

UMA PEDAGOGIA PARA O TRABALHADOR:

O ENSINO VOCACIONAL COMO BASE PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE TRABALHADORES DESEMPREGADOS
(PROGRAMA INTEGRAR CNM/CUT)

MARIA NILDE MASCELLANI

UMA PEDAGOGIA PARA O TRABALHADOR:

O ENSINO VOCACIONAL COMO BASE PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE TRABALHADORES DESEMPREGADOS

(PROGRAMA INTEGRAR CNM/CUT)



Maria Nilde com ex-alunos do Vocacional, em festa de 30 anos de Formatura da Turma de 1967.



MASCELLANI, Maria Nilde.

Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados/ Maria Nilde Mascellani.- São Paulo: IIEP, 2010.

(Programa Integrar CNM/CUT)

ISBN:

1. Educação profissional. 2. Educação vocacional. 3. Ensino Profissional. 4. Ensino profissionalizante.

I. Mascellani, Maria Nilde. II. IIEP

CDU – 37.035

331.363

Aviso de licença copyleft



Atribuição: Uso não comercial – Vedada a criação de obras derivadas 2.5 Brasil
É autorizada a cópia, distribuição e exibição desta obra. Sob as seguintes condições:

1. Atribuição. Deve-se dar crédito ao autor original, da forma especificada pelo autor ou licenciante.
2. Uso não comercial. Não se pode utilizar esta obra com finalidades comerciais.
3. Vedada a criação de obras derivadas. Não se pode alterr, transformar ou criar outra obra com base nesta.
4. Para cada novo uso ou distribuição, você deve deixar claro para outros os termos da licença desta obra.
5. Qualquer uma destas condições poder ser renunciadas desde que se obtenha permissão do autor

Capa: Joana Gudin

Revisão de textos e preparação dos originais: Fernanda C Pedrinelli

Recuperação dos originais do texto: Sueli Bossam e Sérgio Mota Florentino

Foto da capa: “Assembleia dos 30.000”, na rua do Carmo, em frente à sede do Sindicato, na greve dos metalúrgicos em 1978. Autor: Ricardo Alves. Acervo OSMSP/IIEP.

Fotos da contracapa: Grupo de alunas do Vocacional e de Maria Nilde Mascellani.

Arquivo do GVIVE e do Projeto Memória da OSMSP/IIEP.

Editoração eletrônica: Ione Nascimento Galletti

Foram feitos todos os esforços para localizar os autores das fotos. Essa publicação não poderá ser vendida. Como se trata de registro histórico e homenagem a uma personalidade da educação pública, optamos por sua publicação e solicitamos informações que possam nos ajudar a localizar os seus autores e dar-lhes os devidos créditos.

NPC
PIRATININGA
Cursos Livres e Editora LTDA

Editora Núcleo Piratininga de Comunicação

Rua Alcindo Guanabara, 17, sala 912

CEP: 20031-130 - Centro- Rio de Janeiro - RJ

Fone-Fax: (21) 2220-5618

2010

Na publicação da tese de Maria Nilde, homenageamos todos aqueles que lutaram e lutam pela educação integral, contra a dualidade do ensino, por uma educação pública de qualidade para todos os trabalhadores.

O texto abaixo, escrito há mais de 200 anos, mostra que a forma de estruturar o sistema escolar e o acesso a ele sempre expressam interesses de classe.

Duas Classes, Duas Escolas

“Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades, ou do produto de funções onde o trabalho de espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas.

(...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si.”

Destutt de Tracy (1802)

Prost, Antoine. “L’enseignement en France de 1800 à 1967”. Paris: Armand Colin, 1968. In: CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, Rosiska D.. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Apresentação de Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Apresentação

Com grande atraso histórico, trazemos ao conhecimento de estudantes, professores e trabalhadores a tese de doutorado da professora Maria Nilde Mascellani, incansável defensora da escola pública, educadora comprometida com a educação dos trabalhadores. É hora, portanto, de todos os que com ela conviveram nas lutas pela educação pública de qualidade e pelo acesso dos trabalhadores à educação juntarem esforços para publicar em livro as suas reflexões.

Os leitores poderão avaliar a profundidade e a atualidade da compreensão de Maria Nilde sobre a prática pedagógica desenvolvida no Ensino Vocacional e em programas do movimento popular e sindical voltados para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Vale destacar a iniciativa pioneira dos Ginásios Vocacionais Noturnos (capítulo IV), com o objetivo de atingir o público trabalhador que não pôde frequentar a escola no tempo adequado, problema não solucionado, ainda hoje, em nosso País.

Os mais de trinta anos transcorridos entre o Serviço de Ensino Vocacional/SEV e a coordenação pedagógica do Programa Integrar, realizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos/ CUT, expressam toda uma vida dedicada à democratização do ensino no País. No final da década de 1970, no bairro de São Mateus, em São Paulo, através da Relações Educacionais e do Trabalho/ RENOV e de seu prestígio pessoal, viabilizou os recursos necessários para formar dezenas de metalúrgicos demitidos nas greves de 1978-79, os chamados “piqueteiros”, participantes das primeiras tentativas de organização de Comissões de Fábrica e do enfrentamento à estrutura sindical. Essa experiência, realizada junto à Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, tendo Maria Nilde como coordenadora pedagógica, contou com o trabalho de uma equipe da qual participaram intelectuais e militantes como Eder Sader, Marco Aurélio Garcia, Paulo de Tarso Wenceslau, Carlos Kopcak, Vito Giannotti, Antonina Silveira, entre outros.

Posteriormente, reencontrou alguns alunos, agora como dirigentes do Centro de Educação Estudos e Pesquisas/CEEP e do Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas/ IIEP, sucedâneos da Escola Nova Piratininga, uma iniciativa política de formação de “quadros trabalhadores”, isto é, de formação de militantes politicamente preparados e profissionalmente capazes para atuar nos anos de repressão da ditadura militar. Integraram essa experiência, na década de 1980, trabalhadores de todo o País, oriundos de diferentes organizações políticas e do movimento sindical e popular.

Em meados da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso disponibilizou grandes recursos do Plano Nacional de Formação/ PLANFOR, do Ministério do Trabalho e Emprego/MTE, oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador/FAT, ao desenvolvimento da qualificação profissional. No lugar de uma política econômica de efetivo combate aos altos índices de desemprego, desenvolveu uma estratégia na qual os cursos rápidos de formação profissional eram utilizados como verdadeira panaceia, solução para todos os problemas.

Na contramão da política neoliberal, como prática de resistência, surgem outras propostas de educação na perspectiva dos trabalhadores. Maria Nilde participou de pelo menos duas experiências relevantes. Na primeira, o CEEP e o IIEP implementaram, sob sua supervisão, um curso de ensino fundamental e médio na escola pública, o “Construindo o Saber: educação de trabalhadores por trabalhadores”, gerido por sindicatos de trabalhadores da CUT de categorias diversas – metalúrgicos, químicos, sapateiros, marceneiros, bancários (Banespa/Santander), radialistas e correios –, das cidades de Franca, Limeira, Rio Claro, Osasco, Carapicuíba e São Paulo. Com o apoio do então Secretário do Trabalho do Estado de São Paulo, Walter Barelli, foi possível viabilizar convênio com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/CEETEPS. O projeto “Construindo o Saber” constituiu-se em proposta diferenciada de educação, pois com os mesmos recursos disponibilizados a cursos de curta duração promoveu escolarização básica e orientação profissional na estrutura da escola pública, sob a coordenação de trabalhadores sindicalistas, e realizou a certificação de seus alunos, o que não ocorria nos diversos outros cursos da época financiados pelo FAT.

A segunda experiência, o Programa Integrar, iniciativa de âmbito nacional da CNM/CUT, também na década de 1990, permitiu a ela, a partir da pedagogia que desenvolveu no ensino vocacional, estruturar projeto de educação dirigido a trabalhadores naqueles tempos de predomínio neoliberal e reestruturação produtiva feroz (somente nos dois anos do governo Collor foram perdidos 25% dos empregos industriais no Estado de São Paulo). No estudo aqui publicado, Maria Nilde analisa exaustivamente o Programa Integrar. Infelizmente, sua morte inesperada nos privou não apenas de seu convívio amigo, mas da continuidade de seus projetos, da fecundidade de suas ideias.

O Projeto Memória da OSM-SP, no resgate das iniciativas políticas da Oposição Metalúrgica, propôs a publicação da tese de Maria Nilde que até o momento não estava disponibilizada em texto ou arquivo eletrônico. A publicação desse trabalho, acrescido de algumas de suas memórias da prisão e de depoimentos de alunos e colegas, iniciativa do IIEP e do CME-FEUSP, contou com o apoio de entidades que contribuíram de diferentes maneiras para a sua realização: do GVive, grupo que agrega ex-alunos e professores das Escolas Vocacionais e nos forneceu sobretudo informações, testemunhos e fotos relevantes; do CEEP

e da CNM/CUT. Sem a sua participação, os resultados não alcançariam a mesma riqueza e qualidade. O livro, resultado dessa ação conjunta, será enviado gratuitamente a todos os Centros e Faculdades de Educação públicos do País.

Cecília Guaraná

Presidente do Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisa/ IIEP (2004 a 2010).
Diretora do Ginásio Vocacional “Cândido Portinari”, de Batatais/SP (1962) e do Ginásio Vocacional “João XXIII”, de Americana/SP (1963 a 1967).

Carmen S.V. Moraes

Membro da Coordenação do Centro de Memória da Educação/ FEUSP
e da Diretoria Científica do IIEP.

ÍNDICE

Uma educadora comprometida

Prefácio

Introdução

Parte I – Educação e trabalho: universos paralelos ou integrados?

Cap. I – A relação Educação/Trabalho e alguns desenvolvimentos recentes ...

**Parte II – Arqueologia de uma proposta pedagógica para o trabalhador:
o ensino vocacional**

Cap. II – O Ensino Público Vocacional ...

Cap. III – A pedagogia social do Ensino Vocacional...

Cap. IV – Os Ginásios Vocacionais Noturnos ...

Parte III – Educação e trabalho: o desafio dos anos 90

Cap. V – Quem são os desempregados? ...

Cap. VI – O Programa Integrar ...

Cap. VII – A educação vista pelo trabalhador ...

Parte IV – Uma pedagogia para o trabalhador

Cap. VIII – Educação e Trabalho revisitados ...

Cap. IX – Considerações finais ...

Bibliografia

Glossário

Uma educadora comprometida

A historicidade do homem, a herança cultural e a consciência histórica fazem dele um ser comprometido. Comprometido com seus contemporâneos, com seus antepassados e com as próximas gerações pelo simples fato de ser homem hoje. Não é uma escolha comprometer-se ou não, o homem já é comprometido pelo simples fato de ser.

A educação vem como um processo pelo qual todas as potencialidades são atualizadas numa linha de conscientização de si e da realidade. Ela vai proporcionar ao homem uma visão de suas próprias exigências, do momento histórico em que vive, e comprometê-lo a ponto de responsabilizá-lo por todo o processo, levando-o conseqüentemente a agir.

Essas foram as diretrizes da professora Maria Nilde Mascellani em sua obra como educadora. Seus atos, em diferentes momentos de sua trajetória, nas várias posições que ocupou, revelaram convergência de seu pensar e agir. Desde o início de sua carreira (como professora de escola normal e posteriormente como responsável pela criação e coordenação do Serviço do Ensino Estadual Vocacional, de 1962 a 1969, e como Secretária da Educação da Prefeitura de Rio Claro, de 1989 a 1990), sua preocupação foi descobrir os caminhos que levassem a conhecer o aluno e suas possibilidades e oferecer-lhe recursos para que pudesse contribuir para a melhoria de uma comunidade à qual tivesse o sentimento de pertencer.

Sua obra baseou-se em crenças: de que a educação precisa partir de necessidades sentidas e vividas pelo educando no contexto social onde está inserido; de que somente no esforço de realizar algo concreto é que a pessoa pode abrir-se para perceber com mais clareza os ambientes físicos e sociais que a circundam, para assim encontrar sua maneira apropriada de atuar. Com essas convicções empenhou-se sempre em ampliar a formação de professores e outros profissionais da educação, não só nos colégios vocacionais como nas suas diversas atividades educacionais em São Paulo e em outros Estados.

A experiência do Ensino Vocacional caracterizou-se pela originalidade e pelo pioneirismo, ultrapassando a tradicional separação trabalho /educação. Assim, garantiu a porcentagem de vagas a alunos provenientes de diferentes classes socioeconômicas; propiciou condições de integração teoria/prática no currículo do curso ginásial; criou o 2º. Ciclo Profissionalizante, no qual os alunos optavam por uma área de atuação profissional, com a exigência de trabalhar por meio período nessa mesma área; introduziu no curso ginásial noturno, como elemento do currículo, a reflexão dos alunos sobre o trabalho que realizavam durante o dia, proporcionando a esses alunos ampliação de seus conhecimentos e horizontes

sobre o mundo; sistematizou contínua capacitação de professores e técnicos do Serviço de Ensino Vocacional.

O grande mérito dos ginásios vocacionais do Estado foi terem propiciado a todos, professores, pais e alunos, possibilidades de reflexão crítica da prática educativa, que tinha por objeto a prática social.

Nas décadas de 70 e 80, Maria Nilde dedicou-se a projetos de educação popular no Estado de São Paulo e outros Estados, desenvolvendo esforços no sentido da intervenção social, em trabalhos de grupo.

Em 1995, preocupada com a crescente onda de desemprego que vinha atingindo a classe trabalhadora brasileira, propôs-se a estudar a realidade econômica e política e suas implicações quanto às exigências educacionais. Para a educadora, evidenciou-se a necessidade de criar um programa de capacitação profissional para trabalhadores desempregados. Como docente da PUC (Pontifícia Universidade Católica), iniciou a orientação curricular e pedagógica do programa Integrar (CNM - Confederação Nacional dos Metalúrgicos – da CUT – Central Única dos Trabalhadores). Segundo afirmava, “tratava-se de uma questão social que exigia resposta rápida (...) Esse trabalho, pela sua dimensão social e pela especificidade da população abrangida, mostrou-se muito semelhante ao que eu mesma orientei na década de 60”. Quatro anos após sua criação, em dezembro de 1999, (quando Maria Nilde faleceu), o programa Integrar funcionava em 24 núcleos da capital e no interior de São Paulo e em outros Estados do Brasil.

Maria Nilde Mascellani tomou como objeto de estudo em sua tese de doutorado a pedagogia do Programa Integrar, inspirada na pedagogia social dos extintos ginásios vocacionais noturnos. A tese, “Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados”, defendida pouco antes de sua morte (em 19/12, aos 68 anos) recebeu da banca examinadora o seguinte parecer: “Aprovada com distinção e louvor por um trabalho que representa a síntese de uma trajetória como educadora cuja relevância a universidade reconhece”.

Maria Nilde Mascellani, em seus atos como educadora e na sua obra, ilustrou que os indivíduos se desenvolvem e se transformam desde que haja condições educacionais propícias. Viveu cada uma de suas crenças e semeou a esperança de que um dia a política da educação brasileira reveja o precipício que separa o mundo das intenções educacionais e a realidade do que ocorre no ensino público.

Elcie F. Salzano Masini

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da USP
Orientadora da Tese de Doutorado de Maria Nilde Mascellani

Prefácio

Em 1999, fui convidada a integrar a Comissão Julgadora da tese de doutorado a ser apresentada por Maria Nilde Mascellani na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Senti-me feliz e honrada com o convite. Mas, em vez de desenvolver uma arguição, resolvi escrever um pequeno texto apresentando-lhe o meu respeito e a minha admiração pelo excelente trabalho de pesquisa realizado e pela grande educadora que sempre fora.

Hoje, muitos anos depois, quando Maria Nilde já nos deixou e ao concretizarmos o antigo projeto de divulgar o seu livro, transcrevo o mesmo texto em homenagem à memória dessa grande mulher, à sua luta pela educação dos trabalhadores e atuação decisiva no desenvolvimento dos ginásios vocacionais nos anos 1960, ao seu apoio e colaboração às iniciativas educacionais do movimento popular, à dignidade com que enfrentou a perseguição, os reveses e as dificuldades nos tempos da ditadura e – em especial – a sua persistência e decidido posicionamento em favor da redemocratização do País.

“Querida Maria Nilde,

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha satisfação por fazer parte de sua Banca e participar deste momento tão importante, o do reconhecimento formal, pela Universidade, do seu trabalho competente e combativo.

Por outro lado, acho que a cerimônia de arguição de tese é, no seu caso, mera formalidade, e, em todos os sentidos, dispensável. Considero, portanto, que o texto de tese aqui apresentado responde apenas a exigências burocráticas e, para mim, não está em julgamento.

Penso que a senhora é uma dessas pessoas cujo valor e competência, há muito reconhecidos entre os pares, deveria receber, por parte da Universidade, o mesmo reconhecimento de mérito acadêmico. A Universidade lhe é credora, pelos conhecimentos que a senhora tem ajudado a construir em sua prática de educadora. A Universidade deve-lhe, na verdade, uma homenagem.

Apesar do constrangimento que me causa essa situação, sinto-me contraditoriamente feliz por estar aqui participando da Banca, por estar partilhando de um momento em que podemos usufruir sua companhia, ouvi-la discorrer sobre educação, sobre suas ideias e experiências, enfim, sobre a sua prática de intensa combatividade, de resistência, nos últimos quarenta anos.

A senhora é uma das autoridades, senão a maior, no campo da educação, e, em particular, da educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores.

Sua atuação no campo pedagógico, no desenvolvimento de metodologias de ensino, é hoje referência incontestável para todos os educadores comprometidos com a educação democrática, com o resgate dessa enorme dívida social que temos para com a população brasileira.

Os caminhos que optou em seguir e as circunstâncias que a acompanharam não tornaram a Academia a sua primeira escolha. Em seguida, a ditadura militar e suas decorrências impediram-na de formalizar isso que chamamos de “carreira acadêmica”. Sendo a grande Mestre que é, a senhora estava, naqueles “anos de chumbo” – apesar de perseguida pelo militares –, ao lado dos trabalhadores da cidade de São Paulo, ajudando-os a construir nos bairros operários, na resistência, experiências de educação política e de formação profissional.

Foi por meio de uma dessas iniciativas que passei a conhecê-la e admirá-la. Refiro-me à sua atuação, via RENOV, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, junto à Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, organizando o ensino profissional e a formação política de inúmeros operários que se preparavam para o embate nos locais de trabalho, nas comissões de fábrica; ao seu apoio e incentivo permanentes na concretização da Escola Nova Piratininga; e, por fim, ao seu empenho, nos anos 1990, na construção da matriz pedagógica do curso supletivo profissionalizante desenvolvido pelos recém-criados Centro de Educação, Ensino e Pesquisas/CEEP e Intercâmbio, Informação, Estudos e Pesquisas/IIEP. E eu, que sempre lamentei não ter tido a senhora como professora na Universidade, encontrei a oportunidade de estar ao seu lado na concretização desse nosso projeto de educação popular – o “Educação dos trabalhadores por trabalhadores” –, desdobramento daqueles que ajudou a criar nas décadas de 70 e 80.

O texto que nos apresenta aqui, hoje, é admirável pelo que resgata da história da educação brasileira, por sua expressiva consistência teórica e de método – a qual já foi ressaltada devidamente pela professora Maria Lúcia Montes –, pelo rigor e combatividade das ideias e pela solidariedade impressa nas práticas de toda uma vida dedicada à luta pela transformação social e à construção de uma sociedade justa, igualitária.

Na medida em que avançava na leitura de sua Tese, crescia em mim o sentimento de quanto ainda terei de aprender com a senhora, com o seu trabalho fecundo. E, colocada em situação formal de arguidora, sinto-me, na realidade, sua aluna.

E é nessa perspectiva que gostaria de ouvi-la. Como a senhora sabe, tenho acompanhado a experiência do Projeto Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, da Central Única dos Trabalhadores. Ultimamente, uma questão tem me preocupado, além daquelas que a senhora enumera em suas reflexões. Observo o crescimento do Programa, a sua expansão nos demais Estados, a sua ampliação ao abarcar agora o ensino médio. Avalio o risco permanente de se construir com recursos públicos uma grande estrutura paralela à Rede Pública de Ensino, o que poderia vir a desvirtuar os objetivos do próprio Programa – o de ser uma proposta exemplar capaz de tencionar os governos e servir de referência às políticas públicas de educação.

Como a senhora – defensora incansável da escola pública – vê essa questão? Como a senhora considera a possibilidade dessa experiência vir a ser socializada na Rede Pública, vir a fecundar o ensino público? “Gostaria de ouvi-la discorrer sobre esse aspecto”.

A Tese elaborada pela professora Maria Nilde responde não só a essa pergunta, mas aborda com propriedade, inúmeros outros problemas. A questão da relação trabalho e educação é uma das mais difíceis e complexas (pelas inúmeras mediações que se faz necessário reconstituir/resgatar para qualificar a sua natureza, a natureza dessa relação), particularmente no quadro predominante nos anos 1990 – a denominada globalização financeira, o predomínio das políticas neoliberais nas agendas governamentais e as práticas de reestruturação produtiva, fatores fomentadores do desemprego crescente e persistente, da flexibilização e precarização das relações de trabalho –, momento em que a formação profissional passa a ser associada diretamente à questão do (des) emprego, que as políticas de formação profissional são entendidas como políticas ativas de combate ao desemprego e de geração de trabalho.

As questões que a autora propõe enfrentar são indicativas da relevância de sua pesquisa. Em primeiro lugar, aquelas relacionadas a objetivos propriamente pedagógicos, à metodologia do ensino, à análise de propostas alternativas de formação profissional para trabalhadores de baixa renda, e de suas possibilidades de expansão com a participação do movimento sindical e popular. A concepção de formação profissional que orienta a realização do programa de ensino do Projeto Integrar é o fio condutor da análise proposta – formação profissional como direito social constitutiva da educação permanente, dirigida à capacitação profissional e ao exercício efetivo da cidadania. Nessa direção, o estudo propõe discutir e impulsionar procedimentos metodológicos que reconheçam e valorizem o saber acumulado pelo trabalhador adulto, além de discutir estratégias de formação/capacitação do educador destinado a desenvolver o ensino profissional.

Tal esforço teórico e de método pressupõe tanto uma determinada concepção de educação e de formação profissional, quanto uma determinada noção de trabalho, não só como entidade

abstrata e quantificável (na sua forma histórica de trabalho estranhado, alienado), senão também como subjetividade concreta, aquela que mostra a amplitude da vivência do trabalho e que, portanto, define o lugar fundamental e insubstituível que o trabalho ocupa na construção da identidade e da saúde do trabalhador na sociedade capitalista.

Em segundo lugar, entendendo a formação profissional como constitutiva da educação permanente, Maria Nilde pontua o propósito de analisar qual a contribuição que a experiência do Projeto Integrar pode oferecer à formulação de políticas públicas nas áreas de educação e trabalho. Nessa direção, é interessante notar como, em perspectiva sociohistórica, a autora percebe a variação ligada às palavras, as mudanças no discurso educacional, atenta ao fato de que o campo investigado registra grande instabilidade semântica para designar, no período estudado, ações de formação profissional, com sérias decorrências políticas e pedagógicas.

Todas essas reflexões foram seminais à formulação e desenvolvimento de propostas do movimento popular, formalizadas hoje nas políticas públicas de educação de jovens e adultos – o PROEJA e o PROEJA-FIC – e nas propostas de ensino médio integrado.

Quanto aos caminhos da pesquisa, aos procedimentos utilizados, a autora defende muito bem a abordagem qualitativa, as vantagens do estudo etnográfico para o levantamento e análise dos dados coletados por meio de entrevistas, situações de observação e de outras fontes documentais escritas.

É perfeitamente pertinente a maneira como entende a relação sujeito-objeto pesquisado, enfrentando corretamente, a meu ver, a questão da subjetividade do pesquisador, ou seja, a da possibilidade de construção do conhecimento a partir do lugar, do posto sociológico que o pesquisador ocupa.

Para concluir, a análise alcança os objetivos pretendidos ao apreender as tensões/conflitos presentes nas ações de formação, situadas no âmbito mais geral da sociedade, a partir dos “lugares”, espaços em que elas se exercem, instituições e agentes sociais com que se relacionam e fins para os quais se orientam; enfim, ao levar em consideração todos os aspectos que lhes conferem especificidade.

Por todos os motivos apontados, o livro publicado em boa hora pelo IIEP, CME-FEUSP e Projeto Memória da OSM-SP, merece a nossa atenção não apenas pela qualidade das análises que apresenta como também por sua grande atualidade e relevância para o desenvolvimento de práticas educativas e de políticas de educação de jovens e adultos/EJA e de formação profissional. Boa leitura!

Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Coordenadora do CME-FEUSP
e membro da Comissão Científica do IIEP

“A questão de fundo nos dias atuais, a qual divide positivistas e dialéticos, está na direção pensada enquanto interesses e modos de se intervir na realidade social, em se pensar ou não sua transformação”.

Octavio Ianni

Agradecimentos

À orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Elcie Salzano Masini.

À Professora Maria Lucia Montes, minha mestra em Antropologia e companheira de jornadas.

Aos professores Selma Siqueira Carvalho, Sílvia Jane Sweibil, Odair Furtado, Marlene Borges Figueiredo, Rosaly Telerman, pela colaboração e substituições no tempo de redação desta tese.

Aos familiares e amigos que colaboraram na infraestrutura de meus trabalhos: Silvana Mascellani pela dedicação integral; Aldo José Mascellani pela colaboração.

Aos sobrinhos Cláudia, Daniel, Paula e Zaida pelos serviços de digitação, transcrição de fitas e serviços auxiliares.

Às amigas Ana Maria Figueiredo, Silvana Souza, Esméria Rovai.

Ao CNPq e a CAPES pelas bolsas recebidas.

À Congregação da Faculdade de Educação da USP pela concessão de maior prazo para entrega da tese.

In Memoriam

A Tito Pedro Mascellani e Margarita Swoboda Mascellani, meus pais.

A Florestan Fernandes e Madre Cristina Sodré Doria, meus mestres na ciência, na solidariedade e na coragem política.

À Dirce Rocha de Almeida, Coordenadora Administrativa do Serviço de Ensino Vocacional.

Homenagem

Aos educadores dos Ginásios Vocacionais na pessoa da Orientadora Educacional Maria da Glória Pimentel.

Aos dirigentes da CNM/CUT na pessoa de Fernando Moreira Lopes (Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT).

Às Orientadoras Pedagógicas Marcia Trezza, Maria Conceição Capelo e Mariza Fortunato três grandes pilares pedagógicos do Programa Integrar.

À Kokiti Nelson Nakamoto – Coordenador Técnico Nacional do Programa Integrar.

Introdução

Este trabalho tem uma história, e talvez a melhor maneira de introduzi-lo seja apresentar de forma sucinta minha trajetória no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

De início, tomei como objeto de estudo a pedagogia social dos Ginásios Estaduais Vocacionais Noturnos, os quais estiveram sob minha coordenação na década de 60, e funcionaram em cinco cidades do interior do Estado, além da capital. Retomar a experiência, passados quase 30 anos, significava uma tarefa arqueológica, pois o grande desafio era o de organizar o pouco material documental que restou, depois da destruição da experiência pelo regime militar de 64. Desde o início do trabalho, ficou evidente para mim a necessidade de contar com depoimentos orais de ex-alunos, ex-professores, orientadores pedagógicos e educacionais e diretores, além de pais, que na ocasião participavam ativamente da programação pedagógica. Tratava-se também de reconstituir algumas especificidades culturais das cidades onde esses cursos foram implantados. Assim, empreendi o levantamento e a organização dos materiais existentes, com vistas à construção da amostra de sujeitos que seriam entrevistados para embasar o estudo.

A tarefa mais exigente, neste caso, consistia em definir os procedimentos metodológicos. Desde o início se evidenciava a impossibilidade, ou mesmo a inutilidade, de se tentar empreender uma pesquisa de base quantitativa tradicional, dada a dispersão dos sujeitos, que inviabilizava uma reconstrução do universo para a amostragem, decorrido tantos anos desde o fim compulsório da experiência. Impunha-se, portanto, a adoção de outro tipo de abordagem, qualitativa, embasada numa perspectiva antropológica que vem aos poucos se firmando no campo das pesquisas educacionais.

De fato, Walcott discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola, os quais, na versão resumida por Firestone e Dawson (1981), podem ser assim enunciados:

1. *O problema é redescoberto no campo.* Isto implica, desde o início, o abandono, por parte do pesquisador, de definições rígidas e apriorísticas de hipóteses. Ao contrário, o que ele procura é deixar-se imergir na situação, de modo a poder, a partir daí, rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. É evidente, portanto, que isso não deve sugerir que o pesquisador trabalha sem teoria ou planejamento da pesquisa, mas apenas que deve evitar, por inconveniente, uma atitude inflexível em relação aos problemas investigados: hipóteses apriorísticas são problemas do *investigador*, mas não correspondem necessariamente àqueles que o campo irá revelar como fundamentais, da perspectiva dos *sujeitos investigados*.

2. *O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.* Com tal critério Wolcott enfatiza a importância de que se reveste, para o pesquisador que realiza um trabalho etnográfico, a experiência direta de contato com a situação em estudo. Embora auxiliares de pesquisa possam ser extremamente úteis – e, em certas situações específicas, indispensáveis, como no caso em que a distância de gênero, por exemplo, dificulte a obtenção de informações – seu trabalho jamais substituirá a riqueza do contato íntimo e pessoal com a realidade estudada.
3. *O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.* Na medida em que, num trabalho etnográfico, o pesquisador constitui ele próprio seu principal instrumento de pesquisa, o fator temporal torna-se extremamente relevante. O período letivo contém em si mesmo um ciclo completo de situações e eventos a serem observados e descritos, e só através da imersão integral nessa realidade que se explicita ao longo do ciclo será possível entender os valores, os costumes, as convenções e as regras que organizam a vida do grupo estudado.
4. *O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas.* Esse critério refere-se à reflexividade que é própria à antropologia e que implica que só o conhecimento do *outro* é capaz de colocar como problema nosso próprio mundo. Assim, num duplo movimento, de aproximação e estranhamento, o pesquisador se esforçará para acerrar-se de um mundo diferente do seu, buscando encontrar o sentido do que lhe parece à primeira vista estranho, ao mesmo tempo em que, na pesquisa de um universo demasiado próximo, familiar, procurará *criar* o estranhamento, distanciando-se dele como de algo insólito, de modo a poder perceber com mais clareza as regras de que já nem tem consciência, dada a própria proximidade a esse universo. Da Matta (1993) resume esse duplo movimento reflexivo como “*tornar familiar o estranho e estranhar o familiar*”. Na pesquisa educacional, o critério significa portanto que é o *contraste* com outros modelos educativos – oficiais, de outras classes sociais ou de povos de outra cultura – o que ajuda a entender o sentido que o grupo estudado atribui às suas próprias experiências.
5. *A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados.* Na medida em que tal abordagem tem como pressuposto o trabalho de campo, seus métodos básicos de pesquisa são, naturalmente, a *observação participante*, através do contato direto com as atividades do grupo estudado, e as *entrevistas* com os informantes, buscando captar suas explicações e interpretações do que ocorre no seu universo. Mas esses métodos geralmente também se conjugam a outros, como levantamento das formas de organização do grupo, relatos de histórias de vida, análise de documentos, o uso de imagens gravadas em vídeo ou fotografias, aplicação de testes psicológicos e outros, os quais permitem obter uma compreensão mais profunda e estruturada dos dados de observação e das falas dos informantes.

6. *O relato etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.* Isto significa que, além de descrições acuradas da situação analisada, o estudo etnográfico procura apresentar de modo direto o próprio ponto de vista de seus informantes, através de material por eles produzido e recolhido no campo pelo pesquisador – histórias, trechos de entrevistas e documentos, desenhos e outros registros que venham a explicitar a perspectiva do próprio grupo, ou seja, sua maneira de ver o mundo e interpretar suas próprias ações (Ludke & Andre, 1986).

Nada poderia, portanto, ser mais adequado ao meu trabalho que esse tipo de abordagem, tendo a etnografia como linha mestra, pois se tratava, numa versão muito peculiar do trabalho de campo, de reconstruir a pedagogia implantada nos Ginásios Vocacionais – experiência da qual eu mesma participei de forma direta ao longo de toda a sua existência (1961-1969) – a partir da análise documental e sobretudo dos depoimentos daqueles que, como eu, integraram os vários segmentos de participantes da experiência. Assim, utilizando-me da “pesquisa em rede” – através do qual as próprias redes de sociabilidade existentes entre os informantes servem de fio condutor ao trabalho, permitindo que um entrevistado indique o próximo a ser localizado, e assim sucessivamente - orientei a realização de 32 entrevistas iniciais, entre ex-alunos e ex-docentes dos Ginásios Vocacionais Noturnos.

Entretanto, em meio a esse trabalho, em 1995, vi-me confrontada pela necessidade de criar um programa de capacitação profissional para trabalhadores desempregados. Tratava-se de uma questão social que exigia resposta rápida e assim, como docente da PUC, iniciei a orientação curricular e pedagógica desse projeto que posteriormente recebeu o nome de “Programa Integrar” e que, hoje, funciona em 24 Núcleos da capital e no interior do Estado. Este trabalho, pela sua dimensão social e pela especificidade da população abrangida, se mostrou muito semelhante ao que eu mesma orientei na década de 60 nos Ginásios Vocacionais.

Considerarei a atualidade deste programa e a riqueza de elementos que ele evidencia no sentido de se pensar a educação dos trabalhadores de modo comprometido com a desejada transformação de nossa sociedade. Foi a partir desta reflexão que decidi reorientar minha tese, tomando como foco principal de estudo a pedagogia do Programa Integrar e procurando compará-la com a pedagogia social dos extintos Ginásios Vocacionais Noturnos, na qual foi inspirada. Também para esse trabalho adotei a mesma abordagem etnográfica que anteriormente me propusera seguir, assumindo a mesma linha de conduta na nova pesquisa empreendida. Algumas especificidades marcariam, entretanto, o desenvolvimento desse novo projeto e a posição que nele eu viria a assumir, definindo o lugar a partir do qual a pesquisa foi empreendida. Cabe, portanto apresentar também aqui um breve relato sobre a sua história.

Preocupada, desde 1995, com a crescente onda de desemprego que vem atingindo de modo violento a classe trabalhadora brasileira, propus-me estudar as implicações desta realidade eco-

nômica e política no que se refere às novas exigências educacionais que assim se colocam na ordem do dia. Ao educador interessa particularmente refletir sobre a possibilidade de intervir nesse quadro e contribuir de alguma forma na busca de superação dos problemas causados pelo desemprego. A experiência que trago, dos tempos em que me dediquei a projetos de educação popular ao longo da década de 1970, no Estado de São Paulo e em outros estados do Brasil, não me permite até hoje adotar uma postura contemplativa, sem desenvolver esforços no sentido da intervenção social, por modesta que seja. Mas tal tarefa não comporta o trabalho isolado. É um trabalho de grupo, e de vários grupos. Esta preocupação, dividi-a com alguns colegas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) das áreas de Ciências Sociais e Psicologia Social. Conversei também com economistas e com trabalhadores metalúrgicos desempregados, da área do Grande ABC (SP). O acesso aos mesmos foi facilitado pelo conhecimento que tinha de pessoas participantes da Central Única dos Trabalhadores, CUT, as quais, em anos passados, contaram com minha assessoria pedagógica exatamente na montagem de cursos para desempregados.

Constatou-se que grande número de empresas metalúrgicas demitia funcionários da produção por conta do seu despreparo técnico para atuar num novo desenho do “chão da fábrica”. Com a implantação da reestruturação produtiva das empresas, e tendo como pano de fundo o avanço do modelo político neoliberal, as demissões eram, como ainda são, justificadas pela desnecessidade de tantos trabalhadores. Ocupados anteriormente nas linhas de produção, que se assentava sobre o modelo taylorista e fordista, esses operários não tinham mais lugar no novo modelo produtivo. A reestruturação implantada nas empresas exigia poucos trabalhadores. Não mais na linha de produção, mas nas “ilhas de produção”, de acordo com o modelo japonês implementado pela Toyota. A progressão das demissões se dá em escala geométrica, pois a proporção de aproveitamento de trabalhadores no novo modelo é muito pequena. O processo é de uma violência inédita para os trabalhadores.

Dadas às dimensões do problema, não era possível pensar em enfrentá-lo sem alguma forma de apoio institucional que permitisse abordá-lo como questão coletiva. A pesquisa dos documentos sindicais encontrou nas conclusões do IV Congresso da Central Única dos Trabalhadores, CUT, realizado em 1995, a preocupação dos sindicatos com a cidadania e a educação e a proposta de se voltarem concretamente para essas questões. Entretanto, tornava-se difícil encaminhar qualquer proposta de trabalho com os sindicatos, uma vez que, pelos próprios estatutos e pela legislação trabalhista vigente, o trabalhador desempregado perde o vínculo sindical. Esse fato é um grande complicador na busca de formas coletivas de superação do desemprego.

A perspectiva buscada para se tentar implementar algum projeto educacional nesse contexto adverso se apresentaria no entanto no noticiário econômico de nossos principais jornais (*Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*) e na informação obtida pelos sindicatos de que o Fundo de Apoio ao Trabalhador, FAT, órgão do Ministério do Trabalho, dispunha de recursos

financeiros para projetos de capacitação profissional dos trabalhadores. Em 1995, surgiu uma brecha para nossa proposta. É necessário que se registre que nos anos anteriores a 1995 as verbas do FAT eram destinadas majoritariamente ao chamado “sistema S” – SENAC, SENAI, SESC, SESI – mantidos pelas Federações e Confederações do comércio e da indústria. As tratativas se encaminharam a partir daí de modo mais concreto. Pensou-se num primeiro projeto de capacitação e requalificação para trabalhadores metalúrgicos desempregados, anteriormente filiados aos sindicatos da CUT e vinculados à Confederação Nacional dos Metalúrgicos, CNM, da CUT.

As primeiras reuniões e a montagem do projeto foram feitas com a participação de K. Nelson Nakamoto, metalúrgico desempregado com larga prática sindical, apoiado e incentivado por Heiguiberto G. Della Bella Navarro, o Guiba, presidente da CNM/CUT, e por mim. Desde 1996, Fernando Moreira Lopes, Secretário Nacional de Formação da CNM, vem dando um grande apoio à ideia. Tem ele contribuído substancialmente na análise e no encaminhamento político do projeto.

Entretanto, era necessário também criar um vínculo do projeto com entidades não sindicais que pudessem lhe dar outro tipo de respaldo institucional. Sugerí a PUC/SP como a Universidade que, a meu ver, dispunha de condições objetivas para firmar um Convênio com a CNM/CUT. Foi o que ocorreu, sendo então disponibilizados os professores Odair Furtado, da Faculdade de Psicologia, Selma Siqueira Carvalho, da Faculdade de Ciências Humanas e Comunicação, e eu própria, como docente da Faculdade de Psicologia da PUC/SP, para participar do projeto. Mais adiante, os citados dirigentes sindicais, em nome da CNM, firmaram convênios também com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, com a Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, e com a Escola Técnica Federal de São Paulo e DIEESE. Estava, portanto, não só criado, como também consolidado o necessário vínculo institucional que daria apoio ao projeto.

Outro passo importante na trajetória do projeto foram as entrevistas que Nelson e eu fizemos com desempregados, nas imediações do Largo 13 de Maio (Santo Amaro) e das estações rodoviárias e ferroviárias do ABC. Com o conteúdo das entrevistas, pudemos traçar o primeiro esboço do perfil psicossocial do trabalhador desempregado. Esta questão foi mais bem estudada a partir de pesquisa socioeconômica e psicossocial, realizada sob o patrocínio da CNM, pelas sociólogas Luíza Alonso e Maria Aparecida Schoenaker.

Dos trabalhadores, ouvíamos as queixas sobre a terrível situação em que se encontravam – perda do emprego, rebaixamento da autoestima, perda de identidade etc. Constatamos também que, no âmbito familiar e de vizinhança, as relações se tornavam difíceis. Quando colocávamos aos desempregados a possibilidade de cursos de capacitação profissional gratuitos, a ideia era muito bem recebida. Mas isso não bastava. Era preciso saber deles o que seria necessário para compor o currículo. Nesse ponto, as necessidades e sugestões apontadas não fugiam muito do modelo SENAI: cursos seriados, de curta duração, fragmentados no conteúdo programático. Disciplinas como Desenho Técnico, Matemática, Medidas e Informática apareciam em primei-

ro plano. Na sequência, direitos dos trabalhadores. Mas, para a maioria, o mais importante era conseguir o Certificado de 1º Grau escolar, instrumento facilitador na busca de novo emprego.

