adolescentes. Porque eu acho que para um curso profissionalizante, a pessoa tem que estar sabendo o que quer. Nós tivemos uma turma aí, de governo, mas você via que não tinha nada a ver. Foi um curso muito frustrante para mim, não consegui prosseguir. Porque não era aquilo que eu queria, eu não consegui chegar em Corte, que é o terceiro módulo. Então, eu acho que atende sim a adolescente, mas a pessoa tem que estar com a opinião bem formada. Porque é um curso puxado, é uma profissão pesada. Eu tive curso que adolescente me falou assim: “Sexta-feira eu não trabalho, nem sábado que eu tenho que sair”! E é o dia que o salão está cheio, né? Então, você tem que estar com a opinião formada: “Não, não é isso que eu quero ser” [...] Eu tenho uma funcionária que foi minha aluna, essa, por exemplo, que eu estou com ela agora, ela foi minha aluna em 2001. Tem quatro anos que ela está comigo (EDUC24, OBRAS SOCIAIS).

O processo de acompanhamento dos egressos é, portanto, marcado por uma intensa carga emocional, que parece ser um dos elementos que mais fortemente transcende o trabalho prescrito para os Educadores de EP. Pode-se inferir que o fato de que o público atendido por esses programas demandar um resultado muito mais imediato, num prazo muito menor do que os demais níveis de ensino, seja significativo no retorno oferecido aos Educadores. Isso certamente diz respeito à experiências de prazer e sofrimento no trabalho, desenhados em grande parte pelo que pode ser considerado êxito ou fracasso da atividade do Educador, classificação essa que é construída pelo próprio Educador, muito mais do que por quaisquer outros parâmetros.

Tem 14 anos que eu estou nessa brincadeira de restaurante. Já viamihões de situações acontecendo e é um ramo assim... eu acho que o mais gratificante mesmo é quando você vê uma pessoa sem perspectiva nenhuma, embora nosso público é de periferia, um ex-trafficante... são pessoas que passam na nossa mão e aí você vê a pessoa lá na frente dando frutos... você fica emocionado. Eu tenho um aluno que me liga toda mão⁶¹ falando como é que ele ta... já foi preso, situações que já ocorreram, mexia com tráfico de drogas e hoje está trabalhando na Reciclo⁶², eu indiquei ele pra lá e direto ele me dá

⁶¹ A expressão “me liga toda mão” significa que o Educador entrevistado é buscado com frequência pelos seus ex-alunos.

⁶² Fundado em 2001, Reciclo é um espaço cultural criado pela Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável de Belo Horizonte (ASMARE). Fica localizado no Barro Preto, região central

retorno, perguntando como é que eu to. “E aí, professor? To aqui... Se estiver precisando de alguma coisa dá um toque”. Aí você vê: são pessoas que nem a própria mãe acreditava neles.. que a mãe mesmo, na formatura, falou conosco: “Esse menino não tem jeito mais não”. Eu fiquei até assustado. Como que a mãe dá um apoio desse jeito? Mas é que ta desmotivada. E você vê a transformação de vários alunos acho que o mais gratificante nessa área de educação é esse retorno (EDUC16, QUALIFICARTE) [grifos nossos].

Chama-nos a atenção a expressão usada pelo Educador: a passagem dos alunos “pelas suas mãos” efetua marcas profundas o suficiente para sustentar o acompanhamento pós-curso, promovendo aquilo que Clot (2006) denomina de *metamorfose dos gêneros*. O Educador extrapola o seu trabalho prescrito – ministrar aulas, avaliar aprendizagem, apurar frequência – e na (re) construção de seu trabalho real incorpora elementos próprios de outro gênero (Assistente Social? Profissional? Garçom?), e passa a acompanhar, trabalhar junto, indicar, ser indicado, enfim...

Pode-se argumentar que esse interesse e essa prática de acompanhamento, enquanto atividade, não são características únicas dos Educadores de EP, pois vários professores acompanham seus ex-alunos, vibram com seus êxitos e lamentam seus fracassos. Para o Educador de EP, porém, a inserção do aluno no mundo do trabalho surge como elemento constitutivo do próprio gênero profissional: mais do que outros níveis de ensino, o vínculo do Educador de EP com seus ex-alunos tem no acompanhamento quase uma obrigação *não prescrita*, mas bastante presente.

Tem um aluno meu que ligou falando que está na TIM e dizendo que fez na entrevista e no currículo do jeito que eu tinha ensinado e passou por causa disso. É uma área que não tem a ver com minha mas que você vê o retorno profissional, a pessoa inserida no mercado, e a idéia é justamente essa. Inclusive tem um aluno meu trabalhando de garçom em Portugal. Agora eu estou preocupado em passar alguma coisa para as pessoas, independente do que seja (EDUC16, QUALIFICARTE).

Eu já tive momento de aluna me ligar: “Educ07, eu to precisando muito de você, ta acontecendo isso na minha família”... me ligou chorando. E a gente... eu me sinto também impotente, né? Eu sinto impotente muitas vezes, porque... por causa da realidade que eles tão vivendo, a gente tenta ajudar o máximo e acaba que ainda é pouco, né? (EDUC07, VIRGILIO RESI).

de Belo Horizonte e é considerado como uma “alternativa que a Asmare encontrou para mostrar, de forma lúdica e prazerosa, as possibilidades de reaproveitamento do lixo” (INFORMATIVO ARTE, CIDADANIA E SAMBA NO PÉ)

4.7 Práticas pedagógicas: currículo, autonomia e as regras do ofício

As ações de EP de curta duração tendem a ganhar uma configuração muito mais flexível do que aquelas relacionadas aos níveis técnico ou tecnológico, bem como aquelas características dos demais níveis de ensino formal (infantil, fundamental, superior). Por consequência, a prescrição das atividades dos Educadores será feita muito mais intensamente no âmbito da própria organização promotora do que por agentes do poder público, apresentando grades curriculares mais ou menos rígidas, em projetos pedagógicos nem sempre delineados enquanto tal. O balizamento feito pelas políticas públicas por meio dos diferentes tipos de governos, quando existente, normalmente fará menção apenas a alguns aspectos básicos, tais como indicação de carga horária e alinhamento de conteúdos muito específicos e seus pré-requisitos, como na área de Informática, por exemplo.

Novamente, é bastante comum encontrar referências aos programas do SENAI e SENAC como modelos paradigmáticos, a serem copiados (se considerados bons modelos) ou evitados (quando considerados anacrônicos, desatualizados ou inadequados por quaisquer outros motivos). Referências práticas, apostilas, textos, vídeos e dinâmicas poderão ser objeto de elaboração mais ou menos profunda, conforme definições institucionais das mais diversas ordens. Como esse material será normalmente introduzido na instituição através dos Educadores, ficará a cargo deles também a tarefa de mediar com os gestores o aproveitamento desse ou daquele item, conteúdo ou material, impondo-se tal mediação como uma atividade importante no gênero profissional dos Educadores.

Eu tenho muita coisa do SENAC... eu particularmente não sigo a linha do SENAC, eu pego o que eu acho interessante, só que eu reformulo para o mercado atual, porque as coisas do SENAC... você pega a apostila do SENAC hoje, 2007, é a mesma de 1994. O mercado já se atualizou gigante, já... hoje tem garçom universitário, o cara de trabalha de black power, brinco, cavanhaque... e aí? (EDUC16, QUALIFICARTE).

Essa percepção crítica não se resume somente ao Sistema S ou às iniciativas do poder público. Também as ações de outras ONGs são objeto de análise crítica por parte dos Educadores de EP, embora tal crítica seja muitas vezes balizada

pela compreensão restrita da dimensão pedagógica como estando restrita aos meios didáticos (principalmente apostilas e carga horária).

Eu acho que isso [a falta de regulamentação da EP] pode ser um problema porque se a instituição não for uma instituição séria pode ser uma enganação o curso de qualificação. Essa questão da carga horária, por exemplo, é uma questão séria pra mim. Você tem que passar muito conteúdo [...] as pessoas fazem do jeito que querem [...] eu tive contato com algumas instituições, alguns trabalhos que a gente fez aqui, o Primeiro Emprego... Foram envolvidas outras ONGs, a gente trabalhou junto... outros trabalhos que a gente vê aí, o próprio FAT, que as vezes a gente empresta alguns instrutores nossos... Primeiro emprego, por exemplo, eu fiquei particularmente, horrorizada com o nível do material didático, porque igual eu falei, a gente tem uma preocupação muito grande com os instrutores, não é só com material em si, mas se aquilo que está no material teve significado para aquele aluno (EDUC04, Virgilio Resi).

Certamente, o fato de o Projeto Pedagógico muitas vezes não estar explícita ou oficialmente formulado – ou de algumas vezes nem existir – traz implicações relevantes para as práticas pedagógicas desses Educadores, pois as noções de Assistência Social e da Educação surgirão marcadas por conflitos de diferentes ordens, nas situações mais diversas da atividade dos Educadores. Isso porque o Projeto Pedagógico reflete muito mais do que um item instrumental de trabalho: pretende-se uma concepção de modelo educativo à qual os Educadores poderiam se vincular mais ou menos diretamente.

A apropriação dos conceitos relacionados às chamadas “Ciências da Educação” – e os conflitos as elas relacionados – surge normalmente de forma pontual, muitas vezes como resultante da disponibilização de um saber técnico por parte de um pedagogo, professor ou coordenador, mas freqüentemente dissociada de um Projeto Pedagógico. Um exemplo muito interessante é oferecido por um Educador que, convidado a mencionar os problemas encontrados por ele no exercício de sua atividade, citou a questão da fila de alunos e a divergência quanto aos critérios propostos pela assessoria pedagógica para sua definição:

Fila é um problema... porque ninguém... o Professor⁶³ tem essa... não sei como falar... de proibir a fila... não gosta de fila... nós, aqui de fora,

⁶³ Aqui, o entrevistado refere-se a um professor aposentado do Departamento de Psicologia da UFMG, que atua presentemente como Assessor Pedagógico em uma das ONGs pesquisadas.

organizamos em fila. Na Sala do Saber, não tem fila... Ele preza a Educação Libertadora... não explicou pra gente, como é, como funciona mas é a Sala Paulo Freire, Sala do Saber... Lá fora, não tem como a gente organizar em roda, se for pensar... se parar pra pensar, se tiver uma senha, uma fila imaginária, se tiver uma roda, tem uma fila, porque ninguém vai desgrudar... então vai acabar virando uma fila redonda, então não concordo deles falarem que não pode ter fila... (EDUC10, CIRCO)

O relato acima constitui um exemplo bastante significativo da forma como algumas orientações pedagógicas se inserem nos programas de EP. Seja por meio de uma abordagem crítica, como a Educação Problematizadora de Paulo Freire, seja sob a égide do modelo de competências – muito comumente apropriado pelas práticas assistenciais. A interlocução entre Educação e Assistência Social perde muito quando acontece de forma pontual e fragmentada, principalmente por privarem seus principais agentes dos meios essenciais para o aprimoramento de suas práticas.

Não há um modelo único ou uma uniformização dos cursos de EP no que diz respeito à adoção de ferramentas didáticas consagradas, como planejamento de aula ou métodos de exposição. De forma geral, porém, todos os programas investigados exercem algum tipo de controle sobre as práticas de seus Educadores, com prevalência de mecanismos que permitam maior alinhamento com os pressupostos defendidos pela própria instituição. Temas como religião e política são acompanhados com cuidado e usualmente são excluídos dos conteúdos programáticos, com uma pretensão de neutralidade.

A gente tem muita preocupação com nosso material e ele é bastante elogiado. Dificilmente quando o professor chega ele tem muita coisa pra acrescentar. Quando tem, o material já tá pronto e aquilo não deu tempo de acrescentar, a gente faz como anexo, verifica o material do professor, coloca como anexo, texto complementar, essas coisas. Então o meu trabalho é esse: apresentar o material, discutir com ele, verificar aquelas coisas que ele quer passar, se são slides, se são transparências. Montar esses slides, essa transparência, ver se está de acordo com nossa metodologia porque às vezes foge um pouco, então a gente fala não, isso aqui não, não dá pra trabalhar. Já teve caso aqui da pessoa querer evangelizar o menino, um exemplo. Então quer passar seitas religiosas, não que você não possa, inclusive a nossa obra, ela, a origem dela é da igreja católica né, mas que pra gente trabalhar isso aqui não faz sentido. Então você tem que ter muito cuidado pra isso não acontecer, é, às vezes uma frase (EDUC04, VIRGILIO RESI).

É usualmente no campo do saber técnico especializado que se

encontra o maior nível de prescrição das atividades dos Educadores de EP. A articulação entre as chamadas competências técnicas e competências comportamentais, muito em voga na empresas, também reaparece no conteúdo a ser trabalhado pelos Educadores de EP, uma vez que se trabalha sempre com a perspectiva de aumento da empregabilidade, em maior ou menor grau. Na relação entre sujeito e tarefa, os Educadores fazem claro *uso de si* para adaptar determinados conteúdos às práticas que lhes compete ensinar e promovem *catacreses* bastante ricas, resultado de sua própria inventividade.