Entendíamos que não era possível responder àquelas necessidades de modo mecânico. Iniciamos então a discussão sobre o currículo e a formulação de objetivos educacionais, com destaque para o tratamento da questão da cidadania. Analisando a realidade imediata e as possíveis perspectivas, formulamos o primeiro currículo do Projeto com as seguintes áreas técnicas: Reestruturação Produtiva, Matemática, Controle de Medidas, Leitura e Interpretação de Desenho e Informática. Para os futuros “alunos-trabalhadores”, esse quadro parecia satisfatório. Mas não paramos aí. Ficamos surpresos com a ausência de Língua Portuguesa, Geografia e História, disciplinas que foram ignoradas nas primeiras entrevistas. O modelo visualizado pelos desempregados parecia idêntico ao proposto pelo SENAI, o qual, não sem razão, conheciam e valorizavam. Decidimos, assim, pela ampliação cultural do currículo.

Ao conjunto de áreas denominadas técnicas, associamos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa, Geografia, História, Biologia, Física e Química e rudimentos de Inglês. Na estrutura curricular, o programa de Reestruturação Produtiva assumiu a posição de *core curriculum*, oferecendo questões de fundo para o trabalho das demais áreas técnicas. Os conteúdos de cultura geral se articulavam aos problemas discutidos nas áreas técnicas, configurando, por sua vez, o *core curriculum*. Para tal, foi necessário fazer alguns recortes no tocante aos conteúdos programáticos. Por exemplo, em História do Brasil, elegeu-se o estudo do Movimento Operário e do Sindicalismo; em Geografia, a situação do Brasil no contexto dos blocos econômicos, particularmente do MERCOSUL. Em Biologia, as questões relativas à saúde do trabalhador e da mulher trabalhadora, bem como problemas de ecologia, figuravam em primeiro plano. Em Química e Física, o estudo dos metais e suas transformações. Língua Portuguesa se propôs trabalhar com leitura e interpretação de textos de vários gêneros. Em Inglês, o conteúdo se voltou para o cotidiano da cidade.

A partir de planejamentos e relatórios, pudemos analisar melhor a proposta pedagógica, traduzida em objetivos gerais, objetivos de currículo, desenho curricular e concepção de avaliação da aprendizagem. No plano pedagógico, foram contemplados procedimentos como trabalho em grupo, participação dos alunos-trabalhadores no processo de ensino-aprendizagem, a integração conceitual a partir dos conteúdos, o permanente estudo da realidade política, econômica e cultural brasileira e internacional. Dentro e fora da sala de aula, relacionavam-se as observações *in loco* com dados da literatura acadêmica e jornalística. A avaliação foi concebida como processo contínuo e cumulativo.

Mais tarde, passaram a integrar também o currículo do 1º Grau do projeto as Oficinas Pedagógicas e Laboratórios Pedagógicos. São denominações que se referem a conferências, debates sobre filmes, discussão de projetos alternativos de geração de emprego e renda dos quais os alunos passaram a participar. Trata-se de ações coletivas, envolvendo os alunos-trabalhadores regulares,

estudantes e pessoas da comunidade. Nessas ocasiões, são tratados temas econômicos, políticos e culturais. Alguns debates são precedidos de entrevistas na comunidade ou visitas a instituições de interesse, como exposições de arte, museus, bibliotecas, Câmaras Municipais etc.

Paralelamente ao processo pedagógico desenvolvido em 12 Núcleos, totalizando 910 alunos-trabalhadores da capital e do interior do Estado de São Paulo, desenvolvemos ainda as seguintes ações:

1. Escolha dos locais (cidades e bairros) onde o projeto seria implantado.
2. Abertura de inscrições para professores, instrutores e/ou orientadores pedagógicos.
3. Seleção do pessoal referido no item 2.
4. Capacitação pedagógica inicial de professores, instrutores e assistentes pedagógicos.
5. Levantamento das necessidades materiais dos Núcleos instalados em sindicatos, igrejas, dependências das Prefeituras, escolas etc.
6. Elaboração de materiais pedagógicos e didáticos (Cadernos Curriculares).
7. Realização do 1º Seminário de Capacitação e Requalificação Profissional de Trabalhadores Metalúrgicos Desempregados (PUC/SP). – 1996.

Em 1997, o Projeto foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul; os Núcleos do Pará, Santa Catarina e Paraná foram instalados no 1º semestre de 1998. No final desse ano, os dirigentes da CNM/CUT propuseram o nome de INTEGRAR para o antigo Projeto e agora Programa de capacitação e requalificação de trabalhadores metalúrgicos desempregados. O Programa, que em 1998 completou dois anos de funcionamento, abrange atualmente 21 cidades e 24 Núcleos no Estado de São Paulo; 1.600 alunos-trabalhadores já receberam o Certificado do 1º Grau (Fundamental), de acordo com a Portaria No. 17 de 1997 do Ministério da Educação.

No momento presente, procede-se à organização da documentação referente ao Programa e orienta-se a realização das seguintes ações:

1. Sistematização dos processos de seleção de pessoal.
2. Avaliação pedagógica de todos os Núcleos do Estado de São Paulo, incluindo alunos egressos.
3. Reformulação dos materiais pedagógicos existentes e criação de novos materiais.
4. Estudo/sondagem sobre a questão do saber acumulado do trabalhador.
5. Reformulação do currículo de 1º Grau no sentido de ampliá-lo e de superar as limitações impostas no primeiro momento.

6. Discussão do Projeto de 2º Grau, também destinado a trabalhadores desempregados, portadores de certificado de 1º Grau.
7. Programa de capacitação pedagógica para professores, instrutores, assistentes pedagógicos, coordenadores de núcleo e responsáveis locais, em processo permanente para o Estado de São Paulo e para os responsáveis pelos Núcleos dos outros Estados.
8. Equacionamento de problemas e tensões na busca de superação das contradições e dos “nós” críticos surgidos na prática.

Com esse trabalho o que se vem buscando é:

1. Estudar a possibilidade de propostas alternativas de formação profissional para as camadas de baixa renda.
2. Evidenciar a viabilidade de se expandir programas de capacitação profissional e requalificação para o trabalho, a partir dos sindicatos e de outras parcerias institucionais.
3. Levantar subsídios para análise das relações entre a proposta formal de ensino tecno-profissional inserida na Lei de Diretrizes e Bases, L.D.B., no. 9394/1996, e outras modalidades de formação.
4. Apontar procedimentos metodológicos que possibilitem o reconhecimento do saber acumulado trazido pelo adulto trabalhador.
5. Discutir um novo perfil de educador para atuar em programas de capacitação profissional e de cidadania das camadas de baixa renda.

A partir da compreensão dos objetivos da proposta pedagógica do Programa Integrar, interessa-nos suscitar a reflexão sobre questões como:

1. Em que medida programas como este representa no momento presente uma possibilidade de escolarização e de melhor colocação no mercado para adultos de baixa renda?
2. Até que ponto o Programa Integrar incorpora elementos conceituais do que se tem estudado como Educação de Adultos, Educação Popular e Educação Continuada?
3. Qual a contribuição que a experiência do Programa Integrar pode oferecer ao sistema formal de ensino de 1º e 2º grau e à formulação de políticas públicas nas áreas de educação e trabalho?

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos e aos procedimentos de pesquisa que orientaram a realização deste trabalho, cabe destacar que, tal como na proposta inicial, para a coleta de dados sobre a experiência do Programa Integrar, adotou-se, por se afigurar como a mais

adequada, uma abordagem qualitativa, mediante registro de depoimentos orais em entrevistas abertas individuais ou em duplas. Esta técnica, hoje bastante aplicada no campo da pesquisa etnográfica em educação, consiste em um modelo alternativo para o estudo científico dos fenômenos sociais, possibilitando a “superação de algumas limitações sentidas na pesquisa até então realizadas em educação” (Ludke, 1986:7), limitações estas impostas sobretudo pelo modelo convencional da pesquisa experimental, sem que com isso se desprezassem critérios estatísticos de amostragem, quando pertinentes.

Na realidade, este estudo pretende analisar *como uma totalidade* o processo educacional da experiência do Programa Integrar, a qual vem sendo realizada dentro de uma concepção crítica da relação educação e trabalho. Por esta razão, adotando mais uma vez uma perspectiva antropológica, procurou-se abordar o conjunto dos sujeitos envolvidos no projeto, através da minuciosa observação participante do seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, para cobrir todo o universo da pesquisa, adotou-se também como procedimento de base, no que se refere à coleta de depoimentos, a realização de entrevistas abertas para o segmento de alunos atuais e alunos egressos, utilizando-se uma amostra estratificada, por Núcleos e por tempo de permanência no Programa.

Os seguintes locais de pesquisa constituíram-se em campos de amostragem:

1. Núcleo do Jardim Ângela – Zona Sul da Capital.
2. Núcleo de Diadema.
3. Núcleo de São José dos Campos.
4. Núcleo de Santos.
5. Núcleo de Sorocaba.

Na construção da amostra para as entrevistas, adotou-se como critério escolher, dentre 65 alunos, em média, egressos de cada Núcleo, e de 65 alunos atuais dos mesmos Núcleos, 10 sujeitos a serem entrevistados. Minha condição de assessora pedagógica e membro da Equipe Nacional do Programa me permitiu também controlar os dados das entrevistas.

Por outro lado, pude dispor de vários materiais que me permitiram não somente contextualizar os dados assim obtidos, reconstituindo o sentido, para os alunos-trabalhadores, da proposta pedagógica e política do Programa Integrar, mas também realizar um trabalho comparativo, resgatando sua especificidade no confronto com outras propostas de capacitação profissional e de educação de adultos. Os materiais e documentos utilizados são das categorias aqui enumeradas:

1. Proposta pedagógica inicial.
2. Planejamentos.

3. Relatórios
4. Entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos.
5. Relatório da sondagem sobre o perfil socioeconômico e psicossocial do trabalhador desempregado no Estado São Paulo.
6. Textos pedagógicos e didáticos usados por professores e alunos.
7. Dados de avaliação do aproveitamento escolar.
8. Textos produzidos por alunos de diferentes núcleos.
9. Dados referentes à seleção de pessoal e à sua capacitação pedagógica.
10. Leis, decretos, portarias.
11. Textos produzidos pela Secretaria Estadual das Relações do Trabalho e Emprego, SERT, e pelo Ministério do Trabalho, sobre Formação e Capacitação Profissional.
12. Pronunciamentos de sindicalistas.
13. Textos referentes à Educação de Adultos, Educação Popular e Educação Continuada.

É preciso deixar claro, entretanto, que, no decorrer de toda a pesquisa, e como em toda situação própria ao trabalho de campo – e aqui talvez mais que em qualquer outra – minha intervenção, na qualidade de assessora e com funções de coordenação em escala nacional do Programa Integrar, fez com que eu passasse a atuar em vários momentos da investigação como membro da realidade investigada. Laplantine discute essa questão com relação ao papel do investigador no trabalho de pesquisa, afirmando a legitimidade dessa duplicidade necessária de papéis e chegando mesmo a questionar se a suposta “neutralidade” do pesquisador não seria uma espécie de ficção nos procedimentos científicos. De fato, afirma o autor: “Convém aqui interrogar-se sobre as razões que levam a reprimir a subjetividade do pesquisador, como se esta não fosse parte da pesquisa (...). Inclui-se não apenas socialmente, mas subjetivamente; faz parte do objeto científico que procuramos construir, bem como do modo de conhecimento característico da profissão do etnólogo” (Laplantine, 1989:171-3).

Também Lévi-Strauss, comentando na obra de Marcel Mauss o conceito de “fato social total”, ao referir-se às condições em que o conhecimento pode ter certeza da apreensão de um tal fenômeno, afirma: “(...) A única garantia que podemos ter de que um fato social total corresponde à realidade, em vez de ser uma acumulação de detalhes mais ou menos verídicos, é que ele seja apreensível a partir de uma experiência concreta: primeiro, de uma sociedade localizada no espaço e no tempo (...), mas também, de um indivíduo qualquer de qualquer dessas sociedades (...). Assim, é bem verdade que, em certo sentido, todo fenômeno psicológico é fenômeno sociológico; que o mental identifica-se com o social. Mas em outro sentido, tudo se inverte; a prova do

social só pode ser mental; dito de outro modo, não podemos jamais estar seguros de havermos atingido o sentido e a função de uma instituição se não pudermos reviver sua incidência sobre uma consciência individual”. (in Mauss, 1974:15).

Essa imbricação entre o social e o individual, esta indissociação da dimensão psíquica de um fenômeno da sua construção social, tão característica da obra de Marcel Mauss e igualmente incorporada por Lévi-Strauss, é o que nos permite afirmar que o conceito de “fato social total” – o qual, por outro lado, se refere igualmente à imbricação e integração das diversas dimensões de um fenômeno social, na medida em que este comporta aspectos econômicos, jurídicos, rituais, políticos, estéticos, religiosos, valorativos etc. incorporados em um mesmo conjunto de símbolos (Mauss, 1974) – nos parecem constituir um instrumento capaz de possibilitar a apreensão do caráter globalizante e globalizador da experiência pedagógica e sindical do Programa Integrar, tal como, antes dela, do projeto do Ensino Vocacional.

Tendo, pois como pano de fundo a experiência do extinto Serviço do Ensino Vocacional e como matéria-prima para construção de nosso objeto atual as experiências dos participantes do Programa Integrar, registradas, em ambos os casos, através de entrevistas abertas, bem como de documentação pertinente, considero que o presente trabalho consiste essencialmente em um estudo de *representações*, já que – mesmo no caso dos egressos do Programa Integrar e, com mais razão no caso da totalidade da experiência do Ensino Vocacional – com base nos estudos de Halbwachs, as lembranças podem ser chamadas de representações, na medida em que repousam sobre a memória de experiências e racionalizações feitas a partir destas, permitindo-lhe reatualizar-se constantemente com base na permanência de situações significativas nas quais seu sentido pode ser ainda conservado. Também a memória – por mais que se registre como experiência psíquica individual – é uma construção social (Halbwachs, 1990: 71-2).

Emprego portanto aqui o termo *representação* tal como é utilizado pelas Ciências Sociais, isto é, como “instrumento ao mesmo tempo de conhecimento e de comunicação”, portanto “revestido de função semiótica” (Grize e outros, 1987: 13-4), mas também de uma “função de reconhecimento”, como afirma Bourdieu (1989: 108), já que é o que permite instituir entre os membros de um grupo um código comum e uma comunidade de sentido, que os faz ver uns aos outros e ao mundo que os cerca como parte de uma *mesma* realidade. O termo *representação* deverá ser pois tomado como sinônimo de *representação social*. “As representações sociais são uma forma de conhecimento (...); elas são organizações cognitivas individuais”, mas “têm um caráter coletivo” (Grize, 1987: 14/21). Como, segundo Grize, um dos lugares de determinação das representações sociais é a prática cotidiana do sujeito (Grize, 1987: 28), recorro à abordagem antropológica para a análise e interpretação dos meus dados de pesquisa, na medida em que ela pode oferecer um método de análise de representações com base no pressuposto de que nenhuma representação existente na cabeça do indivíduo pode ser entendida independentemente de uma ação prática que, de algum modo, a expressa. (Durham, 1983: 32-5).

Entretanto, é preciso salientar sobretudo que não é apenas no sentido convencional dos conceitos teóricos e métodos de investigação que o presente trabalho reclama para si uma fundamentação antropológica. A pesquisa em que se embasa, bem como a proposta pedagógica que constitui o seu objeto, não partiram de uma teoria psicológica ou sociológica específica estabelecida *a priori*, mas de uma reflexão mais ampla e geral sobre o homem e a sociedade, ela mesma assentada em toda uma experiência de vida pautada por uma formação intelectual que nela deixou suas marcas. Oriunda originalmente do pensamento de Marx e, depois, do humanismo existencial representado, entre outros, por Mounier, essa formação pode reivindicar os créditos de uma fundamentação antropológica que se encontra nos próprios autores em que se assenta.

Desta forma, este trabalho, pautado pelos objetivos anteriormente mencionados e centrado no objeto de investigação assim delimitado, procurou reconstituir, através da fala dos informantes e no confronto destas com suas ações, bem como com o contexto institucional onde ambas têm lugar, o significado político-pedagógico do Programa Integrar, o qual vem se desenvolvendo de 1995 até o momento presente. Antes de encerrar esta apresentação, é preciso, no entanto mencionar algumas questões que merecem destaque neste trabalho, por se referirem às condições de realização da pesquisa e à avaliação do alcance e limites da própria proposta pedagógica que está no cerne deste estudo.

Em seu conjunto, tais questões dizem respeito aos lugares de poder ocupados pelo pesquisador e pelos demais agentes envolvidos no Programa Integrar, num contexto pluralista e altamente politizado, em que a interpretação do sentido da experiência como um todo, e, portanto de cada uma de suas partes, é comandada pelos interesses diferenciais em confronto. Refiro-me em especial a problemas que se evidenciam em pequenos detalhes, como a própria escolha do nome “Integrar” para o Programa, como estratégia de ampliação de um projeto político-pedagógico que, inevitavelmente, terá um sentido distinto quando visto da perspectiva acadêmica e sindical. Essas posições diferenciais suscitam questões que tensionam a relação entre a universidade e os sindicatos e que podem chegar até mesmo a momentos de confronto. A complexidade do problema pode ser avaliada quando se leva em conta a pluralidade das relações institucionais que o Programa deve administrar e no interior das quais se desenvolve: CNM/CUT – PUC/SP; CNM/CUT – UFRJ; CNM/CUT – UNICAMP; CNM/CUT – Escola Técnica Federal; CNM-INTEGRAR – sindicatos, grupos políticos, associações e sindicatos docentes.

No contexto atual, não é difícil compreender que a politização da ação pedagógica do Programa Integrar esteja ligada de modo direto à sobrevivência dos sindicatos, implicando portanto numa estratégia de ampliação de poder a partir da ocupação de lugares que, de um ponto de vista estritamente educacional, caberiam à coordenação propriamente pedagógica do Programa. As tensões que assim se produzem suscitam problemas que vão da avaliação da questão ética entre os sindicalistas do Programa Integrar ao papel político e pedagógico

dos Coordenadores de Núcleos e Responsáveis Locais, passando por questões técnicas como a integração ou divisão de funções da dupla docente – professor e instrutor – envolvida nos conceitos de pluridocência e unidocência, a concepção de material didático para adultos pouco escolarizados com anos de experiência em fábrica, o processo de produção de materiais pela Equipe Curricular e Orientadoras Pedagógicas, avaliação pedagógica, avaliação política e avaliação institucional.

Por fim, estas tensões suscitam questionamentos mais globais sobre o significado do conhecimento a partir dos estudos sobre o “saber acumulado” do trabalhador pouco ou não escolarizado e seu lugar na escolarização formal, assim como sobre os próprios limites da pesquisa participante, que se traduzem, por exemplo, no conflito entre o objetivo da organização grupal, prioritário para os sindicatos, e projetos de geração de emprego e renda ou o problema de empregabilidade que, para os alunos egressos, assim como para os coordenadores pedagógicos do Programa, certamente têm prioridade sobre os objetivos políticos de curto prazo dos sindicatos. São questões como estas, sobre as quais procuraremos refletir ao final deste trabalho, que evidenciam os limites dentro dos quais a pesquisa foi desenvolvida e devem ser avaliados os seus resultados.

Assim, uma vez explicitados os problemas de teoria e método que balizaram a realização da pesquisa em que se alicerça este trabalho, cabe apenas esclarecer, por fim, a maneira pela qual ele é apresentado. Com base nos dados obtidos, a proposta de *uma pedagogia para o trabalhador* que aqui se defende está, segundo esperamos, explicitada nos capítulos apresentados a seguir, estruturados em torno de quatro partes. A primeira delas aborda de uma perspectiva ampla a relação entre Educação e Trabalho e suas contradições. A segunda trata da experiência do Ensino Vocacional, com ênfase no curso noturno destinado a alunos-trabalhadores e no qual se inspirou a pedagogia proposta para o Programa Integrar. A terceira parte trata do próprio Programa, procurando situá-lo frente aos desafios da reestruturação produtiva que hoje tem lugar em escala planetária, e reconstruindo a proposta político-pedagógica que o sustenta. Por fim, na última parte são apresentadas as considerações finais, em que se procura contrapor o Ensino Vocacional e o Programa Integrar a outras modalidades de educação continuada ou para adultos, avaliando ao mesmo tempo o alcance e limites dessas duas experiências distintas: uma mesma pedagogia para o trabalhador e seu rendimento distinto em diferentes contextos históricos, sociais e institucionais.

PARTE I

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UNIVERSOS PARALELOS OU INTEGRADOS?

A relação Educação/Trabalho e alguns desenvolvimentos recentes

Breve análise da trajetória do ensino profissional no Brasil

A educação no Brasil, desde os primórdios da República, sempre se expressou através de um sistema dualista de ensino: de um lado, os cursos propedêuticos para os filhos das famílias remediadas e abastadas; de outro, as escolas de artífices para os filhos da classe pobre. No plano legislativo, esse longo período esteve assentado em decretos e portarias ministeriais e estaduais. Assim foram instalados ginásios e colégios na exata medida de uma pequena demanda. Os filhos dos trabalhadores deveriam se contentar com as escolas artesanais. É sabido que desde 1909 começou a implantação das escolas de aprendizes artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e localizadas nas capitais da região Sul. Não se tratava de dar uma resposta às necessidades do mundo econômico, mas sim de criar alguma alternativa de inserção no mundo do trabalho para jovens oriundos das camadas mais pobres da população.

Na década de 1930, começou a ser gestada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a participação dos “Pioneiros da Nova Educação”, educadores e intelectuais liberais, liderados pelo Professor Fernando de Azevedo. Foi também na década de 30 que se instalou a Faculdade de Filosofia em São Paulo, fato que se constituiu em catalisador do debate sobre a nova escola pública. O mote das discussões encetadas pelos Pioneiros da Nova Educação era a expansão e o caráter leigo da escola pública. Do outro lado estavam sacerdotes e bispos católicos, defensores da educação confessional e do ensino religioso na rede pública. Ao final da década, com a implantação do Estado Novo, Getúlio Vargas assumiu o poder como ditador. Algumas vozes se calaram. Outras continuaram, na resistência.

A Igreja, através de seus representantes, instalou muitas escolas propedêuticas, para onde acorriam crianças e jovens de nível socioeconômico médio, médio-alto e alto. As famílias tradicionais (da economia do açúcar e do café) preferiram colégios particulares dirigidos por religiosos que vinham da França e de outros países europeus para o Brasil. As escolas artesanais e industriais continuavam atendendo a demanda educacional das camadas mais pobres, a exemplo do célebre Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Costa, 1982). Seus cursos eram

de caráter terminal, o que impedia o acesso desses alunos a cursos superiores.

À época, o governo desenvolvia uma agressiva política de modernização que, aparentemente, respondia à demanda por escolas. O aumento do número de escolas era apresentado pelo Estado Novo como uma estratégia para o desenvolvimento econômico, ao lado de outras medidas. Com a queda de Vargas, em 1945, o país retomou em outras bases o projeto de crescimento, juntamente com a construção do processo democrático, enfrentando as dificuldades e resistências de uma população que crescera debaixo do tacão autoritário.

No período seguinte, ocorreu um movimento expressivo de criação de escolas públicas, de cursos Ginásiais e Colegiais. Entretanto, nem mesmo então havia entre a maioria do Parlamento uma posição favorável à educação dos trabalhadores. Tanto é que, a partir da década de 50, houve uma significativa expansão da rede pública de escolas propedêuticas. Em relação à formação do trabalhador, porém, as coisas permaneciam as mesmas. Enquanto o Estado realizava concursos para o magistério das escolas propedêuticas, efetivando professores licenciados por Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, o ensino profissional trabalhava com mestres-artesãos. Nelas, os alunos desenvolviam várias habilidades manuais e até a criatividade, mas se ressentiam da falta de preparo intelectual, para enfrentar o mundo do trabalho e até mesmo o da arte e da “grande cultura”, a exemplo do escultor e pintor Raphael Galvez, educado no Liceu de Artes e Ofícios, e que só tardiamente teria reconhecido seu imenso talento (Laudanna, 1999).

O empresariado, por sua vez, que vislumbrava a ascensão da economia, tendo clareza sobre a necessidade de se formar os jovens para o trabalho, havia já algum tempo resolvera criar um sistema de capacitação profissional voltado para a indústria e para o comércio, tornando conhecidas a partir de então as siglas SENAI e SENAC, correspondentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. De 1940 para 50, surgiram estas instituições que são responsáveis pela capacitação de milhares de trabalhadores, e que até hoje desenvolvem programas de capacitação profissional adequado às demandas da indústria e do comércio. São entidades coligadas às Federações da Indústria e do Comércio, mas que contam com financiamento do Estado através das verbas de fundos sociais.

No início dos anos 60, as redes estaduais de ensino se ampliaram e reorganizou-se a rede de escolas profissionais, sem, entretanto, se conseguirem avanços significativos. Nesse período, as associações docentes do ensino médio propedêutico apresentaram um grau mais elevado de mobilização, o que se manifestou em atos públicos e greves pela melhoria da qualidade do ensino e do salário dos professores. Entretanto, em meados da década, o que os EEUU, através do Acordo MEC-USAID, não conseguiram no início de 60, dada a resistência que encontraram no Parlamento, pôde ser encaminhado de forma “tranquila”, em

pleno regime autoritário. Com a promulgação da Lei Federal n. 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em Agosto de 1971, e da Lei de Reforma Universitária n.º 5540, de 28/11/1968, o Governo dispunha de instrumentos muito eficientes para deter o processo de modernização e o avanço político na área educacional. No ensino de 1ª à 8ª séries, ficamos com o 1º Ciclo Fundamental (junção de Primário e Ginásio). O 2º Grau veio com uma estrutura totalmente profissionalizante, o que significou dizer que 70% dos conteúdos eram “práticos”, para 30% de “cultura geral”. Este modelo deveria ser implantado em todo o território nacional, extinguindo automaticamente o Colegial Científico e Clássico. Os Cursos Normais, de formação de professores primários, foram obrigados a se enquadrar no modelo profissionalizante, o que significou despi-los de conteúdos de reflexão como os das áreas de História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Psicologia etc.

O vazio que se criou na passagem da década de 60 para 70 vem sendo revertido a partir dos anos 90, a duras penas. No âmbito do 2º Grau, foram criadas dezenas de possíveis habilitações profissionalizantes. Este sistema funcionou muito precariamente, por várias razões. Em primeiro lugar, ele contrariou interesses de classe, subjugando todos os alunos a um curso “prático” destituído de cultura geral, o que impediria o estudante de se candidatar à Universidade. Em segundo lugar, também para as classes subalternas a proposta não foi eficiente, deixando de preparar competentemente o jovem para o trabalho, através de uma profissão. Por fim, deve-se registrar que o ensino particular conseguiu simplesmente escamotear a lei. As escolas privadas, quase todas, funcionavam com duas grades curriculares: a grade “da lei” e a grade verdadeiramente implantada.

Nesse processo, os filhos de trabalhadores foram duplamente prejudicados, do ponto de vista educacional. De um lado, porque não tinham os programas propedêuticos de cultura geral e, de outro, porque a profissionalização oferecida não se efetivou a contento. O ensino profissionalizante foi alterado em 1974 por uma emenda à lei – o que significou a busca de equilíbrio dos componentes “práticos” com os de cultura geral, ao mesmo tempo em que as autoridades faziam “vista grossa” para a implantação dos cursos profissionalizantes nas escolas privadas. A estrutura do 2º Grau fixada pela lei 5692/71, na verdade, penalizou a classe trabalhadora, que não teve acesso à escola particular e não se beneficiou com os programas da escola pública propedêutica.

Pesquisas realizadas em cursos de 2º Grau da rede pública em bairros periféricos de São Paulo (1976)¹ dão conta das poucas escolhas para as disciplinas técnicas: elas se concentraram em Magistério de 1º Grau, Contabilidade, Administração e Desenho. Como se pode ver, são áreas que conseguiam desenvolver-se sem equipamentos e instrumentos específicos, como os exigidos, por exemplo, para a área de Mecânica. A prática educativa consolidou, na

realidade, uma concepção de profissionalização assentada numa visão tecnicista.

Na década de 80, educadores, intelectuais e profissionais da educação participaram de uma longa discussão sobre a necessidade de se alterar a legislação, que não correspondia nem aos interesses da escola pública nem aos da classe trabalhadora que constitui a maioria da população. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, promulgada em 20/12/1996, tem a seguinte proposta para a formação profissional:

1. Restruturação da rede federal de Escolas Técnicas, com o objetivo de formar o técnico de nível médio e tecnológico.
2. Especialização e aperfeiçoamento de conhecimentos tecnológicos.
3. Qualificação, requalificação e treinamento de jovens e adultos com qualquer nível de escolarização.
4. Inclusão dos programas profissionalizantes na categoria de Educação Continuada, podendo ser realizados em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.
5. O ensino técnico corresponde à educação profissional de nível técnico voltado para os diversos setores da economia.
6. A cultura básica tem como referência os parâmetros curriculares do MEC (1998).
7. O conteúdo dos cursos técnicos é voltado para o desenvolvimento de habilidades básicas ou competências específicas, resultando num Certificado de Qualificação.
8. Os currículos de 2º Grau deverão garantir 25% de conteúdos profissionalizantes.
9. A lei determina a desescolarização do ensino técnico, ao obrigar a sua separação formal do 2º Grau regular.
10. Há na lei um objetivo claro de eliminar do currículo do ensino técnico a chamada formação geral.
11. Fica consolidado o monopólio do ensino profissional pelo empresariado, que exerce essa função utilizando, entre outras, as verbas do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT) do Ministério do Trabalho.

Em busca de um novo perfil do trabalhador, mais recentemente entram em cena as propostas dos Ministérios da Educação e do Trabalho e do “Sistema S” (SENAI, SENAC, SESI). As Escolas Técnicas federais e estaduais, ao lado de cursos técnicos de melhor qualidade, são obrigadas por lei a manter múltiplos cursos de curta duração, totalmente fragmentados, no sentido de desenvolver habilidades profissionais, melhor diríamos habilidades ocupacionais.

Desta forma, chegamos à década de 90 sem haver superado o problema da formação

profissional. Desde 70, quando começou a expansão vertiginosa de escolas particulares em todos os níveis, do 1º Ciclo Fundamental ao 3º Grau, os trabalhadores-estudantes vêm se sacrificando em tempo e recursos financeiros para conquistar através da educação alguns pontos a mais no processo competitivo do mercado de trabalho, mesmo tendo clareza, em muitos casos, da baixa qualidade desse ensino. Atualmente dispomos de um verdadeiro exército de pessoas com diploma universitário sem condições de encontrar colocação no mercado, frente a uma conjuntura cuja peça principal é o elevado índice de desemprego.

A preocupação com o desemprego tem levado algumas instituições, como sindicatos, universidades e igrejas, a organizar cursos de qualificação e requalificação de trabalhadores desempregados ou em vias de perder o emprego. É nessa perspectiva que se situa o Programa Integrar assumido pela Confederação Nacional de Metalúrgicos (CNM/CUT) em convênio com três universidades, a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nesse quadro, não estranha que seja grande o desafio a ser enfrentado pelos educadores brasileiros para repensar uma formação profissional que venha responder às exigências colocadas pelas transformações econômicas atuais, frente à reestruturação produtiva e a mundialização do mercado, considerando-se o baixo nível de escolarização da maioria do povo brasileiro, devendo ainda acrescentar-se a isso o elevado número de inovações e transformações não só na área de produção e serviços, mas, sobretudo naquela que vem sendo afetada pelo que já foi chamado de Terceira Revolução, a comunicação e os avanços tecnológicos a ela associados.

A formação profissional na ótica do Governo e das empresas

O breve histórico da educação profissional deixou clara a prática discriminatória na formação para o trabalho: formação intelectual para a classe dominante e capacitação manual para os segmentos econômicos, médio e baixo. As consequências desse processo são no mínimo inquietantes, no momento atual. O que se pode concluir é que o Brasil teve seu processo de desenvolvimento orientado por um paradigma pouco exigente em escolarização e formação profissional. Esse quadro começa, no entanto, a mudar nos anos 80, à medida que pressões por maior flexibilidade, qualidade e produtividade passam a exigir competência e capacidade de aprendizado da empresa como um todo, incluindo os trabalhadores.

Discute-se, nesse contexto, novo perfil e novo conceito de qualificação, o qual ultrapassa as habilidades manuais e disposição para cumprir ordens – incluindo ampla formação geral e sólida base tecnológica. As ideias contidas numa pequena publicação de 1998 da Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho, SEFOR, podem nos servir de referência para com-

preender o modo pelo qual o Governo vem encarando esses desafios. Nele, Nassin Gabriel Mehedff, Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério, afirma que o trabalhador brasileiro não pode ficar no limite do fazer: é preciso também conhecer, e acima de tudo, “saber aprender”.

O novo perfil da qualificação valoriza traços como participação, iniciativa, raciocínio e discernimento por parte do trabalhador. Da perspectiva da empresa, não basta mais contar com o típico “operário padrão”. É preciso antes de tudo garantir o profissional “competente”, capaz de “pensar pela empresa”. Por esta razão, as próprias empresas começam a investir na qualificação e requalificação de seus empregados, abrindo, em paralelo, novo espaço para obtenção de melhorias concretas nas condições de trabalho. O que se propõe, no momento presente, é um novo padrão de relações capital-trabalho, fundado na negociação.

O resgate da qualificação do trabalhador, entendido como recuperação e valorização da sua competência profissional, não é, portanto, apenas uma questão de desempenho técnico. Ele envolve também uma dimensão de cidadania, que inclusive extrapola os muros da empresa: ler, interpretar a realidade, expressar-se verbalmente e por escrito, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupo na resolução de problemas, tudo o que se define como perfil de trabalhadores em setores de ponta tende a tornar-se requisito para a vida na sociedade. Nesse contexto, é preciso repensar a educação – geral e profissional – no plano conceitual, pedagógico e de gestão. Coloca-se como necessidade imperiosa a quebra da dicotomia *educação/formação profissional* e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional. Todos os esforços deverão convergir para o desenvolvimento integral do indivíduo que é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão.

A recusa de uma visão dicotômica que separa educação básica e profissional não implica, entretanto, sobreposição ou substituição de uma pela outra, especialmente da primeira pela segunda. Enquanto a educação básica – entendida como escolaridade de 1º e 2º Grau – se insere entre os direitos universais do cidadão, a educação profissional, de modo complementar e integrado a esta, deve ser entendida como processo – com começo, meio e fim a cada momento. Para tanto, é preciso restabelecer seu foco na empregabilidade, compreendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. A globalização do mercado e a reestruturação produtiva não autoriza expectativa de grande expansão do emprego formal, notadamente na indústria de ponta. Pode até haver algum crescimento. Mas, de todo modo, os empregos que vierem a ser criados dificilmente absorverão o pessoal sem qualificação.

A qualificação e requalificação profissional se colocam, portanto, como necessária para

os trabalhadores pouco escolarizados. O trabalhador adulto desempregado ou deslocado por mudanças tecnológicas e o jovem que busca qualificação ou requalificação têm urgência, e não se dispõem nem podem ficar vários anos em bancos escolares. E nem terão necessariamente de voltar à escola: neste processo, é preciso admitir que haja qualificações tácitas, conhecimento adquirido a partir da experiência prática, com o aprendizado de conteúdos abstratos cada vez mais necessários para o trabalho.

Formação profissional e a educação básica

Embora a ação da sociedade civil na proposição de novas modalidades de educação para o trabalhador face à conjuntura de crise provocada pelo desemprego estrutural deva ser enfatizada pelo seu ineditismo, a preocupação com a relação entre educação e trabalho não é exclusividade sua. Ao lado das empresas e do Governo, também importantes entidades internacionais de fomento ao desenvolvimento têm levantado a questão como prioridade. Na verdade, há uma relação de identidade entre as políticas de formação profissional propostas pelo país e aquelas que vêm sendo sugeridas pelos organismos internacionais. O que se propõe é que a educação básica, de qualidade, seja ofertada à maior parte da população, ou mesmo à sua totalidade, já que sua falta ou suas deficiências são vistas como um freio ao desenvolvimento. Nesse sentido, afirma Machado que “a educação sofre um questionamento bipolar: é, por um lado, vista como a grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e, por outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, da distribuição de renda e da elevação dos padrões de qualidade de vida” (Machado, 1982). Em especial, o Banco Mundial tem proposto “recomendações” para melhorar o desempenho da educação dos países pobres (nos quais se inclui o Brasil), insistindo nas demandas colocadas pela reestruturação econômica.

Segundo Ferretti e Reis, “a novidade está na ‘valorização’ que se passa a atribuir à educação em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico” (Ferretti e Reis, 1993:8-10). Assim, as escolas têm sido coagidas a se adequarem às novas políticas, até porque, sendo historicamente carentes, têm interesse nas verbas que são oferecidas. Na verdade, afirma Machado, “seria desproposital questionar o direito da população ao acesso à educação, pois essa é uma dívida social cujo resgate há muito deveria ter sido pago” (Machado, 1982). Entretanto, o problema está na direção para a qual aponta esse processo. Com relação a esta questão, Singh assim se posiciona:

“Os economistas do Banco Mundial formulam a recomendação normativa de que, a fim de incrementar o crescimento econômico, os países em desenvolvimento devem fomentar o ensino primário e secundário. Todavia, tal recomendação pode resultar desorienta-

dora. Por exemplo, é difícil sustentar que a situação econômica nos países latino-americanos melhorará no médio prazo (a saber, nos próximos cinco ou sete anos), mediante melhor atenção ao ensino primário. O fracasso econômico dos países latino americanos durante a “década perdida” de 1980 dificilmente pode ser atribuído a uma insuficiência do setor educacional. É difícil demonstrar que o ensino – particularmente o primário e o secundário – seja necessariamente fator decisivo, cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico de tais países. Toda conclusão de caráter principista no sentido de que a ampliação do ensino primário aumentará o crescimento econômico, em médio prazo, e concretamente durante o restante da década, é aventureira, inclusive no que diz respeito aos países africanos. Não é um procedimento muito útil o de tentar estabelecer conclusões de princípio sobre o papel da educação no crescimento econômico a partir de um modelo implícito, baseado no suposto do pleno emprego e da perfeita competitividade, nos quais se apoiam as análises internacionais comparativas” (Singh, 1994).

Uma das consequências deste modelo é a de se desenvolver, na população em geral, e entre os trabalhadores em particular, a falsa expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Tal expectativa, já grande no meio da população, aumenta especialmente entre os que estão buscando inserir-se no mercado de trabalho e esperam encontrar uma posição mais favorável mediante o aumento de sua escolaridade e capacitação, acreditando que são os méritos individuais os determinantes do espaço a ser ocupado no mercado de trabalho. Isto indica claramente a orientação liberal na análise da realidade. Segundo Hirata:

“A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não contratação (ou da demissão) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual” (Hirata, 1996:26-30).

As políticas públicas do Governo refletem alguns desses dilemas. Num documento conjunto do Ministério da Educação e do Trabalho denominado: “Articulação MEC-MTb”, propõem-se três projetos: o primeiro, para a implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional; o segundo, para a criação de uma rede de Centros de Educação Profissional; e o terceiro se refere à formulação de uma Política para o Ensino Médio. Embora a educação profissional não se confunda com o sistema de ensino médio, com ele se articula. Isto é devido, em parte, à concepção de que a formação geral básica é fundamental para a qualificação do novo trabalhador e também decorre em razão de que esse processo educativo tem diferentes públicos. Pensa-se também em recorrer a várias instituições públicas e privadas,

complementarmente à rede de ensino de nível médio. Os Centros deverão funcionar como novos polos de cursos, serviços e assessorias à comunidade e ao setor produtivo, a partir da expansão e reestruturação da atual rede de ensino técnico, em nível federal, estadual ou municipal, e quer sejam as instituições públicas ou privadas (Documento MEC-MTb, 1996). Indo de encontro a esse documento, as Escolas Técnicas, federais, estaduais ou particulares, deverão rever sua estrutura e organização para se tornarem “ágeis e flexíveis”.

Vejam os mais de perto qual é a proposta política implicada em tais proposições, especialmente no que se refere ao ensino técnico. De um lado, a oferta de formação geral e de formação profissional, através de duas redes separadas. De outro, a organização desta última em módulos. Em ambos os casos, as medidas propostas contribuem para desservir a formação profissional no seu sentido amplo. No primeiro caso, ao promover a cisão teoria/prática. No segundo, pela segmentação que introduz na formação, reduzindo a habilitação técnica a uma somatória de habilitações específicas. Embora teoricamente os objetivos pareçam existir orientados pela preocupação genérica com a formação do “novo trabalhador” competente, há uma barreira a ser rompida – ou seja, na educação brasileira sempre foi difícil, senão impossível, articular uma boa formação acadêmica com a formação técnica. Quanto à estrutura modular do currículo do ensino especificamente técnico, o documento entende que esta é a “melhor maneira de educar o trabalhador”.

Ferreti (1993) analisa os pontos de vista de empresários, educadores e sindicalistas no tocante à relação entre educação e trabalho em sentido amplo e no da formação profissional em sentido restrito. As questões referentes ao currículo implicam numa série de pesquisas. Um conceito que deve ser discutido em profundidade é o de “competência”: a formação do trabalhador tem como diretriz o desenvolvimento de competências em substituição à qualificação. Convém esclarecer esses conceitos.

Hirata (1994) entende que o conceito de “qualificação” tem múltiplas dimensões, pois esta compreende, de um lado, a qualificação do emprego e, de outro, a qualificação do trabalhador, que inclui qualificações sociais ou tácitas, qualificação como relação social, historicamente redefinida, entre capital e trabalho. A “competência”, por sua vez, segundo a autora, é uma noção oriunda do discurso empresarial dos últimos anos e que é retomada por economistas franceses na década de 90. É “uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a ideia de relação social que define o conceito de qualificação” para outros autores. Segundo Hirata, competência designa o “saber ser” mais do que “saber fazer”, e implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os conhecimentos, obtidos através de vários meios. Na verdade, para a autora, convém

destacar o conceito de competência e atualizar o conceito de qualificação:

“Saber ser exige colaboração, engajamento e mobilização em relação a um fim, neste caso, a valorização do capital. Assim, a competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência é avaliada pelos resultados” (Hirata, 1994).

Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber ser” (Lerolle, 1992 e Hirata, 1994). Este modelo é perfeitamente compatível com as concepções do modelo japonês, que busca, de um lado, o aumento da produtividade pela flexibilização interna da fábrica e, de outro, a solução do problema da resistência da mão-de-obra. A mudança não resulta apenas da introdução de novas tecnologias, de caráter mecânico e organizacional, mas da concepção de que as mudanças promovidas na produção introduzem novas formas de relação entre capital e trabalho. Dessa perspectiva, torna-se necessário, como afirma Ferreti, destacar:

“os esforços da empresa, a aparente supressão da divisão do trabalho entre concepção, execução e controle, [os quais] mobilizam a todos para a realização de um trabalho visando à eficiência e a produtividade, que aparentemente congregam em torno dos mesmos interesses e objetivos; [a heterogeneidade] antes presente no conceito de qualificação tende a se desvanecer, substituída por uma visão unitária da empresa e por uma aparente comunhão de interesses que, no entanto, tem o efeito muito concreto de enfraquecer a força de trabalho, nas suas disputas com o empregador”. (Ferreti, 1993).

Assim, do ponto de vista educacional, a empresa integrada e flexível exige um aumento de escolarização dos trabalhadores em torno de capacitação nas áreas da linguagem, assim como em matemática e nas ciências. Por outro lado, essa mesma literatura tem dado destaque aos dois componentes das competências, a saber: cognições e comportamentos. Deluiz chama a atenção para o risco que pode representar a abordagem individual e individualizante do conceito de competência, na medida em que esta tende a ignorar ou secundarizar o fato de que as competências têm um conteúdo subjetivo, individual. “As competências são construídas ao longo da trajetória de vida do trabalhador, o qual partilha de experiências e práticas coletivas” (Deluiz, s/data: 6). Machado questiona esta postura:

“Que explicações os apologistas da tese da requalificação dariam, por exemplo, para as inúmeras evidências empíricas que denunciam o arrefecimento da importância das dimensões cognitivas, intelectuais e técnicas da qualificação em favor das comportamentais e sociais, exatamente quando o progresso tecnológico invade o “chão da fábrica”?” (Machado, 1996:8)

Para Deluiz, “essa não é uma questão menor, quando se trata da educação dos traba-

lhadores: afinal, qual é a importância do domínio de sólidos conhecimentos, não apenas técnicos, mas, sobretudo, de caráter geral e humano?”. Esta não é, porém, a única questão: “Outro aspecto a ser abordado diz respeito a um problema que preocupa o empresariado e as agências formadoras”. Trata-se de formalizar o conjunto de competências que está muito mais no nível da subjetividade/intersubjetividade do trabalhador do que as qualificações anteriormente prescritas. As competências, ao ver de Deluiz, “devem incorporar um elemento que, embora presente no interior da fábrica capitalista desde seus primórdios, não foi reconhecido formalmente nem valorizado. Tal formalização é bastante difícil. Trata-se do saber tácito dos trabalhadores” (Deluiz, s/data: 6).

Tudo isso terá consequências no que diz respeito à educação do trabalhador: “A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa. Na França, é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992. Esse documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas”. (Tangrey, 1992:5-17).

Ora, é difícil aceitar que os objetivos da educação geral sejam os mesmos da produção em geral. Concordamos com Ibarrola, quando diz que “uma educação que se coloque nesta perspectiva assume um forte caráter instrumental” (Ibarrola, in: Kuenzer, 1988). Zibar aborda esta questão evidenciando a presença deste enfoque em textos da SENTEC/MEC (1995) preparatórios à definição da proposta do MEC para o ensino médio: “O perigo está na possibilidade de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente “adequado” às necessidades futuras da formação técnica profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção” (Zibar, s/data). Esta preocupação levou Deluiz a apontar como um dos possíveis riscos do modelo de competências a “visão adequacionista da formação”. Outro perigo consiste no reducionismo do conceito de cidadania, assim como em sua redefinição. A esse respeito, Silva afirma que:

“... ao redefinir o significado de termos como ‘direitos’, ‘cidadania’, ‘democracia’, o neoliberalismo em geral, e o neoliberalismo educacional em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social” (Silva, 1994:22).

Deluiz, repudiando esta mesma orientação neoliberal, diz que “as competências políticas permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, (...) assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos” (Deluiz – p.3). Na verdade, as reformas ou os discursos sobre elas criam nas sociedades uma ilusão de homogeneidade, igualando uma grande diversidade social produzida por histórias

distintas dos diversos países da América Latina, o que imporá a estas sociedades um único caminho para a modernização – o das reformas estruturais, dentre elas, a educacional.

Um argumento básico é o de que essas reformas estão inseridas em um movimento maior de transformações econômicas. E a condição única do Terceiro Mundo modernizar-se, por meio desse movimento, seria a implementação imediata dessas reformas. Assim, as reformas e os discursos dos reformadores objetivam a criação de um consenso, influenciando, inclusive, as formas de compreensão da realidade.

Cidadãos de segunda classe

Todos nós, pelo menos os que vivemos do trabalho, estamos apreensivos com o número do desemprego. O chamado neoliberalismo globalizante encontrou uma nova forma de vender o velho capitalismo. Aproveita-se de conquistas da tecnologia moderna em áreas de produção para seu benefício próprio e exclusivo. O sonho da humanidade de libertar-se do trabalho brutal, tido até então como um castigo religioso, parece que se torna realidade. Mas libertará apenas os neoliberais, ou seja, o velho capitalista. Por essas e outras razões, o desemprego está aí e tem que ser encarado.

Segundo economistas, os percentuais crescentes do desemprego serão irreversíveis se não forem tomadas algumas medidas urgentes, fora outras em longo prazo. Falam, por exemplo, na necessidade do governo baixar a taxa de juros e estimular mais investimentos, em políticas de criação de renda, na aceleração da reforma agrária. Há propostas para todos os gostos ideológicos. E todas se encontram naquilo sobre o que os economistas sempre falaram: na qualificação do trabalhador para o trabalho. Aqui parece haver um consenso. Mas é falso. Quando os economistas e empresários falam em qualificação do trabalhador para o trabalho, parece que estão falando em dar melhor educação escolar para o trabalhador, mas nem sempre é isso. A palavra educação, como liberdade e tantas outras, tem vários sentidos. Tomo a palavra como educadora para colocá-la em debate, para que possamos entender o que uma educação escolar pode fazer para minorar o drama do desemprego.

Antes de mais nada, para um educador das mais variadas tendências, dar uma educação ao trabalhador não é fazer treinamento ou dar a ele uma formação profissional restrita, tecnicista e de baixo nível de especialização. Nenhum educador digno dessa denominação pensa em tão pouco. Isso pode satisfazer entidades patronais, empresários preocupados com a produtividade, gerentes e outras pessoas cuja atividade tende a ser centrada na empresa e devotada ao mercado. É o que eles chamam de “preparar a mão-de-obra” e seus opositores de “dar melhor parafuso para a máquina”. Quando é só disso que se trata, a necessária pre-

sença e a palavra do educador podem ser um luxo supérfluo dispensável. E, no Brasil, nem isso tem sido dado. Basta ver os dados.

Segundo estatísticas oficiais, no Brasil de hoje, aproximadamente 50% dos trabalhadores da produção não possuem o certificado de 1º Grau completo. Nessa porcentagem inclui-se uma massa de analfabetos ou semianalfabetos. Por que, se o mundo todo começou neste século a dar a alfabetização como um dos requisitos para o ingresso não só no mercado de trabalho, mas principalmente para o ingresso nas conquistas da cidadania? A resposta é lamentável. Tais dados refletem uma política educacional excludente que privilegia os extratos socioeconômicos mais altos em detrimento da maioria. O sistema público de educação sempre considerou como cidadãos de segunda classe os analfabetos e os de baixa escolaridade, isto é, a grande massa trabalhadora. E nunca se preocupou efetivamente em tirá-los desse vagão secundário, de carga, para incluí-los no de 1ª classe, como vários países o fizeram. E nem falo em vagão de luxo, mas em alguma coisa como uma escola pública de qualidade, capaz de qualificar o cidadão, de formá-lo integralmente, inclusive, e não apenas, para o trabalho.

A Relação Educação /Trabalho

A relação entre educação e trabalho tem sido objeto constante de estudos, não só na área educacional como também na economia. Todavia, ao nível do senso comum, que orienta a rotina do dia-a-dia, não raras vezes encontramos universitários referindo-se aos objetivos de seus cursos como voltados para a conquista de um emprego na área de sua preferência. Parece que a maioria entende assim. Mas as coisas não acontecem exatamente desse modo.

Da década de 80 para os nossos dias, vem ocorrendo uma série de mudanças tecnológicas, sociais e culturais, as quais indicam que a formação e a capacitação dos sujeitos assume uma direção generalista. O mundo do trabalho, o primeiro a ser atingido pelas mudanças, nos coloca de imediato, a necessidade de rever conceitos, posturas e ações. As áreas industrial e comercial foram as primeiras a experimentar novas práticas de trabalho. Com a substituição de tecnologias tendo por base a informática, permanecem nas empresas aqueles que têm melhor domínio da cultura geral, os que aprendem mais depressa e os que foram preparados para ter prontidão.

É frente a este quadro de exigências que é preciso compreender o reverso da medalha. Nem todos os que trabalhavam são mais necessários. Ficam os mais competentes, de acordo com os critérios da empresa. O desafio, para todos, é estudar, ou voltar a estudar. Ocorre que grande parte dos trabalhadores dispensados com base na reestruturação da empresa vão engrossar as fileiras de desempregados. Com baixa escolarização ou com escolarização

fragmentada, a maioria dos desempregados se vê diante de um enorme desafio, sem instrumentos para enfrentá-lo. Por outro lado, vimos como o sistema educacional está defasado e comprometido com propostas arcaicas ou pouco inovadoras. Perguntamo-nos, pois, que escola deverá ser construída, de modo a garantir a formação integral dos sujeitos, capaz de desenvolver nos educandos a necessária visão de mundo em transformação, assim como habilidades básicas para o desenvolvimento do trabalho em qualquer campo.

O que se busca em tal educação é a condição de ver para além do horizonte, de desenvolver ideias criativas, novas atitudes nas relações sociais e percepção das mudanças necessárias. Ora, tais qualidades não podem ser desenvolvidas no vazio. Trata-se de educar na prática, desenvolvendo a partir dela e através da reflexão a aprendizagem dos princípios científicos, teóricos e metodológicos, que a sustentam. Tal educação supõe portanto uma práxis, ou seja, uma prática refletida que embasa e sustente as ações de intervenção em qualquer campo da atividade humana.

Quase sempre pensamos que a escola que aí está deveria formar pessoas – indivíduos, trabalhadores e cidadãos – com aquelas qualidades. A realidade mostra, porém, que nem sempre a escola foi capaz de ao menos aproximar-se desta pedagogia. Será necessário, portanto vencer uma barreira histórica que sempre separou a escolarização e a formação profissional para se conseguir recriar uma pedagogia que tenha por base desenvolver o conhecimento geral de uma forma integral para, posteriormente, possibilitar opções em campos de aprendizagem e de atuação. Vários intelectuais que trabalham em nossas melhores universidades vêm assumindo como prioritária a formação do profissional generalista, certos de que é a visão do todo e do caminho a ser percorrido o que possibilitará escolhas melhor pensadas de áreas de especialização. É bom lembrar que no campo das ciências físicas e biológicas as mudanças e descobertas vêm ocorrendo com velocidade acentuada, se comparadas a décadas anteriores, o mesmo ocorrendo em todos os campos. O novo paradigma da ciência parece ser a visão de totalidade.

Talvez por isso fosse necessário, quando se pensa a relação entre educação e trabalho, voltar-se, como ponto de partida, para o próprio mundo do trabalho, para ver como de fato esta relação ocorre no mundo da produção material e de serviços. O que permanece de pé para ser pensado é a compreensão de onde e como se dá a educação para o trabalho.

A educação para o trabalho

Em um interessante estudo, V. H. Paro (1986) inverte os termos tradicionais em que se pensa a relação educação/ trabalho quando se trata da formação ou qualificação profissional, ao intitular sua obra, significativamente, *Parem de preparar para o trabalho*. Seu ponto de

partida, como em vários outros autores já citados, é a crítica da perspectiva neoliberal que pôs em voga a noção de “qualidade total” nos processos produtivos, suscitando, em decorrência, a reflexão sobre a formação para o trabalho. A capacitação que a educação deveria ser capaz de dar ao trabalhador seria, nessa visão, o desenvolvimento de suas competências, uma espécie de versão educacional da “qualidade total” aplicada ao próprio trabalhador. Por trás dessa postura, o autor denuncia a aplicação da lógica de mercado aos assuntos educacionais, fundada numa visão muito particular da noção de liberdade – neoliberal – e na crença nas qualidades do “mundo livre”, de que resulta apenas a ausência de um saber crítico.

De fato, quando o liberalismo fala em liberdade individual de criação, livre expressão da competência de cada um, liberdade de mercado etc., está se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se deem de acordo com as regras do mercado, como se este possuísse uma racionalidade capaz de, por si só, acomodar no seu interior as diferenças pela lógica da oferta e da procura, fazendo ressaltar assim as qualidades e competências próprias a cada um e encontrando o seu lugar próprio na construção da vida social. A liberdade, nessa acepção, como uma espécie de dom natural do homem, é quase apenas o oposto da condição de um prisioneiro. Entretanto, como já afirmava Ortega y Gasset (1992), o homem não é apenas uma criação da natureza. Ao contrário, em toda a criação, ele é o único ser ético porque assume uma posição de não indiferença diante do mundo. O homem se depara com suas circunstâncias, demonstrando ser capaz de formular valores para lhes conferir sentido, aceitá-las ou se recusar a fazê-lo e propor-se a transformá-las. Por isso mesmo o homem se constrói, construindo pelo trabalho um mundo novo ao seu redor, conforme já assinalara Marx.

O homem não se contenta, pois, com sua liberdade natural. Sobre ela, transcendendo-a, é que se constrói a verdadeira liberdade. Pois é como integrante da sociedade, vivendo com outros homens uma vida social, que o ser humano coloca para si mesmo uma das maiores questões da filosofia – a construção de sua liberdade, em convivência com os demais seres humanos. Dessa inevitabilidade da relação dos homens entre si, na construção de sua especificidade histórico-humana, decorre ainda outra questão. Ela diz respeito aos problemas que se apresentam nessa relação dos homens entre si, para que a liberdade de cada um seja não simplesmente respeitada, mas construída coletivamente. Isto coloca a necessidade de uma mediação, sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade. “Essa mediação, podemos chamá-la democracia se, para além de sua conotação etimológica, de ‘governo do povo’ ou sua versão formal de ‘governo da maioria’, alargarmos o significado do termo, para incluir nele todos os meios e esforços que se utilizam para caracterizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (Paro 1986).

É dessa perspectiva ampla da análise sobre a liberdade humana e a construção da vida social que deve ser repensada a questão da relação entre educação e trabalho, ou a educação

para o trabalho. Segundo Paro, o lugar central que o trabalho ocupa na nossa sociedade se deve precisamente ao seu poder de explicação dessa sociedade e sua história, não podendo ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. Por isso mesmo afirma que, diante do tipo de trabalho que se apresenta em nosso mundo, parece difícil sustentar que o trabalho seja um valor central enquanto possibilidade de criação do homem histórico. Por esta razão, também, a escola deveria parar de formar para o trabalho, ou, pelo menos, para essas formas de trabalho historicamente existentes com as quais hoje nos confrontamos. Sendo a escola o lugar onde se dá, ou deveria se dar a educação sistematizada, ela participa da divisão social do trabalho, objetivando fornecer aos indivíduos os elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertencem. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito. Uma escola que apenas formas-se para o trabalho privaria o cidadão de tais conhecimentos.

Na verdade, afirma Paro, parece que a escola tem sempre que buscar na produção econômica as razões que justifiquem sua importância. Contudo, se pensamos no grave dever social de atualizar culturalmente as novas gerações, a escola deve ser vista como importante, antes e acima de tudo, no plano do consumo, como instituição que permite a todo homem a realização de um direito fundamental, o de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção esta, que se deu sempre graças aos trabalhadores de todas as gerações, passadas e presente. Nem por isso, ou talvez principalmente por causa disso, se pode fazer derivar da produção econômica à importância do seu papel social. Daí porque outro equívoco que se comete, ao se vincular a escola à formação para o trabalho, é criticar a sua má qualidade sob a alegação de que os egressos da escola não estão preparados para o trabalho. Este pode ser um problema na qualidade do ensino difundido pela escola, não o único, porém, nem o principal. Sobretudo porque esse raciocínio traz consigo valores ideológicos muito claros. Há um perigo no discurso ideológico que aí se encontra presente que é o de levar as pessoas à crença de que sua posição social se deve à falta de escolaridade, e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista. Servir ao capital tem sido o grande erro da escola básica, cujas funções se resumem na preocupação de como levar os alunos a um trabalho próximo ou futuro. É por isso também que parece impossível pensar a própria organização do sistema de ensino fora dos padrões de um empreendimento econômico. Como afirma Pablo Gentile:

“Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos”. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar para o “mercado”, o que, em bom português, quer dizer educar para a “cultura do mercado”. Os termos eficiência, produtividade, produto educativo, rentabilidade, custo da educação, competição efetiva,

excelência, soberania do consumidor, cliente-aluno, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios” (Gentile, P.,1995:158).

Ao contrário, esta crítica traduz a justa preocupação dos educadores com o destino que está sendo dado à escola, quando seu significado social e a forma de sua organização institucional enquanto sistema de ensino, são pensados, sem crítica, exclusivamente da ótica da produção econômica e da formação para o trabalho. Por isso é que se torna necessário inverter os termos da relação educação e trabalho para pensar numa pedagogia que seja capaz não de educar para o trabalho, mas pelo trabalho.

O trabalho como princípio educativo

Se retomarmos a trajetória da formação profissional no Brasil, veremos que ela se pautou sempre, desde os primeiros esboços de sistematização de um ensino destinado ao trabalhador, pela perspectiva da formação para o trabalho, ao grave custo social de excluí-lo dos benefícios da escola propedêutica destinada aos filhos das camadas mais abastadas da população. É no início da década de 40 que se inicia a preocupação com a qualidade da mão-de-obra, e a criação, ainda no início da década, de instituições como o SENAI e o SENAC veio reforçar o caráter prático da aprendizagem industrial e comercial. No início dos anos 70, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou que todas as escolas de 2º Grau se orientassem para a profissionalização e que as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental desenvolvessem como prática educativa a Orientação para o Trabalho. Discordamos de educadores que viram nessa lei a grande oportunidade de superar a seletividade nas escolas, na medida em que todos os alunos de 2º Grau fariam um curso profissionalizante. A reflexão que fazemos sobre esta questão é que, ao invés de se instituir para todos, formação profissionalizante, se deveria pensar para todos numa escola de trabalhadores, ou seja, uma escola centrada sobre o trabalho, capaz de desenvolver entre os educandos, e inclusive entre aqueles que serão os futuros trabalhadores, a noção de totalidade. Para tanto, é necessário explicar como e onde se dá a educação para o trabalho e qual papel cabe à escola, a partir da ótica do trabalho. Começemos, portanto, com uma reflexão de Marx:

“O ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende, transforma e é transformado por elas. Desta forma o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento”. (Marx, Engels, 1978.: 24-7).

Isto se deve ao fato de que, para Marx,

“o trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a

forma de sociedade; é uma necessidade material, eterna, que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza, e, portanto a própria vida humana (...). Através do trabalho, o homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural (...). Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio” (Marx, 1975).

Partindo-se dessa compreensão, vemos que o trabalho é inerente à pessoa humana: só o homem é capaz de pensar, projetar e fazer e, nesse processo, construir o cabedal do seu conhecimento. O processo de produção do saber ocorre no interior dessas relações que os homens estabelecem com a natureza e entre si, sendo assim social e historicamente determinado. Por isso, pode-se dizer que há inúmeras formas de produção e distribuição do saber, em decorrência do confronto do homem com a natureza e com seus semelhantes. Em qualquer sociedade, a organização mais ou menos formal de um sistema de transmissão desse saber é o que se chama propriamente de educação. A escola, como forma histórica de organização de um sistema de ensino, não tem, portanto, o monopólio da produção e distribuição do saber, sendo oportuno lembrar que o saber não é aí produzido, mas apenas sistematizado. Ele se elabora no interior das relações sociais, como construção coletiva que explicita as condições necessárias à existência do homem, nas relações que ele estabelece com a natureza e com os outros homens.

De maneira análoga, deve-se compreender que o trabalho não se confunde com as formas históricas de sua realização, dentro de uma dada sociedade. É por isso equivocada a associação que genericamente se faz entre emprego e trabalho, reduzindo um princípio determinante da condição de existência do homem à sua forma histórica de existência na sociedade capitalista. As tarefas e obrigações associadas ao emprego são dependentes das regras do mercado. Desse modo, o mercado é determinante na criação e transformação das profissões e no surgimento de profissões inteiramente novas. A lógica dessa relação é a mesma do sistema capitalista. À medida que as regras da economia se tornam complexas e à medida que o emprego se deteriora, a compreensão do que é o trabalho e de como ele se realiza no âmbito da sociedade vai se tornando cada vez mais distante. O capitalismo enterrou definitivamente a compreensão de que o trabalho é condição de realização humana. Por isso é que se faz preciso, hoje mais do que nunca, recuperar a noção do trabalho como forma de realização plena do homem, como condição de existência de sua individualidade singular no seio de uma coletividade, expressão de sua personalidade. É por essa razão que o trabalho pode e deve ser entendido como princípio educativo. A construção cultural de uma dada sociedade resulta do trabalho assumido pelos homens que nela vivem.

Essa premissa minimiza todas as elaborações feitas nos últimos tempos sobre a política de adequação do homem ao trabalho (emprego), advinda da implantação do taylorismo e do fordismo nas empresas. A compra da mão-de-obra do trabalhador e de sua produção anula o homem e sua capacidade criativa. Entretanto, o trabalhador, independentemente de sua condição econômica, deve ser entendido como ser humano, membro de uma sociedade que deseja para si e para os seus, o acesso aos bens materiais e espirituais da cultura, com vistas a uma vida digna. Na ausência desse entendimento, a dualidade entre educação formadora e formação profissional continua demarcando os limites do direito, do pensar e do fazer. A nosso ver, a questão está na relação entre educação e trabalho e na compreensão do trabalho como princípio educativo.

Entendemos que o trabalho é a categoria que fundamenta o processo de elaboração do conhecimento, pois a produção do saber é fruto da atividade prática dos homens, sendo, portanto um processo social e histórico determinado, resultado das relações sociais em que os homens se encontram envolvidos. A partir desta compreensão, a escola deve ser vista apenas como parte do conjunto das relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento. Mas ela constitui um ponto estratégico, na medida em que é também o lugar onde o conhecimento é sistematizado, transformado em teoria e distribuído de forma desigual. Quem detém o saber científico-tecnológico de ponta é o capital. A escola, na melhor das hipóteses, socializa algumas metodologias, que poderão permitir ao trabalhador, em situação de trabalho, apropriar-se desse saber. Se assim é, os trabalhadores, nossos cidadãos de segunda classe, terão um longo e árduo caminho a percorrer. Persegue no acesso à escola uma primeira etapa desta luta. E não sem razão: afinal, o diploma é um cartão de entrada na sociedade em que vivemos. Entretanto, a escola que desejam para si e para seus filhos é outra, não limitada à exposição de alguns princípios e metodologias de que dificilmente poderão apropriar-se. Na verdade suas aspirações vão além. Alguns concluem mais cedo que seu ingresso no vagão de primeira classe somente será possível quando pudermos, ao invés de dividirmos a formação propedêutica e profissional, construir uma escola unitária, onde o trabalho seja tomado como princípio educativo, reunificando desta forma cultura e produção.

A proposta de uma escola unitária

A escola deveria ser para a classe trabalhadora, assim como para os demais cidadãos, o espaço por excelência para permitir-lhes a apropriação do saber socialmente constituído. Entretanto, no que se refere aos trabalhadores, ela está impossibilitada de exercer esta função. Não se trata de modernizar currículo e metodologias. Trata-se do fato de a escola ter uma dimensão estrutural, própria de sua constituição no sistema capitalista, que faz com que a de-

mocratização do saber não seja sua função. Na verdade, a escola distribui desigualmente este saber, sendo por isso um instrumento de reprodução da desigualdade social. Aliás, não será demais lembrar que a escola atual não está dando conta sequer da educação dos filhos da burguesia, no tocante às novas necessidades colocadas pela sociedade contemporânea. Assim, é preciso compreender qual é o princípio educativo a partir do qual se organiza a escola, se quisermos perceber em que dimensão ele se aproxima ou se afasta do processo de construção social, num projeto de hegemonia que poderia levar a mudanças no quadro atual.

Sobre essa questão, alguns estudiosos da relação educação e trabalho na área educacional nos fornecem importantes indicações. Em primeiro lugar, sobre as condições em que se reitera, através da escola, a reprodução da desigualdade social:

“Ao mesmo tempo em que a oferta da escola para os trabalhadores é reivindicada por eles, faz parte do projeto hegemônico da burguesia assegurar a educação de seus filhos através de outros espaços, negados ao proletariado” (Arroyo, 1986).

Em segundo lugar, sobre o valor da escola, na compreensão dos trabalhadores:

“Apesar da simplificação do processo produtivo pelo avanço científico e tecnológico, o trabalhador aponta a aquisição do conteúdo do trabalho como fundamental para a construção de seu projeto hegemônico” (Kuenzer, 1985).

Por fim, sobre o lugar que a escola ocupa na construção ideológica que legitima a ordem social vigente e igualmente os projetos de mudança das classes subalternas, permitindo, na convergência de universos de valores distintos, que a escola continue a ser instrumento de reprodução da desigualdade. Assim, afirma Frigotto:

“Apesar da produtividade da escola residir na sua improdutividade, a educação escolar desempenha função mediadora na construção do projeto hegemônico, tanto da burguesia quanto do proletariado” (Frigotto, 1984).

O que se compreende, a partir daí, é a necessidade de se repensar a educação e a escola, valores fundamentais para os trabalhadores, de uma perspectiva que seja realmente capaz de responder às suas aspirações. Se o trabalho for entendido como um princípio educativo, não se justifica a existência de várias modalidades de escolas profissionais. O projeto e o domínio da produção são componentes do processo educativo. A escola que formará o trabalhador é o lugar onde ele descobrirá várias oportunidades de aprender e saber, nos mais variados campos da atividade humana, nunca perdendo de vista a apreensão da totalidade em que se insere esta parcela de conhecimento que está sendo adquirida. Uma escola que desenvolve experiências de trabalho no campo da cultura geral e específica é aquela que oferece um amplo horizonte de opções e de formação e realização. Só o trabalho assim

entendido é capaz de se constituir em princípio de construção integral dos indivíduos e da vida social.

A ideia de uma tal escola, conhecida como escola única ou unitária, tem ilustres antecedentes, de Marx e Engels, passando por Krupskaja, a Gramsci, possivelmente o teórico que mais se debruçou sobre a questão da educação, da perspectiva da sua problemática política da construção da hegemonia. Para Gramsci, a escola, necessariamente pública, destinada aos filhos dos trabalhadores deve ser unitária, trabalhando com conceitos gerais sobre as sociedades humanas e sobre o processo histórico. Outras aprendizagens advirão das ciências, das artes e da tecnologia. É uma escola pluralista, politécnica e de formação para o exercício do domínio político no campo da cultura, que ele designa como hegemonia. Esta escola, na concepção de Gramsci, deveria surgir como resposta ao que, já no seu tempo, se configurava como “a crise da escola”, que deveria ser compreendida, a seu ver, como constituindo em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica, mais ampla e geral, da sociedade, colocando a necessidade de se superar a divisão entre a escola clássica e a profissional, destinada às classes que ele designa como “instrumentais”, ou subalternas.

Na visão de Gramsci, a escola clássica da Itália do seu tempo, destinada às classes dominantes e aos seus intelectuais orgânicos, já não respondia aos desafios propostos pela sociedade, à medida que a industrialização avançava e exigia a formação de um novo tipo de trabalhador. Como consequência, surgiria a escola técnica, destinada à formação profissional, mas não manual, que coloca em discussão o próprio princípio de sua orientação concreta, no campo da cultura geral, de orientação humanista, fundada sobre a tradição greco-romana. Esta concepção não durou muito tempo. Ela foi destruída pelo fato de que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. As condições objetivas da economia determinariam então a criação de escolas profissionais, até mesmo profissionais especializadas, nas quais, no entanto, o destino dos alunos era já predeterminado de antemão.

Contudo, a crise da escola apontava na direção de uma solução que racionalmente deveria seguir outra linha:

“uma escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 1968).

Esta é à base de sua proposta de uma escola unitária. Para Gramsci, a luta por esta escola única, no capitalismo, faz parte das lutas do proletariado que integram a tática da guerra de posição. O eixo desta luta é a reivindicação de uma escola elementar média, que desenvolva na criança e no jovem as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir, propondo, para isto, uma sólida formação cultural, antes de qualquer formação profissional.

A escola unitária ou de formação humanista, entendido o termo no seu sentido amplo, deveria, segundo Gramsci, levar os jovens a certa autonomia, na orientação e na iniciativa. Entretanto, sua implantação requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, o que exige uma transformação muito grande no orçamento nacional de educação. A escola unitária deveria corresponder ao período representado pelas escolas primárias e médias, devendo ser organizada como colégio, com vida coletiva, liberta das tradicionais formas de disciplina hipócrita e mecânica. O estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos. No seu entender, a escola unitária é criadora, e não se confunde com a chamada “escola ativa”. Nem se pretende formar através dela instrutores ou descobridores. Ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa pré-determinado.

Retomando essas reflexões de Gramsci, em defesa do que poderia ser uma proposta pedagógica para a educação do trabalhador, Machado salienta também a contribuição de Krupskaja que, segundo a autora:

“permite avançar na compreensão do que seria o projeto pedagógico da escola politécnica, mostrando que ela não significa um local onde se estudam menos ofícios, mas onde a criança (estudante) aprende a ‘compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho’.” (Machado, 1985).

Do ponto de vista pedagógico, esta proposta supõe a integração de todas as matérias articuladas com as questões concretas da prática produtiva, contrapondo-se ao ensino profissional estreito. Krupskaja defende o direito de todos à instrução sistemática de qualidade e aponta como fundamental uma sólida formação geral como suporte da politecnia. A proposta de cultura geral se diferencia da proposta tradicional, porquanto, superando a divisão entre ciências do homem e da natureza, tem o trabalho por princípio educativo; porém, contrariamente a seus antecessores, notadamente Gramsci, isto não significa a relação imediata entre ensino e produção, não havendo necessidade da inserção do aluno no processo produtivo durante seu período de educação escolar (Machado, 1985).

Segundo Machado, os pressupostos básicos dessa proposta são:

“– Na sociedade atual, a educação não tem condições de ser unificada; isto só será possível quando forem eliminadas as causas de que se originam as desigualdades sociais”.

– No processo de transição, no entanto, as conquistas parciais são mediações importantes, enquanto significam a concretização de direitos e a construção das condições objetivas necessárias à transformação.

– Na luta por conquistas parciais, a luta política deve articular-se à luta econômica.

– As reivindicações pela escola única devem ser concretas e inseridas na perspectiva da transição e da ruptura, uma vez que contêm o embrião da nova escola, à medida que o novo surge a partir do esgotamento do velho” (Machado, 1985).

Machado nos coloca ainda a importância de se impedir a proliferação de escolas profissionais, exigindo-se, ao contrário, um tipo único de escola de boa qualidade, que supere o ativismo e permita o desenvolvimento máximo das capacidades do educando. Trabalho e educação não têm relação imediata. Assim, as mediações possíveis dependem da capacidade que cada classe tem de definir seus objetivos relativos à educação, de mobilizar a vontade coletiva e de contrapor-se aos movimentos do adversário. Desta capacidade depende o exercício de hegemonia.

É desta perspectiva que Machado, juntamente com Kuenzer (1988), estuda na década de 80 a ideia de unificação escolar, permitindo-nos compreender mais claramente a proposta de uma escola para os trabalhadores, a partir da análise crítica das versões desta proposta apresentadas no contexto atual. Segundo as autoras:

“A proposta liberal de unificação escolar, embora signifique, muitas vezes, avanço e resulte, em parte, das lutas e reivindicações da classe trabalhadora, ao assumir esse caráter legitimador, passa a caracterizar-se por seu conteúdo diferenciado, enquanto implica em desenvolvimento unilateral do indivíduo, monotecnia e ajustamento à divisão social do trabalho”.

É de outra perspectiva, porém, que se deve entender a proposta da unificação escolar, quando considerada do ponto de vista dos trabalhadores:

“Como seu contrário, originada nos interesses hegemônicos do proletariado, surge a concepção de escola única do trabalho, como parte da concepção socialista de educação, que tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Esta denominação se explica pela intenção do socialismo de realizar a emancipação geral, e porque é o trabalho que determina o conteúdo da unificação educacional, tornando os conhecimentos concretos, vivos e atualizados em relação ao desenvolvimento técnico e científico e relacionando organicamente estrutura, conteúdo e método” (Machado e Kuenzer, 1986).

As autoras distinguem ainda claramente a possibilidade atual de implantação de um projeto desta natureza e as condições em que sua integral viabilidade poderá ser aferida. De fato, afirmam elas que:

“A operacionalização deste princípio educativo se fará pelo ensino politécnico; no entanto, para que esta proposta se viabilize, é necessário que sejam eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade sociais. Nessa passagem para a unificação, a escola de classe (proletária) é uma diferenciação necessária que precisa ser esgotada” (Machado e Kuenzer, 1986).

Por isso mesmo, esta proposta se distingue dos projetos atuais, feitos da perspectiva das condições sociais vigentes:

“Na pesquisa dos liberais, a relação entre educação e trabalho é apresentada ou como recurso didático, pelo valor moral do trabalho, ou como forma de preparar para o ingresso no mercado de trabalho. Já na proposta socialista, a escola única se fundamenta sobre dois outros pressupostos, a partir de outra concepção da relação entre educação e trabalho: a união entre instrução e trabalho e a perspectiva do homem completo. Esta proposta integra o conjunto das ideias que compõem a concepção socialista de educação, que só pode ser entendida no contexto das relações entre as classes sociais” (Machado e Kuenzer, 1986).

A formação técnica para o trabalho

É a partir dessas reflexões, e tomando de fato o trabalho como princípio educativo, que devemos reconsiderar a questão da tão propalada formação técnica para o trabalho. Vamos pensar, portanto, que o saber não é produto elaborado na escola, mas no interior das relações sociais. O saber resulta da atividade prática, ou seja, do trabalho entendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma suas circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Marx dizia que o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. O saber produzido socialmente é a garantia de sobrevivência do trabalhador, ainda que sua elaboração e sistematização ocorram em campo privado. Ora, a história social nos ensina que a classe que detém os instrumentos de produção é a mesma que permite sistematizar o saber, transformando-o em “teoria”. Assim sendo, a escola é o lugar não da produção desse saber, mas da sua distribuição.

Snyders afirma que a teoria, sistematizada pelos intelectuais da classe dominante tendo as relações sociais como base, não se constitui em mistificação da realidade – o que se evidencia pelas transformações que a ciência “oficial” tem produzido na vida social (Snyders, 1977: 321-31). O que ocorre, no entanto, é que o saber não é democratizado no âmbito do próprio processo de produção, tornando-se acessível ao trabalhador. O trabalhador terá a qualificação conveniente aos interesses do capital, desenvolvendo-se assim uma distribuição desigual do saber, a qual se vincula à escola. Desta forma, “torna-se difícil que a teoria aprendida na escola corresponda à dinâmica das relações sociais” (Vasquez, 1968: 153).

Vista desta perspectiva abrangente, percebe-se que a escola democratiza, quando muito, o acesso a alguns princípios teóricos e metodológicos cujo significado poderá, talvez, no exercício do trabalho, ser apropriado pelos trabalhadores. Por outro lado, percebe-se igualmente que é o próprio desenvolvimento capitalista, com suas necessidades, que acaba por inviabilizar a construção da ciência oficial enquanto totalidade, na medida em que força a autonomização e a fragmentação no processo de produção do conhecimento, o que faz com que a “teoria” se imobilize, se descole, do movimento do real e se sobreponha à sua dinamicidade (Luckacs, 1974). A partir dessa análise, pode-se igualmente apontar uma contradição fundamental: trata-se do fato de que, no modo de produção capitalista, o trabalho é, ao mesmo tempo, determinante de qualificação e de desqualificação do trabalhador. De fato,

“o trabalho se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre consciência e mundo da produção, definidos como polos da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva, articulada à atividade real, material.” (Vasquez, 1968:153).

Ora, não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental. Todavia, na vida social, a um grupo reduzido de pessoas cabe o exercício das funções intelectuais, justificadas pela capacidade e competência, frutos de sua escolarização mais extensa. À maioria da população porém, é destinada a execução de tarefas manuais, dela não se exigindo muita instrução e experiência. A educação para o trabalho se dá assim de forma diferenciada a partir da origem de classe daqueles a quem é distribuída. Uma pequena parcela da população que ingressa e permanece na escola se apropria do saber sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos, o que lhe permite ocupar funções intelectuais na hierarquia do trabalhador coletivo. À maioria, composta pela classe trabalhadora, excluída do sistema de ensino, é negado este saber, restando-lhe apreender o trabalho na prática.

Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho, segundo os interesses dos trabalhadores. Ao contrário, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital. E, na medida em que capital e trabalho são contraditórias, não cabe aqui o raciocínio de que se podem fazer propostas pedagógicas que se articulem simultaneamente com o trabalho e o capital. No Brasil, várias propostas pedagógicas têm sido elaboradas, algumas dotadas de um academicismo vazio, que não dá conta sequer do problema de democratizar os princípios mais elementares da ciência, enfatizando portanto, uma profissionalização estreita, que se atém a ensinar a executar algumas operações, sem ensinar os princípios teóricos e metodológicos que as sustentam.

Dessa forma, a escola regular e os cursos de formação profissional estão, no momento, longe de apresentar competência para atender às reivindicações dos trabalhadores. De qualquer modo, deve-se reivindicar a democratização de sua oferta. Entretanto, parece-nos evidente que somente as pressões dos próprios trabalhadores forçarão a revisão dessas propostas tradicionais. Para isto, é preciso que novas alternativas sejam criadas, coletivamente elaboradas, o que implica em clareza teórica e compromisso político.

Se toda forma de ação do homem sobre a natureza visando transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho e têm ao mesmo tempo uma dimensão teórica e uma dimensão prática. Entender o trabalho dessa forma significa caracterizá-lo como atividade teórica e prática, reflexiva e ativa. Dessa perspectiva, verifica-se que a clássica dicotomia entre saber geral e formação especial não tem sustentação em relação ao que é intrínseco ao trabalho humano. Todavia, enquanto houver a contradição entre capital e trabalho, determinando certa forma de divisão social e técnica do trabalho, o tipo e a quantidade de saber a que cada um tem direito passa a envolver conceitos políticos. Assim, a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação, na proposição tanto de conteúdos quanto de formas metodológicas que permitam ao trabalhador usufruir de seu direito de acesso ao saber acumulado pela prática social de toda a humanidade, e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção. Isso exige um trabalho coletivo, que congregue os trabalhadores, seus intelectuais e os profissionais da educação. É um processo lento, que extrapola os muros da escola, para ocorrer no interior de cada unidade de produção, em sindicatos, universidades, centros de pesquisa.