Trabalho em grupo, por exemplo. Eu dei trabalho em grupo, cada um faz a sua parte, eles não querem saber de um discutir com o outro e mostrar o que cada um fez. Faz sua parte, depois te entrega aquilo e você fala: “Mas como foi?” [...] “Ah.. eu não sei não! Foi ele que fez”. Eu falei,.. assim não funciona.. assim pra mim não vai servir. Porque o trabalho na cozinha é um trabalho em grupo. Se a gente não se juntar, nós não nos organizarmos, quando chegar na cozinha não vai funcionar... eu preciso de uma equipe na cozinha. Se cada um for fazer sua parte sem se preocupar com que... no final não vai dar certo. Cada receita vai ser de um jeito... E na vida prática? Lá fora, no emprego, vocês vão ter que aprender a lidar com diferenças... vocês vão ter que aprender lidar com as pessoas.. cada um é de um jeito (EDUC06, VIRGILIO RESI).

No caso de iniciativas públicas, a SMAS/PBH, por exemplo, usualmente traça diretrizes encaminhando a definição dos cursos a serem oferecidos pelas entidades parceiras a partir dos resultados de suas pesquisas de mercado. Torna-se, no entanto, bastante problemática a dissociação entre as ações estabelecidas pelas Secretarias de Assistência Social e de Educação, uma vez que a assessoria técnico-pedagógica (que nas ONGs é oferecida a partir de contratação ou de voluntariado) não chega a se observar na EP pública. O resultado é que fica novamente atribuída ao Educador uma série de procedimentos para os quais muitas vezes ele não está tão bem preparado, segundo relato deles próprios.

Os cursos já vêm formatados pela Prefeitura... eles tem que ser realizados dentro do prazo estipulado. Tem o prazo, qual o curso que encaixa, tem a questão da verba. Tudo isso influencia na escolha. Sempre colocamos em primeiro lugar os cursos que a comunidade pede mais, por exemplo, informática, cabelereiro, estética. [A SMAS] faz uma pesquisa de mercado pra não ficar muito perdido. [...] cada instrutor convocado já traz o seu próprio material, o conteúdo do curso ele mesmo elabora. Agora a Prefeitura manda um plano de curso. [...] Você [Educador] tem que ter uma referência... terá que fazer uma apostila e nos apresentar (COORD19, CAC-SP).

Contraditoriamente, essa atuação sobre as lacunas na prescrição pode não chegar a configurar impeditivo para a atuação do Educador, caso a questão de prazos esteja muito premente ou os recursos financeiros não sejam suficientes para atrair outros Educadores interessados. Nessas situações, o mais usual será implementar o curso, mesmo com as pendências existentes, o que poderá exigir maior esforço por parte do Educador.

A Educadora Educ17, do Serviço Qualificarte, experimentou uma situação de trabalho que retrata bem essa situação. Previsto inicialmente para ser direcionado para os portadores de deficiências físicas, o curso acabou tendo que ser reformulado sem esse conteúdo específico. O resultado foi a exigência colocada para a Educadora de reformular o seu plano de curso, fazendo simultaneamente a mediação com os alunos que esperavam ter acesso ao curso no formato originalmente proposto.

Esse curso foi divulgado com LIBRAS⁶⁴, para tratar da inclusão social, eu cheguei a trabalhar muito sobre a inclusão, possibilidade dos deficientes. Mas sobre esse curso [não teve] o que foi divulgado, a gente não teve LIBRAS [...]. Foi um curso muito difícil pra mim executar devido a cobranças dos alunos. Porque eu tinha feito um plano de aula com 160 horas, uma apostila programada com 140 horas, uma apostila programada para este evento. E de repente eu me vi com uma turma com 200 horas, então eu tive que refazer tudo em uma semana, menos de uma semana (EDUC17, QUALIFICARTE).

Também é fundamental observar que as práticas pedagógicas adotadas pelos Educadores de EP apresentam variedade muito maior do que aquelas efetivadas nos outros níveis de ensino, tendo em vista a diversidade de conteúdos a serem abordados e as especificidades derivadas de cada um. Os Educadores de EP que atuam no campo da Cultura, por exemplo, têm no corpo um instrumento de trabalho utilizado de forma mais intensa e ativa do que aqueles que lidam no campo da Tecnologia, por exemplo.

Uma ilustração bem significativa pode ser encontrada na análise da atividade dos Educadores do Circo de Todo Mundo, onde as regras do ofício do

⁶⁴ LIBRAS é a abreviatura da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surda. Foi reconhecida pela Lei Federal 10.436, de 24/4/2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22/12/2005, que estabelece em seu artigo 3º, parágrafo 2º: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”.

Educador impõem, na própria consecução da prática educativa, a realização *in loco e in situ* da demonstração de como a atividade deve ser desenvolvida. Para esses Educadores, o *uso de si* não constitui somente uma representação simbólica, mas também uma técnica do ofício, resultante do entrecruzamento dos dois gêneros profissionais. Como desdobramento, novas regras se impõem: o toque físico e a condução de jovens e adolescentes deverão ser feitos com cuidado e ética, segundo de preceitos que usualmente são adotados por professores da área de Artes e Educação Física. Muitas vezes, porém, esses Educadores lidam com muitas crianças e adolescentes que estão em cumprimento de medidas sócio-educativas e cuja história pessoal e social requisita recursos muitas vezes indisponíveis.

Por exemplo: tem um menino que faz muita bagunça, apronta demais, a indicação é mandar para o Centro de Defesa⁶⁵. Aí a gente manda para o Centro de Defesa e o Centro manda pra cá de novo. Tinha um menino que uma vez fazia muita bagunça, aí chegou a gerente do Circo que é a autoridade maior aqui, né, e na frente de todos eu pedi para esse aluno parar de fazer bagunça e pedi pra ele se retirar, pegando em seu braço, então ele respondeu: desencana de mim, senão vou te dar uma livrada dessa na cara! A gerente não tomou nenhum tipo de atitude (EDUC11, CIRCO).

A análise das práticas profissionais dos Educadores de EP revela uma aproximação muito grande entre as situações experimentadas nas iniciativas das ONGs e do poder público. Isso é bastante curioso, se considerado o fato de que, em tese, as práticas efetivadas nas ONGs teoricamente deveriam estar mais próximas daquelas feitas, por exemplo, no SENAC, uma vez que ambas pertencem à chamada sociedade civil. O que pôde ser observado, entretanto, é que grande parte das práticas pedagógicas são definidas em função do conteúdo a ser ministrado, do público a ser atendido e da forma de acesso à Educação Profissional.

Como ONGs e poder público usualmente não cobram pelos serviços, exatamente por dirigirem-se às comunidades em situação de maior vulnerabilidade social, o alinhamento em torno de práticas pedagógicas semelhantes será muito mais freqüente.

⁶⁵ O Centro Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente Helena Greco pode ser considerado uma das unidades de atendimento da ONG Circo de Todo Mundo e destina-se fundamentalmente ao atendimento jurídico-social de vítimas de alguma forma de violência e/ou exploração.

No meu caso específico, eu nunca dei aula fora de ONG. Por exemplo, eu dei aula na Kolping⁶⁶ [...] dei um curso na Kolping, no Novo Progresso, no [Projeto] Agente Jovem e talvez na sede, na federação da Kolping [...], talvez se aproxima mais desta coisa privada, porque depois eu vim para a Qualificarte. Aproxima porque era curso de férias: então a pessoa pagou, ela quer aula. É você não pode sair. Então, aqui o público é muito diferente, igual por exemplo tinha um instrutor que trabalhava aqui, o Josué que ele deu aula aqui ele deu aula um tempo, no SENAC, ele falava, ah ele ficava viajando nesta coisa de formação ampla no SENAC, e lá eles não tem isso. Aqui você tem que seguir... aqui: dia tal está começando outra turma, então sua turma tem que acabar neste dia. Talvez nesse aspecto você tem um calendário tem seguir, aqui também tem que seguir mais é mais flexível, se eu ver que não dar pra mim dar o Power Point, eu corto ele, por exemplo. Agora se for uma privada não, o cara tá pagando pra ter aquilo ali, então você tem que ir com aquilo ali (EDUC18, QUALIFICARTE).

As variações resultantes dessa premissa – gratuidade ou não do serviço – apresentarão para o Educador uma maior ou menor facilidade na execução de determinadas práticas pedagógicas, de forma bastante análoga aos desafios enfrentados por professores do ensino formal, chamados a participar de projetos de promoção social em comunidades em situação de risco.

Deve-se perceber que o Educador de EP encontra nessa situação mais um exemplo de conflito derivado da sobreposição entre os gêneros profissionais que o constituem. Se, por um lado, para o processo de aprendizagem da *técnica*, a gratuidade do curso é percebida como um fator dificultador (pois gera turmas heterogêneas), para o processo *educativo*, no sentido mais crítico e problematizador do termo, é essa mesma gratuidade que viabiliza a adoção de práticas pedagógicas libertadoras e menos funcionalistas.

Mas é mais fácil de trabalhar com um grupo mais homogêneo, com um grupo que tem outra escolaridade. Mais ou menos assimila a informação no mesmo tempo. Aqui não: você tem um aluno que assimila rápido, outro assimila devagar, aí é complicado, mas eu tento fazer assim, se eu tenho um aluno que esta muito devagar assimilando, o tempo dele ele vai demorar um tempo maior, eu proponho para ele, vamos trabalhar por exemplo, eu tive um aluno que chamava Mauriti um senhor de 55 anos e tinha uma jovem de 17. Então eu conversei com ele [...], que a nota dele não estava legal ele não

⁶⁶ O educador está se referindo à Obra Kolping, que se auto-define como “um movimento social, popular e católico, a serviço do trabalhador e de sua família”. Inspira-se no trabalho do sacerdote católico alemão Adolph Kolping e tem como finalidades “a promoção integral da pessoa humana e a transformação das realidades sociais, através da criação de estruturas mais justas e humanas”. Entende a formação profissional como um dos meios preferenciais para atender aos seus objetivos. (Extraído de <http://kolping.com.br/apresentacao.php>, em 27/12/2007).

estava assimilado, eu propus dele ficar um tempo maior. Por exemplo, no Word, em vez de pular ...terminar o Word, e ir para o Excel, vamos tirar o Excel e ficar no Word, mas foi um caso extremo, mesmo depois que termina eu tenho uma semana, entre um curso e outro eu foco o aluno, dou uma recuperação (EDUC18, QUALIFICARTE).

4.8. A atividade dos Educadores e sua relação com as ideologias

É possível encontrar no discurso dos Educadores de EP sinais de reprodução das estratégias mercadológicas sustentadas por grupos econômicos que insistem em ratificar a noção do *self made man*, muito comum na literatura do mundo dos negócios. Nesses discursos, a possibilidade de sucesso está ligada, direta e linearmente, à questão da qualificação profissional e se apresenta travestida sob a forma do tema das competências, cujo uso para reafirmar processos de inserção de alguns e exclusão de muitos já foi objeto de análise nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Não seria razoável, porém, afirmar, que esse é um discurso homogêneo, nem mesmo hegemônico. Alguns fatores nos permitem verificar que a ideologia do sucesso individual, própria do discurso das competências, realiza embate constante com um conjunto de valores sustentados como estruturadores pelos programas e pelos próprios Educadores. Pode-se dizer que se reproduzem no espaço da EP as mesmas contradições próprias dos modernos discursos organizacionais, que reduzem postos de trabalho e ao mesmo tempo alegam ter dificuldade para o preenchimento de vagas por pouca oferta de mão-de-obra qualificada. Mas o processo de EP parece-nos guardar maior complexidade, como podemos verificar na seguinte fala:

Vou tentar te explicar uma coisa, não sei se você vai entender. Para nós que somos eletricitas é complicado, porque quanto mais gente tiver no mercado, menos você tem campo para trabalhar. Concorda comigo? Qual era a tendência? Era ensinar o menos, eu vou te falar a verdade, eu prefiro ensinar eles mais, mais e mais a cada dia, porque amanhã eu posso pegar um serviço grande e posso por todos para trabalhar para mim. Como também eles podem pegar um serviço grande e precisar do meu serviço, eu vou estar à disposição deles. (EDUC26, OBRAS SOCIAIS)

Podemos verificar que os modos operatórios dos Educadores de EP são influenciados pelo surgimento de arranjos produtivos diferenciados, alinhados a estratégias de história relativamente recente, como economia solidária, associativismo e cooperativismo. A partir disso, temas como empreendedorismo se farão notar no discurso de sujeitos e instituições, sempre mediados pelos diferentes níveis de identificação dos Educadores com tais ideologias.

Um dos elementos mais presentes nesse processo de identificação dos Educadores com os discursos institucionais pode ser verificado no fato, já analisado nesta tese, de que o trabalho em nossa sociedade aparece carregado de valores morais, que ganham ainda mais força na medida em que várias das ONGs possuem instituições religiosas como entidades mantenedoras. A premissa do êxito individual, por exemplo, apesar de guardar muito maior afinidade com a ética protestante do que com a doutrina católica, que inspira fortemente grande parte das ações de EP do Brasil, é um elemento muito presente nos relatos dos Educadores, sob diferentes metáforas. Dentre outras, uma das mais comumente apresentadas é o *dom*, uma capacidade individual, intransferível, que se aplica tanto aos alunos quanto aos próprios Educadores, no que diz respeito às capacidades de aprender e ensinar, respectivamente.

E na verdade eu acho que eu herdei o dom, né? O dom. Eu tenho facilidade [...] sempre tive, desde que eu entrei pra faculdade, vira e mexe, eu tava fazendo um curso de culinária, um curso nessa área [...] O dom eu acho que é alguma coisa que você traz... é aquilo você já traz, você já tem facilidade, você tem facilidade para executar aquilo e faz com prazer [...] Eu não sei explicar o que é um dom (EDUC06, VIRGILIO RESI).

A relação entre religião e trabalho se faz bastante presente no relato dos Educadores sobre as atividades que desenvolvem, confirmando a perspectiva que marca a história da Educação Profissional no Brasil. Em algumas ONGs, a própria nomenclatura da instituição identifica o pertencimento religioso, como o Centro Educacional Virgílio Resi, que homenageia um sacerdote do movimento Comunhão e Libertação, vinculado à igreja católica. Vinculada fortemente à noção de prática compensatória destinada aos *desvalidos da sorte*, a Educação Profissional encontra forte respaldo nas diferentes expressões religiosas, configurando subjetividades mais ou menos alinhadas aos discursos institucionais.

Os desdobramentos dessa relação sobre a atividade dos Educadores se fazem notar de forma diversificada, principalmente quando se considera que o campo da Assistência Social constitui palco de articulações muitas vezes conflituosas entre comunidades, movimentos religiosos e interesses políticos. Pôde ser observada na atividade e nos relatos dos Educadores a preocupação em minimizar tais conflitos, revelando a expectativa de que o *saber* talvez possa se sobrepor às diferenças.

Outro vetor a ser considerado nessa mediação pode ser o fato de que a maioria das ONGs trabalha em parceria com algum nível da administração pública ou com outras ONGs (inclusive aquelas com orientação religiosa diferente da sua própria), fazendo pensar que a tolerância religiosa possa ser fruto não necessariamente de opção individual, mas de um conjunto de pressões sociais.

tem um instrutor lá que você vê que tem aquela postura política, tem que tomar muito cuidado com isso né? Já teve um caso de um cara que chegou pra fazer até um treinamento com a gente, ele era instrutor, queria dar o curso de formação humana e assim, levava as coisas muito pro lado da política. Então a gente entra numa comunidade, tem que ser neutro, não pode ter vinculação partidária, religiosa, se precisar desenvolver cursos no espaço da igreja, porque às vezes a comunidade o único espaço que tem é a igreja. Nós vamos desenvolver numa igreja. É igreja batista, é igreja da Assembléia de Deus, isso aí é o de menos. E eles vão perceber obviamente que aquilo é um curso de qualificação profissional. O foco é esse. Então é isso aí (EDUC04, VIRGILIO RESI).

eu nunca trabalhei tanto na minha vida ate hoje. Eu chegava na ONG às oito horas da manhã e sai de lá oito, nove horas da noite, muita coisa muita briga interna dentro do consórcio, porque tinha um grupo que era ligado a igreja, e tinha as entidades petistas, tinha uma briga louca ali, a gente meio ali. Porque a gente foi indicado por uma ONG que era mais ou menos petista, mas a gente era de uma ONG católica, então tinha uma coisa louca, [...] muito trabalho, mas foi legal que eu mudei completamente minha visão de mercado de trabalho, assim aquele mercado de carteira assinada, que tem que ir na AGIT, e tal ele meio que foi ficando pra trás depois eu comecei a ver, essa coisa de trabalhar com projetos. E aí o consocio ele durou seis meses só, como as entidades não deram conta de prestarem contas direitinho, fazer tudo bonitinho para vir a renovar o projeto, o projeto morreu (EDUC18, QUALIFICARTE).

Se é possível notar sinais de avanço quanto à tolerância religiosa, certamente encontram-se ainda, igualmente visíveis, marcas de discriminação e preconceito próprias de uma sociedade que ainda tem muito que caminhar em relação à equidade e respeito. A manifestação dos Educadores quanto às suas orientações religiosas é feita com cautela, principalmente quando não são convergentes com os padrões hegemônicos da sociedade.

Porque eu sou filho de Olodum... eu tenho obrigação, na época de .. hoje eu fico meio sem graça de falar disso ... por causa do preconceito... Aí eu tava ali, tinha obrigação iniciei no culto do candomblé e as dois anos atrás então foi em 2005. Em 2005, quando eu entrei, minha mãe estava se recuperando... eu viajei agora no mês passado pro Rio de Janeiro, pra o Bate-Folha que é a casa mais famosa do Brasil do Candomblé. A mulher fez

60 anos este ano, ela foi iniciada com 12 anos de idade, hoje ela já tem 72, muito humilde, ao contrário dos pais de santos daqui de Minas Gerais, muito poucos são humildes, não sei, porque dá poder na mão das pessoas, elas acham que estão com rei na barriga e desfazem das outras pessoas, e humildade é tudo no candomblé e na vida, então o candomblé continua (EDUC10, CIRCO).

O fato de vários Educadores atuarem simultaneamente em vários programas diferentes auxilia a reforçar essa concepção de pluralidade ideológica, inclusive nas iniciativas sustentados pelo poder público, uma vez que os Educadores possuem relativa autonomia na condução do curso. Além disso, como já afirmamos, as instituições de EP, independentemente de serem públicas ou privadas, costumam *compartilhar* os serviços dos mesmos Educadores, na medida em que o uso da indicação pessoal é um critério freqüentemente adotado na seleção de Educadores.

Uma constatação interessante foi perceber que, muitas vezes, esse processo de apropriação dos elementos de uma determinada doutrina religiosa parece se configurar como um instrumento (ou seria um recurso?) na atividade dos Educadores de EP, na medida em que visa produzir significado e sentido coerentes com as suas representações sobre si mesmos e sobre seu trabalho. Isso fica ainda mais evidente quando a *relação com o saber* dos Educadores vai sendo modificada, tanto a partir de processos de qualificação formal (por exemplo, ensino superior) quanto pela própria reflexão sobre as práticas que desenvolvem.

Nesses casos, observa-se que para atender a demanda desses sujeitos de participação e protagonismo na realidade em que se inserem, é necessária a mobilização de elementos subjetivos, os quais serão chamados a operar a conciliação possível entre elementos altamente díspares, sempre sob a inspiração dos sentidos e significados oferecidos pela religião ou pela política.

Uma coisa que pra mim é muito clara é que o sistema em si é muito perverso, porque na verdade, a pobreza gera muito dinheiro [...] Muitas vezes a gente que trabalha com projetos, com pessoas, se não tiver um ideal maior ou você acaba entrando no mesmo barco e vai embora ou você também acaba largando e a pessoa entra num desespero, numa depressão grande, eu acho que no meu caso, por exemplo, tem um outro ideal maior, eu sou cristã, católica, a nossa ONG tem a base cristã, católica. Tem que ter um outro ideal porque senão você embarca. Porque se você olha a situação nua e crua, do jeito que é, assim, sem colocar juízo de valor nem nada a

gente percebe que é impressionante que quem gera a riqueza é o pobre. [...] Porque todo mundo ganha dinheiro em cima do pobre, depois se você coloca isso no macro-sistema aí você vê o país rico que ganha dinheiro em cima do país pobre, depois dentro do próprio país quem sustenta o Brasil não são os ricos, são os pobres, que aí depois você vai ver o imposto do trabalho, aí você tem uma minoria que fica com muito dinheiro na mão que é a tal da distribuição, mas quem faz com que esse dinheiro fique na mão da minoria são os pobres que trabalham pro dinheiro chegar lá. Porque se não tem essa malha de pessoas que trabalham, você vai gerar o seu dinheiro onde? Como que o dinheiro vai chegar lá, a não ser que você vá pro tráfico, essas coisas, entendeu? Isso acontece muito, mas se você não vai pra esse caminho totalmente ilegal que é a prática hoje nossa, isso é uma coisa impressionante, você entendeu, causa uma certa frustração isso, que aí que você vê muito, você entra até em ONGs, em projetos, quantos projetos sociais que se tem, que na verdade é só uma coisa assim maquiada, mas se você tá usando o necessitado, a pessoa que tem necessidade pra conseguir um recurso, depois esse recurso vai chegar naquela pessoa, chega 10%, os outros 90% vai na máquina, que vai na máquina, você entendeu?(COORD03, VIRGILIO RESI).

Esse depoimento é bastante elucidativo quanto às representações que diversos *ongueiros* guardam sobre suas práticas. Ao contrário do que possa parecer, é possível encontrar sujeitos atuando nessa área com alto nível de informação sobre as realidades sócio-históricas em que estão inseridos, como a questão da distribuição de renda e a indústria historicamente organizada em torno da máquina oficial de assistência social. Para esses, a adesão a uma religião parece representar uma forma de luta e enfrentamento.

4.9. Racismo, sexismo, discriminações: iguais, porém diferentes

De forma análoga a outros níveis de ensino, a atividade dos Educadores no campo da Educação Profissional sofre com as diferentes construções em torno das relações de poder advindas dos seus diferentes pertencimentos. Como fruto de uma construção social, o gênero profissional e os estilos profissionais que com ele interagem acabam por refletir e manifestar continuamente as representações dos diversos grupos sociais, até mesmo aquelas que sustentam a inserção marginal daqueles que, em princípio, deveria promover.

Os programas e cursos de EP, prioritariamente preocupados com a lógica da inclusão no mundo do trabalho, muitas vezes parecem desconsiderar as relações assimétricas de poder experimentadas em seu próprio interior, as quais podem ganhar delineamentos diversos conforme o conteúdo do curso ou o perfil dos gestores. Confirmando os pressupostos de Charlot, a história pessoal de enfrentamento de situações de discriminação consolida determinadas práticas de resistência e se manifesta nos programas de EP carregando cores e formas muito subjetivas.

eu falo de valores, eu achava que eu tinha que andar muito bem vestida, salão duas vezes por semana, sempre usei jóias, né então, uma vez eu tava procurando uma empregada. Abri a porta: “Ah desculpa [...] Falaram pra mim, que precisava de empregada, mas já tá aí”. Então, essas coisas assim, é, em banco e tudo eu acho que isso me tornou um pouco mais agressiva porque eu sempre tive que brigar por isso sabe? “Você não quer trabalhar não?” “Não, obrigada.” “E essa coleguinha sua?” Minha irmã, com um livro de anatomia, deste tamanho aqui e o pessoal perguntando pra ela, se ela não queria trabalhar, trabalhar assim, como doméstica. Teve sempre essa coisa. Aqui, normalmente as pessoas quando chegam na sala, sempre olham pra Educ04 e Coord02 que são loiras e tudo, e perguntam: “Você que é Coord01?” Mas isso é tranquilo, eu nem me importo mais com isso. Ou então chega perto de mim: “Eu gostaria de falar com Coord01, ela tá aí?” Tenho sempre que falar a coordenação aí é minha, não é dela. Chega aqui, a Coord02 que é loira. Então eu sempre tenho que dizer que a coordenação é minha e não da Coord02. A V. [nome ocultado], quando a gente saía da empresa, mesmo ela falando “A Coord01 é nossa coordenadora”, sempre dirigiam a ela, sempre dirigiam a ela, impressionante. Hoje eu tô com 53 anos já não sou mais é, sofrendo tanto com isso não, é em tudo, é em tudo [...] essa coisa do preconceito né? É muito forte, eu também sou preconceituosa, ela é muito forte, por mais que a gente negue, isso tá aí, então assim se eu falar que eu não sofro com isso tô mentindo ou então que eu não [...], até porque as pessoas chegam, tomam susto, mas a realidade é

essa (COORD01, VIRGILIO RESI, NEGRA).

Observe-se que o relato acima diz respeito às manifestações de racismo vivenciadas no âmbito da própria equipe de trabalho da ONG, o que ajuda a desmistificar a noção de um espaço idealizado, de relações igualitárias ou imunes às práticas da sociedade na qual se insere tal organização.

Na elaboração de suas práticas pedagógicas, os Educadores de EP também irão manifestar suas representações mediante a opção por determinadas técnicas ou textos.

Tem uma história que eu conto em todo curso, que é a história de uma viagem que supostamente sou eu que faço que é uma história que eu passo e depois é outra que passa, [...] mas nunca existiu essa história, mas eu sempre conto e todos acham que fui eu que fiz. Eu chego no posto de madrugada porque o pneu do meu carro furou, eu tinha acabado de comprar o carro e minha namorada estava dentro do carro no meio da estrada eu fui lá no posto pegar o macaco porque eu tinha acabado de comprar o carro e não tinha macaco. Chego no posto de madrugada e vem um negro, alto, 2 metros de altura e só aparece os dentes e o branco do olho. E como é que eu chego pra falar com esse negro que eu preciso de um macaco? Aí tem toda aquela história de planejamento [...] Quando tem alunos negros na sala, essa história [...] já contei com alunos negros na sala e senti que eles sentiram discriminação. Tem algumas histórias de raças que dependendo das raças a gente não pode contar. Se tem evangélico... até mesmo a questão religiosa. Por isso que eu gosto de pegar a ficha dos alunos e ver o perfil antes de começar as aulas (EDUC15, QUALIFICARTE).