As ideias aqui apresentadas permitem a revisão do que comumente se entende por “educação técnica”. A educação para o trabalho não implica em formação profissional estreita, em treinamento ou adiestramento. Ao contrário da educação técnica, ela:

“combina o ensino intelectual com o trabalho físico, articulando teoria e prática, através de um ensino politécnico que compensa os inconvenientes da divisão do trabalho que impedem o trabalhador de dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir” (Marx, 1978).

Corroborando essa ideia, os estudos de Lettiere demonstram que:

“A educação para o trabalho tem como tarefa restituir ao homem a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho, isto é, a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção, aproveitando as potencialidades do desenvolvimento técnico” (Lettiere-1980).

Partilhamos também do pensamento de Salgado, quando afirma:

“Compreendida desta forma, a educação técnica se confunde com o processo de educação em geral, que tem em vista a formação integral que se constitui em socialização competente para a participação na vida social e em qualificação para o trabalho, entendido como produção das condições gerais da existência humana.” (Salgado, 1981).

As ideias aqui expostas vêm sendo amadurecidas em há pelo menos quatro décadas. A premissa básica que as sustenta é que o educando, fruto desta escola, sairá com os requisitos básicos, com as noções gerais e específicas, que possibilitarão sua entrada nos vários campos de atividade humana, na sociedade em que vive. A proposta pedagógica que tal educação exige, fortemente enraizada na cultura e no social, nos permite retomar a ideia de que todos os homens nascem para serem pessoas, indivíduos singulares no interior de coletividades situadas e datadas, tornando-se assim seres comprometidos com a transformação de um mundo marcado pela dominação, pela exploração e pelo cultivo da alienação entre os pobres e os mais fracos. Sentir-se chamado a ser pessoa implica em superar a visão mecanicista e reprodutivista do mundo e optar livremente pelo papel que lhe cabe, no esforço coletivo de transformação das sociedades, dos homens e das coisas.

Nota:

¹ Pesquisa sobre escolas públicas e a receptividade do modelo profissionalizante – Coordenada por RENOV, Relações Educacionais e do Trabalho e patrocínio de ICCO (Holanda) – 1976.

PARTE II

ARQUEOLOGIA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHADOR: O ENSINO VOCACIONAL

O Ensino Público Vocacional

Um documento histórico

“A educação no Brasil caracteriza-se por uma transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do país; isto, como nossa própria cultura, quase sempre importada e desprovida de uma elaboração nacional”. Baseado no homem estrangeiro, o ponto de partida de qualquer processo cultural ou educacional foi abstrato e ideal, totalmente desencarnado das necessidades de nossa realidade. Consequentemente, veio uma determinação de padrões de comportamento e atitudes – como o conformismo, a disciplina, o apego à ordem vigente, como marcas de uma religião e de um Deus que tudo providencia – que, retratando os primórdios de nossa colonização, vigoram até o momento atual, bloqueando a criatividade do Homem brasileiro.

Sempre dentro dos moldes da cultura europeia, viemos recebendo, com atraso e sem crítica, todas as elaborações dos movimentos intelectuais do Velho Mundo.

A educação não teve nunca como principal preocupação a explicitação das exigências do Homem brasileiro e de sua realidade. Ela foi sempre o instrumento de manutenção do status quo e de ascensão social. Por exemplo, “o ensino jurídico, que tratava de formar líderes nos grupos dominantes (do açúcar e do café), e que assim eram capacitados a encontrar justificativa jurídica de uma dada estrutura econômica”.

As marcas do individualismo e do racionalismo, das influências liberais, do positivismo formam o quadro da Educação no Brasil numa fase de desenvolvimento das ciências e da pesquisa, sempre, porém, em moldes importados.

Com o manifesto dos Pioneiros de 32, vem uma descoberta e absolutização da Educação como o “processo todo poderoso” através do qual tudo se resolverá.

Inspirado nos princípios da Escola Nova, surgem, em 58, as “classes experimentais” que, mesmo sendo transposição ou adaptação de experiências europeias ou americanas, trazem a conotação positiva de possibilitarem o debate sobre a Educação. Porém, o movimento da Escola Nova criou um clima eufórico a princípio, e em seguida uma situação de irônica “desconfiança”, cujas consequências sentimos hoje na resistência, por parte do corpo docente, a uma séria elaboração de uma Educação Brasileira. Em 59, no Novo Manifesto dos Pioneiros, já encontramos uma visão um pouco mais realista, onde a Educação surge como principal preocupação, se bem que a tônica seja ainda uma teorização dos problemas.

As circunstâncias históricas exigiam reformulação, estava instaurado o debate sobre a escola pública e a escola particular; juntamente com as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 62.

Ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões sobre Educação brasileira, nas universidades, em seminários de reforma universitária etc., estas continuavam um centro de pedagogia importada.

A iniciativa de uma experiência brasileira de Educação do Homem brasileiro surge na década de 50 a 60 quando, enfocando que “não há Educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Paulo Freire), esboça-se um esforço de elaboração de uma resposta aos desafios cotidianos por que passa o Homem brasileiro. Busca-se, então, a libertação pela conscientização.

Mas que Homem é esse, o que o caracteriza, quais as suas aspirações?

O Homem de hoje caracteriza-se por uma atitude de busca de uma verdade, de uma forma de ser nesse acelerado processo histórico, isto porque “todos os atos psíquicos e mentais visam um objeto e não podem operar-se no vazio”. Há sempre uma intencionalidade em todos os atos humanos e o processo dessa intencionalidade é a atitude de busca constante.

Explicitando, o homem se faz presente pela consciência, que é a atividade pela qual ele confere à Natureza um mundo de significações. Assim, “toda consciência é consciência de alguma coisa”. A consciência de algo é o ponto de partida do estar no mundo. Afirmamos, então, que o Homem toma consciência de si à medida que toma consciência de alguma coisa que não é ele mesmo. É, pois, o homem que, pela consciência, dá sentido à Natureza, confere a ela estrutura e forma de um mundo humano, campo em que se situam os homens,

objetos e suas relações. Surge o Homem como sujeito e agente de transformação da Natureza, que não é algo acabado, mas uma dimensão que se renova.

Nesta dimensão, o Homem ultrapassa o dado ser natural e se situa como ser cultural.

Porém, o Homem não é sozinho. Na sua vivência no mundo, ele encontra outros homens com os quais se relaciona e, juntos, transformam a Natureza. É na comunicação das consciências que se constrói o mundo de significações.

O processo de dominação e transformação da Natureza pelos homens é contínuo. As gerações subseqüentes vão partindo do que já está feito, numa linha de recriação e desenvolvimento ininterrupto. É a História dos homens escrita por eles próprios. Hoje nós julgamos o que foi feito por nossos antepassados através da história das ações humanas. O conteúdo material da História é a transformação da Natureza – o trabalho, que situa o Homem, ser histórico – numa linha de liberdade e afirmação de sua presença original.

Como um ser situado, o Homem é condicionado pela cultura. No entanto, no seio da sua cultura, ele existe com possibilidade de criticar e transcender os próprios condicionamentos. É o processo de libertação fundamentado na intencionalidade das ações humanas. O Homem é livre em cada uma de suas opções, para superar os determinismos da Natureza e criar novas formas de existência. Ele é capaz e deve encontrar sua forma de ser e fazer e, em fazendo, ele se faz.

O existir e o agir do Homem implicam em exigências autênticas de realização dos homens de tal época e cultura, e levam à descoberta do sentido das opções desses homens.

O ato humano de transformação da natureza é o trabalho, que torna o Homem pessoa à medida que cria novas realidades, situando-o no momento histórico. Pelo trabalho, o Homem se coloca acima dos determinismos naturais, comunica-se com os outros Homens e participa da criação universal. O trabalho projeta o Homem na solidariedade cósmica.

A historicidade do Homem, a herança cultural, a consciência histórica, fazem dele um ser comprometido. Comprometido com seus contemporâneos, com seus antepassados e com as próximas gerações pelo simples fato de ser Homem Hoje. Não é uma escolha comprometer-se ou não, o Homem já é comprometido pelo simples fato de ser.

Cada pessoa é única, age e reage segundo o seu universo pessoal. Cada um é livre para optar por uma forma de ser e fazer. “O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção” e de engajar-se. O engajamento é um ato livre e total, envolve o homem todo e é na crítica do engajamento, da sua forma de presença no mundo, que o Homem se aprofunda na busca da Verdade.

Dada essa rápida visão de Homem e de Mundo, afirmamos que a todos os homens deve ser dada a oportunidade de descobrir-se e ao mundo, buscando sua forma original de ser. Assim, ao pensarmos na realização humana na Educação, o primeiro dado que se impõe são as condições de conscientização.

A Educação vem como um processo pelo qual “todas as potencialidades são atualizadas numa linha de conscientização de si e da realidade”. Ela vai proporcionar ao Homem uma visão de suas próprias exigências, do momento histórico em que vive, e comprometer-lo a ponto de responsabilizá-lo por todo o processo, levando-o conseqüentemente a agir.

O Homem é o centro do processo educativo, cujo objetivo é que ele (Homem) se situe, aja e se realize, o que implica numa dimensão de valor que se concretiza dialeticamente através da planificação.

A planificação significa “organizarmos o nosso presente de tal modo que permita o surgimento de um futuro conforme nossas esperanças”, o que implica num situar-se construindo a “significação atual do mundo” num processo contínuo de valoração.

O processo de valoração desenvolve-se na razão direta da dimensão de intencionalidade dos atos humanos e do processo de conscientização. Só pode valorar o homem situado. Os valores se elaboram na História, daí a necessidade de compreensão da valoração como um processo de “atualização responsável e arriscada do Homem pelo Homem”, através de uma crítica cada vez mais objetiva da situação em que estamos envolvidos.

E ainda, há “necessidade de relacionar valores com uma situação”, pois a “valoração sempre se refere... a situações já repletas de significações”. Antes de nós, outros já valoraram.

Neste prisma, a valoração, ao invés de subjetivar a visão de realidade, favorece a planificação de uma Educação para essa realidade.

Vimos então progressivamente afirmando a necessidade fundamental de uma Educação que parta do homem concreto situado num contexto social. Essa Educação tem como conteúdo a realidade social, como método a dialética sobre os dados da realidade através do diálogo e da crítica, e como objetivo primordial a participação do Homem no processo da transformação da Natureza.

Na busca de uma forma original de Educação do Homem brasileiro para situá-lo no processo histórico de desenvolvimento, tornam-se fundamentais as experiências educacionais, entendidas aqui como ponto de partida para generalizações em termos de um sistema brasileiro de Educação.

A experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante. Enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, o do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.

As concepções de Homem e de Mundo vieram se explicitando no desenrolar da experiência até que, no momento atual, quando nos autoanalisamos criticamente, determinamos como fundamental a consciência e a participação global em tudo o que se consegue visualizar, a partir do momento em que se compreende.

Tendo o Homem concreto como centro do processo educativo, cabe-nos atualizar todas as suas potencialidades para que, dispondo de todos os dados, possa optar por uma forma original de ser e fazer. É a liberdade que assim se concretiza nessa concepção pessoal de Homem. Essa liberdade só encontrará sua plenitude “quando houver condições de participação de cada pessoa” no processo global. A Educação emerge como um “processo irreversível para a liberdade”.

Uma experiência educacional que tem como pontos fundamentais o que expusemos até aqui é de grande valia no atual momento brasileiro, pois tentamos proporcionar a cada um, possibilidade de discutir corajosamente sua problemática.

O momento histórico brasileiro exige uma democratização da cultura para que o nosso homem possa, através da formação de sua consciência crítica, encontrar sua forma original de fazer o país se desenvolver. É o momento da opção em todos os níveis. Assim, toda experiência, partindo não da doação de fórmulas prontas, mas da descoberta comum, é um dado importante para a planificação do povo brasileiro.

Transcrevemos este texto com o objetivo de guardar fidelidade à história. Entre os achados da pouca documentação que foi possível recuperar e conseguimos organizar após o fim brutal imposto à experiência, ele é uma síntese do pensamento que nos inspirou na formulação do Ensino Público Vocacional na década de 60. As expressões e frases entre aspas foram formuladas e explicitadas nos escritos do Pe. Henrique Lima Vaz, filósofo jesuíta de orientação fenomenológica de grande influência naquele momento. As ideias que o documento apresenta eram temas de debate no meio da juventude universitária, participante do movimento cultural e político da passagem dos anos 50 aos 60.

O texto, de autoria da equipe pedagógica do Ensino Vocacional, está contido numa publicação de circulação restrita, os Planos Pedagógicos e Administrativos do Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo, documento que será citado ainda outras vezes neste estudo sob a sigla “PPA”. Além da minha contribuição como Coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional, participaram da redação as educadoras Maria da Glória Pimentel, Tiana Guimarães e Yara Boulos. O texto é de 1967 não traz os nomes dos autores por motivos de segurança, em meio ao clima de repressão política do período. Ele explicita, no entanto, algumas das bases teórico-filosóficas que nortearam a proposta pedagógica desenvolvida na rede pública estadual de São Paulo de 1961 a 1969 sob o nome de Ensino Vocacional, indicando ao mesmo tempo o contexto político em que a experiência surge e que deveria forçar o seu encerramento. Serve, pois, como uma boa introdução à tarefa arqueológica de reconstituição do que foi essa experiência, de modo a nos fornecer, neste capítulo e nos dois seguintes, os dados de base que nos permitam aquilatar depois, à luz dos problemas atuais, seu alcance e limites, quando se põe em discussão um modelo de pedagogia para o trabalhador.

A conjuntura dos anos 60

Os anos 60, denominados pela mídia de “Anos Rebeldes”, na verdade apontam para dois momentos distintos que irão marcar decisivamente o seu perfil. Em primeiro lugar, é preciso registrar um momento de certa euforia, representada pelo movimento democrático que lutava pelas reformas de base. De fato, os primeiros anos da década foram marcados pela eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República, o que, no contexto, significava a vitória de um candidato popular, de linha populista, contra um militar apoiado pelos conservadores. Seu curto governo foi pautado por uma tentativa de independência e de afirmação da autodeterminação dos povos, sinalizada por gestos radicais como a condecoração do líder guerrilheiro Che Guevara, o que lhe valeu o aumento das pressões que sofria por parte do Governo norte-americano, em razão das diretrizes econômicas e políticas que anunciava.

No rastro de tais medidas, os movimentos populares avançavam integrados por trabalhadores e estudantes. Dentre estes, um movimento que se fortaleceu foi o Movimento de Educação de Base, iniciado sob a liderança do educador Paulo Freire. Despontava também nesse cenário a Universidade de Brasília, cuja estrutura e funcionamento representavam um grande avanço educacional e cultural no país. Acresça-se a isso, na área educacional, a aprovação da primeira lei federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora nela não se concretizasse de fato o avanço que os grupos progressistas esperavam.

Entretanto, submetido a pressões crescentes e esperando contar com o apoio popular para reconduzi-lo ao poder em novas bases, sob alegação de que as forças externas, chamadas por ele de “forças ocultas”, o Presidente Jânio Quadros renunciou em 1961. Na ocasião, o Vice-Presidente da República, João Goulart, representante do trabalhismo de Vargas, se encontrava em visita à China. Sua volta ao Brasil foi bastante tumultuada. Juntamente com as forças conservadoras, os militares começavam a tomar posição, sob a alegação de que o país não poderia caminhar para um processo de esquerdização, numa “república sindicalista”. Deste modo, Goulart só pôde entrar no Brasil – e o fez via Argentina e Paraguai – porque o Poder Legislativo se comprometeu por maioria com a implantação de um regime parlamentarista, visando manter sob controle o novo presidente a ser empossado. O parlamentarismo, no entanto, teve curta duração. De um lado, no Congresso, tínhamos os partidos progressistas lutando pelas reformas de base; de outro, as forças conservadoras que se aproximavam cada vez mais dos militares, num processo de tensões crescentes que culminaria no golpe de Estado de abril de 1964.

A partir de então, até 1968, haveria um recrudescimento progressivo da repressão que, iniciada pelas cassações de lideranças políticas e sindicais, se estenderia aos poucos pelo campo da educação e da cultura, num crescente processo de fechamento político que resultaria na promulgação do Ato Institucional nº 5, verdadeira carta de legitimação do terror que se implantaria na sociedade a seguir.

Foi nesse clima que se gestou e desenvolveu, para finalmente ser encerrada pela repressão política, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo. É quase irônico, no entanto, que sua curta trajetória se desenvolvesse precisamente nesse contexto, quando ela foi, na verdade, o resultado de experiências educacionais e debates intelectuais e políticos que ao longo de toda a década anterior tinham lugar no país.

As origens intelectuais

Para se compreender o contexto intelectual em que se gesta a experiência do Ensino Vocacional, é preciso remontar ao debate internacional no campo das ideias filosóficas e

políticas que desde a década de 50 tem lugar na Europa e especialmente na França, repercutindo fortemente nos círculos intelectuais brasileiros. Como em um campo de forças (Bourdieu, 1989), diferentes correntes de pensamento se confrontam em um diálogo centrado em alguns temas comuns, procurando impor sua hegemonia ao campo intelectual que assim se configura.

O campo intelectual que se estrutura na França nos anos 50 vai viver um debate entre várias correntes de pensamento que se desenvolveram ao longo das décadas anteriores, sobretudo a partir do período do entre guerras, quando se intensifica um movimento de reação ao humanismo racionalista que dominava os meios acadêmicos do país. Em meio às reflexões sobre a condição humana, tema essencial, na época, frente às consequências de duas Guerras Mundiais, iria surgir um novo humanismo, centrado agora no homem concreto, mas derivado de diferentes vertentes. De um lado, encontrava-se uma visão baseada em uma concepção existencialista, cuja origem pode ser encontrada nas ideias de Kierkegaard, que passaram a ser muito difundidas após a I Guerra Mundial, inclusive na França, trazendo e antecipando “alguns temas e o sentido da filosofia da existência” (Nogare, 1977:130). De outro, encontrava-se uma visão fundada em uma concepção materialista e histórica, decorrente do pensamento de Karl Marx.

O ideário desses autores, como é também o caso de tantos outros pensadores do século XX, constituiu-se no âmbito da filosofia hegeliana e em oposição a ela. Diferentemente de Marx, que critica o idealismo e o espiritualismo de Hegel e se contrapõe a ele, entendendo que a “realidade é a matéria e não o espírito”, Kierkegaard vai se opor a ambos, ao afirmar que a “verdadeira realidade é o existente, o singular, não o universal”, foco principal de seu combate a Hegel (Nogare, 1977:132).

A noção de que a verdadeira realidade é o existente vai dar origem a uma vertente da fenomenologia propriamente dita – um dos desdobramentos da crítica ao pensamento hegeliano – que ficou conhecida como existencialismo. No campo da fenomenologia, coube a Edmund Husserl a formulação do método de investigação fenomenológica, que a partir de então adquire foro de teoria do conhecimento. Com base no pressuposto de que o conhecimento se dá pela observação e descrição do fenômeno, privilegiam-se os atos da consciência que permitem realizá-las e que, revestidos de intencionalidade, levam a diferentes recortes do fenômeno observado. O existencialismo vai se apropriar da metodologia husserliana, firmando-se “na descrição de sentimentos vividos, que prefere à definição de ideias concebidas”, e caracterizando-se pela “análise das situações particulares (...) mais do que pela busca de leis universais (...)” (Etcheverry, 1964:62).

“A preocupação do Existencialismo reside no conhecimento da condição humana, cuja compreensão é revelada fundamentalmente através da experiência da angústia: da angústia

do ser, da angústia do aqui e agora, da angústia da liberdade. Desta forma, seu interesse não está voltado para a compreensão de ideias abstratas ou universais, pois elas são consideradas irrelevantes para o indivíduo de carne e osso, aquele que, inserido numa determinada situação, tem que tomar decisões concretas” (Olson, 1970:108).

Da perspectiva de uma reflexão metafísica, o cientificismo racionalista desconsiderava o homem na sua situação real, concreta, viva; a interpretação fenomenológica, em reação, vai considerar a existência como uma presença no mundo e o corpo como uma “atividade concreta, estritamente mesclada à natureza e à história (...)”, que, “ligada ao fluxo do tempo, quer dizer à ‘historicidade’, constitui um dos seus caracteres fundamentais”. Assim, “antes de ser uma metafísica da natureza, o existencialismo afirma-se como uma filosofia do homem; (...) não do homem geral, (...) mas antes do ser singular (...)” (Etcheverry, 1970:63). Afirmando a primazia do existente, esta corrente coloca a existência do homem como tema central das reflexões filosóficas, que deixam de ocupar-se apenas das ideias ou das coisas. O existente é um ser-no-mundo, cuja condição assume um caráter dramático, já que ele vive situado num tempo e num lugar determinado, no aqui e agora. Constitui-se, portanto, como um ser condicionado e limitado, cuja liberdade reside na possibilidade de escolha diante de sua situação. Segundo o existencialismo, que se contrapõe à noção freudiana do inconsciente, que se tornara popular na primeira metade do século XX, “o que põe o homem em marcha não é um conjunto de impulsos inatos ou necessidades biológicas, mas opções livres e inteiramente conscientes”. Na concepção existencialista, o homem “se faz a si próprio com suas opções” (Olson, 1970:111). É através de suas escolhas conscientes que o ser humano é considerado um ser que é parte necessária da História.

Esta corrente, que através de Kierkegaard se impregna de alguns temas essenciais do cristianismo, toma rumos distintos entre seus adeptos: uns seguiriam uma vertente “cristã” e outros um pensamento “ateu”, o que iria potencializar uma oposição de ideias no interior do próprio existencialismo. Na França, os principais representantes da vertente ateuista são, na década de 50, Albert Camus e Jean Paul Sartre. São, no entanto, as ideias deste último que acabam ganhando maior destaque, o que o leva a ocupar uma posição dominante no campo intelectual francês nesse período, chegando mesmo a ser considerado “o papa do existencialismo”. Em outra vertente, através da influência de Gabriel Marcel e Jaspers, surge uma corrente “personalista”, marcada pela noção de “pessoa” de Max Scheler. Nela, da perspectiva de um pensamento cristão, duas obras importantes merecem destaque: a de Maurice Nédoncelle e a de Emmanuel Mounier, embora, segundo o Pe. Lima Vaz, seja “o pensamento de Emmanuel Mounier que dá sua verdadeira dimensão ao personalismo francês (...)” (Lima Vaz, 1968: 291).

Fundamentalmente, o que separa essas duas vertentes do humanismo existencialista é sua posição frente ao problema da transcendência. O existencialismo sartriano, por exemplo, parte do pressuposto da não existência de Deus. Isto leva, conseqüentemente, à ideia da “salvação do homem pelo homem e para o homem somente”. Este deve bastar-se a si mesmo: “o homem é para o homem o Ser supremo”. Um sentimento de autonomia, de independência, inspira as formas desse humanismo. “O homem conta apenas com seus próprios recursos e rejeita deliberadamente qualquer dependência, qualquer socorro ou qualquer graça” (Etcheverry, 1964: 215). Em Sartre, a principal consequência do ateísmo é sua “concepção do homem como liberdade total, absoluta e gratuita, como projeto de si mesmo, artífice de seu destino, numa palavra; como existência que cria a sua essência” (Nogare, 1977: 168-9). Pela sua negação de um Deus criador do homem, o homem é o projeto e o artífice de si mesmo, mas carregando por isso uma solidão absoluta e uma angústia irresoluta. Para Sartre, “o ser é uma falta de ser”, é o “nada absoluto”, mas, “ao mesmo tempo, um esforço para uma plenitude jamais atingida” (Moix, 1968: 203).

Em contrapartida, os humanismos de fundo cristão, como o existencialismo de Gabriel Marcel e o personalismo de Mounier, são caracterizados pela sua valorização do homem enquanto natureza real, concreta, enquanto matéria situada, mas que tem uma transcendência, isto é, uma finalidade que se volta para Deus. Aqui, o pensamento cristão vai sofrer grande influência do evolucionismo de Teilhard de Chardin que, através da abordagem científica e fenomenológica com que estuda o universo, adota o princípio sintético da evolução e, partindo do pressuposto de que esta tem um sentido simultaneamente imanente e transcendente, afirma o que denomina de “lei da complexificação-conscientização”. A evolução, para Teilhard de Chardin, caminha para formas cada vez mais complexas e conscientizadas, sendo o grau de conscientização proporcional ao grau de complexidade. De fato, afirma ele: “Perfeição espiritual (ou “centriedade” consciente) e síntese material (ou complexidade) não são mais do que as duas faces dum mesmo fenômeno” (Nogare, 1977: 196).

O conceito de evolução em Teilhard de Chardin traz, contudo, uma novidade em relação às demais concepções evolucionistas: se o homem evolui da matéria, não se explica por ela. Em sua teoria, ele explica o homem como fruto de uma profunda transformação de todas as formas materiais que o precedem. Daí ser um fenômeno totalmente original. O homem, segundo Chardin, “leva no cosmo um tríplice primado: de finalidade, pelo fato de constituir-se em eixo e flecha da evolução; de perfeição, sendo o produto mais complexo e, portanto, o mais conscientizado da evolução; de ação e de iniciativa, tendo em suas mãos a evolução em sua marcha progressiva” (Nogare, 1977: 201). A evolução humana, na perspectiva teilhardiana, caminha para o Ômega, que pode ser entendido como o encontro da humanidade com Cristo, que se realizará no final dos tempos.

O personalismo de Mounier, fundado no primado da pessoa, está assentado no pressuposto da imanência e, simultaneamente, da transcendência do ser humano. Aliás, sua filosofia, que recusava o individualismo e o coletivismo como formas de esmagamento e opressão da pessoa humana, buscava o nascimento de um novo socialismo que, para ele, seria a realização do “humanismo integral”. Por este termo, ele designa uma filosofia que busca uma síntese entre concepções que se opunham: homem predominantemente espírito ou predominantemente matéria. Para ele, o homem não é nem uma coisa nem outra, mas uma integração de ambas. Assim também, o homem não seria nem pura essência nem só existência, mas uma permanência aberta, o que significa um ser rico de possibilidades, mas não sem essência e finalidade. A pessoa é uma existência encarnada, situada num meio e num tempo, portanto, uma existência condicionada, mas capaz de emergir da natureza e transcendê-la. Por isso, é também um ser de transcendência. Também, não é a pessoa só recolhimento ou só ação, mas o fruto da tensão entre interioridade e exterioridade, duas pulsões complementares e indissolúveis da vida pessoal. Nesta perspectiva, “a pessoa não é somente um dado, tal qual é por sua encarnação; ela é também um “projeto”, isto é, a pessoa se afirma auto constitutivamente num tríplice movimento de exteriorização, de interiorização e de superação de suas próprias condições e condicionamentos” (Severino, 1983: 57).

Mounier fala da conversão que “se manifesta pela passagem jamais definitiva do indivíduo para a pessoa” (Moix, 1968:156). A conquista da pessoa em detrimento do indivíduo, eis a marca do movimento personalista, ou seja, a luta contra o domínio do impessoal, pela superação de si mesmo através da personalização dos valores. É sair da indiferença para ingressar no universo da opção consciente, que se traduz na ação consciente. Mas Mounier é contrário à ideia da ação pela ação. A ação, para o existencialismo cristão, diferentemente do existencialismo sartriano, por exemplo, tem um sentido, uma finalidade. É engajamento, é resposta a um apelo, e não se limita a um impulso vital.

Nessa luta contra a despersonalização, Mounier vê a pessoa como “integração”, diferentemente da noção de indivíduo, entendida como “dispersão”, que traz em si um “princípio espiritual de vida”. Isto é o que ele designa como a sua “vocação”, a vocação de ser homem e, portanto, de personalizar o mundo, isto é, conferir-lhe sentido através da descoberta contínua da finalidade que lhe é inerente, uma vez que é “perseguição ininterrupta dessa vocação” (Mounier, 1967:93). É esta vocação de ser homem que mobiliza na contínua superação de suas próprias condições e faz dele um ser que experimenta a liberdade. No personalismo, a liberdade é entendida como algo que não existe, mas que se realiza pela existência pessoal, na tomada de consciência dos determinismos: “não se conquista a liberdade contra os determinismos naturais, mas sobre eles e com eles”, diz Mounier (Moix, 1968:166). Portanto, segundo o personalismo, é na tensão do enfrentamento dos fatores de determinação, ao se dar

conta de que é um ser condicionado e limitado pela sua situação concreta, que o homem se realiza como ser livre. A liberdade absoluta não existe. Para Mounier, “a liberdade absoluta é um mito” (Moix, 1968:167). Por isso, “a liberdade da pessoa é a liberdade de descobrir por si mesma a sua vocação e de adotar livremente os meios de realizá-la. Não é uma liberdade de abstenção, mas uma liberdade de assunção” (Mounier, 1967:103).

Mas as diferenças de concepção no tocante à condição humana não ficariam restritas ao confronto que se estabelecia entre esses dois existencialismos. É preciso considerar que, graças à tradução das obras de Karl Marx em diferentes línguas, na década de 20, entram na constituição do campo intelectual francês também as ideias do materialismo histórico e dialético, antes consideradas, “sobretudo como um sistema de economia política”. Agora, elas passam a ganhar terreno também na filosofia, constituindo-se, como outro desdobramento do pensamento hegeliano, em mais uma corrente do “humanismo ateu”, que se converte em referência de interlocução para alguns intelectuais, mas também em alvo de inúmeras críticas por parte de outros. Nessa época, portanto, o campo intelectual francês vai ser marcado pelo debate em torno de um humanismo que se divide entre os pressupostos do marxismo e do existencialismo, quer na sua versão sartriana, quer na corrente de inspiração cristã, marcada pela presença de Mounier.

Numa síntese de algumas ideias de Hegel e Feuerbach, mas ao mesmo tempo criticando esses dois pensadores, Marx desenvolve a dialética materialista histórica. Materialista porque, diferentemente da concepção idealista hegeliana, ele “não explica a prática a partir de uma ideia, mas explica a formação das ideias a partir da prática material (...)” (Marx, 1961:70). Dentro dessa perspectiva, como suas ideias contidas nas Teses sobre Feuerbach vão mostrar, “a existência humana deve ser concebida como atividade prática que ocorre no seio da sociedade” (Marx, 1961:82), o que significa uma existência enraizada no que ele chama de estrutura econômica.

Na sua oposição ao pensamento abstrato, suas teses afirmam que o conhecimento da “realidade objetiva não é uma questão teórica, mas prática” e, contra a ideia de conhecimento como apreensão do real pelo pensamento, Marx opõe sua virulenta crítica à filosofia e aos filósofos da época, caracterizando ironicamente seu papel ao dizer que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras; o importante é transformá-lo” (Marx, 1961:84). Assim, era chegado o momento de abandonar esse papel. Uma filosofia meramente especulativa estava acabada; restava, portanto, realizá-la. Esta realização, Marx a vê como resultado da ação dos homens empenhados em construir o futuro. A ação, na concepção marxista, se opõe deste modo ao pensamento, mas “mantém-se no seu prolongamento, porque nele vai buscar uma orientação e uma norma”. Com efeito, “é a reflexão

que revela ao homem o fato da sua decadência no mundo capitalista e a necessidade de uma atividade revolucionária para se libertar da escravidão”. Por esta razão, “o pensamento deve, pois, voltar-se resolutamente para o real e tornar-se energia prática, esforço destrutivo da sociedade burguesa. Único método que permite ao homem recuperar a sua verdadeira natureza, esta é a noção de práxis, uma das questões centrais do marxismo. Ela é, em relação à realidade, simultaneamente um processo de análise e um instrumento de ação” (Etcheverry, 1964:144-5).

O pensamento de Marx define-se ainda como materialismo histórico, na medida em que sua concepção sobre as relações entre a “infraestrutura” econômica e as “superestruturas” jurídico-políticas e ideológicas constituiu-se no fundamento de sua tese de que a alienação econômica é a determinante das demais formas de alienação – religiosa, política e ideológica. Por infraestrutura, Marx entende o modo de produção da vida material que determina a consciência dos homens. No interior de um determinado modo de produção, as forças de produção de uma dada sociedade resultam da relação dialética homem/natureza, que se dá pela mediação do trabalho. O modo como essas forças de produção se organizam está diretamente ligado às relações sociais de produção. E são essas forças e as respectivas relações de produção no interior das quais se desenvolvem que determinam as superestruturas de uma dada sociedade, num dado tempo. Para Marx, “o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos da vida social, política e espiritual” ou, em outras palavras, “as superestruturas da arte, religião, direito etc.”. Assim, “não é a consciência do homem que determina seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1961:67).

As superestruturas, ou seja, sistemas de valores condensados em instituições sociais, formas de organização política e ideológicas, são, portanto decorrentes da infraestrutura material que garante a continuidade da vida social, ou seja, sua organização econômico-social. Em consequência, conquistas e mudanças operadas nesta provocam reorganizações naquelas e é por este processo que Marx visualiza o caminhar progressivo do homem na conquista de sua libertação de todas as formas de alienação. Tal é a meta do socialismo científico: a conquista do reino da liberdade e a superação do reino da necessidade. Neste processo, “a tensão entre forças produtivas e relações de produção, e a conseqüente luta de classes, tornam-se a mola da história e as ‘parteiras’ da revolução, em perfeita consonância com as leis dialéticas da matéria (...)” (Nogare, 1977:112).

A forte presença das ideias marxistas no debate intelectual que se instala na França sobretudo a partir da IIª Guerra Mundial, momento em que se intensificam as reflexões em torno da condição do homem concreto, leva Sartre, ao participar da resistência contra o

nazismo, a aderir a certas teses do marxismo, derivando-se daí algumas mudanças em seu pensamento. No seu tratamento da questão da liberdade humana, a noção de ação ganha outro significado, distinto daquele da ação pela ação. Esta passa a ter o sentido de engajamento político. De sua compreensão de que a condição humana não dependia da natureza, mas sim da situação histórica, e de que o homem seria um “ser do mundo”, “condenado à liberdade” de decidir os rumos de sua vida, decorre a noção de liberdade com responsabilidade e o engajamento político. “A existência de um homem ganharia sentido na medida em que ele levasse em conta os outros homens, e agisse para a construção de um mundo melhor” (Nosso século, vol. II, 1980:106). Autor que melhor desenvolve as teses da “liberdade” e de “engajamento político”, o seu pensamento, a partir de então, transforma-se, para a intelectualidade francesa e mesmo internacional, em verdadeiro “capital social”, como diria Bourdieu (1989), e se afirma como pensamento dominante.

É nesse quadro que se compreende os desdobramentos do personalismo. Para essa filosofia da pessoa encarnada e engajada, após a IIª Guerra Mundial, “um diálogo permanente e sempre mais empenhativo com o marxismo, [influi] decisivamente na última fase do pensamento de Mounier”. É por influência desse diálogo que Mounier assume uma posição mais progressista, criticando certas posições ortodoxas da Igreja. “De procedência clássica e mesmo tomista (...), a reflexão de Mounier orienta-se sempre mais nitidamente no sentido de vincular a afirmação da pessoa ao social e ao histórico”, e situá-la, assim, no terreno concreto da relação com o outro, da dialética do nós. Por outro lado, “submete o personalismo à prova da ação política”. São essas reflexões que vão impelir o “personalismo de Mounier na direção de uma visão da história onde pessoa e comunidade se mostram como os polos dinâmicos capazes de orientar num sentido autenticamente humano a grande mutação histórica dos nossos dias (...)” (Lima Vaz, 1968:291-2). Mas sua morte prematura, em 1950, viria a interromper esse debate, levando muitos dos seus seguidores a uma adesão ao marxismo.

Por outro lado, é importante ressaltar também que o debate intelectual, nesse período, não se limitou a estas tendências, pois na esteira da reflexão fenomenológica, representada sobretudo pelo alcance da filosofia existencialista que começava a dominar o pensamento francês, especialmente pela influência de Sartre, lentamente começaria a desenvolver-se uma nova tendência que se afirmaria em fins dos anos 50, graças sobretudo ao trabalho de Claude Lévi-Strauss: o estruturalismo. Como afirma François Dosse, foi o trabalho publicado por Claude Lévi-Strauss em 1949, *Estruturas Elementares do Parentesco*, que realizou “a emancipação da antropologia das ciências da natureza, colocando-a de imediato no terreno exclusivo da cultura” (Dosse, 1993:42). Assim o paradigma estruturalista começava a se de-

senhar no campo intelectual francês, tendo como base a linguística estrutural de Ferdinand de Saussure. Derivam de sua obra “as características do método linguístico e do método estruturalista em geral: formalização da ciência; papel primário atribuído à atividade combinatória ou estrutural do espírito; atividade que, por sua vez, é atribuída principalmente ao inconsciente; [e o fato das] estruturas resultantes desta atividade inconsciente [serem] consideradas em sua atualidade, no momento presente (consideração sincrônica), não em sua gênese e desenvolvimento (consideração diacrônica)” (Nogare, 1977:217).

Ideias típicas do humanismo, quer ateu quer cristão, como “homem sujeito da história”, “consciência”, “liberdade”, “ação intencional”, “responsabilidade” davam lugar às ideias de “inconsciente”, “sincronia”, coexistência e correlação das partes, ou “determinação estrutural”, ao invés de “gênese”. O primado da subjetividade era substituído pelo da “racionalidade impessoal e ambiental, que estrutura o universo e se manifesta parcialmente no homem” (Nogare, 1977:224). O estruturalismo, que chegava com a preocupação de introduzir nas ciências humanas o rigor científico, cuja falta era atribuída ao desregramento subjetivista da fenomenologia, no existencialismo, iria determinar o futuro debate intelectual. A partir de Saussure, à medida que o estruturalismo ia-se firmando, vários pensadores, em diferentes áreas do saber, passavam a aderir ao paradigma estruturalista. A partir de Lévi-Strauss, o estruturalismo, e mais precisamente a antropologia estrutural, passava a se configurar como a expressão da modernidade das ciências sociais. Tardaria, contudo, até que o estruturalismo se firmasse como novo paradigma hegemônico, não sem enfrentar, antes disso, um intenso debate no campo ideológico e político. Pois, como afirma Bourdieu, um campo intelectual redefine sua configuração numa luta onde se disputa o “monopólio da autoridade científica (...). A definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (Bourdieu, apud Ortiz, 1983:122-128).

No clima de intenso debate político que então envolvia a sociedade brasileira, num momento em que estava em jogo a definição dos rumos que o país tomaria no seu processo de desenvolvimento e o papel que, nele, caberia à educação, era natural que, entre os intelectuais brasileiros, essas ideias, que gozavam, ademais, do prestígio de virem “da Europa”, fossem elas próprias objeto de acaloradas discussões, sendo seletivamente apropriadas e incorporadas ao debate intelectual e político próprio ao contexto brasileiro desse período. É nesse universo, portanto, que será necessário situar as ideias que nortearam a formulação da proposta pedagógica do Ensino Vocacional, assim como será necessário situá-las também em relação às outras propostas que, formuladas ao longo da década, a precederam.

As experiências educacionais nos anos 50

Se, como foi visto, no cenário político, o país vivia um novo clima que propiciou toda uma abertura para as ideias oriundas do debate intelectual que se promovia na Europa e na França, criando, no plano cultural, uma movimentação que fez da década de 50 um período de intensa mobilização social em prol da retomada do processo democrático e de um ajustamento no setor educacional, na prática concreta, a educação continuava atrelada à legislação decorrente do bloco monolítico constituído pelas Leis Orgânicas do tempo da ditadura Vargas, vigorando a uniformização do ensino secundário: os mesmos materiais didáticos, os mesmos métodos, conteúdos e provas de avaliação eram encontrados do Oiapoque ao Chuí – realidade que só viria a se transformar com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1962. Sob o aspecto legislativo, portanto, a educação no país vivia sob o peso de um quadro rígido de regulamentações, que não acompanhavam as transformações do contexto socioeconômico e cultural. Nele, tornavam-se cada vez mais prementes as demandas sociais por uma educação que melhor atendesse não só ao aumento demográfico, sobretudo nas zonas urbanas, mas também às exigências de um novo padrão de desenvolvimento tecnológico e científico que resultavam do avanço no processo de industrialização do país.