De uma forma geral, observa-se que as questões relacionadas à raça, gênero sexual ou diferenças geracionais parecem estar diluídas em relação às questões que em tese seriam consideradas prioritárias pelos Educadores, tais como: aprendizagem, competências, domínio da técnica, empregabilidade, qualificação. A pouca ou nenhuma prescrição – marca características da EP de curta duração – fará com que o estilo profissional de cada Educador desenhe as possibilidades e os limites da abordagem do tema discriminação, das formas de enfrentá-la e da necessidade de relações sociais mais equânimes.

Não [*tem diferença*] de raça não. De homem pra mulher, às vezes, o homem é mais mole que a mulher, então a gente pega aluno que é meio fresquinho, que não quer fazer, e aluna já tá lá querendo fazer, então eu acho que hoje em dia não tem mais isso, de que a mulher é o sexo frágil e o homem é o poderoso. E diferença de gênero, a etnia apoiada em si, entre

eles mesmos tem, preconceito entre eles a gente tenta não deixar acontecer isso, a gente brinca com eles, tenta apaziguar, se eles brigam a gente tenta apaziguar. Se eu estou dando aula e o menino está brigando atrás de mim, eu vou, separo, falo: - “Vocês vão sentar aqui e ficar quietinhos, se voltar a brigar eu não separo não: -cês vão matar um ao outro aí”. Aí eles não brigam porque sabem que não vai separar [...] A rixa é ser o primeiro da fila (EDUC10, CIRCO).

Eu tenho uma menina que se destaca mais do que todos os meus alunos. Pra você ter uma base, ela é pedreira, ela mexe na casa dela, ela constrói parede na casa dela, ela está reformando a casa do pai dela. Então é uma menina que veio para cá e virou pra mim e falou assim, desde o dia que ela entrou aqui. “Eu quero aprender, eu quero sair daqui eletricista, eu quero poder chegar numa casa, pegar um serviço e elevar o dinheiro para o meu pai e falar pra ele: Ó, pai! Isso aqui foi com a boa vontade que o senhor teve de me levar ao posto e me buscar todos os dias” (EDUC26, OBRAS SOCIAIS).

Em diversas situações, foi possível encontrar no discurso dos Educadores elementos muito próximos da lógica empresarial, muito presentes nas práticas de gestão de recursos humanos, que se fazem valer de um pseudo-humanismo para ignorar relações de dominação e discriminação. O resultado acaba sendo a reprodução por parte dos Educadores – em algumas vezes, talvez até de forma inconsciente – das contradições tão típicas da sociedade moderna sobre raça e gênero, que reconhecem e ao mesmo tempo, negam as práticas de racismo e sexismo, tanto nos espaços educativos quanto nos processos produtivos.

Infelizmente a gente vê que existe esse preconceito, as vezes a gente vê... não envolve só isso, mas a própria classe social, né? é uma das coisas que as vezes até eles mesmos [alunos] têm dificuldade de se colocar pela sociedade, né? esse preconceito que já existe, e que torna um pouco mais difícil, mas quando a gente já trabalha com eles essas questões, que são muito mais, né? Que eles podem tá fazendo a diferença, que o que importa é o conhecimento, que o que importa não é de onde a gente vem, mas de onde realmente a gente vai chegar, né? Então eu acho que a forma de nós irmos trabalhando com eles, eu acho que a gente consegue motivar a ponto deles verem a diferença do Eu, a importância que eles têm, né? E a vida da gente é uma só, né? Eu falo que a gente ser independente... a gente viver, não só pensando na sociedade, né? A gente tem que viver a vida, essa oportunidade que nos é dada né? E é isso que eu tento falar com eles, que não importa né? Que o que importa somos, nós, nós que temos que ser especial e que o importante não é ser mais um aluno, mas o aluno, não é? Esse é o grande diferencial, hoje em dia (EDUC07, VIRGILIO RESI).

Em algumas situações, a atividade dos Educadores de EP será marcada pelo esforço para lidar com o que pode ser chamado de *inclusão a qualquer*

preço, principalmente para os grupos minoritários, como os portadores de deficiências. Nesses casos, além da mobilização das chamadas *competências técnicas* (relacionadas ao seu saber específico de determinada área) e das *competências didáticas tradicionais* (relacionadas à capacidade de transmissão e avaliação desses saberes), será dado destaque às *competências didáticas especiais* (que fariam referência à capacidade de lidar com públicos diferenciados: idosos, portadores de deficiência, etc).

Eu tenho trabalhado muito com isto, vamos tentar colocar uma turma bem homogênea para não dar confusão, se colocar um perfil mais velho, vamos colocar pessoas mais velha, na mesma turma, se tem um pessoal mais novo vamos colocar, colocar o pessoal mais novo, não pode dar um salto muito grande, senão você frustra todo mundo, mas foi muito tranquilo. Teve uma vez que eu passei um perrengue aqui, quando encaminharam uma aluna deficiente visual, eu fiquei assim (...) eu nem entrevistei ela, e ela nem veio, foi a mãe quem veio. Eu passei um perrengue, eu nunca dei aula pra cego o que que eu vou fazer [...] e tinha uns softwares de áudio e fui treinando neles, e tal e o que vou fazer deu uma canseira, e a aluna não era totalmente cega, ela conseguia enxergar bem de perto assim ela conseguia enxergar, e eu configurei o computador para uma resolução maior e deu certo, e ela pegou tudo, e depois ela arrumou emprego, ela manda e-mail, tem alguns que manda e-mail, foi legal (EDUC18, QUALIFICARTE).

Esse exemplo mostra como a área do curso afeta os modos operatórios dos Educadores de EP. Certamente, a divisão sexual do trabalho afeta também os processos formativos, solicitando do Educador a mobilização de recursos das mais diversas ordens para lidar os tais cenários. De forma geral, permanece a percepção de que a diversidade quanto à orientação sexual, as questões étnicas ou as especificidades ligadas à geração serão abordadas superficialmente, sempre na dimensão restrita da inserção e permanência no mercado de trabalho, e não como temas cuja importância extrapola em muito a questão da empregabilidade.

normalmente a turma que tem mais homens, na minha área de alimentação, são os mais jovens, por que [...] vão encontrar várias profissões.. eles vão sair desse curso, vão entrar num de bar man, de qualificação, lanchonete [...] garçom e garçonete, e tudo. Numa turma de pessoas mais velhas, geralmente não tem não, poucos, normalmente homens mais velhos não entram no curso de alimentação, você vai ver nos cursos de jardinagem... os jovens não, eles já vem. Agora, a diferença de gêneros é o seguinte, porque eles têm muito preconceito, os meninos, ah, ontem foi uma luta pra colocar chapeuzinho.. é... touca, avental e máscara, eles acharam ridículo, eles estavam com vergonha do pessoal da turma de vendas, né? Muitas meninas, adolescentes, pra vê.. cabelinho de gel, brinquinho, não sei o quê, calça, falei: tira a pulseira, tira o anel, tira o brinco, né, tia o boné.. aí fica horrível

colocar essa toquinha .. ficaram com muita vergonha, então as meninas não, elas acham normal, normal uma toquinha e avental ... bacana, fica até bem, eles não, mas aí tem que ter uma conversa, falei: “Gente, vocês não tão querendo trabalhar nessa área? A área de alimentação engloba isso tudo, tanto vocês podem arrumar um emprego numa lanchonete”. [...] Vocês podem arrumar dentro da cozinha, ou vocês podem arrumar de garçom que vai ser uma roupinha bacana, é claro, mas a roupa não importa, importa é que vocês estão fazendo, não é? Vocês não vão escolher sua profissão? O que importa a roupa, e depois na hora que você for servir o lanche vocês vão ver o resultado. [...] Depois eles ficaram mais a vontade (EDUC06, VIRGILIO RESI).

A desatenção em relação à importância do enfrentamento dessas questões por parte de Educadores, gestores e alunos pode implicar um cenário realmente perverso, no sentido de não tocar uma ferida social real e cada vez mais dolorosa: a EP não conseguirá por si resolver todos os problemas das pessoas que a ela recorrem, mesmo porque alguns processos de exclusão – seria melhor denominar de *inclusão periférica* – são sustentados por vetores muito maiores do que a falta de qualificação ou a carência de competências. Alguns Educadores já sinalizam a compreensão dessa realidade e fazem pensar na perspectiva de aprimoramento das práticas em curso.

Tem um grande [empresário] aqui em Belo Horizonte, que é muito amigo, tem uma relação pessoal com a Coord03. [...] Hoje a gente tem um curso na área de atendimento pra atender esse publico, para atender esse segmento de mercado, mas com ele também a gente esbarra nessa coisa: as meninas são pretas, os meninos são negros, os meninos têm dificuldade, [...] ainda falam: “nós foi, nós vai”, têm dificuldade de contar [...] as meninas um pouco mais. É um publico especial, não dá pra dizer que eles têm a mesma chance. É daí, nesta parceria a gente encaminharia muitos desses jovens, porque é o setor que mais contrata, mas também é setor que paga pior e que tem maiores atividades, porque ninguém fica muito tempo, porque o serviço é pesado e tal. Esse empregador, ele tem algumas meninas que fizeram o curso com a gente que trabalha pra ele. Eu prefiro nem perguntar pra ouvir das meninas o que elas têm pra dizer. Outras empresas associadas receberam alguns jovens que nós encaminhamos, mas em algumas eles fizeram este teste de atenção, não passam. Em algumas: “Ah eu queria muita a menina só que ela é preta”. Não tem menino branquinho de olho verde, que fala inglês, português e espanhol. Então essa parceria era a menina dos olhos, foi por muito tempo, o discurso era esse etc, e tal. Tem muito tempo que a gente nem recebe as vagas, porque a gente não conseguia atender [...] Então: ou a gente ajuda a formar uma política pública, que leva essa coisa em consideração, ou nós vamos continuar aqui eternamente (EDUC05, VIRGILIO RESI).

4.10. Avaliação: será que eles aprenderam mesmo?

A adoção de práticas avaliativas constitui desafio compartilhado pelos trabalhadores que atuam nos diferentes níveis educacionais. No caso da EP de curta duração, a realidade não é diferente. Defrontados por situações as mais diversas, os Educadores que militam neste campo lidam cotidianamente com a necessidade de implementar novos procedimentos avaliativos ou verificar a adequação dos métodos já adotados para esse fim, num cenário em que, como já comentado, a prescrição é reduzida e deixa bastante margem para novas possibilidades.

A matéria que eu vou dando... Eu tenho que cobrar pra saber se aprendeu, não adianta também você só falar, falar, falar. Tem hora que a teoria te complica muito, você escuta muita coisa mas você não consegue absorver tudo. Então sempre tem uma provinha, nós temos muita prova oral aqui, eu faço um desenho igual aquele lá, é uma ligação de motores. Eu passo o desenho e pergunto: “Nós vamos ligar o que aqui?”. “Ah,... vamos ligar um motor.”. “Qual motor?”. “Vamos ligar o 220!”. “Como que liga?”. “Ah, liga esse e esse”. “Tem certeza?”. Aí põe o outro: “Ele está certo?”, Aí vai lá para o quadro, aí vai lá e calcula, conta daqui, mede dali: “Ele está certo”. Então, você acaba induzindo um a brigar com o outro, assim, entre aspas, né? Um debatendo de frente com o outro, pra que? Pra um cobrar do outro. Aí eu fico assim, numa posição até confortável, por que eu sei que os dois aprenderam, porque está um brigando com o outro, discutindo a matéria, então... (EDUC26, OBRAS SOCIAIS).

Em algumas situações foi possível identificar novamente o estilo profissional sendo chamado a apresentar contribuições significativas na elaboração de alternativas para a avaliação dos processos de EP. Um dos depoimentos mais interessantes foi o oferecido pelo Educador Educ11, no Circo de Todo Mundo. Por iniciativa própria, ele adapta uma metodologia com a qual travou contato como artista e passa a utilizá-la como ferramenta de avaliação do processo de aprendizagem dos seus alunos. Até o momento de realização dessa pesquisa, a instituição ainda não havia se manifestado sobre a adoção ou não dessa metodologia como prática institucional, permanecendo a mesma como iniciativa individual do educador.

E eu gosto muito de filmar números, treinando ou então ensaiando números, pra depois mostrar a eles, né, porque... eu grito muito, né, [...] porque ele [o aluno] não vê o movimento, porque ele não tá ciente do que tá acontecendo com o movimento, então pra ele tá tudo bom, tá tudo certo, tá tudo bonito. Ele conseguiu fazer uma volta, caiu em pé, tá perfeito, não precisa de nada! E o vídeo faz ele se conscientizar de que antes estava errado, de que realmente precisa dobrar a perna, certo? [...] depois que eu comecei a dar essa... essa aula de vídeo, eu comecei a ter menos dor de cabeça na questão

de corrigir, de chamar a atenção, de que tá errado, entendeu [...] no vídeo eu já mostro: aí, tá vendo que feio? [aprendi isso] num curso dos que eu fazia [...] o curso todo foi filmando e depois no final do curso, mostra o que tinha feito. Eu me via muito, falava assim: nossa, por que eu fiz aquilo, né, eu via muito erros meus, né, e eu disse: nossa, eu não devia fazer aquilo! Então eu fui e comecei a pensar, mas como fazer aula de vídeo, eu via muitas coisas em mim que davam errado, que eu só comecei a mudar... a ... tanto questão até... de técnica... como questão normal, como ser humano, entendeu, algum movimento, alguma coçadinha na bunda, você sabe que é feio fazer na frente dos outros, a câmera filmou isso, e isso me fez me conscientizar que...dos meus erros e de tá sempre tá mudando, e... aí eu fui e pensei: por que não passar isso também pras aulas, acho que isso era uma forma bacana dos meninos, tá se vendo, tá se conscientizando, como eu me conscientizei, com isso. Sou eu mesmo que filmo, numa máquina digital. (EDUC11, CIRCO)

A avaliação das atividades de EP de curta duração já começa a ser objeto de maior prescrição por parte do poder público. O Chamamento Público realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2007 já previa a realização de avaliações “de caráter qualitativo e quantitativo das ações desenvolvidas”, voltadas para a aprendizagem dos alunos, além de mecanismos de avaliação das próprias instituições executoras. Essa medida parece vir na direção já percebida por alguns Educadores e Gestores de EP, que relatavam essa preocupação com a adoção algum tipo de avaliação sistematizada.

Avaliação. Nossa, avaliação pra mim é um dos nós maiores, porque: o Serviço Social, ele acha que pra equipe pública não tem que ter avaliação. Mas como que você vai trabalhar com essa pessoa certificando ao final do processo, se você não avaliar o desenvolvimento dela, ao longo desse processo? [...] Então não é avaliação com o objetivo de... aprovação e reprovação. É avaliação, pra medir o que que ele aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. Se ele está apto pra desenvolver alguns procedimentos ou ainda não? E aí, acaba que eu permito algumas ferramentas que dão nota... a nota, por mais incrível que pareça, ela... motiva os alunos. A gente começou a observar isso. Teve uma professora, que diz ela que, automaticamente, naturalmente quando corrigia uma atividade, tava tão boa, com tanto capricho, tão correta, que ela colocou um parabéns. E esse parabéns, foi, acho que “o” parabéns, para o aluno. E ela viu que isso começou a ter uma diferença. Que criou uma competição saudável entre um grupo de alunos que começaram a buscar esses parabéns (COORD14, QUALIFICARTE).

É importante registrar que, assim como em outros aspectos da atividade dos Educadores de EP, também os modos operatórios relacionados à avaliação dos alunos sofrem muita influência do seu próprio processo de formação. Aqueles

sujeitos que contam com algum tipo de formação mais próxima da área de Educação parecem estar mais dispostos à implementar procedimentos avaliativos e de forma geral concordam com sua pertinência. Já os oriundos da área de Serviço Social parecem guardar algumas ressalvas em relação aos instrumentos de avaliação, principalmente no setor público.

É razoável pensar que tais divergências podem estar relacionadas também à própria ambivalência das políticas públicas, que, como já comentamos anteriormente, não se caracterizam, do ponto de vista histórico e político, pela coerência ou aproximação entre Educação e Assistência Social. Nota-se que, muitas vezes, parece haver uma priorização pelas chamadas medidas de curto prazo, que apresentem resultados em menor tempo, em detrimento de processos mais demorados, como sabidamente são os resultados alcançados pelas políticas educacionais.

Além disso, nota-se que essa discussão sobre a natureza da avaliação da EP de curta duração não está restrita às instituições promotoras e aos Educadores mas se estende ao próprio setor produtivo e à toda sociedade através de diferentes interfaces. Uma delas diz respeito à lógica da certificação, que suscita discussões sobre parâmetros éticos e sobre a própria concepção da EP de curta duração, que pode se configurar tanto como parte integrante de um sistema realmente educativo e gerador de noção crítica, como pode restringir-se a simples medida compensatória, destinada a aliviar o mal estar derivado da inserção precária de determinados grupos sociais. O argumento que melhor ilustra essa discussão nos é oferecido por uma gestora de EP:

E aí eu falei: “Caramba, como é que é isso, né?” O serviço social não gosta, não deixa que a gente trabalhe dessa forma. A educação já trabalha naturalmente dessa forma, é normal. É onde eu procuro ler alguma coisa de... sobre avaliação especialmente assim... Mas eu sei quando um aluno tá pronto pra passar, pra ser aprovado! Porque tem esse mito de que, por ser da prefeitura, todo mundo é aprovado. Não, não é! Eu acho muito sério confeccionar um certificado, colocar lá a logomarca da prefeitura, pedir um profissional pra assinar, um formador pra assinar, atestando, certificando, garantindo, que a pessoa aprendeu aquilo tudo e na verdade ela não aprendeu. Eu acho isso seríssimo, eu acho isso muito grave... mentir a respeito disso. Então eu preciso avaliar... (COORD14, QUALIFICARTE).

O entrecruzamento de diferentes gêneros profissionais marcará significativamente a caracterização das práticas avaliativas utilizadas pelos Educadores

de EP. Na medida em que, na sua grande maioria, esses sujeitos lograram obter primeiramente determinada competência técnica para posteriormente atuarem no campo da Educação, o que se nota muitas vezes é o deslocamento de mecanismos de avaliação de desempenho próprios da área de formação técnica original. Essa transposição de métodos avaliativos pode significar desdobramentos complexos e de difícil aferição. Se, por um lado, tais aproximações podem aumentar as perspectivas de empregabilidade dos alunos (uma vez que se mostrarão mais afetos aos discursos empresariais), por outro lado apresentam o sério risco de ratificar um dos elementos mais perversos do modelo das competências: a responsabilização dos indivíduos pela dificuldade de inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Eu chamo pra conversar. Pra mim, só o feedback, só o retorno pra eles é construtivo, né? Eu falo o que não tá legal, o que que pode ser melhorado, né? o que que eu tô achando, como que eu estou sentindo que eles estão atuando durante o curso, se eles estão comunicando, se eles estão sabendo trabalhar em equipe, né? Como é que tá o relacionamento, então assim, eu trabalho os vários pontos que realmente são os pontos que eu avalio, e tenho uma conversa, chamo um por um. [...] Na outra turma a tarde, eu tô fazendo feedback final, né? eu gosto de fazer um numa parte da semana, e outro, numa parte específica, que é uma forma deles despertarem... olha, vê o que que tá legal, o que é que tem que ser melhorado, eu acho que eles precisam né? Como um funcionário precisa também dessa avaliação, desse acompanhamento do trabalho deles, eles também precisam disso aqui. [...] Fui eu que adotei, é tanto que, a plataforma dos 5S que eu trabalho com todos os que eles fazem. Fora as atividades que nós realizamos durante o curso, né? Todo conteúdo, eu lanço aula expositiva e tem uma dinâmica, um trabalho prático, e eu implantei isso, e vai até o final. No primeiro dia, nós estabelecemos nossa convivência, né? Primeiro dia é integração, no segundo dia são as regras de convivência, o que deve se feito o que não deve ser feito, né? Pra eles terem consciência de que ali, a gente trabalha como uma empresa, e é bom pra trabalhar os hábitos deles também. No terceiro dia, eu implanto com eles os 5S, o processo de qualidade total. (EDUC07, VIRGILIO RESI).

4.11. ‘Desvios’ dos Educadores

A análise da atividade dos Educadores de EP de curta duração, sob a égide da subjetividade como categoria privilegiada de investigação, também ofereceu elementos para a compreensão de uma realidade que não é idílica, nem isenta de percalços morais e éticos.

Inseridos no gênero profissional de Educadores, temos os sujeitos vários, com todos os seus conflitos e, contrariando as expectativas e representações sobre o caráter beatífico e sacerdotal da atividade docente, encontramos também sinais do que podemos chamar *desvios* das atividades dos Educadores. Trata-se de situações delicadas, relatadas com maior frequência pelos Gestores do que pelos próprios Educadores de EP e normalmente referidas a situações experimentadas num tempo passado, com sujeitos que já teriam se desligado das instituições pesquisadas.

É importante explicitar que essas situações não foram relacionadas com frequência pelos entrevistados, nem surgiram de forma expressiva durante as situações de filmagem ou nas autoconfrontações. Entendemos, porém, que relatar sua existência – ainda que de forma pontual – significa uma opção nossa por manter um *realismo crítico*, não positivista, mas atento às condições concretas de vida e trabalho desses sujeitos-educadores.

Assim, recolhemos alguns informes sobre Educadores que pediram dinheiro emprestado aos alunos sob a alegação de que “em área de tráfico, rola muito dinheiro”. Há também o relato de um caso em que a Educadora “chamou os alunos de forma velada para trabalhar para ela”, pagando um valor absurdamente baixo.

A noção de *desvio* cunhada em tais situações parece fazer referência, portanto, ao deslocamento realizado ou percebido em relação a algum eixo moral e ético previamente estabelecido, cuja conformação não está bem delineada, mas cuja explicitação demanda das instituições a adoção de práticas regulatórias. Uma possibilidade, mencionada em entrevistas e de forte convergência com a metodologia investigativa adotada nesta tese, diz respeito ao reforço dos espaços coletivos enquanto possibilidade de regulação e prevenção desses mesmos *desvios*.

Essa perspectiva de valorizar a ação coletiva junto ao Educador ganha força em relatos como o de uma gestora, ao lembrar uma situação, na qual o Educador teria despertado “ciúmes” no namorado de uma aluna. Segundo ela (gestora), algumas atitudes desse Educador, como “dar atenção” à aluna, estavam relacionadas ao fato de que “o público carente costuma ficar encantado com o instrutor” e teriam sido mal interpretadas pelo referido namorado. O fato de que o Educador compartilhava sempre as situações com os colegas e com a própria gerência facilitou os esclarecimentos e o acompanhamento da questão. Infelizmente, o referido Educador já não estava mais vinculado à instituição, o que nos impediu de investigar o caso mais profundamente.

Os chamados *desvios* podem referir-se também à relação entre os próprios Educadores, uma vez que qualquer gênero profissional, na condição de espaço simbólico coletivamente organizado e mantido, há que carregar consigo as contradições e conflitos humanos.

Já tivemos aqui o caso de uma Educadora de formação específica que ‘minou’ o trabalho da outra, que trabalhava a formação sócio-educacional. Ficou claro que o que ela teve foram ciúmes da outra educadora, pois quando a colega chegava em sala os alunos viravam o rosto, bocejavam, mostravam claro desinteresse... Era porque a Educadora de formação técnica específica tinha ‘minado’ o trabalho da outra... Tivemos que ir conversar (COORD28, OBRAS SOCIAIS).

Não conseguimos identificar nenhum tipo de prevalência dessas situações no que diz respeito, por exemplo, a uma maior ocorrência nos programas de EP do setor público ou privado. O aumento da carga horária dos cursos – que pode ser considerado como uma tendência recente na história da EP de nível básico – foi indicado por uma gestora como elemento relevante no aumento da atenção que as instituições devem oferecer às relações interpessoais entre alunos e Educadores, exatamente para minimizar a possibilidade de ocorrência de tais *desvios*.

*... abriu a gaveta onde o esperavam a
lanterna e o fio de Ariadne. Atou uma
ponta do fio ao tornozelo e avançou
para a escuridão.*

Saramago.⁶⁷

⁶⁷ *In* Todos os Nomes, p. 279.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os Educadores que atuam no campo da Educação Profissional de curta duração, também chamada básica ou inicial, a partir das perspectivas da Psicologia do Trabalho e da Pedagogia Crítica, permitiu-nos travar contato com um fato social bastante complexo, de extrema relevância e pouco analisado até então. Trata-se da ação crescente e cada vez mais intensa de sujeitos que, individualmente ou em grupos, desenvolvem suas atividades de trabalho por meio de uma *função educativa*, a partir de percursos através de itinerários tão diversos quanto as próprias histórias de vida de cada um.

Diversificados exatamente por não contarem em grande parte com delineamentos mais nítidos por parte do poder público, esses itinerários induzem os trabalhadores que neles se inserem à adoção de modos de ser e fazer que são, visivelmente, as expressões de si mesmos: discursos, práticas, planos de aula, métodos didáticos ou ferramentas avaliativas carregados de representações sobre *como fazer* para transformar vidas e ampliar possibilidades/poderes. Na verdade, são esses itinerários que os conduzem no sentido da construção de *gêneros profissionais* com configurações mais ou menos inovadores, conforme os contextos organizacionais onde se inserem.

Chamados a *formar* e a *educar* sujeitos muitas vezes privados de recursos básicos de socialização, encontramos homens, mulheres, negros, brancos, jovens, adultos, todos identificados principalmente pela técnica que dominam em algum nível e que serão chamados a disponibilizar, através de modelos educativos que raramente ajudaram a construir. Em sua maioria, também não obtiveram formação específica no campo pedagógico e guardam a compreensão de que qualquer decisão, no sentido de obter essa qualificação específica deverá partir deles próprios, e não da instituição onde atuam ou do poder público.