No seio dessa intensa mobilização social, também a mudança da escola pública foi portanto uma bandeira de luta, frente à qual se posicionava, de um lado, a ala dos conservadores – representados pelas escolas confessionais, sobretudo os católicos detentores dos estabelecimentos particulares de ensino de nível secundário – e, de outro, a ala dos progressistas – os defensores da escola pública democrática – em meio a uma legislação rígida e anacrônica. Assim, no final dessa década, algumas iniciativas foram tomadas, a fim de possibilitar o ensaio de algumas tentativas de recuperação no quadro educacional vigente, enquanto se aguardava o desfecho do debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já que isso era praticamente uma exigência nacional.

Neste cenário efervescente, graças a um convite do Consulado Francês, em 1950, um grupo de brasileiros – entre eles, o Prof. Luis Contier, diretor do Instituto de Educação Alberto Comte, localizado no bairro de Santo Amaro, em São Paulo – foi realizar um estágio nas chamadas classes nouvelles, no Institut Pédagogique de Sèvres. Em sua volta, após quase dois anos, o Prof. Luis Contier passou a efetuar no Instituto que dirigia um trabalho de “adaptação das classes nouvelles, que denominou classes experimentais (...)”. Esta sua iniciativa, todavia, “restringiu-se à introdução da metodologia ativa do currículo convencional”, dada a inexistência de leis que permitissem “experiências isoladas”, admitindo-se “apenas renovações metodológicas” (Marques, 1985: 25-26).

Os resultados dessa experiência sensibilizaram o diretor do Ensino Secundário do MEC, Prof. Gildásio Amado, quando de sua apresentação na 1ª Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimento de Ensino Secundário, no final de 1957. Daí surgiu a sugestão de uma autorização para o funcionamento de “classes experimentais” no país, cujo pedido foi encaminhado, em fevereiro de 1958, pelo Prof. Gildásio Amado ao Ministro da Educação. Essa solicitação era acompanhada de uma exposição de motivos, que justificava e enfatizava a necessidade de se buscarem novos métodos e processos didáticos, cursos diferenciados, bem como novos critérios de verificação de aprendizagem (Oliveira, 1986: 62). Após homologação do pedido pelo então Ministro Clóvis Salgado, em julho de 1958, era publicada a 1ª circular da Diretoria do Ensino Secundário, que tinha como conteúdo as “instruções sobre a Natureza e a Organização das Classes Experimentais”. Em janeiro de 1959, o MEC, através de portaria, autorizava o funcionamento das classes experimentais, em nível nacional, o que ocorreu até 1962.

As ‘classes experimentais’ de Socorro

As Classes Experimentais que passaram a se constituir a partir de 1958 foram adotadas por alguns Estados brasileiros. Instalou-se nos meios educacionais, concomitantemente, um debate sobre a conveniência ou não de se adotarem modelos estrangeiros. Isto porque, na maioria dos estabelecimentos que assumiram Classes Experimentais, os dirigentes propuseram a reprodução dos modelos de Sèvres ou de Paris, graças à grande influência que, desde o tempo do Império, a cultura francesa exercia em nosso meio. Outros, porém, difundiam o método Morrison ou Plano da Escola Compreensiva, de origem norte-americana e inglesa. No Estado de São Paulo, muitas escolas particulares, a maioria de caráter confessional, implantaram as novas classes. Na rede pública, funcionaram em cinco estabelecimentos: Instituto de Educação de Jundiá, Instituto de Educação Culto à Ciência, de Campinas, e Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro e, na capital, nos Institutos de Educação Alberto Comte e Macedo Soares. Interessa-nos aqui, particularmente, as Classes Experimentais de Socorro. Desde 1957, lecionávamos neste município no Curso Normal, de formação de professores primários. Nosso interesse pela renovação educacional datava de muitos anos.

No Instituto de Educação de Socorro, contamos, desde o início do planejamento, com o interesse da diretora, a Sra. Lygia Furquim Sim que, tal como Luiz Contier, diretor do Instituto de Educação da capital, fora estagiária de Sèvres, defendendo, portanto este modelo para as Classes Experimentais. Outros educadores vinham da experiência do Instituto de Estudos Pedagógicos de Paris, cujo diretor era o Pe. Faure, o qual defendia uma linha pedagógica distinta da orientação de Sèvres. Os educadores católicos, por sua vez, optaram pela proposta Montessori-Lubienska. A nosso ver, as inovações pedagógicas trazidas desses modelos estrangeiros se limitavam às metodologias. E no campo metodológico, para os brasi-

leiros, não havia novidades. Eram ideias que estavam contidas no debate intelectual daquele período. Ademais, para os pedagogos e educadores comprometidos com a transformação da educação brasileira, metodologias, por si mesmas, não bastavam. Defendíamos a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para valores humanos e sociais e para a formação do cidadão. As metodologias sozinhas não alcançam este nível. Era necessário, pois, situar a base filosófica das experiências.

Desse ponto de vista, quase todos os projetos de Classes Experimentais se baseavam nas propostas da Escola Nova, defendida por educadores de vários países. A ideia central vinha em linha direta da pedagogia do educador americano John Dewey, que afirmava a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos, aqueles que se baseavam no desenvolvimento de atividades e participação dos alunos. Nada haveria, em princípio, contra essas propostas, não fosse a profunda distância dessa linha de pensamento em relação à realidade brasileira. O debate em torno desta questão contribuiu para, posteriormente, no período das Classes Experimentais, se distinguirem projetos que se pretendiam efetivamente renovadores no campo pedagógico daqueles projetos que propunham apenas inovações metodológicas, os quais foram logo identificados como prática de escolanovismo. Por desconhecimento, muitos intelectuais dos nossos meios acadêmicos estenderam a rotulação a todas as Classes Experimentais, ideia que passou para muitas publicações daqueles mesmos intelectuais, na década de 70.

Na verdade, o que se fez em Sèvres, em Paris e em outros centros de estudos foi usar a liberdade oferecida pela legislação para ensaiar práticas pedagógicas de há muito consagradas na pedagogia contemporânea. É na ideia de currículo integrado e de ensino conceitual que as Classes Experimentais de Socorro se distinguem das demais experiências de Classes Experimentais. A experiência de Socorro incluiu a definição clara de objetivos, o desenho de um currículo que incorpora as grandes noções da cultura geral, as práticas de reconhecimento da realidade local no seu cotidiano, a seleção de conteúdos com destaque de conceitos, considerados elementos mediadores de todo o currículo, o trabalho em grupos, o estudo dirigido, o estudo do meio, as práticas de avaliação.

Entretanto, mesmo sob a perspectiva relativamente vaga das ideias da Escola Nova, as propostas pedagógicas relativas às Classes Experimentais eram vistas como anárquicas e radicais por alguns educadores e tecnocratas da educação, os quais tinham, no Ministério da Educação, a incumbência de analisar os projetos apresentados. Como se deveria agir, de modo a garantir a aprovação do projeto e poder na prática desenvolver uma proposta coerente com os objetivos que se defendia? Dever-se-ia buscar um meio termo? Tal foi a opção da equipe do Instituto de Educação Narciso Pieroni. Formulamos objetivos, elaboramos o cur-

rículo dentro de um desenho que se aproximava dos conhecidos tópicos da cultura geral (na História e na Geografia) e aqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica, política e cultural do município. O trabalho em grupo, as aulas debatidas e problematizadas, a integração curricular, a opção ensino-aprendizagem por conceitos, a seleção de conteúdos significativos do ponto de vista da inserção crítica do educando em seu meio social, a avaliação diagnóstica e o estímulo permanente à intervenção social na comunidade se tornariam características do projeto das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni.

O debate de que resultaria a definição de tal perfil foi feito com a Diretora da instituição de Socorro e com a equipe pedagógica formada por professores da rede pública, do próprio Instituto e alguns outros, convidados. Iniciava-se assim nossa experiência como Grupo de Trabalho. Fui escolhida e designada para a função de Orientadora Pedagógica da experiência. Nossa primeira tarefa foi discutir o que pretendíamos e definir os objetivos do currículo e da formação.

Os objetivos e a proposta pedagógica das Classes Experimentais de Socorro

No que se refere ao currículo, tais objetivos, nas Classes Experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro, podem ser assim resumidos:

- Pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada.
- Incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social.
- Respeitar os componentes culturais da região e do município.
- Integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural.
- Desenvolver a capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social.
- Levar alunos e equipe pedagógica ao exercício do compromisso com a realidade.

Quanto aos objetivos de formação, o que se propunha era:

- Desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência.
- Entender o conhecimento como construção histórica.
- Valorizar o trabalho em grupo.
- Estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade e como base de planejamento.

- Desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade.
- Desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade.

A proposta pedagógica da experiência tinha como ponto de partida o que se designava como “Caracterização da Sociedade”. Nosso trabalho se iniciou com o estudo da comunidade, feito com a participação dos professores. Socorro fica a pouco mais de 90 km de São Paulo e possuía na época vinte e um bairros rurais, que produziam cereais e laticínios. O comércio supria as necessidades da população. Entre as instituições mais relevantes da cidade, tínhamos o Paço Municipal, a Câmara, o Instituto de Educação e dois Grupos Escolares, Fórum, cartório, um hospital, clínicas médicas, uma Igreja Matriz (católica), além de inúmeras capelas nos bairros rurais e pequenas igrejas evangélicas, um clube, um cinema, um presídio, um orfanato, hotéis e quatro pensões.

As cidades limítrofes com Socorro são Bragança Paulista, Águas de Lindóia e Serra Negra. Esta posição geográfica a inclui no “Lençol das Águas”, denominação dada a esta parte da região da Baixa Mogiana. As cidades que integram o “Lençol das Águas” são declaradas estâncias hidrominerais pelo fato de possuírem fontes de água radioativa. No caso de Socorro, havia três fontes que, na década de 50/60, não eram exploradas. Socorro era a única estância não equipada para turismo e para tratamento de saúde. Aliás, este se constituiu no principal problema para o desenvolvimento da cidade.

No plano político, Socorro não diferia das pequenas cidades do interior, onde prevalecia o nepotismo, o favoritismo, a superposição do público e do privado, a dominação sobre os pobres, aliás, analfabetos. No plano cultural, Socorro reunia tradições mineiras e paulistas e, particularmente, do caipira paulista. Mobilizavam toda a cidade as festas de santos ou festas dos padroeiros da Igreja Matriz e das capelas dos bairros. Grande parte da população, homens, mulheres e crianças, se dedicavam ao artesanato de renda de nhanduti, produção comercializada por intermediários de São Paulo, os quais exploravam os rendeiros, pagando-lhes uma ninharia. Não faltavam senhoras que faziam doces caseiros e pratos da culinária mineira.

Quando lá chegamos, encontramos a biblioteca do Instituto de Educação trancada, num grande armário, os livros encapados e a proibição de usá-los - “para não estragar”. As lideranças locais se situavam entre os vereadores. Não havia por parte das igrejas, escolas ou outras instituições nenhum indício de pequenas associações, movimento de jovens, etc. O lazer destes últimos era preenchido essencialmente com o jogo de snooker. Assim, este foi o cenário onde desenvolvemos as Classes Experimentais e onde vivemos tensões de todo tipo, desencadeadas já então pelos grupos conservadores da cidade.

A construção do currículo

Dados os traços culturais da comunidade, sentimos a necessidade de garantir no currículo a valorização ostensiva da cultural geral com temas clássicos do ensino de História Geral e do Brasil. Tais temas giravam em torno de um “polo” de Cultura Geral. O outro “polo” liderava os Estudos de Comunidade - questões do município e da cidade. A ligação entre os polos se fazia pelo debate de uma grande questão.

Os estudos de Cultura Geral eram feitos a partir de problemas relacionados com o polo da cultura local e trabalhados nas situações de estudo dirigido. Essa experiência permitia a aprendizagem da metodologia própria do ensino de História e desenvolvia o aprendizado de técnicas e de práticas como consultar dicionários, atlas, livros de referência, jornais e revistas. Fazíamos recortes da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), dos costumes e dos valores da Idade Média, da arte do Renascimento, dos Grandes Descobrimentos e das Revoluções, de modo a possibilitar a montagem de uma frisa histórica.

Paralelamente, pesquisava-se a realidade local, a economia, a política e a cultura de Socorro. Este trabalho era feito através dos estudos do meio, de coleta de depoimentos e análise de documentos. Foi por este caminho que se chegou à grande questão: “Por que Socorro, estância hidromineral, não é considerada estância equipada? O que isto significa para o desenvolvimento de Socorro?” O desenvolvimento econômico e social do município era a questão central. Ela gerou um estudo comparativo entre Socorro, Águas de Lindóia e Serra Negra.

A ligação entre um polo e outro era dada pela questão do progresso da humanidade, de suas conquistas, suas invenções, portanto, a questão de como viveram os povos antigos e que contribuições deram para as gerações posteriores. Os subtemas dos polos eram chamados de unidades didáticas. Competia aos professores a orientação das leituras, da pesquisa de campo e o preparo de materiais didáticos.

À altura da 3ª série ginásial os alunos eram introduzidos nos estudos do poder local, das lideranças do município e do exercício da cidadania, por todos os munícipes. Neste sentido, a primeira turma de alunos fez um excelente trabalho de conscientização dos pequenos proprietários de terra e trabalhadores rurais (isto, numa realidade em que se vendiam e compravam votos, nas eleições). Os alunos da 4ª série deveriam exercitar a montagem de projetos de utilidade pública e expô-los à Câmara Municipal e à comunidade em geral. Nesta linha eram trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História, Educação Musical e Artes Plásticas.

Os Estudos de Comunidade caminhavam em círculos concêntricos até a compreensão da cultura brasileira. Exercitava-se a participação social e a prática de opções, tomadas de deci-

são, pressupostos básicos de cidadania. Os professores deveriam discutir e organizar com os alunos uma plataforma didática ou unidade didática. Desse momento em diante, os alunos, trabalhando em grupo, eram os principais atores do processo ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas, como trabalho em grupo, estudo dirigido, integração de áreas curriculares e estudo do meio estiveram presentes no cotidiano da experiência.

Também em avaliação se inovou. A avaliação proposta era qualitativa, o que permitia levar em conta a pessoa do aluno, seu desempenho e sua produção. Foi introduzida a prática de auto- e hetero-avaliação (no grupo). O registro de avaliação era feito por conceitos, após análise e discussão com o professor e às vezes, com os colegas. Na experiência de Socorro não dispúnhamos de Orientador Educacional, o que resultou na participação de professores do Curso Normal no estudo de cursos superiores e do mundo das profissões. Por outro lado, as fichas de observação elaboradas pelos professores, os gráficos de aproveitamento escolar elaborado pelos próprios alunos constituíam preciosos documentos no momento de prosseguimento em outros cursos e/ou no trabalho. A experiência de Socorro, além de propiciar excelentes oportunidades de aprimoramento cultural e social para os alunos que dela participaram, propiciou aos professores condições favoráveis de aprendizagem e compreensão de didática, pedagogia e psicologia do adolescente.

Conforme já mencionado, fui Orientadora Pedagógica da experiência. A prática e os desafios do dia-a-dia me levaram a definir as funções e o perfil deste profissional. Em Socorro, trabalhei de 1957 a 1961, quando voltei para São Paulo, a convite do Secretário Estadual de Educação, Dr. Luciano Vasconcellos Carvalho, para participar de um grupo que seria criado para inovar o ensino secundário e técnico. Neste ponto começaria a surgir o Ensino Vocacional.

Das Classes Experimentais de Socorro ao Serviço do Ensino Vocacional

Foi no final de 1960, quando as Classes Experimentais estavam já no seu terceiro ano de funcionamento, que o Secretário Estadual de Educação visitou Socorro, por sugestão do Pe. Leonel Corbeil, membro da direção da Associação de Educadores Católicos. Tendo contato com a direção da escola, com professores e alunos e conversado com as classes, a impressão causada pelo trabalho foi muito boa, o que levou o Secretário a se perguntar por que ela deveria limitar-se a Socorro. Ele havia visitado as experiências educacionais europeias e americanas e também guardava a ideia de reprodução desses modelos. Na Inglaterra, ficara muito sensibilizado com o que vira na Escola Compreensiva. Com base em tudo o que constataria, e com o firme objetivo de renovar a educação em São Paulo, vislumbrou assim a possibilidade de estender a experiência das Classes Experimentais de Socorro para outras cidades do Estado. Dias após a visita, fui chamada ao Gabinete para discutir aquele propósito.

Não dispúnhamos de estrutura e verbas para um programa tão ambicioso. Pensamos que seria possível organizar outras escolas renovadas com base nas Classes Experimentais em cidades-centros de região ou em cidades cujas prefeituras se dispusessem a fazer parceria com o Estado, transformando essas novas escolas em centros de capacitação de professores e de debate sobre uma nova pedagogia. Mas, de qualquer modo, faltava-nos base legal. A Portaria do MEC que permitiu as Classes Experimentais era muito frágil para amparar um projeto de tal envergadura. Tivemos várias reuniões com o Secretário até descobrirmos que estavam em curso estudos para a reforma do Ensino Técnico Industrial, de nível estadual. As escolas técnicas eram vinculadas ao Departamento de Ensino Profissional da Secretaria Estadual de Educação. A estratégia encontrada pelo Secretário foi a de embutir, no texto da nova lei, artigos que permitissem uma base legal para a experiência de renovação no ensino secundário. Para esse fim, foi formada uma comissão mista composta por professores do ensino técnico e professores do ensino propedêutico à qual fui integrada.

O trabalho da comissão foi elaborar o texto legal com base nos textos da reforma do ensino industrial. Num segundo momento, coube à comissão redigir o texto do decreto que regulamentaria a lei estadual. Fizemos parte desta comissão, ao lado de Oswaldo de Barros Santos, Paulo Guaracy Silveira, Gilberto Grande, Maria José Guerra e Dirce Rocha de Almeida do Departamento de Ensino Profissional, e Luiz Contier, diretor do Instituto de Educação Alberto Comte, da capital, defensor da multiplicação de Classes Experimentais pela orientação pedagógica do Centro de Sèvres. Durante quatro meses a comissão dedicou-se à redação do texto do decreto que, uma vez concluído, logo foi assinado, em 1961, pelo então Governador do Estado, Carvalho Pinto, politicamente próximo ao PDC (Partido Democrata Cristão).

No decreto foi inserido um capítulo para possibilitar a criação dos ginásios que viriam a funcionar inspirados na pedagogia das Classes Experimentais de Socorro. A denominação Cursos Vocacionais correspondia ao ensino técnico, significando cursos de treinamento para desenvolvimento de habilidades manuais ou mecânicas. Pelo mesmo decreto foi criado o Serviço do Ensino Vocacional, órgão destinado a planejar, orientar e avaliar essa nova modalidade de ensino, bem como desenvolver programas de capacitação e estágio para o magistério e estudantes universitários. De acordo com o decreto, os Ginásios Vocacionais poderiam funcionar de forma independente ou integrados às Escolas Profissionais¹.

Terminada a tarefa de redação do decreto, a Comissão coordenada pelo professor Oswaldo Barros Santos foi desfeita. Algum tempo após a publicação do decreto, o Secretário me convidou para exercer a função de Coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional, o que significava assumir o programa de implantação da renovação educacional no Estado de São Paulo.

A implantação do Serviço do Ensino Vocacional

O projeto começaria a implantar-se em 1962, com a instalação de três unidades de Ginásio Vocacional, respectivamente na capital (Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha), em Americana (Ginásio Vocacional João XXIII) e Batatais (Ginásio Vocacional Cândido Portinari). Em 1963, foram instaladas as unidades de Rio Claro (Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes) e Barretos (Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares). Já nesse ano estavam previstos novos Ginásios em Jundiaí, São Sebastião, São Carlos, Sorocaba, Taubaté, Campinas, Bauru, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília, São Caetano e São Bernardo. Da perspectiva da política da Secretaria de Educação, era necessário: 1) instalar unidades de modo a cobrir, em curto prazo, cidade-sedes e região; 2) ampliar a rede na direção das regiões do interior; 3) contar com a adesão política do Prefeito e deputados da região. Do ponto de vista técnico, o critério para a escolha das cidades era o seguinte: 1) possuir um prédio escolar disponível e sujeito a reformas e ampliação; 2) índice satisfatório de demanda escolar; 3) parceria com a Prefeitura no tocante ao prédio; 4) aceitação a nova proposta educacional.

Enquanto estudávamos os critérios e fazíamos a previsão dos recursos para a implantação das unidades, os deputados estaduais se digladiavam na Assembleia Legislativa na disputa por um Ginásio Vocacional em sua cidade ou região. Em 1965, havia em tramitação 158 projetos de lei criando Ginásios Vocacionais. Para conter a onda política, foi necessário criar um dispositivo legal que regulasse esta situação. Este veio na forma de um decreto do Governador, que garantia aos deputados a liberdade de criar escolas, especificando, porém, que a indicação das mesmas para funcionar como Vocacionais ficava sujeita à avaliação do órgão técnico da Secretaria da Educação. Todavia, à medida que, a partir daquele momento, foi-se atenuando a demanda, o decreto acabou sendo um instrumento burocrático que impediu a instalação de novas unidades vocacionais. De qualquer forma, nas cidades que esperavam o seu Ginásio Vocacional, houve mobilizações de professores e estudantes em torno de uma educação nova, progressista. Contudo, em comunidades menores, como foi o caso de São Sebastião e Taubaté, havia a expectativa de uma escola profissionalizante.

No início, após organizar uma pequena equipe, iniciamos a pesquisa de terrenos ou de prédios em construção ou ainda passíveis de ampliação e reforma para sediar os Ginásios Vocacionais. Em São Paulo, o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha se situou no bairro do Brooklin, Zonal Sul de São Paulo. Nas outras cidades, Americana, Rio Claro, Barretos e Batatais, pudemos contar com terrenos ou com a totalidade de prédios das antigas escolas artesanais (extintas pela nova lei). A diversidade socioeconômica e cultural das várias cidades favoreceu a existência de currículos também diferenciados.

As pesquisas de comunidade foram realizadas por um grupo de sociólogas vindas da Universidade de São Paulo e orientadas, numa primeira fase, pela professora Maria Aparecida Joly Gouveia². Desse trabalho participaram vários professores que assumiriam unidades da capital e do interior, o que lhes possibilitou contato com pais e alunos antes do início das aulas. A discussão dos dados encontrados remetia os professores ao planejamento do currículo.

Organização institucional e estrutura administrativa no Ensino Vocacional

Quando se procedia à instalação de uma unidade dos Ginásios Estaduais Vocacionais ou dos cursos novos que a partir deles foram sendo implantados, a equipe de pesquisa socioeconômica e psicossocial do SEV procedia a sondagens com o objetivo de conhecer melhor a comunidade, a população potencial de famílias cujos filhos seriam candidatos aos Vocacionais para, com base nesses dados, proceder à sua seleção. Era também a partir da análise destes dados que as equipes de professores partiam para a formulação de objetivos gerais e específicos, para o planejamento de currículo. Assim, essas pesquisas de comunidades eram essenciais ao desenvolvimento do projeto do Ensino Vocacional.

Com relação aos Ginásios diurnos de tempo integral da capital, Americana, Rio Claro, Batatais e Barretos, foram feitas sondagens iniciais para avaliação das expectativas, aspirações, valores e comportamento das famílias dos jovens. Essas sondagens iniciais tomavam como ponto de partida os grupos escolares mais próximos do Ginásio Vocacional. Aí, eram sorteados os alunos, possibilitando assim a chamada dos pais. Nestas mesmas unidades, após dois anos de funcionamento, foi feita nova sondagem, desta vez para avaliação da receptividade do currículo por parte de alunos e pais. Neste caso, porém, a sondagem foi feita entre os pais que efetivamente tinham os filhos frequentando o Ginásio Vocacional.

Na situação dos cursos noturnos, que seriam implantados mais tarde, a sondagem foi feita com amostra da população candidata às matrículas, no momento da inscrição. Lamentamos não poder discutir neste trabalho dados detalhados desses vários estudos que serviram de base ao recrutamento e avaliação da clientela do Ensino Vocacional. Infelizmente, foram levados das unidades escolares pelo grupo policial-militar que invadiu os Ginásios Vocacionais em 12 de dezembro de 1969. O que temos são materiais fragmentados que não possibilitam passar uma visão de conjunto. Pelos motivos expostos, vamos nos limitar a apresentar a título de exemplo algumas características da comunidade e do conjunto de alunos da primeira unidade de Ensino Vocacional implantada em São Paulo, na capital, devendo nos referir posteriormente, ainda que de forma breve, à clientela das demais unidades do interior, bem como dos cursos noturnos.

O Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha foi instalado num edifício situado na Rua Pennsylvania com a Avenida Santo Amaro, no Brooklin, bairro residencial de classe média da Zona Sul de São Paulo. O Ginásio ficava na parte do bairro chamada de Brooklin Novo, que conservava muitas áreas livres e terrenos sem construção. Com o passar dos anos, vimos o bairro crescer e ser mais bem urbanizado. Todavia, no momento inicial da implantação do Ginásio Vocacional, a partir do local em que seria instalado, estabeleceu-se um raio de 2.000 metros como limite imaginário para delimitação da comunidade escolar. Nessa área, havia quatro grupos escolares, dois ginásios e três colégios particulares.

Com relação ao nível socioeconômico dos pais dos alunos que frequentavam aqueles estabelecimentos de ensino e que foi objeto da pesquisa inicial que deveria determinar a composição da futura clientela do Ginásio Vocacional, tínhamos 20% de nível I, considerado o mais alto, envolvendo uma maioria de pais com profissões de nível universitário; 50% de nível médio, formado por pais e mães com profissões e ocupações do tipo semimanual, com escolarização ginásial (8ª. série atual) e colegial; 25% de nível baixo, formado por pais e mães com ocupações manuais e semimanuais na área industrial e de serviços. Os 5% restantes correspondiam a não obtenção de respostas ou entrevistas anuladas por motivo técnico. A partir desses dados, a clientela do Vocacional seria recrutada mediante exame de seleção, levando-se em conta a proporcionalidade da participação desses segmentos de níveis socioeconômicos distintos na composição geral da comunidade.

Esta sondagem foi realizada em 1961/1962. Em 1965, no entanto, procedemos a outra sondagem, desta vez no bairro e entre os alunos que frequentavam o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, e verificamos que os resultados confirmavam nossa preocupação quanto à maior frequência de filhos de famílias de estratos médio e alto da população. Procedemos a uma correção da curva através de uma Portaria do SEV avalizada pelo Secretário da Educação. A correção consistiu em estabelecer previamente o número de vagas para cada segmento socioeconômico. Para tanto, no momento da inscrição deveria ser preenchida uma ficha própria. Realizadas as provas de admissão, fazia-se uma classificação geral. A partir daí, eram chamados os alunos do nível I (mais alto) até 20% das vagas; do nível II até 50% das vagas e do nível III até 30% das vagas. Embora esta medida desagradasse aos pais enquadrados nos níveis I e II, os educadores entenderam que, com mais realismo e senso de justiça social, assim voltaríamos à representação inicial do bairro. Também as sondagens para avaliação da receptividade do currículo respeitaram esta estratificação.

Os Cursos Ginasiais Vocacionais, bem como todos os demais que seriam posteriormente implantados seguindo o seu modelo – no período noturno, em nível de Segundo Grau ou como cursos Complementares – eram subordinados ao Serviço do Ensino Vocacional, dire-

tamente ligado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado, sendo alocados à despesa do Gabinete o próprio Serviço e suas unidades escolares. O Serviço do Ensino Vocacional, órgão coordenador da experiência do Ensino Vocacional, era composto de:

- Coordenadoria
- Equipe de Assessores - administrativo e pedagógico
- Equipe de Pesquisa - sociológica e psicopedagógico
- Setor de Cursos e Estágios (Capacitação pedagógica)
- Setor de Despesa
- Setor de Prédios e Equipamentos
- Setor de Pessoal
- Setor de Relações Públicas
- Setor de Audiovisual e Documentação
- Biblioteca

A estrutura dos Cursos Ginásiais era a mesma, apenas com algumas diferenças nas unidades que trabalhavam com Práticas Agrícolas e programas culturais próprios das comunidades onde foram instalados. Como toda escola, dispunham de secretaria, funcionários braçais e burocráticos. Os serviços de apoio do ensino eram a biblioteca e o setor de audiovisual. Como os ginásios diurnos funcionavam em tempo integral, havia também cozinha e refeitório. Algumas salas dos prédios foram adaptadas para servirem de ambientes próprios para artes plásticas, artes industriais, educação musical, educação doméstica e práticas comerciais. A rotina diária das atividades desenvolvidas nesses espaços já foi suficientemente explorada em um trabalho anterior, sustentado por uma ampla investigação documental e empírica (Rovai, 1996), para que seja necessário retomá-la aqui.

Os professores e técnicos eram recrutados do quadro de funcionários efetivos concursados do Estado, e outros eram contratados segundo o padrão vigente para a rede de escolas secundárias. Todos, após o processo de seleção, passavam pelo curso de Capacitação, cuja duração era de seis meses, para os docentes e técnicos. Os professores efetivos da rede estadual eram comissionados de seus cargos junto ao Gabinete do Secretário. A capacitação inicial era retomada pela Orientação Pedagógica e pelos técnicos do Serviço de Ensino Vocacional durante todo o período de funcionamento da experiência. A partir destes cursos, alguns professores e técnicos eram convidados a assumir a docência ou funções de orientação na rede de Ginásios Vocacionais. Os demais voltavam para a rede comum com melhores condições de desempenho.

O regime de trabalho dos professores e orientadores dos Ginásios Vocacionais foi inicialmente de 36 horas semanais, passando depois para 40 e 44 horas semanais, quando a nova legislação assim o permitiu. Das funções dos professores, faziam parte:

- preparação de aulas e atividades;
- seleção de bibliografia, textos de estudo;
- docência (sala de aula);
- observação de alunos e elaboração do devido registro;
- orientação do estudo dirigido;
- organização do estudo do meio;
- planejamento do trabalho de avaliação;
- cuidado com a documentação dos alunos em sua área;
- estudo de assuntos e questões de interesse do trabalho pedagógico;
- participação em reuniões pedagógicas semanais;
- participação em reuniões de área;
- participação em reuniões com os pais e a comunidade.

Quanto às funções dos orientadores, competia-lhes:

- orientar os professores no desempenho de suas funções;
- organizar com os professores o plano de estudo;
- coordenar as reuniões do Conselho Pedagógico;
- debater com os professores a fundamentação pedagógica do Ensino Vocacional vinculado ao Serviço do Ensino Vocacional;
- assistir os trabalhos de sala de aula e do estudo do meio;
- participar da avaliação dos professores.

Por sua vez, ao Orientador Educacional cabiam:

- orientação dos alunos em relação aos vários aspectos de seu desenvolvimento físico/motor, intelectual, social, afetivo/emocional;
- acompanhamento dos trabalhos em sala de aula e em estudos do meio;
- realização de reuniões com as equipes e as classes;

- participação nas reuniões semanais do Conselho Pedagógico;
- realização de reuniões com pais de alunos;
- atendimento dos alunos nas entrevistas;
- organização da documentação de cada aluno no tocante ao seu desempenho e atitudes;
- coordenação do trabalho de Orientação Vocacional.

Por fim, eram atribuições do especialista em Recursos Audiovisuais:

- dar suporte aos professores no tocante à organização de material didático para suas aulas e atividades;
- participar das reuniões do Conselho Pedagógico;
- organizar filmes, slides, fitas de gravação, coletânea de estampas, fotografias, mapas;
- fazer a documentação fotográfica e sonora das atividades próprias do currículo;
- participar na elaboração de sínteses das unidades pedagógicas, juntamente com professores e alunos;
- participar nos estudos do meio.

Com relação à Direção, optou-se por colocar nessa função um Orientador Pedagógico com visão satisfatoriamente abrangente da educação e do projeto do Ensino Vocacional. As funções administrativas/ burocráticas eram exercidas por professores com experiência em administração escolar. No caso dos Ginásios Vocacionais, os Orientadores Pedagógicos e Educacionais, o diretor administrativo e o especialista em recursos audiovisuais eram subordinados ao Diretor. Este e os orientadores deveriam funcionar como uma equipe voltada para as questões da educação.

Seleção e capacitação de professores e técnicos

A seleção de professores das unidades de Ensino Vocacional era feita entre os inscritos das várias cidades. Abriam-se editais, possibilitando-se a arregimentação de interessados entre professores novos, sem muito tempo de exercício no magistério, e de professores efetivos da rede estadual, os quais, para fazer o curso inicial, se beneficiavam de comissionamento. A capacitação do pessoal se desenvolveu através de um primeiro curso de aproximadamente quatro meses, na sede do Serviço do Ensino Vocacional, período no qual, além das aulas e dos grupos de estudo, participavam das pesquisas de comunidade e faziam estágios de uma

semana em dois Ginásios Vocacionais. O estágio da primeira turma foi feito nas Classes Experimentais de Socorro. Nos cursos de capacitação que se seguiram a este primeiro, os professores selecionados para integrar o quadro docente de um Ginásio Vocacional eram avaliados segundo seu aproveitamento nos cursos, nos estágios, seu interesse e disponibilidade para viver em qualquer das cidades onde havia Ginásio Vocacional.

Contudo, a capacitação não se esgotava aí. Durante todo o tempo de atuação nos Ginásios Vocacionais, os docentes eram acompanhados pelos Orientadores Pedagógicos, os quais realizavam encontros semanais, as reuniões do Conselho Pedagógico. Além disso, os professores eram orientados em entrevistas individuais ou de pequeno grupo para discutir o encaminhamento de problemas específicos de sua área. Outra exigência para o professor era o trabalho em equipe. Os professores não trabalhavam isoladamente sua área, mas deveriam articular-se com os colegas com vistas à integração do currículo. Desde o primeiro ano de funcionamento, o SEV instituiu um programa de avaliação dos docentes e técnicos.

O planejamento de currículo tinha como primeiro momento a análise dos dados da comunidade obtidos nas pesquisas. Assim, enquanto na capital e em Barretos tivemos uma clientela distribuída por diferentes níveis socioeconômicos, nas cidades de Americana, Batatais e Rio Claro, a maioria vinha de estratos econômicos baixos. Da mesma forma, enquanto em Barretos havíamos encontrado comportamentos bastante liberais entre os jovens, em Batatais a comunidade teve dificuldade de aceitar que as meninas usassem calções curtos para a ginástica ou ainda participassem de atividades com equipes mistas. Enquanto Americana se caracterizava como cidade industrial, com acentuada predominância de valores de ordem material como dinheiro, Rio Claro, centro de ferroviários, se caracterizava pelo tradicionalismo e pela dependência da população em relação à Cia. Paulista de Estradas de Ferro e ao poder local. Estas diferenças foram significativas no planejamento curricular.

As equipes de professores em cada unidade escolar contavam com o trabalho especializado de um Orientador Pedagógico, que atuava mais diretamente com os professores, e um Orientador Educacional, que trabalhava predominantemente com os alunos. Em 1965, instituímos a função de Supervisores de Áreas aproveitando professores da rede, das diversas áreas, os quais apresentavam resultados satisfatórios de desempenho profissional e social. Eles visitavam periodicamente todos os Ginásios e promoviam encontros de áreas em São Paulo. Era também de sua responsabilidade organizar bibliografia sempre atualizada e sugerir materiais didáticos e/ou audiovisuais. Cada ginásio contava com um pequeno setor de audiovisual. Tivemos supervisores também para Orientação Pedagógica e Educacional.

Em 1966, instituímos um setor de pesquisa sociológica e psicopedagógico, o qual permitia constantes retomadas da caracterização dos vários Ginásios, além de pesquisar ques-

tões referentes ao processo de ensino-aprendizagem. A divulgação da experiência era feita através de atividades e eventos, seminários e mesas redondas, participação em entrevistas na mídia, por ocasião de Congresso da SBPC, visitas de especialistas estrangeiros e na Revista do SEV, que se tornaria, a partir de 1968, Educação Hoje.

Outras modalidades de Ensino Vocacional

Como era de se esperar, a amplitude e os objetivos do projeto do Ensino Vocacional não poderiam deixar de suscitar reações políticas por parte dos grupos de interesse e dos lobbies conservadores, que se manifestavam sob a forma de pressões visando pôr fim à experiência. Tais reações, naturalmente, se agravariam após o golpe de 1964. Contudo, apesar das pressões políticas, o projeto prosseguia, mantendo em funcionamento as unidades de Ginásios Vocacionais já implantadas e capacitando anualmente um sem número de professores, propiciando estágios a universitários e assessorando professores dos grupos escolares na capital e no interior.

O programa de Capacitação Docente envolvia, cursos com duração de seis meses, o estudo de Correntes Pedagógicas Contemporâneas, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Adolescente, Planejamento de Currículo, Procedimentos e Técnicas Pedagógicas e a interpretação de pesquisas. Os estágios eram realizados nas várias unidades. Como já foi salientado, a primeira turma de professores e técnicos que se integrariam aos quadros dos Ginásios Vocacionais fez estágio junto às Classes Experimentais de Socorro e, a partir do ano seguinte, os estágios foram realizados nos três primeiros Ginásios Vocacionais já em funcionamento. Tais estágios permitiam aos professores uma troca com os docentes locais e o conhecimento das características das comunidades. Todos os dados coletados na observação e no contato com os professores e com a comunidade eram posteriormente trabalhados no Serviço do Ensino Vocacional, sede dos cursos de Capacitação.

Também, a partir de 1965, começamos os estudos para elaboração de uma proposta de Curso Colegial Vocacional para o Ginásio Oswaldo Aranha, da capital, João XXII, de Americana, e Cândido Portinari, de Batatais. Paralelamente, trabalhávamos o projeto do Ginásio Vocacional Noturno para o Oswaldo Aranha, bem como para Americana, Rio Claro e Barretos. Em 1967, instalávamos o curso Ginásial, não sendo possível fazê-lo, porém, em Americana e Batatais. No caso destas duas últimas cidades, tratava-se de um Colegial que atenderia a região de Campinas e a de Ribeirão Preto. Além da resistência da Secretária de Educação, tivemos dificuldades com os prefeitos de algumas cidades, da região.

Com a instalação dos Ginásios Vocacionais noturnos, o SEV respondia de forma explícita às acusações que lhe eram feitas de trabalhar apenas com clientela de bom nível socioeco-

nômico. Os cursos noturnos foram planejados para atender trabalhadores. E nas diferentes cidades tivemos segmentos diferenciados de alunos, do ponto de vista de suas ocupações e serviços. No ano de 1968, instalamos o Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, em regime de meio período diurno. Também no Oswaldo Aranha, no primeiro ano de funcionamento dos cursos noturnos, fomos procurados por alunos que solicitavam a abertura de cursos semelhantes para pessoas de sua família, do bairro onde moravam; alguns traziam por escrito a relação dos interessados. Tratava-se de pessoas analfabetas ou com curso primário incompleto, ocupadas em grande parte com o trabalho braçal.

Procuramos conversar com uma amostra dos interessados. Suas expectativas iam de A a Z, ou seja, alfabetização, madureza de Primário, madureza de Ginásio, cursos profissionalizantes os mais variados. Abrimos inscrições e, numa semana, tivemos 1.200 candidatos. Somente com um mutirão de professores, estagiários e alunos do Colegial do Oswaldo Aranha demos conta de entrevistá-los. Criamos uma equipe pedagógica para planejar o programa. Com exceção da alfabetização, os demais cursos teriam a duração de seis meses. Professores, alunos do Colegial, do Ginásio diurno e do Ginásio noturno participaram do programa. Os alunos dos demais cursos teriam esse trabalho como prática curricular, em especial, os alunos do Segundo Grau Vocacional que haviam optado por Educação Popular.

Fica evidente, assim, que se o SEV não conseguiu ampliar sua rede escolar, ampliou serviços investindo na capacitação docente, nos estágios e nas assessorias a escolas primárias e secundárias³. Até meados de 69, o SEV havia atingido 7.500 pessoas, entre professores e estagiários universitários. Durante os nove anos de sua existência, o Serviço do Ensino Vocacional realizou nove cursos de longa duração (6 meses), 18 cursos de média duração (2 meses), 30 cursos de curta duração (30 dias), além de propiciar estágios e visitas para centenas de professores e universitários. Ao longo de toda a existência do Serviço do Ensino Vocacional, os alunos e professores de Didática da USP, PUC São Paulo e PUC de Campinas se beneficiaram da experiência, participando de estágios e seminários.

Num balanço da experiência, de 1961 a 1969, verifica-se que, já em 1964, quando da instalação do regime militar, cinco Ginásios Vocacionais achavam-se implantados e funcionavam regularmente. Em 1967, haviam sido criados os Vocacionais Noturnos na capital, Americana, Rio Claro e Barretos. Também em 1967, fora instalado o Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul. Ainda no mesmo ano, instalara-se o Curso Colegial Vocacional junto à unidade da capital. Do mesmo modo, os Cursos Complementares destinados à população de baixa renda. Estas últimas unidades de cursos tiveram apenas dois anos de duração, já que o aumento da repressão política, a partir de 1968, levaria a experiência a um lamentável fim, no ano seguinte. Entretanto, mesmo nesse período, como, aliás, ao longo de toda a sua exis-

tência, o Serviço de Ensino Vocacional, além de planejar, supervisionar e avaliar o trabalho dos Ginásios Vocacionais diurnos e noturnos, o curso Colegial e os cursos Complementares, desenvolveu cursos de Capacitação Pedagógica para professores da rede estadual, atividade esta que significou a extensão, ao conjunto da rede, dos métodos de trabalho desenvolvidos nas unidades de Ensino Vocacional.

A repressão política e o fim da experiência

Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964. Convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove secretários de Educação.

Na Secretaria da Educação, era visível o interesse de alguns setores na revogação da legislação que permitiu essa experiência educacional. Na verdade, o Serviço do Ensino Vocacional viveu ao longo de sua existência um processo de permanente tensão, desde os tempos do governador Adhemar de Barros. Os vários setores do governo usaram de todos os meios para opor-se ao Ensino Vocacional, no que sempre foram apoiados pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação. Adhemar de Barros era famoso pela prática de corrupção administrativa. Sob o seu governo, foram mudados os quadros das Secretarias de Estado, e na Educação não foi diferente. O novo secretário da Educação, Dr. Ataliba Nogueira, conhecido professor da Faculdade de Direito da USP, era também uma figura conhecida nos meios políticos e intelectuais como reacionário.

A corrupção vigente no governo Adhemar de Barros chegou até o Serviço de Ensino Vocacional de modo grosseiro. Passamos a receber da esposa do governador, do chefe da Casa Civil e Militar, do Gabinete do Secretário e de parlamentares estaduais e federais do PSP (Partido Social Progressista) primeiramente cartas solicitando a contratação de professores e técnicos sem nenhuma qualificação ou vagas para alunos que não se enquadravam nos critérios de seleção do SEV. Estas ações foram logo seguidas por ameaças de cortes de verba, de cancelamento de comissionamentos etc., até que explodiu o que ficaria conhecido no SEV como “a crise de 65”. A negação de matrícula para um aluno que não havia passado pela seleção do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, mas que era filho de funcionário de confiança do Secretário da Educação, implicou no meu afastamento da Coordenação do SEV, bem como no da diretora administrativa do Ginásio.

Esta intervenção mobilizou todos os professores e funcionários da rede de Ensino Vocacional, além das Sociedades de Pais e Amigos dos Vocacionais. Houve grande mobilização, com assembleias muito concorridas na capital e nas cidades do interior onde tínhamos Ginásios Vocacionais. Pais de alunos, jornalistas, conseguiram a cobertura permanente da grande imprensa, do rádio e da televisão. Comissões de pais e pessoas representativas das comunidades locais solicitaram audiência com o Secretário, a qual aconteceu em clima de alta tensão. Insatisfeitos, os pais solicitaram audiência com o governador. Antes, porém, do movimento de pais ganhar visibilidade, era publicado decreto do governador nomeando para a Coordenação do SEV e a direção do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, os professores Joel Martins e Lygia Furquim Sim. Esta era a ex-diretora do Instituto de Educação de Socorro no período das Classes Experimentais e aquele, professor universitário de Psicologia, havia sido diretor do Vocacional Oswaldo Aranha a meu pedido, assim como havia participado do primeiro curso de Capacitação Docente; contudo, após um ano de exercício, Joel Martins pediu demissão, alegando que o trabalho era muito exigente e desgastante, e foi lecionar na PUC-SP.

Pais e professores continuavam lutando pela volta das educadoras afastadas e questionavam o comportamento dos dois professores recém-nomeados para a Coordenação Geral do SEV e direção do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. Após quarenta dias, o Secretário convidou-me, juntamente com os representantes das diretorias das Sociedades de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais, para uma reunião, na qual se decidiu pela volta à normalidade nas atividades da Secretaria, que já então se desgastava com o episódio, com a minha volta ao SEV e da diretora do Oswaldo Aranha, após a demissão dos recém-nomeados. Em que pesasse o desgaste de todas as partes neste processo, o SEV saiu vitorioso e teve ganhos políticos na opinião pública e entre personalidades da área cultural, educacional e política. Persistiria, porém, a atitude de sabotagem do SEV, principalmente através dos setores de Pessoal e de Orçamento da Secretaria de Educação, postura que perdurou até 1969.

O último período de vida do Ensino Vocacional coincidiu com o enrijecimento político do regime ditatorial, que culminou, em 1968, com a promulgação do Decreto Federal 477/68 e do Ato Institucional nº 5, duas peças autoritárias que permitiam punir os brasileiros que se opunham ao governo com medidas ainda mais rígidas e violentas do que os atos anteriores do regime instalado em 1964. O sistema repressivo se aperfeiçoava. Grupos do IIº Exército e a Polícia Política colocaram o Ensino Vocacional na mira de suas armas. Procuramos refletir com as equipes das várias unidades vocacionais sobre nossa posição e nosso comportamento.

A primeira situação de confronto foi criada pela participação de professores e técnicos do Ensino Vocacional na passeata promovida pela Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, APESNOESP, em repúdio à portaria nº. 36 do

Departamento de Educação, cujo diretor, na ocasião, era o Prof. José Mario Pires Azanha. Ao ver dos docentes, forçaria o rebaixamento da qualidade de ensino nas escolas públicas. Dessa passeata, além de professores da rede escolar e do Vocacional, participaram os docentes do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Logo após, recebemos do Gabinete ofício propondo a demissão de alguns professores cuja contratação havia sido feita com base em parecer do Departamento Jurídico da Secretaria da Educação. Este parecer foi revogado imediatamente e, assim, não tivemos outra saída senão dispensá-los.

Entretanto, as investidas não pararam por aí. Em meados de junho, mais uma vez fui afastada do cargo, juntamente com a diretora do Vocacional de Americana, o que, segundo o Secretário da Educação, Professor Ulhoa Cintra, era uma determinação do Comando do IIº Exército. Daí para frente, instalou-se um clima de terror nas escolas. O primeiro interventor nomeado pelo Secretário procurou apaziguar os ânimos, sem obter resultados. Os Ginásios Vocacionais, na verdade, deixaram de sê-lo quando o primeiro ato autoritário foi desfechado contra a liberdade e contra os direitos fundamentais da pessoa humana. Nas unidades do interior, onde o nível de politização de pais e professores era menor, houve tentativas de conversação com as autoridades. Logo perceberam que não trariam nenhum resultado.

O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial-militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969. Vários professores e funcionários ficaram detidos por mais tempo na sede da Operação Bandeirantes, OBAN, conhecido órgão de repressão e tortura. Quanto a mim e à professora Áurea Sigrist, ex-diretora do Vocacional de Americana, fomos detidas algumas vezes, por curtos períodos, nas dependências do IIº Exército, do DEOPS, da Polícia Federal e da Aeronáutica. Daí a algum tempo, em janeiro de 1970, éramos aposentadas de nossos cargos efetivos por concurso, com base no AI-5.

Iniciou-se desta forma uma verdadeira “caça as bruxas”, com devassa nos Ginásios, na sede do SEV, nas casas dos professores, técnicos e pais de alunos. Alguns pais de Barretos foram detidos juntamente com professores e levados no camburão com destino ao quartel do Exército em Campinas. No seu conjunto, o quadro parecia uma peça do “Teatro do Absurdo”. A experiência pedagógica bem sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e no meio universitário e secundário, se transformara repentinamente numa pedagogia perigosa para formação dos jovens. O que mudou? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão.

Com o pedido de demissão do primeiro interventor do SEV, Adolfo Pinheiro Machado, foi nomeada para a função de interventora Terezinha Fram, professora secundária e dirigente do Movimento de Bandeirantismo no Brasil. Sua posse foi acompanhada por dois capitães

e dois majores do IIº Exército. E daí por diante tudo foi desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu. Suas primeiras medidas foram a extinção dos cursos complementares e a descaracterização dos demais cursos. Literalmente, as unidades foram transformadas em escolas normais (comuns) com a implantação do currículo-padrão. O SEV foi transformado numa Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação.

Avaliando-se essa trajetória de nove anos do Ensino Vocacional, incluindo o SEV e todas as unidades escolares, percebe-se que ela correspondeu a uma história de muita luta dos alunos, professores, técnicos e pais de alunos contra as constantes ameaças de intervenção por parte de alguns setores da Secretaria da Educação, frente a mudanças ocasionadas por uma sucessão de nove Secretários da Educação. Seu desmantelamento, entretanto, coube ao IIº Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores.

O significado da proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais

“Só o homem livre é capaz de optar”

Não poderíamos encerrar este capítulo sem antes, à luz do breve relato sobre a trajetória do Ensino Vocacional, tentar explicitar o significado da proposta pedagógica que ali se desenvolveu. De fato, o termo VOCACIONAL tem sido interpretado de maneira ambígua. Em nosso país, durante décadas os cursos vocacionais foram da competência das Escolas Artesanais e de Ofício, das Escolas Técnicas Industriais e dos Cursos Profissionalizantes Livres. Tratava-se de preparar o jovem para o trabalho, no campo das habilidades manuais e mecânicas. Aí o termo vocacional era tido como uma direção de trabalho para os menos favorecidos socialmente. Portanto, “Escola Vocacional” ainda hoje é entendida como escola para pobres, onde o nível de ensino sempre deixa muito a desejar. Por outro lado, na legislação brasileira sobre o Ensino Industrial, os “Cursos Vocacionais” passaram mais recentemente a encampar as ideias de “interesse” e de “aptidão”, o que é, sem dúvida, um avanço.

Todavia, no contexto histórico em que se deu a implantação da experiência do Ensino Vocacional, é preciso lembrar que, no plano da legislação federal, os Ginásios Vocacionais eram apresentados como conjuntos de Classes Experimentais, com base na portaria específica que autorizava a introdução desse tipo de experiência na rede pública de ensino. Por outro lado, em nível estadual, a lei e o decreto que, num primeiro momento, serviram de base legal para a instalação dos Ginásios Vocacionais identificava-os como Cursos Profissionalizantes. O fato de a implantação dos Ginásios Vocacionais decorrer de uma legislação sobre o Ensino Industrial trouxe muitos problemas, no sentido de confundir com algum tipo de inovação

nessa área uma proposta de formação ampla, que envolvia áreas de cultura geral e também áreas de cultura técnica, mas fazendo convergir ambas para a formação de um espírito crítico no homem e no cidadão. Assim, o artifício usado na elaboração da lei nos levou a carregar esta contradição durante muito tempo, o que exigiu muito esforço para divulgar o sentido que atribuíamos ao termo.

Também no campo da Orientação Educacional se falava, à época, em “orientação vocacional” como orientação para o trabalho. Na década de 60, muitos orientadores ainda se pautavam pelas obras do psicólogo industrial Mira y Lopez, o qual desenvolveu uma linha de pensamento taylorista aplicada à educação. A crítica a esta postura a partir de 1960 reorientou esta concepção.

O termo vocacional é encontrado também nos Estados Unidos para designar um tipo específico de escolas, as Vocational Schools. São escolas onde os jovens, além da aprendizagem da cultura geral, cultivam aptidões. Na Inglaterra, as Comprehensive Schools possibilitam ao aluno fazer escolhas segundo suas aptidões, entendendo-se aqui aptidão como a capacidade de trabalhar melhor num determinado campo. Em Cuba, vocacional é o nome com que se designa a escola de melhor nível de ensino do país, destinada aos alunos bem classificados nas escolas comuns do sistema escolar. Trata-se da Escola Vocacional Lênin, uma escola de elite, cujo objetivo é a formação de lideranças políticas.

O que significa, então, face a essa multiplicidade de sentidos, a denominação de Vocacional dada aos Ginásios que pretendiam desenvolver uma nova proposta pedagógica no Brasil da década de 60? Como esperamos haver evidenciado, o termo está associado à filosofia que norteou a experiência e que defende o primado da pessoa sobre todas as coisas. Trata-se da pessoa que se realiza no mundo com os outros homens, tendo o trabalho como mediação. Implica na noção de trabalho humano, condição de realização pessoal e transformação social. O trabalho, por sua vez, é um fazer e um fazer-se.

Na experiência do Ensino Vocacional, o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de “orientação vocacional”, ou seja, a atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma “pedagogia vocacional” ou um “ensino vocacional” é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador.

A Pedagogia Social do Ensino Vocacional

A ideia de uma pedagogia social

No decorrer da história da educação, encontramos experiências educacionais cujas características as enquadram na configuração de uma pedagogia social. São exemplos a experiência de A. Makarenko, na Rússia, e a experiência de Barbiana, na Itália⁴. A denominação pura e simples de “pedagogia social” carece, no entanto, de um significado mais preciso. Uma pedagogia social se caracteriza por uma relação democrática entre educadores e educandos. É também uma pedagogia que trabalha as relações de sociabilidade, as atitudes de comunicação e ação grupal, mas também estimula as práticas de socialização.

No caso dos Ginásios Vocacionais, convençamos entendê-la como uma pedagogia social, crítica e transformadora. Por quê? Porque tomamos a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, os sujeitos da educação são entendidos como seres em movimento no plano social e cultural. Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos.

Neste capítulo, pretendemos apresentar uma breve caracterização da proposta pedagógica do Ensino Vocacional, bem como algumas indicações da forma como foi desenvolvida nas várias unidades dos Ginásios Vocacionais, de modo a permitir aferir em que medida tal proposta pode ser vista como exemplo de tentativa de implementação de uma pedagogia social no Brasil.

A proposta pedagógica do Ensino Vocacional

Os Ginásios Estaduais Vocacionais, instalados na capital, Grande São Paulo e interior do Estado, foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de 11 a 13 anos (faixa de entrada). Os objetivos gerais da proposta ali desenvolvida voltaram-se simultaneamente para a formação dos jovens e a capacitação de professores e técnicos da área educacional. O curso Ginásial tinha uma duração de quatro anos, sendo os dois primeiros de caráter exploratório de interesses e aptidões. O currículo permitia opções

num segundo momento, correspondente à 3ª e 4ª séries ginasiais. Para os jovens, essa condição oferecia uma oportunidade de optar por certas áreas e, para os professores, a possibilidade de se capacitarem profissionalmente, observando e debatendo a experiência. Quanto ao jovem, porém, o que se propunha especificamente era uma educação que o formasse no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país, e que ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. Tais objetivos gerais valiam para toda a rede de Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, embora fossem também formulados os objetivos educacionais específicos de cada Ginásio em particular. Estes decorriam da análise de dados universais ou os mais abrangentes em relação à realidade brasileira, conjugando-se com os dados colhidos nas pesquisas de comunidade.

As pesquisas de comunidade foram de capital importância para o planejamento curricular. Dispomos de pouquíssimo material a respeito do enorme trabalho que foi feito nessa área. Ao longo de toda a existência do Ensino Vocacional, essas pesquisas nos forneceram – como forneciam às equipes encarregadas da elaboração do planejamento curricular no momento da implantação de uma unidade do Ensino Vocacional - informações sobre valores, padrões de comportamento, costumes, expectativas e aspirações daqueles que constituiriam a sua futura clientela. De fato, naquele momento inicial, a problemática extraída das pesquisas era largamente discutida pelas equipes de professores e orientadores. Essas pesquisas revelavam também o que os pais pensavam a respeito das áreas do currículo: apegados ao modelo de currículo vigente (1961-1969), tinham dificuldades de aceitar áreas que lhes pareciam inadequadas. Ficava claro também, através das pesquisas de comunidade, que, além dessas dificuldades previstas, outras apareceriam, o que levava as equipes a planejar estratégias de introdução e abordagem das turmas, com vistas à elaboração de um planejamento curricular com base nos dados da pesquisa.

No Ginásio Vocacional, o currículo se compunha das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais (História, Geografia e elementos de Antropologia), Ciências Físicas e Biológicas, Inglês ou Francês, Educação Física e Educação Musical e Artes Plásticas as quais assumiam o papel de práticas educativas, ao lado das áreas de cultura geral, garantindo os conteúdos de humanidades. Outras áreas denominadas técnicas eram: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, e Educação Doméstica. Na 3ª série ginasial era proposto um aprofundamento das aprendizagens e na 4ª série, além dos conteúdos curriculares próprios dessa fase, orientavam-se os alunos no sentido de sintetizar os quatro anos de curso e organizar a documentação correspondente.

No campo das áreas curriculares definiam-se os objetivos específicos e os principais conceitos com os quais se deveria trabalhar. No Ensino Vocacional, não se trabalhava com conteúdos pré-fixados, nem com livros didáticos. Assim, o grande número de áreas curriculares poderia exigir um esforço maior dos alunos, se não fosse o trabalho de integração

curricular. A integração curricular ou integração de áreas se assentava sobre a concepção de currículo pela qual nos orientamos. Se o currículo é uma sequência de experiências vividas pelo aluno, experiências programadas pelo professor, as quais devem ter objetivos muito claros, isto significa que os alunos poderão estudar/trabalhar na escola e fora dela, com os colegas regulares ou com pessoas da comunidade.

Nessa compreensão de currículo situamos o conceito de core-curriculum como uma ideia central e mobilizadora, para a qual convergem conceitos das áreas em geral. O core-curriculum – que nos Vocacionais era formulado como uma questão ou pergunta, ou, ainda, como um problema – situava-se na área de Estudos Sociais, com a qual se integravam outras áreas. Entendemos que a integração conceitual no nível das áreas, tal como proposta nos Vocacionais, exige maior grau de elaboração do que os atuais projetos de ensino com base na interdisciplinaridade ou outras denominações hoje correntes. De fato, desta perspectiva, podem-se obter várias combinações de conteúdos e conceitos, atingindo áreas diferenciadas, as quais devem convergir, pela via da intersecção, para um núcleo comum – representado, no caso dos Vocacionais, pela área de Estudos Sociais. O modo pelo qual os conceitos vão se formando, ampliando e aprofundando se dá na sequência da apresentação dos conteúdos de ensino, elaborados, nos Vocacionais, no interior do que era chamada de Unidades Pedagógicas, cada uma com, aproximadamente, dois meses de duração.

Para introduzirmos aqui uma explicação sobre o que era uma Unidade Pedagógica no Ensino Vocacional, coloquemo-nos, por um instante, na perspectiva dos próprios alunos e da equipe de profissionais que vivenciaram de perto a experiência. Para eles, nesse tempo distante do passado, a Unidade Pedagógica é a ferramenta básica que alavanca o currículo. Cada unidade pedagógica tem como norte uma questão ou afirmação reveladoras de problemas desencadeados pelo core-curriculum. Portanto, a Unidade Pedagógica se inicia com um debate a partir de um questionamento ou sobre um problema. Na discussão inicial, todos os alunos tomam parte: é a experiência de participação, da qual resulta um plano de estudo da classe. Na Unidade Pedagógica sempre se recolhem dados de campo; aliás, a própria unidade pedagógica pode decorrer de um estudo do meio. Há também a situação em que se debatem temas cujo aprofundamento se dará através de palestras de professores ou especialistas com satisfatório domínio dos assuntos em questão. Logo após, a equipe de professores e orientadores deverá apresentar os conceitos, abordagens e trabalhos práticos envolvidos naquela unidade pedagógica.

À preparação inicial para montagem de uma unidade pedagógica pelos alunos e professores dá-se o nome de Plataforma. Esta expressão, sugerida por alunos, significa o plano concreto de trabalho numa Unidade Pedagógica, com as atribuições que competem a cada equipe das classes. Trabalho semelhante será feito por ocasião da síntese da unidade, momento no qual os alunos poderão se expressar através de texto, audiovisual, Artes Plásticas

e Dramatizações, atividades estas que devem partir do texto no sentido de explicitarem melhor, sob a forma de vivências, o sentido do que foi aprendido. As unidades pedagógicas se sucedem de 1ª a 4ª série ginasial; em cada série se avança no campo do conhecimento. O entendimento do que se faz e por que se faz vai crescendo nos alunos, de uma série para outra.

As unidades pedagógicas incorporam, em sua dinâmica, estudos do meio, trabalho em equipe, estudo dirigido e, progressivamente, estudo supervisionado e livre, experiências variadas de avaliação e autoavaliação, trabalho nas instituições didático-pedagógicas da escola, de que se falará a seguir, nos projetos de livre escolha e na prática de ação comunitária. As sínteses sequenciais se encerram com a síntese final de 4ª série. Esta prática é o corolário de nossa pedagogia – trata-se do exercício de intervenção na realidade estudada. O importante é que este processo contínuo de experiências, de aprendizagem em diversos campos do conhecimento, possibilita autoconhecimento. É neste sentido que se fala em Orientação Vocacional. Daí a denominação de Ginásio Vocacional dado a esta escola secundária. No entanto, é preciso entender também como se produz essa dialética de conhecimento e autoconhecimento, e quais são os procedimentos pedagógicos relacionados à unidade pedagógica que permitem estabelecer esse circuito.

Trabalho em Equipe

Para caracterizar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos no Ensino Vocacional, é possível recorrer, entre outros materiais, à pouca documentação que restou do registro da experiência no próprio momento em que era desenvolvida. No documento Planos Pedagógicos e Administrativos de 1968, citado a partir de agora como PPA, ou indicado apenas pelas aspas da citação, lê-se o seguinte: “Dadas as proposições do Sistema de Ensino Vocacional, contidas nos seus objetivos, o trabalho em grupo aparece caracterizando todas as situações da vida escolar. Seja no contato com os professores ou com os pais, a técnica fundamental usada pela escola é sempre o trabalho em grupo. Deste modo, consegue-se planejar condições para que os três segmentos da estrutura escolar – grupos de alunos, de professores e de pais – se percebam como participantes de uma mesma experiência: a situação crítica transformadora. (...) E, no trabalho com os alunos, a atividade em grupo aparece caracterizando as situações de aprendizagem. Aparece, deste modo, integrado a todas as técnicas pedagógicas, sendo utilizado por todas as áreas”.

De fato, é no trabalho em grupo, em todas as situações que a escola planeja, que o aluno encontra condições de se desenvolver como pessoa consciente de sua participação. Ao lado deste treino de participação social, o aluno vai adquirindo, através de temas e problemas de estudo que a unidade pedagógica propõe um conhecimento da realidade, capaz de lhe dar uma visão ampla e objetiva dos fatos. “Conhecendo a realidade, em termos de sua comunidade local, através de estudos de seu Estado, do seu país e do mundo, tendo treino de vida

em grupo e visão de si mesmo, nosso aluno tem condições de assumir seu papel de construtor da História através de uma atuação consciente no seu meio mais próximo.” Para que isto se dê, são planejadas diferentes situações que, numa linha de complexidade crescente, compatível com o nível de amadurecimento do adolescente, o envolvem da 1ª à 4ª série.

Assim, no processo de estudo são caracterizadas situações de estudo dirigido, de estudo supervisionado e livre e de estudo do meio. Os projetos, o acampamento, as festas são situações que, exigindo participação social mais espontânea, exigem, porém, ao mesmo tempo, bom nível de organização. As instituições didático-pedagógicas como a Cantina, a Cooperativa, o Banco, o Escritório Contábil, a Galeria de Arte, oferecem ao aluno oportunidades de vivência num grupo mais estruturado e onde ele assume um papel social perante a coletividade. Na linha de avaliação também trabalhamos com a avaliação do grupo, ao lado da autoavaliação e da avaliação pelos professores. Finalmente, por meio da ação comunitária, que faz parte do planejamento da 4ª série, mas que vem sendo preparada desde a 1ª série, o jovem é levado a atuar na sua comunidade, através do levantamento dos problemas que o conhecimento da comunidade progressivamente lhe foi dando. Os grupos de ação comunitária são como um teste de socialização, no sentido de que põe em evidência o resultado concreto de todo o preparo de participação anterior. Eles dão ao aluno a oportunidade de uma primeira tomada de posição frente ao seu papel como pessoa participante de sua comunidade. Ao mesmo tempo, fornecem importantes informações para a Orientação Vocacional, na medida em que, através da atuação do adolescente nestes grupos, se percebe claramente como ele vai se definindo.

Técnicas de Estudo

Entende-se que os conteúdos das diferentes áreas do currículo somente ganharão significado para a aprendizagem na medida em que forem trabalhados por técnicas adequadas, que conduzam o educando à apreensão das realidades conceituais e à mudança de seus comportamentos. O estudo tem um sentido comum nos vários campos do conhecimento. É um “processo de investigação que assume características próprias em função da natureza da área de conhecimento ou, mais especificamente, do conteúdo que se tem em vista. Ela pode ser ora uma pesquisa bibliográfica, ora uma pesquisa de campo. Pode ser um estudo do material, para testar, por exemplo, a sua funcionalidade ou a sua adequação como recurso de expressão criadora. E assume, também, uma característica experimental” ou de formação da sensibilidade, quando se trabalha com uma obra artística para avaliá-la. Em cada área do currículo, podem ser utilizadas as diferentes situações de estudo. Por exemplo, na área de Educação Musical se usará a pesquisa bibliográfica, a audição musical, um estudo do meio ou mesmo uma pesquisa experimental no campo dos sons, de acordo com os objetivos propostos e com a natureza do conteúdo de determinada unidade pedagógica. Mas, por outro

lado, a linha de estudo que uma área imprime ao seu conteúdo diferirá de outra pela própria natureza de seu campo específico. Dizemos, pois, que “a linha de estudo é diferente em cada área porque o material de busca é diferente em cada uma delas. Mas, em todas as áreas, o estudo se caracteriza pelo aspecto de busca que leva à descoberta. É assim que se formam no aluno atitudes de investigação e criatividade, levando-o ao conhecimento de si e inserindo-o no mundo que o rodeia”.

Como é desencadeado o estudo? A unidade pedagógica é a grande situação-problema que se propõe ao aluno, de modo a responder a necessidades de ordem pessoal e social e levá-lo à investigação. Este grande projeto de ação é definido numa plataforma, através de problemas menores que são abordagens diversas do grande problema. E por que estudar a partir de problemas? O princípio da atividade do aluno como condição para a aprendizagem é fato cientificamente comprovado. A psicologia genética de Jean Piaget e seus colaboradores contribui com uma melhor compreensão da atividade mental e de sua estruturação progressiva, demonstrando a atividade operatória do pensamento, hipótese já aventada, aliás, por John Dewey. O estudo de problemas está portanto intimamente ligado à representação que se faz do pensamento. A noção de problema, no dizer de Guy Palmade (1966), tende a ser uma noção central para os métodos denominados ativos, ao formar-se o conceito da natureza operatória do pensamento.

A construção do pensamento operatório é progressiva, como também são progressivas as situações de estudo propostas – estudo dirigido, supervisionado e livre. “À medida que o aluno progride no processo de estudo e chega a um maior domínio de técnicas de trabalho, as formas de investigação se tornam mais complexas. Nas 1as. e 2as. séries e, mais especialmente na 1ª, o estudo dirigido constitui a base do processo. Dado o nível de desenvolvimento intelectual do aluno e a sua inexperiência, o professor o orienta mais de perto”. As proposições de problemas são menos amplas e colocadas passo a passo. As instruções de trabalho são minuciosas, visando o treino de ordenação e coerência em seus trabalhos. Gradativamente, o aluno vai passando para uma fase onde se espera maior iniciativa e independência de sua parte. Passa então a participar do estudo supervisionado. Aí, as propostas de trabalho são menos minuciosas e dirigidas. “Espera-se que ele aplique e amplie os recursos de investigação aprendidos na série anterior. Pouco a pouco, o aluno vai sendo colocado na situação de estudo livre. Deve, por si mesmo, elaborar planos de pesquisa, mobilizar recursos de investigação, utilizando diversas fontes de informação. A esta altura, já utiliza o seminário e até mesmo a monografia, que implicam num trabalho mais pessoal e de maior complexidade. Deve revelar que adquiriu um método pessoal que o habilita a enfrentar diferentes situações, no meio escolar ou fora dele, como aspecto de sua independência pessoal.”

Em Pedagogia, o princípio da atividade do aluno, visto este como participante de seu próprio processo de educação, liga-se necessariamente ao da liberdade. Somente uma relação pedagógica democrática e horizontal pode dar ao aluno a liberdade de ser, preparando-o não para a vida que aí está, pronta, mas para uma vida a ser criada, a sua vida, e da qual ele será o próprio criador.

Estudo do Meio

O estudo do meio é uma das técnicas pedagógicas de mais largo emprego nos Ginásios Vocacionais. Da 1ª à 4ª série, o estudo do próprio Ginásio, da comunidade, de outras cidades e Estados, criam situações capazes de dar ao aluno um grande número de oportunidades de sair do espaço escolar, entrando em contato direto com a realidade, através de uma experiência vivida e não livresca. Contudo, os estudos do meio não podem ser confundidos com passeio ou excursão. Também não são realizados ao acaso, nem se encontram dissociados do processo educativo proposto para os Ginásios Vocacionais. Os estudos do meio, no Ensino Vocacional, refletem na prática o que está contido em artigos do Regimento Interno, por exemplo: “(...) proporcionar técnicas de trabalho e de estudo que favoreçam o desenvolvimento pleno da maturidade intelectual do adolescente; promover a integração social do adolescente no meio em que vive; proporcionar o conhecimento e levar à valorização dos recursos humanos e materiais da comunidade; formar a consciência de ação sobre o meio, no sentido de descobri-lo e modificá-lo”.

Exemplificando, “é fácil perceber que é numa 1ª série que o professor poderá realizar, com a classe, o maior número de observações in loco, porque conta com maiores possibilidades de sair dos limites da escola, uma vez que tem perto de si, e de maneira sempre mais acessível, os locais a pesquisa. Para uma unidade pedagógica do tipo “De que vive nossa comunidade?”, por exemplo, uma série de estudos do meio pode ser proposta, tendo em vista a compreensão de sua população, de suas tradições, religiões, de sua vida econômica, de sua organização político-administrativa, de seus problemas, enfim, de suas instituições culturais”. É importante, por outro lado, que o estudo do meio seja realizado por todos os professores que constituem a equipe, para que todos apontem os objetivos e conceitos que se quer atingir. A exploração dos resultados do estudo do meio permite uma série de aberturas para o estudo do país e do mundo. Num determinado estudo do meio, os alunos veem, por exemplo, que o desenvolvimento industrial da comunidade se iniciou a partir da Primeira Guerra Mundial; noutro, que a matéria-prima necessária para grande parte das indústrias vem de outros Estados do país.

No caso de uma 2ª série, por exemplo, os estudos do meio podem estar voltados ora para uma zona de grande concentração de indústrias, ora para uma área rural, dependendo da

unidade pedagógica proposta. O importante é que propicie aos alunos vivências totalmente diferentes daquelas que ele teve oportunidade de desfrutar em sua própria comunidade. Convém salientar que, tanto na 2ª como na 3ª e 4ª séries, novos estudos do meio voltados para a comunidade são realizados, procurando ver como aí se manifestam os problemas da área estadual, nacional e mundial. É bom lembrar também que os estudos do meio são feitos pelas equipes sob orientação dos professores. Na 4ª série, os estudos do meio anteriores não são esquecidos. Torna-se necessário retomar alguns para o desenvolvimento do estudo do meio presente. A volta ao estudo dos conteúdos e conceitos decorrentes de estudos do meio anteriores se coloca como fechamento do curso. O aluno volta-se agora para a sua comunidade para estudar, por exemplo, as políticas públicas do município. Na verdade, o estudo do meio é, aqui, um exercício de cidadania.

Ainda no campo das técnicas e procedimentos pedagógicos, contamos com as chamadas “instituições didático-pedagógicas”. Instituições porque foram coletivamente criadas pelos alunos, os quais, no decorrer do tempo, se revezam nas funções técnicas e administrativas. São exemplos de instituições didático-pedagógicas:

– Cantina Escolar, administrada pela 1ª série e vinculada à área de Práticas Comerciais e Economia Doméstica.

– Galeria de Arte, administrada pela 3ª série, responsável pelo local, pela segurança da mostra dos artistas. Alunos das várias equipes da 3ª série têm preparação com o professor de Artes Plásticas e funcionam como monitores. Além de renomados artistas, a Galeria expõe trabalhos dos professores de Artes Plásticas dos vários Ginásios Vocacionais.

– Cooperativa, Escritório Contábil e Banco Escolar, iniciativas orientadas pelos professores de Práticas Comerciais e Matemática.

– Acampamento, realizado com todas as turmas de 2ª séries dos Ginásios com orientação dos professores de Economia Doméstica, Educação Física e Ciências.

No campo das instituições, incentivamos ainda uma experiência de Governo Estudantil, possível corolário da área de Estudos Sociais e Estudos do Meio, totalmente a cargo dos alunos. Lembremos que, nesse período (1968-1969), os grêmios estudantis estão suspensos por um decreto do Governo Militar de 64. O trabalho dos alunos se inicia em todas as séries do Ginásio, chegando às eleições diretas, após o que se dedicam à elaboração de um Plano de Governo. Esta é uma experiência que evidencia muitas contradições e que se extingue cedo exatamente por causa delas. Não podemos esquecer que, à ascensão política de militares da “linha dura” ao governo, em 68, segue-se o período de maior repressão por parte do regime, condição limitadora de experiências próprias dos movimentos de jovens.

Projetos

Os projetos se distinguem de qualquer outro trabalho em grupo proposto no Ensino Vocacional por serem atividades realizadas por grupos heterogêneos, ou seja, grupos constituídos por livre escolha com base em interesses e aptidões comuns e por poderem, segundo a natureza de tais interesse e aptidões, congregar jovens de diversas séries ou de diferentes turmas da mesma série. As propostas para os projetos são baseadas num levantamento dos interesses dos alunos, realizado previamente em todas as áreas. As propostas são estudadas pelos alunos após o que eles fazem sua inscrição. A escolha de um ou outro projeto é mais um exercício de opção. Cada aluno pode fazer até três escolhas, indicando a ordem de sua preferência.

No trabalho com projetos, os grupos podem ser compostos somente por alunos do Vocacional ou organizados com a participação de estudantes do curso Ginásial de escolas públicas circunvizinhas. Este dado reflete a preocupação de não somente ampliar as relações de sociabilidade como exercer a socialização do conhecimento. Exemplos de projetos podem ser: organização da biblioteca de área; um programa de debates; elaboração de um jornal; projeto de constituição de uma estação de tratamento de água; projeto de um audiovisual etc. A duração dos projetos varia com a sua natureza. Na área de Educação Musical, por exemplo, a organização de um Coral ou um Conjunto Instrumental exige para sua concretização um preparo mais demorado, enquanto um projeto de música eletrônica pode ter um tempo mais curto.

Devemos destacar que esta experiência de escolha de projetos é mais uma situação de acompanhamento de Orientação Educacional. Pode se verificar o processo inteiro de escolhas de projetos e analisar a trajetória de cada aluno. Nos Projetos, o que difere é a amplitude da ação, isto é, o número de pessoas atingidas. Assim, quanto maior é o grupo que se beneficia, maior a amplitude de ação e maior a dimensão social, até porque alguns projetos, como foi assinalado, podem envolver alunos de outras escolas. Os projetos são, na verdade, ótima oportunidade de vivência, de sociabilidade e socialização.

Ação Comunitária

O desenvolvimento da comunidade repousa em grande parte nas suas instituições de educação e cultura, podendo a escola ter papel decisivo na melhoria das condições de vida no seu entorno social. Por isso o Ensino Vocacional procura, da 1ª à 4ª série, despertar o aluno para a importância da participação social consciente, partindo de seu grupo, nos estágios iniciais, até atingir organização mais ampla, entre os alunos da 4ª série. Assim, os alunos dos Ginásios Vocacionais desenvolvem ações cujo principal objetivo é levá-los a assumir a posição de cidadãos conscientes e atuantes, na busca de soluções para os problemas de sua comunidade.

“Se os jovens partem do estudo de sua comunidade para compreender a comunidade universal através dos trabalhos e vivências das unidades pedagógicas, é necessário que voltem constantemente ao ponto de partida e reconheçam que, ao seu redor, na sua comunidade, existem os mesmos problemas sociais que afligem o mundo.” Nessa direção, os Ginásios Vocacionais são verdadeiras escolas comunitárias. É preciso formar jovens capazes de promover o bem comum, não agindo pelos outros, mas dando-lhes condições de se elevarem pela própria ação. Sempre partindo do levantamento de problemas e refletindo sobre eles é que as equipes desenvolvem os seus projetos.

Por exemplo, em Americana, as equipes de 4ª série desenvolveram um trabalho na área de saúde. O fato de a população pobre não se utilizar de legumes em sua alimentação acaba por resultar num projeto de hortas domiciliares. E, para que esta aprendizagem possa amadurecer no bojo do processo educativo, o grupo de alunos do Vocacional estende o trabalho às crianças dos grupos escolares, integrando as professoras primárias. Outro programa também assumido pelos alunos de Americana se constrói na área de lazer das crianças das escolas primárias: ginástica, cantos, jogos e danças propiciam várias aprendizagens, todas elas envolvidas por um amplo espectro de sociabilidade. Numa linha distinta, desenvolvem um trabalho com grupos de operários têxteis, incentivando a sindicalização dos mesmos. Também nos demais Ginásios Vocacionais são realizados outros projetos de ação comunitária, entre eles, a organização social dos trabalhadores rurais de Batatais ou uma proposta de organização dos moradores de favela próxima ao Ginásio em São Paulo para discutir a reivindicação de creches e pré-escola.

Individuação e socialização: tornar-se pessoa

Deixemos de lado o convívio imaginário com os nossos alunos do passado para refletir, no presente, sobre o significado da proposta pedagógica que orientou os passos de sua educação nos Ginásios Vocacionais. Não por acaso se insistiu na importância pedagógica do trabalho em grupo no Ensino Vocacional. Das diferentes modalidades de estudo à ação comunitária, passando pela participação nas instituições didático-pedagógicas, é o planejamento da participação em diferentes situações de grupo o que comanda a organização das atividades de ensino. Na exata medida em que tais situações revelam um grau crescente de complexidade, elas permitem ao aluno experimentar uma liberdade individual cada vez maior e exigem dele, em contrapartida, um grau crescente de responsabilidade individual e coletiva. O seu “eu”, nas experiências iniciais da 1ª série, se faz sentir como “eu individual” apenas. Através do sentimento de pertencimento que sua atuação nos vários grupos lhe proporciona, ele se desenvolve no sentido do “eu socializado” da pessoa.

Este processo, que está no cerne da proposta de pedagogia social do Ensino Vocacional, vai de encontro, ao mesmo tempo, a importantes fatores de ordem pedagógica, ligados à psicologia da aprendizagem e da adolescência que, por si sós, justificariam a utilização prioritária do trabalho em grupo nos Ginásios Vocacionais. Pois é certo que a aprendizagem “se faz mais facilmente quando se trabalha em grupo”. Quando o professor e os alunos constituem um grupo de trabalho, a relação de horizontalidade que se desenvolve entre ambos libera tensões que, reprimidas, iriam dificultar o aprendizado. Por outro lado, a situação de grupo, favorecendo a cooperação, permite o desenvolvimento mental. Desenvolve a capacidade de ouvir o outro, de falar para o outro, de discordar sem criar antagonismo. Deste modo, o ponto de vista firmado, o conhecimento adquirido, não se transformam em hábito intelectual rígido. A aprendizagem em grupo, como afirma Piaget, é a condição necessária para a implantação da grande mobilidade operatória que caracteriza o pensamento vivo, capaz de generalizações, transferências. Mais ainda, o grupo força a sistematização do pensamento. No debate com o grupo, o pensamento se desenvolve em coerência e logicidade. Do ponto de vista do pensamento lógico, portanto, o trabalho em grupo tem seu papel a cumprir.

Considerando-se, por outro lado, as características da adolescência, fase de desenvolvimento dos alunos dos Ginásios Vocacionais, a utilização do trabalho em grupo encontraria mais uma justificativa. “O adolescente encontra, no grupo de iguais, a segurança e a autonomia que busca e à qual o adulto se opõe. Na situação conflitiva em que vive, ele encontra no grupo de iguais a condição de que necessita para lutar por sua afirmação. ‘Em luta contra seu passado, ele tem necessidade de um aliado e o encontra no grupo’. (Fau, 1963: 27). Assim, o adolescente, ao invés de se opor ao grupo, como vinha fazendo até então, nas fases anteriores de seu desenvolvimento, porque entendia que o grupo significava a negação de seu eu, descobre agora que pode crescer como pessoa, apoiado no seu grupo de idade. A dinâmica do grupo de adolescentes é carregada de oposição, porque ela exprime a agressividade e a autoafirmação. Mas, mesmo através da agressividade, o grupo o acolhe e o tranquiliza. Por esta razão, trazer para a escola a situação de grupo que corresponde à necessidade mais vital do adolescente é fator de grande motivação para o aprendizado.”