Como várias outras categorias profissionais, os Educadores de EP de nível básico também experimentam os processos de fragilização dos vínculos e dos contratos de trabalho, com impactos visíveis sobre a remuneração. Se, por um lado, vivem lutas semelhantes às dos demais profissionais da Educação – no que diz respeito à

busca de reconhecimento de seu trabalho – por outro também constatam o mesmo que outros trabalhadores que militam no campo das políticas sociais: “para pobres, projetos pobres”. Complementarmente, buscam manter – simultaneamente à função educativa – outras atividades profissionais, seja como Educadores em vários programas profissionalizantes, seja como profissionais em suas respectivas áreas de atuação, seja de ambas as maneiras simultaneamente. Em alguns casos, a sobrecarga de trabalho é visível e com alto potencial de adoecimento físico e psíquico.

Esse é um dos desdobramentos surgidos no decorrer do trabalho de forma mais inesperada: a aproximação entre a Psicologia do Trabalho e a Pedagogia Crítica nos permitiu uma ampliação do espectro de análise ao qual pudemos recorrer para melhor compreender os modos operatórios dos Educadores de Educação Profissional de curta duração, sendo possível destacar os seguintes itens:

- a) A consolidação teórica de categorias como *subjetividade*, *atividade*, *gênero*, *estilo profissional* e *catacrese*, dentre outras, deixa clara a necessidade de extrapolar discursos dogmáticos que tendem a simplesmente ignorar o desejo e a insistência desses sujeitos em agir na direção da função educativa.
- b) Para que tal avanço se efetive de forma consistente e crítica em um processo de educação realmente libertadora, a metodologia da *Clínica da Atividade* pode constituir uma poderosa ferramenta, pois carrega em suas matrizes grande afinidade com as demandas da Pedagogia Crítica.
- c) Essa metodologia também se configura com enorme potencial para a utilização nos processos de formação de Educadores, mobilizando gestores, instituições e sociedade

a repensar os atuais *itinerários formativos* e, principalmente, suas lacunas, particularmente no campo da Educação Profissional, cuja ênfase tecnicista ainda parece ser um elemento profundamente arraigado, não somente nas representações dos sujeitos-Educadores.

- d) As ponderações aqui apresentadas, identificadas na situação particular da Educação Profissional de curta duração ou inicial, parecem carregar expressivas possibilidades de aplicação em outros níveis, principalmente na Educação Profissional (técnica e tecnológica) e na Educação de Jovens e Adultos, embora para tanto seja recomendável o aprofundamento das especificidades dessas modalidades de ensino.
- e) As instituições em que se efetivam grande parte dos programas e cursos de Educação Profissional de nível básico, particularmente no setor privado, ainda não se mostram tão dispostas ao investimento na adoção de metodologias de formação de seus Educadores, particularmente aquelas que não enfatizam conteúdos técnicos ou que não se limitam à transmissão/revisão de modelos pedagógicos tradicionais, essencialmente funcionalistas.
- f) Na medida em que tais instituições constituem, na verdade, extratos da sociedade onde se inserem, permite-se pensar que cabe aos atores sociais mais preocupados com o incremento de

práticas pedagógicas mais libertárias a defesa das análises críticas e sensíveis aos depoimentos dos trabalhadores, que seriam, a nosso ver, o recurso fundamental para conhecer a concretude dos processos de Educação Profissional de curta duração.

- g) Pela premência que o campo da Educação Profissional de curta duração possui, particularmente para as camadas populares, é fundamental que as políticas públicas relacionadas tenham proximidade com essa dimensão real e concreta do trabalho de seus Educadores, atentando para a transversalidade das suas atividades, uma vez que setores público e privado, muitas vezes, compartilham do trabalho desses mesmos sujeitos.

Certamente, essas reflexões ultrapassam o caminho das perquirições que fazíamos ao iniciar este trabalho. Acreditamos ser essa mesma uma característica bem própria do processo de investigação científica, que impõe ao pesquisador a realidade de sua própria ignorância, por mais que se descubra. Recorrendo a essa idéia, o que poderíamos dizer que “descobrimos” nesta tese? Exatamente que a atividade dos Educadores que atuam no campo da Educação Profissional de curta duração ainda é, na atualidade, uma atividade *marginal*, no sentido de que se desenvolve periféricamente em relação a outras atividades profissionais desses mesmos educadores.

Entretanto, apesar disso, na medida em que sobrevivem através dos tempos e espaços sociais distintos, permite pensar que é significativo o impacto que produzem nas instituições e nas comunidades onde atuam, sinalizando possibilidades de transformação efetivas da realidade social que experimentam.

Se a Educação (de forma geral) e a Educação Profissional (em particular) têm sido historicamente utilizadas pelas classes dominantes para sustentar

práticas compensatórias destinadas a manter um *status quo* de subserviência e resignação por contingentes expressivos da população brasileira, a análise da atividade dos Educadores de EP de nível básico revela um potencial de enfrentamento dessa construção histórica, potencial esse ainda a ser explorado.

São esses sujeitos, que optam por inserir-se no *métier* educativo, que carregam as reais possibilidades de implementação de políticas públicas integradas de geração de renda, profissionalização, educação e trabalho. A técnica que dominam deve ser objeto de reflexão e crítica pelos agentes públicos e pelas organizações, sem dúvida, mas, principalmente, por eles mesmos, levando-os a questionarem *a quem e quais interesses* se beneficiam do trabalho que desenvolvem. Estado e ONGs devem oferecer itinerários formativos que permitam que tais Educadores – assim os enxergamos – ampliem sua capacidade de intervenção ao incorporar uma visão crítica dos processos de qualificação da força de trabalho.

Essa coreografia entre *ensinar e aprender*, tão defendida por Paulo Freire e outros, parece-nos ser uma condição básica a ser assumida por programas de Educação Profissional de nível básico, mantidos tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil. Somente essa compreensão dialética pode corrigir o idealismo ingênuo e, até certo ponto, perverso, que vem sendo sustentado por agentes dos mais diversos matizes políticos e ideológicos, de que o *saber técnico* significa, por si mesmo, o *poder* absoluto que garantirá uma *inclusão* permanente e definitiva.

Há que se considerar *quem se integra onde e para que fim*, a *que preço* e em detrimento de *quantos*. Mais do que nunca, é preciso questionar *quem se propõe a integrar*, de que *forma* e por *quais motivos*. Sem o aprofundamento de tais análises, qualquer movimento, por mais digno que possa parecer a quem o sustenta, redundará na manutenção da miséria material e moral que já observamos e que de que tanto nos ressentimos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luis. Origens da escola moderna no Brasil: as contribuições jesuíticas. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/UNICAMP, v.26. n.91, p.617-635. Mai/Ago, 2005.

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: DOWBOR, Ladislau (org.). *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 38-46.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-92.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. *A formação profissional na Fiat Automóveis e a padronização internacional de trabalhadores da empresa*. Tese. (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, São Paulo, 2000.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. *Formação docente para a educação profissional: especificidades para a área da saúde*. Belo Horizonte, mimeo, (s/d).
- ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. In: Cadernos ABONG: *ONGs: identidades e desafios atuais*. São Paulo, n. 27, maio, 2000, p. 3-27.
- ARAÚJO, José Newton Garcia e CARRETEIRO, Tereza C. *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001.
- ARAÚJO, Ronaldo e TEODORO, Elinilze. Aproximações para entender a subjetividade numa perspectiva marxista. In: *Trabalho e Educação – Revista do NETE*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, vol. 15, número 1, jan-jun. 2006. p. 68-83.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A institucionalidade da educação profissional no Pará. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu: ANPED, 2005.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar e RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins (s/d). *Radio studiorum* (verbete). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Acesso em 08/04/2007.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993. p. vii a x.
- ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação dos trabalhadores. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-42.

- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez Editora, 1987. p. 61-74.
- AVRITZER, Leonardo. *Além da dicotomia Estado/mercado*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 36, p. 213-222, 1993.
- AVEZEDO, Sérgio e PRATES, Antônio A. P. Planejamento participativo, movimentos sociais e ação coletiva. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1991. p. 122-152.
- BAETHGE, Martin. Novas tecnologias, perspectivas profissionais e autocompreensão cultural: desafios à formação. In: *Educação e sociedade*. São Paulo, vol. 10, número 34, p. 7-26, 1989.
- BARROS, Vanessa Andrade e SILVA, Lílían Rocha. A pesquisa em história de vida. In: *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 133-146.
- BARROS, Vanessa Andrade, SALES, Mara Marçal e NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. Exclusão, favela e vergonha: uma interrogação ao trabalho. In: *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.323-336.
- BARUS-MICHEL, Jacqueline. *O sujeito social*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).
- BENDASOLLI, Pedro F. A psicologia revisitada pela pragmática: subjetividade, conhecimento e método. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Vol, 15, número 2, p. 309-319, 20002.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. Formação de formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem sustentável da cidadania. In: *Formação: Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de Enfermagem*. Brasília: Ministério da Saúde, v. 2, n. 4, 2002.
- BERINO, A. P. *Elementos para uma teoria da subjetividade em Marx*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 1994.
- BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. *Subjetividade: um objeto para uma psicologia*

- comprometida com o social*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JUNIOR, Celestino Alves (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BITTAR, Mariluce. *Política de educação na região sul de Mato Grosso e a influência da Congregação Salesiana*. Disponível em <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/feClqg/Bittar%20Mariluce%20.pdf>. Extraído em 08/04/2007.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alicia; MATA, Maria L. e DAUSTER, Tânia. Educação-trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. In: *Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, número 84, fev. 1993, p. 50-62.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores Ltda, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BRUYNE, Paul de et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BULHÔES, Maria da Graça Pinto. Construção de uma metodologia de avaliação dos planos estaduais de qualificação profissional: a experiência do Rio Grande do Sul. In: *Anais do XXII Encontro anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS*. Caxambu, 1998.
- BURNIER, Suzana et. al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED/Autores Associados, v. 12, n. 35, mai-ago. 2007(a), p. 343-358.
- BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007(b).
- CAMARGO, Célia Reis (org.). *Experiências inovadoras de educação profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999)*. São Paulo: UNESP / Brasília: Flacso, 2002.
- CARMO, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.
- CARVALHO, Cássia Torres de. *Qualificação dos trabalhadores em Minas Gerais: desafios e avanços de uma política pública de educação profissional – o PEQ-MG*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2002.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, Afonso de. *Formação salesiana: trabalho, educação e ética*. Campo Grande: UCDB, 2003.

- CASTRO, Cláudio de Moura. *Formação profissional na virada do século*. Belo Horizonte: FIEMG, 2003.
- CATTANI, Antonio David. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CÊA, Geórgia; VIRIATO, Edaguimar e CAVALCANTE, Francisco. (In)compreensões neoliberais sobre Antonio Gramsci: notas sobre o trabalho como princípio educativo e a noção de sociedade civil. In: *Trabalho e Educação – Revista do NETE*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, vol. 14, número 1, jan-jun. 2005. p. 50-61.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. Desafios da gestão em organizações do terceiro setor. In: PIMENTA, Solange e CORREA, Maria Laetitia. (org). *Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Editora Autêntica / CEPEAD/FACE/UFMG, 2001. p. 243-265.
- CLOT, Yves. *Ciclo de palestras (notas)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2007.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. In: *Pro-posições*. Faculdade de Educação/UNICAMP. v. 17, n. 2 (50), mai/ago., 2006b.
- CLOT, Yves. Entrevista. In: *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, 20, 1º semestre de 2005, p. 155-160.
- CLOT, Yves e YVON, Frédéric. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. In: *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, 19, 2º semestre de 2004, p. 11-38.
- CLOT, Yves e FÄITA, Daniel. Genres et styles em analyse du travail. In : *Travailler* (Paris), nº 4, 2000. p. 7-42.
- CLOT, Yves, FÄITA, Daniel, FERNANDEZ, Gabriel e SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Pistes - Réflexion sur la pratique*. Vol. 2 No. 1, Mai 2000. Extraído de <http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>.
- CLOT, Yves. O marxismo em questão – posfácio. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernardo. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 179-191.
- CODO, Wanderley; MENEZES, Iône Vasques ; TAVARES, Marcelo; LIMA, Maria Elizabeth Antunes; DINIZ, Glaucia . *O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, Wanderley e JACQUES, Maria da Graça. *Saúde Mental e Trabalho: Leituras*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COELHO, Simone C. *Terceiro setor: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (orgs). *Violência e violências da e na escola*. Porto (Portugal): Edição conjunta CIIE e Afrontamento, 2003.
- CORREIA, José Alberto. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto (Portugal): Edições ASA, 2000.
- CUNHA, Daisy. *La formation humaine entre le concept et l'expérience du travail: éléments pour une pédagogie de l'activité*. Tese de Doutorado. Université de Provence, Aix-en-Provence. 2005
- CUNHA, Dayse. A formação humana entre o conceito e a experiência de trabalho: elementos para uma pedagogia da actividade (resumo). *Laboreal*, 2, (1), 42-44, . 2006. Extraído de: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112265165517591>.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os ministérios da Educação e do Trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, Sílvia C. *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001. p. 111-192.
- DEES, J. Gregory. *O significado do empreendedorismo social*. Texto disponível em: <http://www.gsb.stanford.edu/services/news/DeesSocentrepPaper.html>. 1998.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DELUIZ, Neise, GONZALEZ, Wânia e PINHEIRO, Beatriz. ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: V. 29, N. 2, mai/ago. 2003.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (org). *História e história da educação*. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000. p.65-78.
- DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 281-292.
- DIMENSTEIN. Gilberto. Empreendedorismo no Brasil acontece por necessidade, revela estudo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14.11.2002. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/imprescindivel/dia/gd141102.htm>>. Acesso em 08/12/2004
- DINIZ, Margareth. *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

- DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo: transformando idéias em negócios*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2001.
- DOWBOR, Ladislau (org.). *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DRUCK, Graça. Qualificação, empregabilidade e competência: mitos *versus* realidade. In: GOMES, Álvaro (org.). *O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho*. São Paulo: A. Garibaldi; Bahia: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. p.81-92.
- DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Estado de Bem Estar Social. In. FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (org.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000. p.146-147.
- DUARTE, Adriana Cancelli. *Do direito de participar ao dever de administrar - O Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos: Centro Social Urbano do Bairro São Paulo em Belo Horizonte*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 1993.
- DURÃO, Jorge Eduardo Saavedra. Jorge Durão comenta declarações de Francisco de Oliveira. *Informes ABONG*. São Paulo: 2003.
- ENGUIITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.
- ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ESCOREL, Sarah. *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- FARIA, Arlana Campos e MARTINS, Alexandre Alves. *Algumas considerações sobre a proposta metodológica de avaliação do Centro de Qualificação Sócio-profissional Qualificarte sob as perspectivas da psicopedagogia*. Monografia (especialização). Belo Horizonte: Universidade Veiga de Almeida, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes e. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FAE/USP, vol. 30, no.1, Jan/Abr., 2004.
- FARR, Robert. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FAUSTO, Ayrton, GARCIA, Cid e Ackermann, Werner (org.). *Planejamento com foco na demanda do mercado de trabalho: apoio à elaboração dos Planos Estaduais de Qualificação Profissional – PEQs: (1999-2002)*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FERNANDES, Rubem César. *Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- FERRETI, Celso João e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Resenhas. In: *Cadernos de*

- Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 115, Mar/2002.
- FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação & Sociedade*. Ano XVIII, nº 59, agosto de 1997. p. 225-269.
- FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (org). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000.
- FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. O Planfor e a reconceitualização da educação profissional. In: *NAUTA Revista Eletrônica*. Belo Horizonte: Instituto Lumen/PUC-MG, 1999.
- FILION, Louis J. Diferenças entre sistemas gerenciais e empreendedores e operadores de pequenos negócios. *Revista de Administração de Empresas – Fundação Getúlio*
- FILION, Louis J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenas negócios. *Revista de Administração de Empresas da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v. 34. p. 05-28, abr/jun. 1999 a.
- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Vol. 14, número 2, p. 273-292, 2001.
- FIÚZA, Jalmira e ROCHA, Simone. Implicações dos decretos 2.208/97 e 5.154/04 nos cursos técnicos do CEFET-MG. In: *Anais do II Simpósio sobre Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004.
- FONSECA, João César de Freitas. *Adolescentes trabalhadores*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- FONSECA, João César de Freitas. *A contrapartida americana: a influência norte-americana na construção da psicossociologia francesa*. Belo Horizonte: mimeo, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FRANÇA, Júnia Lessa e VASCONCELOS, Ana Cristina. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade: textos marginais*. Porto (Portugal): Dinalivro, 1974.
- FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose. *Liberdade para escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*,

- Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 13-26.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é filosofia da educação? Uma discussão metafilosófica. Em GHIRALDELLI Jr, Paulo (org.) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, Ongs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOLGHER, André, DUTRA, Ricardo e TEIXEIRA, Tânia. *Uma avaliação dos Planos Estaduais de Qualificação em Minas Gerais: um enfoque na clientela preferencial*. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, promovido pela Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). Belo Horizonte, 1999.
- GONZALEZ, Wânia Regina e MATIAS, José Luiz. *ONGs e educação profissional: uma análise crítica das diretrizes pedagógicas pautadas na Resolução n. 194 de 23/09/1998 do CODEFAT*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 2004.
- GOULART, Íris. Estudos exploratórios em psicologia organizacional e do trabalho. In: GOULART, Íris (org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 159-183.
- GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Cartografia como instrumento de pedagogia social. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Social*. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2006.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GREY, Christopher. O fetiche da mudança. In: *Revista de Administração de Empresas – RAE*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Vol. 44, n.1, jan-mar/2004. p. 10-24.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v.2..
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

- HADDAD, Sérgio. Separar o joio da semente. *Folha de São Paulo*. Edição de 25/07/2001, Opinião, pág. A3.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HUBERMAN, Leo. *A história da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.
- HUDSON, M. *Administrando organizações do terceiro setor*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n.2, jul./dez. 1999, p. 11-23.
- KRUMM, Diane. *Psicologia do trabalho: uma introdução à psicologia industrial/organizacional*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. IN: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp . Vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.
- KUENZER, Acácia. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.
- KUENZER, Acácia; GRABOWSKI, G. Educação profissional: pressupostos para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006.
- LANDIM, Leilah. “Experiência militante”: histórias das assim chamadas ONGs. In: LANDIM, Leilah (org.) *Ações em sociedade: militância, caridade, assistência, etc.* Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- LEAL, Giuliana Franco. *A noção de exclusão social em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática*. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP). Caxambu, MG, 20 a 24/12/2004.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Trabalho, educação e subjetividade: a vivência da modernização em uma agência bancária*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.
- LEITE, Márcia de Paula. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. In: *Novos estudos*. CEBRAP. No. 45, julho 1996. p. 79-96.
- LEONTIEV, Alex. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alex. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

- LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 119-134.
- LEVY, André, MACHADO, Marília N. Matta (org.). *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIMA, Cristina Maria Garcia de, et al. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. In: *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.
- LIMA, Francisco de Paula Antunes. Ética e trabalho. In: GOULART, Íris (org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 69-122.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes (org.). *Escritos de Louis LeGuillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes. A questão do método em psicologia do trabalho. In: GOULART, Íris (org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.123-132.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes; ARAÚJO, José Newton Garcia de; LIMA, Francisco de Paula Antunes. *L.E.R.: Dimensões ergonômicas e psicossociais*. Belo Horizonte: HEALTH, 1997.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes. *Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução na empresa*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LODI, L.H. *Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate*. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MACHADO, Lucília. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.165-184.
- MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. In: *Trabalho e educação - Revista do NETE*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG. No. 3, jan/jul. 1998.
- MACHADO, Lucília. Sociedade industrial x sociedade tecnizada: mudança no trabalho, mudança na educação. In: *Universidade e sociedade*. Brasília: ANDES. Ano 3, n.5.

- jul/1993. p.32-37.
- MANACORDA, Mario. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 94- 116.
- MANFREDI, Silvia Maria e BASTOS, Solange. Experiências e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.18, n.60, dez/1997.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINO, Mariluce Alves. Reconfiguração das arquiteturas educacionais: uma questão de parcerias. In: DOWBOR, Ladislau (org.). *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 131-138.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro – O processo de produção do capital. Volume 1. Coleção Perspectivas do homem, v. 38, Série Economia. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [1970?].
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Vol. I. São Paulo: EPU, 1974.
- MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. In: *Educação e sociedade*. Ano XIX, nº. 64, setembro de 1998. p. 50-86.
- MELLO, Rita de Cássia da Silva. Os cursos FAT e a empregabilidade: um estudo de caso. In: *Anais do II Simpósio sobre Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- MONDOLFO, Rodolfo. Problemas de cultura e educação. São Paulo: Mestre Jou, 1967.
- MORIN, Edgar. *Conferência de encerramento do Seminário Internacional Educação e Cultura - 2002*. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/>. Extraído em 17/12/2004.
- MUNIA, Helaine. *Ensino profissionalizante: uma experiência malograda*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1982.
- NAMURA, Maria Regina. Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. In: *Psicologia da Educação*. PUC-SP: São Paulo, 19, 2º semestre de 2004, p. 91-117.
- NASSIF, Lilian. Origens e desenvolvimento da Psicopatologia do Trabalho na França (século XX): uma abordagem histórica. *Memorandum* (Revista eletrônica do

- Departamento de Psicologia da Fafich/UFMG), v. 8, p.79-87. Extraído de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nassif01.htm>, 2005.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *A centralidade formativa do trabalho frente às alterações na pedagogia do capital*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2000.
- NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico. In: *Anais do II Congresso Internacional de Educação*. Santa Fé (Argentina): Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. 2004.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.
- OFFE, Claus. Trabalho: uma categoria-chave da sociologia? In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 4, número 10, p. 5-19, jan., 1989.
- OLIVEIRA, Anna Cynthia e HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.112, p. 61-87, mar., 2001.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa *Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- OLIVEIRA, Carlos Alonso et. al. (org.). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.
- OLIVEIRA, Cleide de Fátima Galiza. *ONGs Populares: uma proposta alternativa de atendimento a jovens excluídos do processo social*. [mimeo, s/d] Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/docs/text/galiza.doc>. Extraído em 05/07/2007.
- OLIVEIRA, Dílson Campos. *Ações de apoio ao empreendedorismo e perfil empreendedor*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0523492991781.doc>. Extraído em 20 de agosto de 2005.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Dayse M.; LAUDARES, João Bosco (org). *Diálogos sobre trabalho: perspectiva multidisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia de adultos. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, vol. 30, número 2, p. 211-229, mai./ago. 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. História, consciência e educação. In: *Coleção memória da pedagogia*, n.2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmeto-Duetto, 2005. p.6-13.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, Ramon. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. In: *Boletim técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: V. 27, n.1, jan./abr.2001. p.27-37.
- PAIVA, José Maria. Educação jesuítica do Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.
- PEDROSA, José Geraldo. *Análise comparativa das abordagens sobre qualificação e transformações no trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- PEREIRA, Luiz. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- PEREIRA, Rosângela Maria. *Pedagogia do Lar/Oficina: produção, aquisição e mobilização de saberes da costureiras/faccionistas de Divinópolis*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- PEREIRA, Rubiana Kuchminski Mendel. *Instituições confessionais católicas entre novos e velhos valores: uma proposta de gestão pedagógico-administrativa*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, Solange e CORREA, Maria Laetitia. (org). *Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Editora Autêntica / CEPEAD/FACE/UFMG, 2001.
- POCHMANN, Márcio. Economia solidária no Brasil: possibilidades e limites. In: *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Brasília: IPEA, ago./2004. p.23-34.
- POCHMANN, Márcio. O mundo do trabalho em mudança. In: NABUCO, M.R. e NETO, A.C. (org.). *Relações de trabalho contemporâneas*. Belo Horizonte: IRT (Instituto de Relações do Trabalho) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.
- RAMOS, Edina Souza. *Processos educativos e subjetividade: vidas e projetos no contexto das mudanças no mundo do trabalho*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.
- RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: vol. 27, n. 3, 2001, p. 01-64.
- REY, Fernando Gonzalez. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

- RIBEIRO, Maria de Fátima Queiroz. *Políticas públicas de emprego: análise da gestão do Serviço de Formação Sócio-profissional da Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte em parceria com Organizações Não-Governamentais*. Dissertação (mestrado). Ciências Sociais – Gestão das Cidades. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 155-178.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, vol., 25, número 1, jan/jun. 1999, p. 35-49.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp, ano XX, n. 68, dez-1999. p. 184-201.
- ROCHA, Anete Fernandes. Qualificações e competências no mutável ambiente das organizações: um estudo inesgotável. In: GOULART, Íris (org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 209-254.
- ROCHE, Chris. *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. São Paulo: Cortez/ Abong; Oxford (Inglaterra), Oxfam, 2002.
- RODRIGUES, Kátia Rochael. *A implicação dos formadores com a formação sócio-profissional dos usuários da Assistência Social*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- SAMPAIO, Jader dos Reis. *Voluntários: um estudo sobre a motivação de pessoas e a cultura em uma organização do terceiro setor*. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2004.
- SAMPAIO, Jader dos Reis. As três faces da psicologia do trabalho. In: GOULART, Íris Barbosa e SAMPAIO, Jader dos Reis (org.). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SAMPAIO, Maria Mercês e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp, v. 25, n.89, p. 1203-1225, set.-dez., 2004.
- SANTOS, Eloisa e MACHADO, Lucília. FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (org). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000. p. 334.