A sociabilidade do adolescente é força de tal amplitude que não pode deixar de ser canalizada positivamente. O adolescente não pode viver à margem de uma sociedade. É preciso que ele participe do processo de construção de sua própria vida e da história da sociedade em que vive. É portanto nesta linha, sentindo-se como sujeito, que sua sociabilidade deve se desenvolver. É importante que a escola satisfaça a necessidade de sociabilidade do jovem, fazendo dela fator positivo de construção. Para isto, é necessário que ele tenha uma visão de si como pessoa e experiência de participação. Ele precisa perceber, objetivamente, que é através de sua organização grupal que ele se torna agente de construção social.

A educação social do adolescente, no momento em que vivemos, marcado por um re-
crudescimento sem precedentes da violência urbana, nos parece de importância ainda mais
capital que aquela que já lhe era atribuída pela proposta pedagógica do Ensino Vocacional.
“À medida que o processo de mudança se intensifica, fazendo de nossa sociedade, cada vez
mais, uma sociedade de massa que leva à anulação da pessoa, o jovem tem necessidade de
ser preparado para se sobrepor a isto. À medida que a sociedade brasileira vai definindo seu
novo estilo de vida, à base de tecnologia, industrialização e urbanização, vamos percebendo,
com intensidade cada vez maior, a importância de uma reformulação na educação. Reformu-
lação que venha dar aos jovens a consciência social capaz de vitalizar sua participação numa
sociedade que, por sua própria natureza, pode levá-lo à alienação.”

Da pessoa à consciência social

É ainda nos documentos resgatados à destruição quando da extinção do Serviço do En-
sino Vocacional que encontramos a seguinte afirmação: “É nosso objetivo promover a inte-
gração social dos jovens no meio em que vivem, formando cidadãos conscientes e capazes
de conhecer esse mesmo meio e de agir sobre ele. Levar os alunos a se perceberem como
pessoas capazes de construir pela ação, de respeitar e se comunicar com seus semelhantes
no contexto social em que estão inseridos, são alguns dos objetivos do trabalho desenvolvido
nos Ginásios Vocacionais” (PPA, 1968).

Era para alcançar tais objetivos que os professores desenvolviam as atividades pedagó-
gicas nos Ginásios Vocacionais de modo a dar condições aos adolescentes para refletirem
objetivamente sobre a realidade próxima e sobre os processos sociais que ali se desenrola-
vam, dos quais eles eram participantes, capacitando-se assim para compreender, mais tarde,
os mesmos processos em âmbito universal. Assim, quando pesquisavam e analisavam, nas
Áreas de Estudos Sociais e Educação Doméstica, os problemas de sobrevivência e morta-
lidade infantil, no Nordeste do Brasil ou na Índia, iriam verificar que eram os mesmos que
havam constatado nos bairros mais pobres de sua comunidade. Esta era uma percepção
indispensável, pois se os problemas se revelavam os mesmos em toda parte, era a sua própria
comunidade, no “aqui e agora”, que deveriam agir.

Nesta linha de trabalho, e com o fim de alcançar seus objetivos, os Ginásios Vocacionais
– que, nesse sentido, constituíam, antes de mais nada, escolas comunitárias – afirmavam o
seu reconhecimento de que a responsabilidade da escola na comunidade é muito grande,
pois ela deve ser o centro estimulador de mudanças que promovem a pessoa e, consequen-
temente, elevam o seu nível de vida. À escola cabe a responsabilidade de formar jovens
capazes de desenvolver uma linha de conduta e atuação que promova o bem comum, não

assumindo pelo outro, em seu lugar, a ação necessária para que se transforme sua situação de vida, mas dando-lhes condições de transformá-la por si mesmos, por sua própria ação. Para isto, é preciso que a escola esteja realmente inserida na comunidade, em constante comunicação com as pessoas e com as instituições ao seu redor.

É a essa necessidade que respondia, nos Ginásios Vocacionais, a ação comunitária, servindo como um teste do grau de consciência e de responsabilidade social que os jovens podem alcançar durante sua vida escolar. Do ponto de vista pedagógico, por outro lado, ela testa, também, as aptidões e interesses do adolescente, fornecendo, desta maneira, dados importantes para a Orientação Vocacional. Os jovens que estão realmente amadurecidos para a ação procuram torná-la, dentro das suas possibilidades, a mais fecunda possível e, para isto, um dos seus primeiros passos é sempre procurar se integrar nas instituições da comunidade, que já desenvolveram trabalho desta natureza. Talvez a apresentação de um exemplo concreto deste tipo de ação, realizada pelos alunos do Ginásio Vocacional Cândido Portinari ao iniciarem um trabalho de ação comunitária na zona rural e urbana de Batatais, explicita melhor o sentido da proposta de uma pedagogia social que os Ginásios Vocacionais pretenderam desenvolver. O estímulo para este trabalho nasceu do desenvolvimento das Unidades Pedagógicas que, no decorrer das quatro séries ginasiais, levaram os jovens a fazer estudos progressivos sobre problemas sociais. Pelo relato desta experiência de Batatais, fica bem caracterizada a participação que o estudante pode ter no encaminhamento de soluções para os problemas de uma comunidade. O professor, nestas equipes de trabalho, é um dos elementos participantes, não atua necessariamente como coordenador e sua liderança só se faz sentir quando se necessita de um conhecimento mais profundo do problema ou de maior experiência para propor o encaminhamento de uma solução ao mesmo.

No início do trabalho, quando o grupo se estruturou, logo sentiu necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o meio em que pretendia atuar. Com esta intenção, foram organizados questionários a serem aplicados na comunidade para possibilitar o levantamento dos problemas e das possíveis linhas de atuação dos estudantes. Através deles, seriam constatadas as condições socioeconômicas do meio rural e levantadas as instituições, existentes na comunidade, que se preocupavam em promover socialmente o trabalhador rural. Nos questionários, as questões formuladas focalizavam:

- O trabalhador rural
- O proprietário da fazenda
- As instituições da comunidade
- O trabalhador rural volante (Vila Maria e Vila Cruzeiro)

Nos itens que tratavam das condições de vida do trabalhador rural, procurava-se pesquisar:

- necessidades básicas de sobrevivência
- problemas educacionais dos filhos
- problemas sanitários
- condições de trabalho
- salário e sua utilização
- problemas ligados ao trabalho e à sindicalização.

No que se refere ao proprietário da fazenda, as questões eram voltadas para:

- a utilização econômica da terra
- a utilização de técnicas de cultivo da terra
- os problemas ligados à mão de obra e outros

Quando se tratava das instituições da comunidade, cada uma era inquirida na sua área específica de atuação, como, por exemplo:

Casa da Agricultura:

- problema do emprego das técnicas de agricultura
- formas de sua atuação na comunidade
- campos de ação etc.

Unidade Rural Piloto:

- condições sanitárias da comunidade
- moléstias mais comuns e sua profilaxia
- mortalidade infantil e suas causas
- recursos disponíveis
- possibilidades de atuação

Sindicato Rural:

- problemas socioeconômicos da comunidade
- relacionamento entre patrão e empregado
- amparo ao trabalhador
- possibilidade de atuação

Escolas:

- problemas de manutenção
- frequência de alunos
- problemas que interferem na vida escolar do aluno

Clube Agrícola:

- finalidades
- funcionamento
- área de atuação
- recursos disponíveis
- problemas da juventude

Terminadas as visitas e a aplicação dos questionários, os alunos procuraram fazer uma análise dos resultados para determinar os campos de atuação possível e a forma como deveriam desenvolver sua atuação. Optaram por trabalhar junto à Unidade Rural Piloto e ao Clube Agrícola e por dar colaboração à ação comunitária do pároco de Vila Maria e Vila Cruzeiro. O planejamento da ação foi realizado com a participação dos dirigentes de cada uma destas instituições. Na Unidade Rural Piloto, o médico chefe da Unidade, em sessão de debates com os alunos, ajudou-os a elaborar o plano de ação junto àquela instituição. Esse plano consistia em colaborar com a equipe formada por médico, dentista e assistente social, no levantamento das condições médico-sociais da zona rural. Foi aplicado um questionário elaborado pelo Serviço de Saúde. Depois da análise dos dados colhidos, os alunos do Ginásio Vocacional colaboraram na seleção de casos e na procura de soluções. Ao lado da assistente social e da visitadora sanitária, eles contribuíram para a divulgação de medidas profiláticas e sanitárias entre a população rural. Por outro lado, no Clube Agrícola, os alunos debateram com os diretores e conselheiros. O primeiro passo foi o de promover a integração social dos grupos e, para isso, foi organizada uma festa de confraternização, que alcançou perfeitamente seus objetivos. A partir daí, criadas as condições de comunicação, o trabalho decorreu normalmente. Foram organizados vários projetos, tais como: teatro, arte, culinária, corte e costura, técnicas de agricultura e eletricidade.

Quanto à ação em Vila Maria e Vila Cruzeiro, nestes locais os alunos encontraram bastante dificuldade para desenvolver seu trabalho. Tratava-se de comunidade de trabalhadores rurais volantes, posteriormente denominados “boias-frias”, com um quadro social muito complexo. Em discussão com o pároco das localidades, foi efetuado um levantamento dos problemas e da melhor forma de atuação. Ficou claro, desde o principio, que todo o êxito do

trabalho dependia da aceitação dos alunos por parte dessa população. Programou-se, para o primeiro contato, realizar uma comemoração do dia das Mães, que estava próximo, com a apresentação do Coral do Ginásio Vocacional. A apresentação causou impressão bastante favorável e, aproveitando-a, os alunos organizaram danças e cantos, com a participação dos populares, estabelecendo-se desta maneira o diálogo. A partir daí, o trabalho foi bastante facilitado e os alunos conseguiram organizar reuniões onde os problemas das comunidades (Vila Maria e Vila Cruzeiro) eram debatidos e as soluções encaminhadas pelos próprios moradores. Algumas delas, no entanto, pela sua complexidade, requeriam a participação dos poderes públicos e, por isso, os trabalhadores se organizaram para conseguir um centro social devidamente aparelhado para atender as suas necessidades.

O trabalho com os alunos continuou sem interrupção, pois as turmas que chegavam às 4ª séries retomavam-no a partir do ponto alcançado pelos seus colegas que haviam terminado o curso. Estes, porém, mesmo na condição de ex-alunos, continuaram a participar desses projetos e, quando isto aconteceu, pudemos dizer que havia sido alcançado o grande objetivo da ação comunitária: formar cidadãos conscientes e atuantes no meio em que vivem. A ação comunitária dos alunos de Batatais, como muitas outras realizadas nos Ginásios Vocacionais do Estado, vinha coroar e sintetizar todo um processo educativo. À medida que o jovem vai descobrindo o meio social em que se situa, através do conhecimento, ele o compreende no seu todo e torna-se capaz de modificá-lo pelo poder criador de sua ação, passando assim a ser agente transformador da cultura e produtor de sua própria história.

A pedagogia do Ensino Vocacional: documento e memória

“[Havia] toda uma preocupação com o desenvolvimento da consciência do aluno enquanto um sujeito histórico. Ou seja, todo o procedimento pedagógico da escola era voltado no sentido de criar a consciência, em cada um de nós, de que éramos sujeitos daquele processo histórico, portanto, responsáveis por aquela realidade que a gente estudava, reconhecia, e responsáveis por sua transformação.” (Rovai, 1997).

“Devo-lhe muito. Eu detestava a escola e aprendi a gostar dela. O senso de responsabilidade e independência que me inculcaram foi decisivo para a formação de minha personalidade. Quando terminei o Ginásio, como não havia o segundo ciclo, tive de ingressar num colégio acadêmico. Mas não encontrei dificuldades. O hábito da reflexão e da pesquisa, a experiência do trabalho em grupo e o exercício do pensamento crítico preparam o aluno do Vocacional para todas as situações que vai encontrar”. (Rovai, 1997).

Estas afirmações, que registram nos anos 90 o depoimento de ex-alunos dos Ginásios Vocacionais, revelam que, passados quase trinta anos do fim compulsório que lhes foi im-

posto num momento brutal da história política brasileira, a experiência pedagógica que ali se desenvolveu conserva, para os que dela participaram, todo o seu sentido. Esméria Rovai, que também viveu essa experiência, pôde, num impressionante trabalho quase arqueológico de pesquisa, através do depoimento de alunos e professores, orientadores e supervisores, diretores, pais de alunos, coordenadores e responsáveis por áreas técnicas de apoio, resgatar essa memória soterrada. Documento vivo do que restou do projeto do Ensino Vocacional, essa memória guarda os ecos da escassa documentação escrita que registrava, no calor da hora, as reflexões e as descobertas da equipe pedagógica que aos poucos ia sistematizando a experiência. Por isso parece-nos útil retomar aqui, num exercício de contraponto, alguns fragmentos dessa reflexão, para pô-la e em confronto com alguns temas candentes do pensamento pedagógico contemporâneo. Este talvez seja um bom caminho para se avaliar o significado da pedagogia social posta em prática no Ensino Vocacional.

“Partindo-se do conceito de educação como processo sempre crescente de comunicação e de ação transformadora, uma experiência pedagógica deve nortear-se por dados da realidade que implicam num conhecimento do quadro social (...). Esse conhecimento [que] deve abranger as necessidades de um grupo social, num dado momento (...) vai nortear as metas do processo educativo. Porém essa apreensão da realidade não se coloca num nível meramente descritivo, pois ela deve ser compreendida na sua dinâmica, implicando os seres humanos que se movimentam nessa realidade e as relações que mantém entre si e com todo o quadro social.” (PPA, 1968: 31)

“Se todo o conteúdo do currículo é um problema de cultura, a seleção de experiências de educação exige a seleção dos fatos e situações da cultura; esta seleção deve ser pensada pelo educador como resposta prática às proposições teóricas do sistema [de educação]. Consideramos também que, na medida em que um grupo de jovens cria padrões e forma atitudes decorrentes da apreensão de certos valores, terá condições para interpretar todos os fatos e descobertas que se vêm acumulando e se acumularão no processo histórico. O fato do jovem desenvolver uma visão antropológica da cultura e preparar-se para a intervenção social, respeitados os limites de sua maturidade, exige que o educador tenha sempre presentes os objetivos que deseja atingir; exige, também, que todos os educadores, organizados como grupo, visualizem os mesmos objetivos. Esta nova condição exigirá do educador uma penetração cada vez maior na prática dos valores que estão implícitos no currículo. (...)

É necessário distinguir a presente definição de currículo daquela afirmada pela pedagogia pragmatista que o caracteriza como um conjunto de situações de aprendizagem decorrentes de objetivos muito restritos e ligados à realização pessoal nos vários campos de atividades humanas. (...) Há uma ideia fundamental contida em nossa definição e que precisa ser detalhada. É a de preparar o jovem para reagir construtivamente frente a e dentro de uma socie-

dade de massas. Isto significa que optamos pela formação do homem-consciência, capaz de emergir do todo social para, percebendo a amplitude de seu papel histórico, atuar no meio em que vive, interferindo nele e estabelecendo a direção dos processos que poderão levar um maior número de homens à emersão da consciência. Percebe-se, pois, que não se trata de colocar o jovem em situações e experiências de pequena amplitude, onde somente alguns problemas básicos possam ser satisfatoriamente resolvidos. As situações e experiências do processo educativo, segundo nossa concepção de currículo, devem supor objetivos determinados, mas de tal modo definidos que em todas as atitudes formadas haja uma dimensão de universalidade; devem incluir também a ideia de que enfrentar problemas é uma condição permanente na vida do homem e que nisto consiste a evolução da humanidade, desde que cada um dê sua contribuição para a construção histórica. Nossa concepção de currículo envolve a admissão de um método para enfrentar problemas.

“Estes problemas, que são universais porque são do homem, devem ser discutidos nas relações com o ‘mais próximo’, pois é dentro desta amplitude que cada um de nós poderá interferir. Não são, pois, os problemas cotidianos que devem ser enfocados, mas o reflexo no cotidiano dos grandes problemas universais. Esta abordagem supõe uma consistente interpretação da cultura, concebida em seu sentido antropológico. Todos os problemas serão materiais de análise, análise esta que terá como ponto de referência a concepção de que a cultura é criação permanente.” (PPA, 1968: 78-79)

“A proposição de currículo organizado em torno de uma ideia central que dinamiza o processo educativo e que dá a direção dos objetivos na apreensão da cultura [é] uma proposição de currículo integrado, sendo que as situações de aprendizagem não são propostas ao acaso e nem como atividades isoladas, mas fazem parte de um conjunto e têm, todas elas, o significado contido no core curriculum. [Este é] um instrumento de direção na integração da cultura e, conseqüentemente, da compreensão da historicidade do homem.” (Pimentel e Sigrist, 1974: 26)

“É esse trabalho integrado que permite que o sujeito que aprende elabore conhecimentos novos, modificando seus esquemas anteriores, amplie e aprofunde sua experiência, sendo capaz de ir percebendo a complexidade do mundo em que vive, superando os limites de campo para aprendê-lo no seu todo. À medida que o sujeito penetra na realidade através do conhecimento, descobrindo-a, ele é capaz também de modificá-la pelo seu poder criador, passando a ser agente da cultura e da história.” (PPA, 1968: 203-204).

“A integração curricular deve ser entendida [como expressão] da cultura. Parte-se do princípio de que o conhecimento não pode ser compartimentado, porque a cultura não é compartimentada. À medida, entretanto, que o homem evolui na pesquisa, na descoberta e na criação, torna-se necessário didatizar as categorias dos vários campos de conhecimento.

Este esforço humano guarda, porém, uma relação íntima com a psicologia do homem. É ele o ser que aprende e interpreta a cultura e o faz de um modo peculiar. Essa peculiaridade lhe é dada pelo mecanismo da percepção, pelos traços de seu comportamento inteligente, pelas motivações que o levam a elaborar o conhecimento em moldes pessoais, pois estas últimas são carregadas de valores. As bases do currículo integrado se apresentam, pois, na Antropologia e na Psicologia.” (PPA: 1968: 84).

“A filosofia, pois, do currículo integrado está centrada na concepção de que a cultura é um todo e que sua apreensão é dinâmica, porque dinâmica é a psicologia do homem. Com que direito e baseada em que critérios pode a escola compartimentar a cultura? No momento presente, a revisão do currículo nos leva a uma revisão da organização das ‘matérias’. O currículo para uma escola atual exige a flexibilidade correspondente a das noções culturais e dos conceitos pelas várias áreas do conhecimento. Procuram-se, entre as áreas, os momentos de intercessão, o que, na prática, permite destruir os limites e a compartimentação. Concebe-se que a comunicação entre os homens se faz pela linguagem, mas entende-se que o veículo da linguagem não é somente a palavra falada ou escrita. Entende-se que um aparelho, um instrumento, uma experiência de laboratório, um desenho, uma música, um ato ginástico são formas de linguagem. A partir deste raciocínio, a linguagem não é privativa do professor de português. Da mesma forma, o pensamento lógico admite-se existindo na pessoa e não numa realidade exterior à mesma. Se assim é, ele se apresenta no trato com os mais diversos conteúdos do conhecimento e não apenas na matemática, como ainda afirmam alguns autores de didática. Continuando, consideramos que o método científico se aplica a todos os campos e não somente às ciências físicas e biológicas. Os exemplos colocados nos levam a entender que a integração de conhecimentos se faz ‘na cabeça do aluno’, muito mais do que nos conteúdos aparentemente próximos ou coincidentes. A integração envolve basicamente apreensão de conceitos e instrumentação metodológica. Quanto aos conteúdos, poderão ser os mais variados e ‘aparentemente’ dissonantes; é necessário, porém, que, tratados através de técnicas compatíveis com os princípios estabelecidos, conduzam o pensamento do educando através de um comportamento significativamente operatório.” (PPA: 1968: 85).

“Constata-se que a investigação é a atividade intelectual em cujo curso se formam as noções ou operações e que o problema, se é bem vivo ao pensamento do aluno, constitui o agente diretor da pesquisa. É no descobrir a solução de um problema que se dá a aquisição de um conhecimento e que é suscitada a atividade construtiva essencial do pensamento (...) que se dá progressivamente, a partir de ações efetivas do sujeito que são interiorizadas por ele. (...) projetos de ação efetiva, levando o aluno a realizar, efetivamente, as operações que estão na base das noções ou ideias a assimilar”, [sendo as atividades] mobilizadoras das operações básicas do raciocínio: seriar, classificar, relacionar, analisar, sintetizar, induzir,

deduzir, localizar no tempo e no espaço, interpretar, julgar, provar etc., conforme a natureza do objeto de estudo.” (PPA: 1968: 93)

“As modernas teorias da aprendizagem afirmam que ela é um processo global e que é muito difícil separar os aspectos intelectivos dos demais: o desenvolvimento de atitudes e habilidades, por exemplo. [E] no que se refere à percepção dos fatos, essas mesmas teorias afirmam que o sujeito aprende a partir do todo, de onde se conclui que o aluno deve ter o conceito do todo antes de estudar as suas partes. As situações de aprendizagem só têm significado quando são relacionadas e entendidas como ‘todos’ logicamente coerentes, e não como se fossem fatos isolados.

“Se este é o processo pelo qual o pensamento elabora os conhecimentos, a integração se faz necessária para atender à estrutura dos processos de aprendizagem. Há, portanto, uma exigência de integração que provém da necessidade de se dar uma visão real e objetiva da realidade, mas há também uma exigência que provém da necessidade de ordenação, de estruturação e de concatenação na apresentação das noções a serem adquiridas.” (Boulos, 1969: 110-111).

“Se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se formos suficientemente corteses para traduzir o material para suas formas lógicas, e suficientemente capazes de desafiá-la a tentar progredir, então será possível introduzi-la precocemente às ideias e estilos que, na vida posterior, fazem um homem educado. Podemos indagar, como critério para a avaliação de qualquer matéria ensinada na escola primária, se, quando plenamente desenvolvido, será o conhecimento valioso para o adulto e se tê-lo adquirido em criança fará de alguém um adulto melhor. Se a resposta a ambas essas questões for negativa ou ambígua, então essa matéria estará tumultuando o currículo. (...) [Assim,] se esta hipótese é verdadeira – a de que qualquer matéria pode ser ensinada a qualquer criança de alguma forma honesta – um currículo deverá, conseqüentemente, ser constituído em torno dos grandes temas, princípios e valores que uma sociedade considera merecedores da preocupação contínua de seus membros.” (Bruner: 1971: 48)

“Este sistema de ensino parece também ter encontrado uma solução diferente para o problema do estudo do mundo familiar que Bruner via como um ideal elogiável, com o defeito único, porém, de não ter levado em consideração o quão difícil é para os seres humanos sentir generalidade no que é familiar. Com a sugestão de quatro técnicas para atingir esse objetivo, onde o jogo aparece como uma estratégia importante, ele diz: O que procuramos é descobrir uma maneira de despertar a curiosidade da criança com exemplos de drama intrínseco e significado humano claro e fácil, tanto remotos como próximos. (Bruner: 1973: 94).

“Na proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais, isto foi resolvido pela inclusão do estudo do mais próximo para o mais distante, numa visão não apenas linear, crescente, mas

numa dinâmica onde o fluxo e o refluxo entre as questões locais e universais era uma constante. Muitos exemplos citados pelos participantes da experiência falam disso. Pois, como diz Gadotti: “Uma pedagogia revolucionária, que deseja transformar a escola, precisa, em primeiro lugar, transformar a cultura inoculada pela escola”. E ao se referir ao ‘saber escolar’, ele menciona uma afirmação de Snyders: “É precisamente para não se falar do essencial que se chama a atenção sobre uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos e sem vida”. (Gadotti: 1988: p. 106). Esta parece a tônica da escola pública, até hoje, mas sem dúvida, não era a do Ensino Vocacional.”

Os Ginásios Vocacionais Noturnos

O projeto e a implantação dos cursos noturnos

O serviço do Ensino Vocacional empreendeu em 1965 o levantamento de dados sobre a clientela potencial que frequentaria seus cursos noturnos. Foram realizadas pesquisas na capital e no interior do Estado, nas cidades de Americana, Rio Claro e Barretos. Decidiu-se à época estudar também os resultados de uma pesquisa de caracterização socioeconômica e psicossocial de alunos de 30 colégios públicos estaduais, sendo 15 da Capital e 15 do Interior, totalizando 3000 questionários. Esta pesquisa foi coordenada pela professora Eli Motta Correia da Escola de Sociologia e Política, em março de 1964. A seguir registramos algumas conclusões deste trabalho:

I - o curso ginásial noturno tal como está estruturado (1965-66) não atende à realidade dos alunos que:

- passavam de 6 a 8 horas trabalhando;
- eram pessoas que se educaram na escola da vida com grau de maturidade relativamente superior aos alunos dos cursos diurnos;
- necessitavam do estudo para sobreviver, para progredir no trabalho.

II – com relação aos professores, esperam:

- mais conhecimento das matérias que lecionam e do modo de “transmitir o ensino”;
- competência;
- compreensão.

III – com relação ao curso:

- menor número de aulas por noite;
- menor número de alunos por classe;

IV – com relação às aulas:

- maior clareza nas explicações;
- maior número de aulas práticas;
- melhor disciplina na sala de aula;
- melhor entrosamento entre professores, nas matérias que lecionam;
- aulas mais ativas, com participação dos alunos.

V – com relação às condições ambientais:

- melhor iluminação;
- melhor limpeza;
- a escola deveria servir aos alunos pelo menos um prato de sopa.

Estes dados eram valiosos, na medida em que representavam a situação dos alunos dos Cursos Noturnos da rede pública da capital e do interior. Num primeiro momento e à luz destes dados procedemos a uma primeira aproximação das linhas orientadoras do currículo, tais como:

1. propiciar cultura geral/básica
2. desenvolver interesses e aptidões também no tocante às áreas práticas ou nas atividades
3. desenvolver iniciação técnica
4. realizar estudos sobre o mundo do trabalho: profissões e ocupações, economia política e políticas do trabalho
5. debater a situação do trabalhador estudante
6. aprofundar o debate sobre o significado do trabalho na vida do homem

O depoimento de orientadores pedagógicos e educacionais que atuaram nos Ginásios Vocacionais Noturnos ajuda-nos a compreender, em paralelo com o perfil dos alunos dos colégios públicos estaduais, o perfil dos estudantes com os quais conviveram nos Vocacionais. De fato, recordam-se eles de algumas características que marcavam suas expectativas com relação ao curso e , de modo geral, sobre sua própria vida, tais como:

1. a maioria dos trabalhadores de indústrias mostrava preocupação com a produção escolar e o tempo gasto para determinadas atividades;
2. a percepção sobre o estudo de determinados conteúdos de ensino, por exemplo, português, história, eram de caráter utilitário o que levava os alunos a uma valorização maior das atividades técnicas;
3. o entendimento de que o bom trabalhador é o que produz mais em menor tempo;
4. a concepção fatalista da vida num certo número de alunos era bastante arraigada;
5. a direção da escola, orientadores e professores, eram, no início, confundidos com fiscais, inspetores.

Também os depoimentos de alguns professores-entrevistadores que participaram da seleção de candidatos, quando da implantação dos Ginásios Vocacionais noturnos, revelam suas preocupações. Registramos nas entrevistas realizadas com esses professores, a partir da lembrança que guardam daquele trabalho, expectativas e anseios desses trabalhadores estudantes, tais como:

1. grande preocupação com a sua subsistência e a da família (todos);
2. ganhar um pouco mais, ao menos para pagar as contas;
3. conseguir melhoria no trabalho para melhorar de vida (todos);
4. passar do trabalho atual para um trabalho “mais limpo”;
5. sair de casa para estudar e depois trabalhar fora;
6. mostrar “na minha terra” que “tenho um diploma”;
7. estudar para “ser alguém na vida”;
8. estudar “para não ser passado para trás”;
9. ter “alguma coisa” para casar;
10. ter “melhor condição” na velhice.

Alguns outros dados registrados pela pesquisa anteriormente mencionada completam a caracterização desses trabalhadores estudantes. No tocante as suas crenças religiosas, no interior, os candidatos se dividiam entre católicos e evangélicos. Poucos espíritas e sem religião. Na capital, ao contrário, encontramos um pouco de tudo, católicos, evangélicos, espíritas e frequentadores de umbanda e candomblé. Entre as mulheres encontraram-se indicadores maiores de conformismo com a situação em que viviam. Em sua maioria, esses trabalhadores estudantes desconheciam os direitos trabalhistas e a existência de sindicatos. Com relação a valores, os alunos se situaram na seguinte escala:

- honestidade
- trabalho
- ser bom esposo e pai
- não ter vícios
- agir sempre com franqueza
- ter estudo
- ter boas condições de vida

Foi a partir desse conjunto de dados que passamos dos dados obtidos passou-se à formulação de objetivos gerais para dos cursos que pretendíamos implantar. Destacamos aqui os mais significativos:

1. resgatar as experiências de vida e de trabalho dos alunos trabalhadores;
2. valorizar em todas as áreas do currículo a experiência de trabalho e de vida;
3. orientar o desenvolvimento da personalidade, explorando as experiências trazidas e integrando-as na exploração de interesses, aptidões e capacidades;

4. desenvolver a compreensão sobre o mundo do trabalho sobre o avanço tecnológico buscando atualizar os alunos e propiciar-lhes degraus mais altos no processo de ajustamento pessoal e social;
5. desenvolver uma compreensão objetiva da realidade econômica, política e cultural;
6. fornecer instrumental de análise da realidade;
7. organizar condições para o desenvolvimento do espírito crítico, através do método científico de trabalho;
8. levar os alunos à percepção das manifestações artísticas, estimulando a criatividade e formas diversas de expressão;
9. aprofundar o estudo do conceito de trabalho na vida do homem e na história das sociedades;
10. desenvolver a consciência voltada para a cidadania;
11. criar condições para vivência democrática e o desenvolvimento da compreensão do que é justiça social bem como dos direitos desses trabalhadores, enquanto cidadãos e enquanto profissionais;
12. desenvolver entre os alunos a percepção da maneira pela qual, o homem através de seu trabalho transforma a sociedade, a natureza e o próprio homem;
13. desenvolver com os alunos um programa de orientação educacional particularizando a orientação vocacional e profissional.

Quando foram abertas as inscrições nos quatro ginásios vocacionais considerou-se o nível de demanda para fins de estabelecimento dos critérios de seleção. Estabelecemos como um primeiro critério o enquadramento do candidato em determinada faixa etária, previamente definida para cada Ginásio a partir dos estudos de demanda. Assim, a faixa etária variou de um Ginásio para outro, na seguinte relação:

- Capital – de 14 a 20 anos
- Americana – de 14 a 40 anos
- Rio Claro – de 14 a 20 anos
- Barretos – de 14 a 40 anos

Em segundo lugar, estabeleceu-se que o candidato deveria estar trabalhando e enquadrar-se no nível socioeconômico III⁵. Definidos esses critérios, o processo de seleção propriamente dito consistiu na realização de uma entrevista – na qual se obtinha a história de vida, de escolarização e de trabalho do candidato – e de uma prova aberta, de Português e de Matemática, tomando-se como referência o cotidiano do trabalhador. Ademais, os candidatos deveriam apresentar comprovante de que se enquadravam no nível socioeconômico consi-

derado e que de fato estavam trabalhando. Casos de desempregados foram tratados à parte. Deste modo, foram selecionados os candidatos que responderam às seguintes condições:

1. enquadrar-se na faixa etária e nível socioeconômico previstos;
2. submeter-se à entrevista
3. obter resultado médio na prova de português e de matemática.

Este critério valeram para os candidatos dos quatro ginásios sendo que cada um deles dispunha de 90 vagas oferecidas para ambos os sexos. Nas cidades do interior tivemos uma demanda entre 250 e 300 candidatos. Na capital, esse número subiu para 600.

Desde o início dos trabalhos, afastou-se a ideia de que o currículo do Ginásio Vocacional Noturno seria uma somatória de estudo e de trabalho. Estes deveriam integrar-se naturalmente pelo processo educativo, uma vez que, entre os alunos, verificou-se que ao menor tempo de escolarização se aliava uma qualidade mais sólida de experiências porque relacionada com a vida, também de trabalho, de cada um. Nesse sentido é oportuno registrar as atividades profissionais exercidas pelos 90 alunos que preencheram as vagas para a 1ª série em diferentes Ginásios:

Ginásio Vocacional da Capital (SP):

- 40 industriários (as)
- 30 comerciários (as)
- 10 serviços gerais
- 05 empregadas do Aeroporto
- 05 empregadas domésticas

Ginásio Vocacional de Americana (SP):

- 60 industriários (as)
- 22 comerciários (as)
- 08 serviços gerais

Ginásio Vocacional de Rio Claro (SP):

- 18 ferroviários
- 20 industriários (as)
- 22 comerciários (as)
- 20 empregadas domésticas
- 10 desempregados
- 08 funcionários (as) públicos (as)

Ginásio Vocacional de Barretos (SP):

- 30 industriários (as)
- 28 comerciários (as)
- 10 serviços de transporte
- 10 autônomos – vendedores
- 12 funcionários públicos

Cabe registrar que em todos os Ginásios prevaleceu a presença de alunos do sexo masculino, com exceção da capital onde essa relação ficou de 50% para 50%. É necessário observar que na compreensão deste segmento social o estudo é mais importante para os homens. Além disso entraram em linha de conta o horário noturno e as características pedagógicas deste tipo de ginásio (participação ativa dos alunos, equipes mistas, etc.).

Caracterização dos Ginásios Vocacionais Noturnos e seu contexto

Ao longo da história do Ensino Vocacional, a pesquisa foi uma constante, servindo de embasamento para todas as atividades, do planejamento educacional à organização curricular e à avaliação. Em 1966, foi organizado um serviço de acompanhamento pós-escolar (APE) nas unidades que haviam diplomado a primeira turma de alunos. Tratava-se de avaliar o desempenho escolar e o grau de participação dos ex-alunos na vida escola e da comunidade, bem como acompanhar aqueles que estavam estudando e trabalhando ou somente trabalhando. Até 1968 já havia alguns indicativos da implantação da pesquisa psicopedagógico e a perspectiva de se realizar um estudo sociolinguístico, este com os alunos do noturno. Esses projetos não chegariam ao entanto a se concretizar devido ao aumento das pressões políticas a que o SEV passou progressivamente a ser submetido, e o amplo material documental de que se dispunha sobre essas diversas atividades acabou se dispersando ou simplesmente desaparecendo no bojo desse processo.

Este é um dado importante a ser lembrado quando se trata de caracterizar os Ginásios Vocacionais noturnos. Sua implantação não foi exceção à regra, no que se refere ao embasamento em trabalhos de pesquisa. Conforme anteriormente salientado, quando do seu planejamento, fez-se uma ampla sondagem em todas as unidades já existentes, cujos resultados permitiram obter uma distribuição mais equitativa das vagas e das faixas etárias. Os dados obtidos nas entrevistas iniciais dos candidatos aos Ginásios noturnos também representaram uma contribuição significativa, no sentido de permitir aferir valores, noções sobre direitos de cidadania, relação trabalho manual/trabalho mental, costumes, rotinas e condicionamentos formados na situação de emprego. É importante tentar agregar esses dados na caracterização

das diversas unidades dos Ginásios Vocacionais noturnos para se compreender a proposta pedagógica que ali foi desenvolvida. Assim, a seguir, e justificando as limitações de fontes, registramos alguns traços socioculturais que caracterizam a população de alunos do curso noturno nas várias cidades onde os Ginásios Vocacionais foram implantados.

• São Paulo, Capital – Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, Brooklin, Zona Sul, Curso Noturno

No Ginásio Noturno da Capital, tivemos uma população entre 14 a 20 anos, entre homens e mulheres. Eram trabalhadores da indústria e do comércio da região de Santo Amaro. Além destes, havia os funcionários da manutenção do Aeroporto de Congonhas. A maioria dos alunos residia na periferia da Zona Sul em bairros ainda em formação, conseqüentemente em condições bastante precárias. Outros moravam na favela do “Buraco Quente”, próxima ao Aeroporto. Trata-se de uma população marcada por uma cultura urbana periférica vivendo o conflito de identidade. Muitos deles eram originários do Nordeste e viveram uma experiência de saudade de quando começaram a mostrar suas habilidades: canções sertanejas, modas de viola, linguagem fluente, lembranças das festas de santo. Sendo o Ginásio Vocacional uma escola muito valorizada, sentiam-se orgulhosos de poderem estudar ali

• São Paulo, Interior – Rio Claro – Ginásio Vocacional Noturno

Centro de ferroviários e sub-sede da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, a cidade se formou a partir da estação ferroviária. Dela partia um desenho geométrico que denotava a planificação da cidade. Ruas e avenidas denominadas por números. Grande parte da população inicial tinha algum vínculo com a Companhia. Esta exercia ostensivo paternalismo com a população, visto que até a água era distribuída à população em carroças conduzidas pelos “aguadeiros”, puxadas por cavalos. Cidade de estilo interiorano, onde a política local é sempre assunto do dia e onde intrigas e boatos alimentam a imprensa local. Em 1962, quando lá se fez a primeira sondagem, encontramos 82% da população investigada afirmando que o futuro de seus filhos dependia das benesses de um político local. Núcleo de cultura fechada, resistente “aos de fora” ou “alienígenas” como diziam, Rio Claro acabaria por expulsar da cidade o Curso de Ciências Sociais da UNESP como também por colaborar, através de políticos locais, para a extinção do Ginásio Vocacional em 1968/69. Nossa clientela em Rio Claro era formada por jovens com muita dificuldade financeira e portadores de insucesso nas escolas que haviam frequentado. Além destes, havia entre os estudantes trabalhadores do comércio, funcionários públicos não qualificados e jovens ferroviários. A faixa etária foi delimitada entre 14 e 20 anos

• São Paulo, Interior – Americana – Ginásio Vocacional Noturno

Em Americana, a população do Ginásio Vocacional Noturno era composta, em sua maioria de trabalhadores das indústrias têxteis, além de trabalhadores do comércio. A demanda nos levou a estabelecer a faixa etária de 14 a 40 anos. A maioria desta população era masculina. Em Americana, os valores eram voltados ao lucro, à prioridade, à competição, sendo poucos os que valorizavam a cultura. O “aqui-agora” estava presente no discurso e na vida cotidiana. Cidade jovem, à época com menos de cinquenta anos, seu desenvolvimento se deu a partir de pequenas indústrias têxteis de fundo de quintal. Gente que enriqueceu depressa e que tinha necessidade de se fazer reconhecer pela vitória do esforço próprio. Cidade sem tradição, sem perspectiva histórica, defensora do individualismo e de quem pode mais. Pais e alunos apontavam com muita facilidade os nomes dos bens sucedidos, economicamente. A cidade, à época pouco urbanizada ostentava as chaminés e os barracões das fábricas. Estas e o comércio local assimilavam a mão-de-obra disponível.

• São Paulo, Interior – Barretos – Ginásio Vocacional Noturno

Em Barretos, nossa população escolar era formada, em grande parte, por empregados do comércio e pelos trabalhadores não especializados do Frigorífico Anglo. Nesta cidade, a faixa etária foi estabelecida de modo a cobrir um espectro amplo entre 14 e 45 anos, havendo predominância masculina. Barretos é um centro agropecuário que se caracteriza por um grande número de fazendeiros pecuaristas tidos como latifundiários. A figura do peão de boiadeiro passou a ser símbolo cultural da cidade. Há o dia de homenagem ao Peão, comemorado com festas que se estendem por mais de uma semana. Nas ruas e nas praças, a conversa de sempre é o boi gordo e o capim gordurão. A grande circulação de dinheiro, a propriedade e o poder local orientava, a cultura barretense. Os jovens de classe média pareciam arrojados no plano social, nas relações sociais e familiares. Sua principal aspiração era chegar a cargos de chefia no campo do comércio, no sistema bancário, nos clubes da cidade e na política local, amparados pela cultura do êxito pessoal e pela cultura exacerbadamente machista. Tais características exigiram um esforço adicional dos professores quando da discussão com os alunos sobre os objetivos dos Ginásios Vocacionais e o papel desta escola na comunidade.