- SANTOS, Eloísa Helena. *Le savoir en travail: l'expérience de développement technologique par les travailleurs d'une industrie brésilienne*. Tese (Doutorado). Universidade de Paris VII, França. 1991.
- SANTOS, Eloísa Helena. *Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho*. In: *Trabalho e educação – Revista do NETE*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, vol. (?), número 1, fev-jul., 1997. p. 13-27.
- SANTOS, Marta. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. In: *Laboreal*. Vol. 2, número 1, p. 34-41, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711226516545:581>>.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.
- SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JUNIOR, Celestino Alves (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 145-155.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (Coleção polêmicas de nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luiz (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo, Autores Associados, 2002.
- SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCOTT, Walter Dill. *The psychology of advertising*. Extraído de <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/scopsyc.html>. Acesso em 12/12/2007.
- SELIGMANN SILVA, Edith. A interface desemprego prolongado e saúde psicossocial. IN; SILVA FILHO, João F. e JARDIM, Sílvia. *A danação do trabalho: relações de*
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernardo (org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Edições Vértice, 1989. p. 147-178.
- SEVERO, Wilber da Rocha. Participação dos beneficiários em estratégias de redução da pobreza: análise de suas contribuições. In: *Revista do Serviço Público*. Brasília: ENAP. Ano 55, n. 1-2, jan./jun.2004.
- SIEBEL, Felipe e GIANINI, Tatiana. ONGs: os novos inimigos do capitalismo. In:

- Revista Exame*. Ano 40, número 21, edição 879 (25/10/2006).
- SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernardo (org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Edições Vértice, 1989.
- SINGER, Paul. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul e Souza, André Ricardo (org.). *A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000. p.11-28.
- SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SOUZA E SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.
- SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. *Inovação pedagógica e formação do sujeito: a concepção da “Escola do Futuro” da USP*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.
- SOUZA, Maria das Graças Galvão. Programas de qualificação profissional: uma análise sobre o fazer pedagógico. In: *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED*. Caxambu, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Alessandra Luisa. *Práticas educativas na empresa e mobilização da subjetividade: as contradições na indústria automotiva*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.
- TEIXEIRA, Edival. Um materialismo histórico. In: *Coleção memória da pedagogia*, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmeto-Duetto, 2005. p. 22-29.
- TELLES, Vera da Silva. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia/FFLCH/Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.
- TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal, do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- TENÓRIO, F. G. *Gestão de ONGs: principais funções gerenciais*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- TEODÓSIO, Armindo S.; CKAGNAZAROFF, Ivan B. e SOUZA, Maria Tereza C. Tudo ao mesmo tempo agora? parcerias, conflitos e cooptações nas interações entre Estado e ONG's no Brasil.. Trabalho publicado no *Seminário em Administração - SEMEAD*, 2004. São Paulo: FEA-USP, 2004.
- TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. Eunice Trein. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED/Autores Associados, número 24, set/out/nov/dez. 2003.
- TRIPODI, Tony, FELLIN, Phillip & MEYER, Henry. *Análise da pesquisa social*. Rio

- de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp. Vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. Paradigmas de análise das transformações do mundo do trabalho: um duelo de titãs. In: FIDALDO, Fernando (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 61-86.
- VAITSMAN, Jeni. Subjetividade e paradigma do conhecimento. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v. 21, n. 2, mai/ago., 1995.
- VAN DER VEER, René e VALSINER, Jean. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.
- VERGARA, Sylvia C. e FERREIRA, Victor C. A representação social de ONGs segundo formadores de opinião no município do Rio de Janeiro. In: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, vol. 39, número 5, set./out. 2005, p. 1137-1159.
- VERÍSSIMO, Mariana. *Trabalhadores na escola da empresa: convergências e divergências de interesses*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.
- VERONESE, Marília. *Na direção de uma psicologia social crítica do trabalho*. Coimbra (Portugal): Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra, mimeo, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WARDE, Miriam J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.
- YANNOULAS, Sílvia C. *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

Reportagens

- CARRIELO, Rafael. ONGs auxiliam neopopulismo. *A Folha de São Paulo*. São Paulo: Caderno Brasil, Edição de 07/12/2003.
- SENADO cria CPI para apurar desvios de verbas em ONGs. *A Folha de São Paulo*. São

Paulo, Caderno Brasil, Edição de 16/03/2007.

Documentos Institucionais

- ALMEIDA Irani e DINIZ, Silvana Garcia Miranda. *CACs - Um breve resgate histórico*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/Departamento de Coordenação dos Centros de Apoio Comunitário (CAC'S)/PBH, 1995.
- APHDP - ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO HUMANA DIVINA PROVIDÊNCIA. *Solidariedade – Informativo da APHDP*. Belo Horizonte, s/d. (mimeo). 75p.
- AVSI. *Chi siamo*. Disponível em <http://www.avsi.org>. Extraído em 20/01/2007.
- AVSI. *Balanco Social 2005*. Milão: AVSI, 2005. 90p.
- AVSI. *Projeto apoio ao trabalho e à criação de micro- empresas e cooperativas em áreas urbanas de baixa renda*. Belo Horizonte, junho, 2004. 60p.
- BRASIL. *Fórum de Educação Profissional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Qualificação – PNQ: 2003-2007*. Brasília, Ministério do Trabalho/SPPE, 2003.
- BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.
- BRASIL. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec)/Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *A formação de professores para a educação profissional*. Brasília: Fórum de Educação Profissional, 2004. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/texto_apresenta01.pdf. Acesso em 08/04/2006.
- BRASIL. *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas, propostas (Anais)*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- COSPE. *Chi siamo*. Disponível em <http://www.cospe.org>. Extraído em 20/01/2007.
- CEDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO VIRGILIO RESI. *Histórico*. Belo Horizonte, s/d, (mimeo), 2p. [a]
- CEDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO VIRGILIO RESI. *Proposta educativa*. Belo Horizonte, s/d, (mimeo), 9p. [b]
- CEDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO VIRGILIO RESI. *Ficha técnica*. Belo Horizonte, s/d, (mimeo), 17p. [c]
- EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. *Escola e ONG participam de 3º módulo da FF em BH*. Publicação eletrônica datada de 10/10/2006. Extraído de <http://www.educacaoeparticipacao.org.br/modules/news/article.php?storyid=46>. Acesso em 08/04/2006.
- EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. *O Projeto Gestores como estratégia em BH*. Publicação eletrônica datada de 27/10/2005. Extraído de <http://www>.

- educacaoeparticipacao.org.br/modules/news/article.php?storyid=33. Acesso em 08/04/2006.
- MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão de 2006*. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esportes (SEDESE). Belo Horizonte, s/d.
- MINAS GERAIS. *Relatório Gerencial Final de Acompanhamento das Ações do PNQ/PLANTEQ-MG / 2005*. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esportes (SEDESE). Belo Horizonte, mimeo (s/d).
- MINAS GERAIS. Sedese entrega ao MTE proposta de qualificação profissional em MG. In: *Minas On Line* (informativo eletrônico). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, Edição de 25/04/2007. Extraído de <http://www.social.mg.gov.br/principal/noticias/2007/Abril.html>.
- OBRAS SOCIAIS. *As Obras Sociais Nossa Senhora da Pompéia*. Belo Horizonte, s/d (mimeo) [a]. 1p.
- OBRAS SOCIAIS. *Uma bela obra na Pompéia*. Belo Horizonte, s/d (mimeo) [b]. 1p.
- OFMCP – ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *Vida em fraternidade*. Disponível em http://www.db.ofmcp.org/pls/ofmcp/v3_s2ew_consultazione.mostra_pagina?id_pagina=1677. Acesso em 25.02.2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório Anual de Desenvolvimento Humano – 2002*. Publicação eletrônica. Disponível em <http://www.pnud.org.br>
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Criança precisa de proteção não de patrão: o trabalho infantil doméstico na sociedade*. Belo Horizonte: Circo de Todo Mundo; Brasília : OIT, 2003.

Legislação

- BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art.36 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de julho de 2004.
- BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 de abril de 1997.
- BRASIL. Decreto 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). *Coleção de Leis do Brasil*. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942.
- BRASIL. Edital PROEJA-CAPES/SETEC 03/2006. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ministério da Educação, outubro de 2006.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece das diretrizes e bases da

- educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 28 de novembro de 1968.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Chamamento Público SMPS No. 001/2007, de 18 de junho de 2007. Seleção de Instituições para Execução de Ações de Formação Inicial Básica em Âmbito da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social – Programa Municipal de Qualificação – 2007. *Diário Oficial do Município de Belo Horizonte*.

ANEXOS

RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS TEÓRICAS E AS CATEGORIAS DO EMPÍRICO

CATEGORIAS DO EMPÍRICO	CATEGORIAS TEÓRICAS	AUTOR(ES)	ÁREA	QUESTÕES
<i>Educador como gênero profissional: identidade, origens sociais e formação</i>	Gênero profissional	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Quem são esses sujeitos que atuam como educadores?
	Catacrese e pré-ocupações	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Que modos de ser e fazer adotariam na consecução de suas práticas educativas?
	Competências	Gaudêncio Frigotto Lucília Machado Fernando Fidalgo	Trabalho e Educação	Como o modelo de competências surge na atividade dos educadores de EP?
	Políticas públicas	Acácia Kuenzer	Trabalho e Educação	A mudança de política de governos afeta a atividade dos educadores de EP?
<i>Itinerários formativos: como se aprende a fazer o que se ensina</i>	Formação técnica	Demerval Saviani	Pedagogia Crítica	Como foi a sua formação, formal e informal, enquanto técnicos?
		Maurice Tardif	Formação docente	
	Formação técnica	Marta Rita Oliveira	Formação de professores ensino técnico	Quais concepções de educação e de trabalho teriam esses educadores?
	Políticas públicas	Luiz Cunha	Trabalho e Educação	Como as políticas públicas afetam a formação dos educadores de EP?

<i>Itinerários formativos: como se aprende a ensinar o que se sabe</i>	Formação de educadores	Antônio Nóvoa	Pedagogia	Como foi a sua formação, formal e informal, enquanto educadores?
	Formação de educadores	Bernard Charlot	Pedagogia	Os chamados “universais da situação de ensino” aplicam-se aos educadores de EP?
	Políticas públicas	Luiz Cunha	Trabalho e Educação	Como as políticas públicas afetam a formação dos educadores de EP?
	Formação de educadores	Paolo Nosella	Pedagogia Crítica	Quem são os agentes que atuam na formação dos educadores de EP?
	Antônio Nóvoa	Formação docente		

<i>Relações de trabalho: vínculos precários, múltiplas funções e formas de compensação...</i>	Precarização das relações de trabalho (área da educação)	Ricardo Antunes	Sociologia do trabalho	De que tipo são as relações de trabalho firmadas entre os educadores e os programas de EP?
	Relação entre Educação e Assistência Social	Marlene Ribeiro	Pedagogia	Como a dissociação entre Educação e Assistência Social se manifesta nas relações de trabalho dos educadores de EP?
	Relação com o saber	Bernard Charlot	Pedagogia	A relação com o saber seria uma forma de compensação da precarização dos vínculos?
	Polivalência		Trabalho e Educação	Como se manifesta a polivalência na atividade dos educadores de EP?

<i>Os Educadores de EP e seus gestores: modelos de gestão e relações de poder</i>	ONGs	Sérgio Haddad	Sociologia e Educação	Do ponto de vista pedagógico, o que se pode dizer das iniciativas das ONGs no campo da EP?
	Relação entre o público e o privado	Rubem Fernandez	Sociologia	Como se articulam as dimensões do público e do privado na EP?
	Instituições e relações de poder	Jacqueline Barus-Michel	Psicossociologia	Como os educadores lidam com as relações de poder no âmbito das instituições profissionalizantes?

<i>Condições de trabalho</i>	Subjetivação de fatos sociais	Pierre Bourdieu	Sociologia	Como os Educadores tomam para si situações que extrapolam suas condições de trabalho?
	Estilo profissional	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Seria possível utilizar o estilo e o gênero como forma de enfrentamento das condições adversas de trabalho?
	Gênero profissional	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Seria possível utilizar o estilo e o gênero como forma de enfrentamento das condições adversas de trabalho?
	Inclusão social	Marlene Ribeiro Robert Castel T.H. Marshall Bader Sawaia	Sociologia e Educação	Como os educadores lidam com a expectativa de promoverem a inclusão social?

<i>Práticas pedagógicas: o acompanhamento dos alunos</i>	Clínica da atividade	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Que relação experimentariam entre o trabalho que lhes é prescrito e o efetivamente realizado?
	Gênero profissional	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Como se articulam, no acompanhamento, os gêneros <i>educador e técnico</i> ?
	Estilo profissional	Yves Clot	Psicologia do trabalho	Que modos de ser e fazer adotariam na consecução de suas práticas educativas?
	Engajamento	René Amigues	Ergonomia e Educação	Qual a influencia dos valores no processo de responsabilização dos educadores frente ao sucesso ou fracasso de seus alunos?

<i>Práticas pedagógicas: currículo, autonomia e as regras do ofício</i>	Currículo	Tomaz Tadeu Michael Apple Marluce Paraíso	Teorias curriculares	Que noções são privilegiadas nos currículos de EP?
	Trabalho prescrito e trabalho real	René Amigues	Ergonomia	Que relação experimentariam entre o trabalho que lhes é prescrito e o efetivamente realizado?
	Imagem operatória	Alain Wisner	Ergonomia	Que modos de ser e fazer adotariam na consecução de suas práticas educativas?
	Clínica da atividade	Yves Clot	Psicologia do Trabalho	Que modos de ser e fazer adotariam na consecução de suas práticas educativas?

<i>A atividade dos Educadores e sua relação com as ideologias</i>	Alienação e consciência	Marx	Materialismo dialético	Estariam eles conscientes da importância de sua atuação?
	Participação e protagonismo	Miguel Arroyo	Pedagogia crítica	Teriam eles alguma participação na construção do projeto pedagógico da instituição?
	Relação entre Educação e Assistência Social	Marlene Ribeiro	Pedagogia crítica	Os educadores enxergam suas atuação como práticas compensatórias?
	Educação problematizadora	Paulo Freire	Pedagogia crítica	Conseguiriam manter alguma crítica sobre a sua própria prática?