Foi nesses contextos diferenciados que se procedeu à implantação dos Ginásios Vocacionais noturnos. Situar alguns dados sobre o cotidiano do Ginásio Vocacional Noturno parece-nos necessário antes de entrarmos na discussão sobre os processos educacionais que ali se desenvolveram. O horário de entrada era às 19 horas na Capital e às 18h30min no Interior, sendo o horário de saída às 22 horas na Capital e às 21h30min no Interior. No primeiro horário, os alunos jantariam e depois teriam meia hora para lazer, as aulas começariam logo

após esse período. As aulas seriam preenchidas com trabalhos de grupo, atividades, experiências, discussão de conteúdos, conceitos, objetivos e modos de aprender. Os alunos não seriam sobrecarregados com tarefas que extrapolassem seu tempo disponível para estudo. O local privilegiado para estudo era a escola que ficava aberta aos sábados para atendimento de estudo dirigido aos que apresentavam dificuldade em uma ou outra área. Nesse dia haveria professores e bibliotecária de plantão. As tardes de sábado passaram a ser o tempo para programas sociais e atividades culturais. Uma noite por semana seria dedicada ao Programa de Orientação Educacional e Profissional com os alunos e com colaboradores externos ao quadro de professores e orientadores do Ginásio, sempre que o trabalho assim exigisse. Um sábado por mês era dedicado a encontros com o ginásio diurno, posteriormente com o pessoal dos cursos complementares. As atividades deste sábado poderiam ser assistir a filmes e debatê-los, participar de debates e palestras, ensaio de música, teatro, etc.

• O Ensino Vocacional Noturno

Metodologia Geral

Quando falamos em metodologia geral no campo da pedagogia, comprometida com o desenvolvimento humano, referimo-nos à postura filosófica pedagógica que os educadores devem assumir na condução do processo educativo. A metodologia geral incorpora práticas pedagógicas como:

- integração conceitual das áreas curriculares
- estudo dirigido
- trabalho em grupo
- estudo do meio
- exercício de síntese do conhecimento elaborado
- formulação e execução de projetos e de ações sociais na comunidade mais próxima
- prática de opções
- experiências de interlocução social
- avaliação qualitativa e cumulativa

Quando afirmamos que a metodologia geral se traduz pela crítica permanente estamos sinalizando as exigências que esta pedagogia faz à formação do professor. Atitudes como o diálogo, observação, orientação, acompanhamento e avaliação, constituem o perfil deste educador. O trabalho em grupo e o estudo do meio (ou da realidade social) são a pedra de toque desta metodologia. Eles sustentam o debate permanente, a pesquisa, o sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade, o estímulo à interlocução social, fundamentada e planejada.

Integração Curricular

A integração curricular oferece condições de descoberta de conceitos que podem ser trabalhados por várias áreas. Chamamos este processo de integração de conceitos. A mesma integração curricular pode favorecer situações de interdisciplinaridade, ou seja, pontos de interseção entre as áreas. A primeira experiência consiste em levantar conceitos e informações que questionam essa visão ingênua dos alunos sobre o trabalho. Para tanto deveríamos adotar novas formas de se desenvolver o currículo. Situamos conteúdos que atendessem à integração geral de todas as áreas. Assim, na área de Estudos Sociais

- história do trabalho do homem
- história do trabalho no Brasil
- trabalho e produção capitalista
- legislação trabalhista
- história do sindicalismo no Brasil

de Matemática:

- estrutura da fábrica
- linha de produção
- força de trabalho
- salários

de Ciências físicas e naturais

- a saúde do trabalhador
- meio ambiente
- higiene no trabalho
- alimentação

de Língua Portuguesa

- leitura de jornais, revistas, boletins, comunicados
- leitura de textos de literatura brasileira
- trabalhos de redação criativa
- descrição
- relatórios
- propostas de trabalho
- currículos profissionais

de Inglês

- vocabulário básico para uso cotidiano – casa, fábrica, transporte, lazer
- de Educação Física

medicina do trabalho
ginástica compensatória
o esporte como profissão
organizações esportivas
venda de “passe” de esportistas

de Artes Plásticas

pintores e escultores que produziram obras de arte sobre o trabalho ou sobre o trabalhador
desenho livre e criativo
experiências de criação com materiais variados

de Educação Musical

audição de músicas de gêneros e diferenciados
música popular e erudita
músicas típicas dos grupos negros
estímulo à formação de grupos instrumentais

de Economia Doméstica

projeto de uma casa
orçamento familiar
o trabalho dentro de casa
estudo e montagem de cardápios
a casa e a cidade

de Artes Industriais

projetos – desenho geométrico e desenho técnico
estudo sobre a produção e sobre o trabalhador
da área mecânica
da área têxtil
da área de alimentação
da área de química, entre outras

Práticas Comerciais

- participação na elaboração do orçamento e da prestação de contas do ginásio
- particularizar a relação receita/despesa
 - do refeitório/cozinha
 - do material de consumo para as áreas técnicas
 - da manutenção do prédio e do entorno
 - da biblioteca
 - do audiovisual

- participação do balanço
da Cantina e da Cooperativa
do Banco e do escritório contábil

Observação: os alunos interessados em aprender datilografia deveriam fazê-lo aos sábados.

Um exemplo contemporâneo seria, em Artes Plásticas – paisagem das periferias da cidade; trabalho de criação; Educação Musical – as músicas dos marginalizados; Artes Industriais – a violência nas fábricas, nos ambientes de trabalho; Práticas Comerciais – o comércio formal, o comércio informal, o comércio marginal, o comércio ilegal. Os conteúdos elencados deverão ser estudados e debatidos pelos professores. Estes deverão organizar materiais que facilitem o ensino. Voltando à sala de aula os professores conversarão com os alunos a respeito do que cabe ao todo da classe e às equipes.

Inicia-se então a prática do Estudo Dirigido. O professor orientará cada equipe a montar seu plano de estudo. Todo conteúdo discutido deverá ser anotado; deve-se redigir a síntese das leituras e das discussões. Após várias situações de estudo dirigido, as equipes se reúnem para apresentar o que fizeram, apresentando os resultados oralmente e as sínteses, aos colegas de outras equipes. É o momento de o professor levar os alunos a uma primeira avaliação do trabalho, as primeiras considerações gerais outras dúvidas ou hipóteses, etc. Então, o trabalho de estudo dirigido continua; pode ocorrer o caso de planejar um estudo do meio relacionado ao tema, por exemplo, visitar bairros da periferia, conversar com crianças e jovens que estão em escolas públicas. Visitar creches e instituições que cuidam de crianças carentes. Localizar pessoas que estão aprofundando seus estudos sobre a violência, pode ser um excelente recurso.

As observações e as informações constatadas in loco, qualquer que seja o tema tratado, tem sempre uma força muito grande. Elas tocam profundamente as pessoas. Nesse momento deve-se prosseguir no estudo, assimilando os dados novos e encaminhando as equipes para a elaboração de textos que respondam, senão totalmente, pelo menos em parte as perguntas desencadeadoras. Esperamos que esse exemplo possibilite uma visão sobre o papel da plataforma no desencadear da unidade pedagógica, do estudo dirigido e do estudo do meio. Em outros possíveis exemplos poderemos ter o estudo do meio como desencadeador do estudo. É o caso de temas sobre os quais se tem pouca informação.

A pesquisa da comunidade como embasamento do currículo: o exemplo de Rio Claro

Vejam os como a equipe educacional transformou um certo número dos resultados das pesquisas efetuadas em reconhecimento efetivo de uma dada clientela, reconhecimento esse que se traduz em adaptações curriculares que serviram de base inicial para uma maior eficiência da relação ensino-aprendizagem. É claro que não visamos estabelecer, entre uma certa

características da clientela e uma certa adaptação curricular, uma relação indiferente à qualidade das demais relações. Nossa perspectiva não é analítica, mas totalizadora, isto é, os resultados têm um sentido unitário a que o currículo deve satisfazer também, de forma global. Essa constância em nossos trabalhos não impede, porém, que aqui apresentemos separadamente o feixe de resultados e, em seguida, o feixe de adaptações curriculares correspondentes, nas se perdendo de vista, é claro, a observação anterior de que os itens de cada um desses conjuntos se interpenetram. A enumeração que segue é, portanto, meramente didática. Com base em resultados de entrevistas feitas no início de 1967 com os alunos da 1ª série do Curso Noturno do Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro – resultados aqui transcritos sem os respectivos acessórios estatísticos – assinala-se a predominância dos seguintes aspectos nessa clientela:

1. Dos alunos matriculados, 83,3% são de nível socioeconômico III, enquanto os 16,6% restantes são de nível socioeconômico II.
2. Dos 90 alunos, 86,6% trabalham em fábricas; (31,1%) em escritórios; (20,0%), empregados da ferrovia; (16,6%) como balconistas; (10,0%) em feiras; (2,2%) em diversos empregos; (2,2%) em serviços domésticos. Estão à procura de emprego 13,3% desses alunos. Os que trabalham iniciam a jornada diária em suas ocupações por volta das 08h30min e terminam, em média por volta das 17h00min. Trabalham de segunda-feira a sábado, havendo casos de trabalho aos domingos.
3. Os alunos não consideram o trabalho que exercem como típicos de uma profissão, mas de uma ocupação mais ou menos incerta.
4. Essa clientela se distribui na faixa etária que vai de 14 aos 20 anos, predominando as classes de 15 e 18 anos. Em relação a outras clientelas – principalmente as que fazem cursos secundários diurnos – os entrevistados mostram-se mais amadurecidos.
5. Destaca-se entre esses alunos a deficiência das condições alimentares e de saúde em que vivem.
6. As famílias desses alunos são, em geral, muito numerosas. A maior parte vive apenas com um dos progenitores, devido às separações ou à morte de um dos pais. Quanto a instrução destes, a maioria é analfabeta ou semianalfabeta. Em um número considerável de famílias, predomina certa rigidez nos costumes.
7. A propósito das relações de amizade, a maior parte dos alunos dá uma conotação negativa aos grupos de amigos, relacionando-os com os bandos.
8. Entre os alunos, a situação de lazer é reduzida a uma variedade mínima, revelando-se inclusive inibidos quanto à diversão etc. poucos vão ao cinema e nenhum conhece o teatro. A prática de esportes não é generalizada. A maioria lê revistas em quadrinhos e vê televisão.

9. A respeito dos níveis de aspiração, os resultados das entrevistas são complexos. O estudo é encarado como meio de ascensão social, como meio de elevação dos padrões socioeconômicos. Todos revelam preocupação com a melhoria do nível profissional. Porém, enquanto alguns apresentam um alto nível de aspiração – ignorando mesmo os obstáculos objetivos que cercam sua situação de vida – a maioria reduz as aspirações para aquém de suas próprias possibilidades e das oportunidades talvez oferecidas pelo meio.

10. Entre os entrevistados, há acentuada preocupação por atividades de ordem prática, interessando-se pouco pelas de ordem teórica. Certas áreas de ensino são encaradas por alguns como simples “perda de tempo”.

11. Finalmente, a propósito da expressão verbal, a comunicabilidade se mostra difícil. A pronúncia é regular, o vocabulário é restrito e a concordância é cheia de falhas.

Em face desses resultados, a equipe pedagógica procurou dar ao currículo as condições iniciais imprescindíveis à sua adequação à clientela em foco. É óbvio que essas adaptações curriculares não retratam uma aceitação passiva dos limites configurados pelos resultados acima expostos. O importante é que essas adaptações reflitam uma visão crítica de limites realmente conhecidos. Assim como se fez para os resultados, essas adaptações serão também apresentadas a seguir numa ordem de correspondência, chamando-se todavia a atenção para o seu caráter unitário.

1. Em relação a essa clientela – mais do que em relação a outras que frequentam cursos diurnos – professores de todas as áreas devem evitar as atitudes paternalistas. Por outro lado, os materiais usados devem ser os de fácil aquisição, como, por exemplo, em Artes Plásticas.

2. Estabelece-se um horário de aulas especial (das 18h55min às 22h55min), estruturando-se apenas duas ou, no máximo, três atividades diárias, com tempo para jantar, quando funciona também a cooperativa, que conta com a participação dos alunos. Os sábados são reservados para estudo do meio, ou outras atividades que não possam ocorrer no período normal de aulas.

3. A Orientação Educacional incorpora organicamente a Orientação Profissional.

4. A primeira unidade didática é posta em termos de “Ginásio Noturno e Campo de Trabalho”. Com base na experiência de trabalho do aluno.

5. Em vez de lanche, como se pensara anteriormente, oferece-se jantar aos alunos, visto que muitos chegam a escola sem qualquer refeição, tanto por causa da situação financeira quanto por causa do horário de saída dos seus respectivos empregos. Os hábitos desenvolvem-se em situações especiais em Educação Física e Economia Doméstica.

tica tratando esta da teoria e prática de hábitos higiênicos e alimentares mais comuns. O desenvolvimento do corpo é conectado com o desenvolvimento da personalidade.

6. Realizam-se reuniões sistemáticas com os pais de alunos, levando-os ao conhecimento da escola, a compreensão dos seus objetivos e de suas técnicas, à necessidade de atuarem no processo educativo com os elementos que possuem. Nessa interação, deve crescer a compreensão mútua entre alunos, pais e equipe pedagógica.

7. Todas as áreas passam a fazer uso intensivo do trabalho em equipe, acentuando sobretudo o relacionamento humano que ele implica em termos de realização coletiva e pessoal.

8. Todas as áreas preocupam-se com a orientação racional do lazer, incentivando-se a leitura, por exemplo, não só na área de Português. Organizam-se sessões de arte, com peças teatrais, miniconcertos etc. Educação Física tem um papel especial na desinibição, através de jogos socializantes e de atividades que compensam o tipo de trabalho exercido pelo aluno no emprego.

9. Criou-se um setor Escola-Empresa responsável pela estruturação de um “banco de empregos”, visando atender não só aos desempregados como também aqueles que por motivos diversos, precisam mudar de emprego. O emprego não é paternalisticamente dado, pois os próprios alunos, além de consultar o “Banco”, procuram os empregadores e colaboram com o “Banco”, dando maior número possível de informações sobre o mercado de trabalho. Estrutura-se em todas as áreas e nos estudos do meio uma visão atualizada das oportunidades ocupacionais e profissionais existentes, ao mesmo tempo em que o aluno é levado a determinar com mais precisão as suas aspirações. A Orientação Profissional constrói um cadastro de cursos e profissões correspondentes. As áreas de iniciação técnica, em particular, compõem um quadro de estudos e atividades em que o aluno se atualiza e acompanha o avanço tecnológico de certo nível, ao mesmo tempo que adquire uma instrumentação tanto de aplicação imediata quanto de aplicação posterior nos estudos e no trabalho. O aluno é levado a ver o estudo não só como meio de melhoria socioeconômica como também do desenvolvimento pessoal em sentido amplo. Em suma, alicerçam-se as condições que favorecem o aluno na descoberta e desenvolvimento de suas capacidades, qualidades, aptidões e interesses, conscientizando-o ao mesmo tempo do seu valor como pessoa.

10. Finalmente, os conteúdos programáticos de todas as áreas acionam a necessidade da expressão comunicativa, acentuando o pensamento do modo mais espontâneo possível e o aperfeiçoamento da expressão verbal. Nesse sentido, desencadeiam-se trabalhos de desinibição, propiciando a reflexão aberta.

Antes de findarmos este relato, destacaremos, rapidamente, as limitações fundamentais que a equipe pedagógica assinala no roteiro das entrevistas aqui consideradas em seu papel de mediadora entre uma nova clientela e a equipe pedagógica. Assim, a propósito da primeira parte do roteiro, os entrevistadores encontram considerável dificuldade em determinar as

aspirações dos alunos quanto à aquisição de conhecimentos práticos e teóricos. São raros os alunos que apresentam um quadro nítido de suas aspirações. Na Segunda parte do roteiro destaca-se a dificuldade de situar o aluno numa ou noutra categorias ligadas à segurança pessoal, estabilidade emocional e discernimento no lar e na situação de trabalho. Essa dificuldade se deve à falta de categorias intermediárias, problema que a equipe procura superar, criando, no próprio momento, essas categorias que são a seguir postas em discussão. Por fim, a dificuldade geral comum às duas partes do roteiro é a que deriva da tentativa do aluno enfatizar os aspectos que julga mais positivos em sua vida. Porém, um recuo crítico é suficiente para os entrevistadores situarem essas manifestações num contexto mais próximo da realidade.

Deve-se explicitar, em apoio à tese que este relato veicula, que – satisfazendo certos requisitos científicos – a entrevista aqui apresentada se constitui uma imprescindível estruturação preliminar do reconhecimento mútuo entre novos alunos e a equipe pedagógica. É só a partir desse reconhecimento que se pode instalar – entre a clientela e a equipe pedagógica – uma relação cujos extremos possam definir-se ao mesmo tempo como educandos provisoriamente situados em funções distintas. Esse reconhecimento se manifesta numa série de aspectos, destacando-se a mobilização dos resultados das entrevistas como um dos fundamentos científicos do currículo, justamente o fundamento que dá ao currículo a necessária flexibilidade em face de determinada clientela. Finalmente, o exemplo de roteiro de entrevista aqui apresentado não é teórica e praticamente neutro. Ele foi aplicado, como dissemos, com alunos de um curso noturno, com alunos situados em sua grande maioria – 83,3% nas categorias sócio-econômicas mais baixas. Pois bem, com essa atenção pedagógica a tais alunos, iniciamos algo inédito num país que – conforme conclusão de uma das pesquisas de JOLY GOUVEIA – a clientela escola do nível secundário “provenientes de famílias mais modestas é a mais frequentemente exposta a professores menos instruídos”. Com o nosso trabalho julgamos contribuir inclusive na tarefa de eliminação dessa falha, para não dizer injustiça.

Proposta Educacional do Ginásio Vocacional Noturno

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais Noturnos está assentada sobre a mesma filosofia que orientou os Ginásios Vocacionais de tempo integral. Os cursos vocacionais noturnos destinavam-se a jovens e adultos trabalhadores, desejosos de retomar sua escolarização. Não dispomos dos dados de pesquisa sobre a realidade desses alunos. Servimo-nos de dados de pesquisa sobre estudantes de ensino médio da década de 60. Analisando os dados da pesquisa, formulamos os objetivos gerais dos Ginásios Noturnos:

1. Desenvolver uma visão atualizada do trabalho a partir das experiências dos alunos;
2. Debater o conceito de trabalho historiando as diferentes formas de produção e de relações sociais;
3. Estudar a relação entre diferentes categorias de trabalhadores e o peso de sua produção na economia nacional;

4. Desenvolver o entendimento do significado da mobilidade social do trabalhador em diferentes momentos da economia;
5. Estudar a legislação do trabalho;
6. Estudar os movimentos de trabalhadores no Brasil;
7. Estudar o papel dos sindicatos e sua relação com os trabalhadores;
8. Debater a questão relativa à saúde do trabalhador e as condições necessárias para seu bem estar físico e mental;
9. Estudar o sistema educacional e particularizar o capítulo da formação profissional e técnica;
10. Relacionar trabalho, cultura e lazer referindo-os aos diferentes segmentos socio-econômicos;
11. Incentivar a prática de elaboração de projetos no âmbito do Ginásio e da Comunidade;
12. Criar espaço para manifestações culturais dos alunos trabalhadores;
13. Buscar interação entre o curso e a comunidade, estimulando projetos, criações e práticas coletivas de trabalho, de cultura e de lazer;
14. Estudar manifestações e Expressões culturais de diferentes grupos étnicos.

Tais objetivos expressam o que se pretende trabalhar enquanto processo educativo dessa população. No campo pedagógico situamos as linhas gerais do currículo e o core-curriculum. O currículo do noturno se organiza como resposta às necessidades dos jovens e adultos, mas estabelece como linhas orientadoras o debate sobre o trabalho e suas implicações, econômica, política e cultural. Durante todo processo pedagógico será analisada a relação entre a sociedade abrangente e o local de trabalho, a escola é o lugar privilegiado de reflexão e estabelecimento de relações de sociabilidade. O core-curriculum dos Ginásios Noturnos está assim formulado: “o trabalho humano como instrumento de transformação da natureza, da sociedade e do próprio homem”. A proposta pedagógica foi pensada como um campo rico de experiências, de promoção humana e social e de formação da consciência crítica, condição básica para o homem intervir na realidade, de modo pensado e planejado. A proposta coloca o coletivo acima do individual, a comunicação grupal e intergrupal como meio de sociabilidade e de coesão social, a intervenção social como prática de cidadania, situações voltadas permanentemente sobre a realidade econômica, política e cultural.

Os alunos trabalhadores acostumados ao ambiente e à dinâmica de fábrica e da empresa apresentavam expectativas imediatistas onde todos os produtos tem começo, meio e fim dentro de tempos determinados. Por outro lado, a tendência a elaborar na prática. Para esses alunos, o que não é prático pode ser descartável. Ai se colocou um grande desafio. O estudo e

a reflexão deveriam romper estas posturas quase atávicas. Mantivemos o estudo do meio, o trabalho em grupo, a integração curricular e conceitual, mas substituímos as unidades pedagógicas por projetos que seriam desenvolvidos pelos grupos de alunos trabalhadores. O trabalho inicial foi de estudar as entrevistas dos 90 alunos selecionados após o que todos foram solicitados a expor suas experiências nos locais de trabalho. Propusemos que se organizassem em pequenos grupos após a discussão dos critérios de escolha. Consideraram mais eficiente a formação de grupos por bairros de procedência. Daí a grande importância do mapeamento dos bairros de procedência dos alunos, elaborado previamente pelos professores e orientadores.

Os alunos foram levados a conhecer todos os ambientes da escola, a cozinha, o refeitório, as salas-ambiente, as oficinas, etc. Da exposição oral sobre o ambiente de trabalho foi possível recompor interesses, motivações, expectativas e aspirações que de há muito cultivavam. A cultura dos padrões não deixou de ser um referencial. As aspirações dos alunos se voltavam para as profissões chamadas liberais e profissões de nível médio como gerentes, chefes de seção, professora primária, bancário, etc. As aspirações foram trabalhadas pelos orientadores educacionais e pelos professores. Introduzia-se o debate sobre o valor do trabalho e mais adiante se analisou o trabalho e a produção do trabalhador numa sociedade de classes. Era necessário aterrissar no mundo real. Foi daí que a proposta pedagógica se corporificou em projetos de dois níveis: os projetos de produção material e os projetos de produção social e de cidadania. No âmbito do Ginásio, de seu tempo e de seus recursos, as áreas técnicas se integraram às áreas de cultura geral. Objetivando expressar matematicamente algo de interesse utilitário. Foram entendidos como projetos de produção material. A discussão nas áreas técnicas levava à cultura geral. Os projetos de produção social e de cidadania tiveram duas vertentes: serviços disponíveis e de interesse dos alunos trabalhadores e projetos de cidadania.

Diante das necessidades apontadas pelos alunos foi criado um Banco de Empregos o qual funcionava no prédio do Ginásio. O Banco de Empregos era um meio de facilitar a reinserção de desempregados no trabalho ou daquele que quisessem mudar de emprego. O Banco de Empregos era gerido pelos alunos e funcionava à noite e aos sábados em horário estabelecido. Alguns alunos do Ginásio diurno e do Colegial se uniram aos colegas do noturno na busca de informações sobre ofertas e procura de empregos. Descobriram que um certificado de frequência do Curso Ginasial ajudava na entrevista de seleção. O Banco de Empregos envolvia a tarefa de leitura de jornais, de seus cadernos de emprego ou outras formas de anúncio. A partir da experiência com o Banco descobriram que poderiam aprender como se comportar na entrevista de seleção e como redigir o currículo. A outra alternativa, considerada de âmbito interno do Ginásio foi o Serviço Escola-Empresa. Este serviço surgiu quando se colocou para os orientadores a necessidade de se conhecer melhor as expectativas das empresas assim como conhecer os requisitos técnicos necessário às várias funções e operações

de serviço. O Serviço Escola-Empresa foi um excelente campo de experimentação para os orientadores educacionais, cujo trabalho, por definição, estava contido no currículo.

O projeto de intervenção na comunidade foi o mais abrangente como campo de atuação e como espaço de elaboração do conhecimento. Vamos situar à guisa de exemplo o trabalho na Capital. A partir do mapeamento dos bairros da periferia da Zona Sul da Capital e da organização de grupos por bairros de procedência foi planejado e desenvolvido o projeto em pauta. Em linhas gerais enumeramos as etapas de trabalho:

- 1ª - cada grupo fez um levantamento em seu bairro quanto às necessidades e problemas indicados pela população;
- 2ª - no tratamento destes dados, tiveram os alunos a participação dos professores, os quais desenvolveram em suas áreas temas e questões relativas às realidades encontradas;
- 3ª - particularização do número de trabalhadores empregados e desempregados;
- 4ª - orientações dos grupos sobre como proceder numa primeira reunião, no bairro, com a presença de trabalhadores. Este trabalho foi tratado pelos professores de Estudos Sociais e pela Orientadora Educacional;
- 5ª - estudo dos dados coletados na primeira reunião com trabalhadores do bairro (registro em carteira, seguro, descontos, horas extras, etc.);
- 6ª - volta ao bairro para dar o retorno sobre as questões colocadas e fazer o convite aos trabalhadores para uma reunião com pessoas de sindicatos e advogados trabalhistas;
- 7ª - aprofundamento do estudo sobre legislação trabalhista e papel dos sindicatos. A primeira reunião foi realizada no prédio do Ginásio Vocacional com a participação de mais ou menos 40 trabalhadores dos bairros da periferia;
- 8ª - na reunião, muitos trabalhadores expressaram suas dificuldades. Os colaboradores convidados, um advogado trabalhista e um sindicalista, orientaram a discussão e deram informações sobre procedimentos para tratar dos casos apontados. Foi apresentada aos participantes a experiência do Banco de Empregos. As reuniões com os (as) trabalhadores (as) se multiplicaram. Depois de algum tempo surgiram grupos por bairro. Convencionou-se chamar estes grupos de núcleos de base.
- 9ª - os alunos começaram a participar dos núcleos de bairros. A ideia do Banco de Empregos foi levada para os núcleos. Ai se fez a divulgação da iniciativa e se montou um plantão de atendimento. Foi necessário desenvolver com os alunos um breve programa de capacitação sobre trabalho em grupo, liderança, assim como noções de projeto.

10ª - A dinâmica dos núcleos de base desencadeou um programa de comunicação com a comunidade. Foram programadas palestras, filmes, teatro com a participação dos colegas do curso colegial vocacional, os quais haviam optado por Comunicação e Educação Popular. Essas atividades eram desenvolvidas ora nos bairros ora no próprio Colégio Vocacional Oswaldo Aranha.

11ª - a medida que os alunos trabalhadores desenvolviam o projeto nos bairros outros segmentos da população começaram a se organizar – no caso, mulheres e jovens. Com o auxílio dos professores e de orientação Educacional e com a participação de Assistentes Sociais experimentadas em trabalhos de comunidade, os grupos de alunos trabalhadores e ai, principalmente, as moças, começaram a trabalhar com as mulheres.

12ª - alguns alunos trabalhadores do Projeto se deslocaram para atuar com os novos grupos. Os problemas do bairro apontados pelas mulheres variavam, desde a falta de vagas nas escolas públicas, serviços de saúde deficiente até iluminação, calçamento, extensão das linhas de ônibus. As expectativas das mulheres eram muitas. Não seria possível trabalhar todas as questões apresentadas. De comum acordo decidiu-se iniciar pela reivindicação de vagas nas escolas.

13ª - foram articulados os primeiros grupos de mulheres para debater sobre a falta de vagas nas escolas públicas. Os (as) alunos (as) trabalhadores (as) do Ginásio Vocacional Noturno tiveram de se preparar para trabalhar com os grupos de mulheres. Os conteúdos referentes à temática da educação foram desenvolvidos pelos professores.

14ª - os alunos trabalhadores foram orientados para mapear as escolas estaduais e municipais. Os grupos de mulheres foram organizados por bairros e fizeram as primeiras visitas às escolas. Depois de algum tempo, elas tinham informações sobre salas e espaços ociosos nas escolas visitadas. Os alunos, neste momento do Projeto, tiveram um programa de estudo sobre políticas sociais públicas com os professores do Ginásio.

15ª - grupos de mulheres juntamente com os alunos trabalhadores elaboraram um documento no qual se explicada o problema de falta de vagas e a disponibilidade de salas ociosas. Para pressionar o governo foram usados os meios de comunicação – jornais e televisão. Sabe-se que após um ano e meio de luta, as mulheres foram atendidas na sua reivindicação. Com as crianças e adolescentes foram organizadas atividades recreativas e culturais. Esse trabalho foi assumido pelos alunos do Curso Colegial Vocacional e alunos do Vocacional diurno.

O projeto de intervenção social a partir do 2º semestre de 1968 foi entregue à responsabilidade de algumas igrejas dos bairros, onde havia padres progressistas. Esta atitude foi tomada com cautela, na medida em que se enrijecia a repressão política.

Estrutura Básica do Currículo

Retomamos aqui o conceito do currículo vigente em todos os cursos do Ensino Vocacional, ou seja, o currículo como uma trajetória de experiências vividas pelos alunos e orientadas por objetivos definidos pelos educadores. A eles, em última instância, cabe adequar da melhor forma, a proposta pedagógica aos segmentos de alunos de várias comunidades. Do currículo fazem parte todas as ações que envolvem direta ou indiretamente o processo educativo, ou seja, da caracterização socioeconômica e cultural dos grupos até a avaliação processual e de sínteses. Estas trajetórias assimilaram o processo ensino-aprendizagem balizando os novos conhecimentos e a formação de novos valores e padrões de conduta.

Embora o Ginásio Vocacional Noturno esteja amparado na mesma filosofia que sustentou os ginásios diurnos de tempo integral foi necessário retomá-los num esforço de pensar a estrutura e procedimentos diferenciados. Afinal, os Ginásios Vocacionais Noturnos não eram adaptações do modelo diurno para alunos trabalhadores de nível socioeconômico baixo. Foi necessário trabalhar muito a capacitação pedagógica dos professores deixando bem claro que os cursos noturnos não podiam ser reduções da pedagogia dos ginásios diurnos de tempo integral. Assim, a equipe pedagógica deveria pensar de que modo às experiências de vida, de trabalho e de escolarização de cada aluno seriam determinantes para planejamento de currículo.

A experiência dos Ginásios Diurnos favoreceu e facilitou aos novos professores, a compreensão das culturas das diferentes comunidades. Enquanto a economia de Americana estava centrada na indústria têxtil, Barretos se desenvolvia graças à pecuária, ao gado de corte. Nessa cidade, a indústria mais expressiva era o Frigorífico Anglo. Rio Claro, com traços bastante tradicionais e conservadores era o centro ferroviário da Cia. Paulista de Estradas de Ferro. Durante muitos anos a maioria da população ficou atrelada à política paternalista da Companhia. Tinha um comércio de médio porte e muita gente na área de serviços e no funcionalismo público. O fisiologismo político e o nepotismo dão o tom da cultura rio-clarense a qual tinha aversão ao “novo” e ao “diferente”. No caso da Capital tratou-se da cultura da cidade grande. O fato de o Ginásio Vocacional estar situado num bairro residencial da zona sul levou a equipe pedagógica a previamente mapear os bairros periféricos, de procedência dos alunos, levantando um certo perfil desta área. Tratava-se de um outro mundo, o da pobreza. Os alunos da Capital conviviam com as duas realidades. Este fato integrou os conteúdos curriculares.

Currículo e Core Curriculum

Core Curriculum pode ser definido como uma ideia central que viabiliza os demais componentes curriculares. No caso dos Ginásios Vocacionais Noturnos ficou assim definido: “como o trabalho transforma a natureza, a sociedade e conseqüentemente o próprio homem?”

está clara a ideia de construção e de transformação das realidades materiais e espirituais. Ela está nos objetivos e nas bases do currículo. Assim a área de Estudos Sociais continuava sendo a área-núcleo com a qual se integraram as demais áreas. O primeiro grande desafio foi o de reconstruir a realidade de cada um e de todos, realidade que continha o trabalho como principal elemento. Foi muito importante captar nas entrevistas o entendimento que os alunos tinham a respeito do trabalho. A maioria analisava o trabalho como meio de sobrevivência, como recurso para a aquisição de bens materiais, desde a própria casa até os eletrodomésticos. Alguns poucos disseram que o homem deveria se sentir feliz por poder trabalhar. Coube à área de Estudos Sociais, de modo particular, discutir os conceitos de sobrevivência, trabalho, transformação social, relações sociais, relações de trabalho, realização humana, etc.

Pelo conteúdo do core curriculum todas as áreas estavam diretamente vinculadas a Estudos Sociais e vinculadas entre si. Trata-se da integração curricular através dos conceitos básicos. Em todos os Ginásios Vocacionais Noturnos as primeiras abordagens dos professores e orientadores caminharam no sentido de resgatar a experiência e o conhecimento trazido pelos alunos trabalhadores. A partir daí se articulava as metodologias e os conteúdos de cada área. Os conteúdos poderiam decorrer de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Inglês, Educação Física assim como de Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Educação Musical e Economia Doméstica. Porém, diferentemente dos ginásios diurnos que trabalhavam com unidades pedagógicas numa sequência de aprofundamento de temas e conceitos, nos ginásios noturnos se trabalhava com projetos, os quais propiciavam a integração diferenciada de conteúdos, trabalhando os conceitos básicos decorrentes do core curriculum. Tivemos assim as mais diversas combinações entre as áreas curriculares.

Esta metodologia respondia, pelo menos no curto prazo, à visão que o operário tem do objeto que ele produz. Toda produção deveria ter começo, meio e fim e para tanto era importante dimensionar o tempo utilizado. Trata-se, até certo ponto, da experiência que ele tinha na linha de produção na fábrica. Os alunos foram orientados para realizar entrevistas com os moradores do bairro para que dissessem de suas necessidades e expectativas, dados relativos à natalidade, mortalidade, morbidade, ocupações de homens e mulheres, existência ou não de escolas, creches, espaços de lazer, grupos associativos, postos de saúde, linhas de ônibus, etc. Trabalhar todo este conteúdo significou para os alunos uma expressiva experiência de participação social e de elaboração do conhecimento. As tarefas eram realizadas em grupo, assim como o estudo em sala de aula. O fato de se juntarem alunos (as) do mesmo bairro possibilitou, posteriormente, a socialização das descobertas e dos dados que deveriam ser aprofundados. Os dois grandes espaços primeiramente definidos são: a fábrica, a loja, o banco, o hospital, a casa de família e secundariamente, o espaço onde estava, social e economicamente situados respondiam ao core curriculum. As concepções ingênuas sobre as relações de trabalho começaram a dar lugar à reflexão. O porquê das situações começou a ser debatido.

A prática de projetos teve a duração que nos pareceu necessária. À medida que os alunos se desprendiam da ansiedade, descobriam que tempo de estudo é um tempo de reflexão, portanto, um tempo diferente, em relação ao qual, todos têm iguais direitos. As práticas ou procedimentos pedagógicos era o estudo dirigido, o trabalho em grupo, a auto e hetero avaliação, o estudo do meio. Em São Paulo, os conteúdos iniciais na área de Estudos Sociais partiam das experiências de vida, de trabalho e de escolarização (fragmentada) do conjunto dos alunos. No âmbito da capital, verdadeira megalópole, surgia um conjunto de 90 trabalhadores (as) que procuravam entender as relações sociais, centro-periferia atravessadas pelo fazer de todos eles. As relações da sociabilidade foram se desenvolvendo à medida que ocorria a troca de experiências, colocadas oralmente e/ou em depoimentos escritos. Esse trabalho despertou grande interesse dos alunos, acostumados que estavam a uma escola disciplinadora.

Sucediam-se as situações de síntese dos dados discutidos, primeira experiência, para todos de organização de ideias e informações. O primeiro grande trabalho dos alunos foi reconstituir a vida na fábrica e no bairro onde moravam. Este trabalho foi elaborado através do estudo do meio e do estudo dirigido. No curso noturno adotou-se como proposta de estudo do meio, o trabalho na casa, na fábrica, na empresa comercial, no setor público, etc.- é o espaço social onde o aluno trabalha e produz riqueza. Os alunos ficavam surpresos com as descobertas dentro do próprio local de trabalho e se interessavam em buscar explicações sobre como as coisas aconteciam. O outro espaço de estudo do meio era o bairro em que moravam. Em algumas situações, os alunos descobriam que outros colegas moravam por ali. O trabalho do estudo do meio prosseguia com o mapeamento de todos os bairros de origem dos 90 alunos, de suas casas, do transporte usado, das condições de vida e de sobrevivência de muitos trabalhadores. Na articulação que se fazia para explicar a relação entre o trabalhar e o morar surgiram questões relativas às favelas, aos loteamentos clandestinos, às invasões na área de mananciais.

Os conteúdos da 1ª série abrangiam os principais elementos que expressavam a cidade. Entre todos, o homem e a mulher trabalhadores. As áreas de cultura técnica se dispuseram de tal modo a permitir vários arranjos integratórios. Assim tivemos projetos de Artes Industriais e Práticas Comerciais, destas com Matemática, Ciências com Economia Doméstica, Artes Plásticas com Artes Industriais, Artes Plásticas com Estudos Sociais entre outros possíveis arranjos.

Trabalho integrado com estudo do meio, trabalho em grupo e ação comunitária

Registramos anteriormente as reformulações curriculares necessárias para o melhor desempenho dos cursos noturnos. Recapitulando, nos cursos do Vocacional Noturno:

- não se trabalhava com unidades pedagógicas mas com projetos,
- os projetos tinham diferentes conotações e objetivos. Assim havia projetos de or-

dem material e projetos de ordem social,

- a avaliação do desempenho do aluno era feita com a participação dos beneficiários do Projeto, além dos colegas de classe e dos professores.

Nos cursos noturnos dos Ginásios Vocacionais trabalhava-se com diferentes faixas etárias e diferentes experiências de trabalho. A concepção de estudo do meio privilegiava o meio mais próximo como os locais de trabalho profissional e os bairros onde alunos residiam. Tivemos projetos de currículo do Noturno voltados para o Frigorífico Anglo em Barretos, para a ferrovia em Rio Claro, para as indústrias têxteis de Americana, além de estudos em instituições como o Instituto Agrônomo de Campinas e a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba. Foram estudos também instituições e serviços com funcionamento ininterrupto – 24 horas, por exemplo, aeroportos de Campinas e São Paulo, Hospitais, Estações Ferroviárias e Rodoviárias, Hotéis, Restaurantes, centros de abastecimento como o CEASA em São Paulo. Tratava-se de estudar sua função voltada para a área social, ou seja, de suprimento das necessidades da população. Estes e outros estudos eram realizados à noite e/ou nos finais de semana.

Entretanto, o trabalho pedagógico mais importante foi o de estudos do meio do próprio local de trabalho e dos bairros onde residiam. Foram experiências muito ricas que puderam associar o trabalho em grupo, o estudo do meio e a intervenção na comunidade. A partir desses trabalhos surgiu o primeiro núcleo para criação do sindicato local dos trabalhadores do Frigorífico em Barretos. Em Rio Claro o trabalho de ação comunitária voltou-se, para o processo de conscientização da população em torno da preservação do Horto Florestal e da mata ciliar que acompanhava o percurso do rio. Em Americana a ação na comunidade envolvendo o estudo do meio mais amplo do que o local de trabalho voltou-se para um programa de esclarecimento à população de baixa renda sobre as vantagens da sindicalização. A análise das carteiras de trabalho de grande parte da população operária revelaram numerosos abusos em relação aos direitos trabalhistas. Este trabalho feito pelos alunos contou com a orientação de dois advogados trabalhistas.

Para não estender demais a descrição desse trabalho, analisaremos o projeto dos alunos do Curso Noturno da Capital (Oswaldo Aranha). Os alunos do Curso Noturno eram procedentes de bairros da periferia geográfica da Região Sul da Capital, entre eles, Piraporinha, Vila Remo, Veleiros, Interlagos, Jardim das Belezas, Cidade Dutra. Depois de analisar a realidade de seus setores de serviço, recolhendo informações dos demais empregados dos diferentes setores, os alunos passaram a estudar o bairro/região onde moravam. Para facilitar a compreensão desse trabalho faremos uma enumeração das etapas do processo. É sabido que os alunos, desde os primeiros dias de aula se organizaram em grupos, pelo crité-

rio de bairros onde moravam. Assim em grupos os alunos passaram a visitar os moradores de seus bairros, pessoas modestas com as quais estabeleceram grande identificação. No Ginásio, elaboraram questionários e fichas que apoiavam as entrevistas/visitas e nas quais lançavam as informações obtidas. Com as classes do Noturno foi organizado todo material de campo para o conjunto dos bairros já citados. Foi um bom exercício de reconhecimento da realidade socioeconômica, dos costumes, da linguagem. Com os professores de Estudos Sociais estudaram a realidade da migração nordestina, da ocupação de terrenos nas áreas periféricas. As ocupações, na sua maioria aconteceram ao arrepio da lei. Na época falava-se em loteamentos clandestinos, condição na qual se situavam os próprios alunos. No plano teórico coube a discussão da expansão da cidade, da ocupação do solo, do planejamento urbano e das políticas públicas voltadas para o direito de moradia.

As visitas aos moradores dos bairros continuavam; num segundo momento verificando a situação de trabalho dos homens e mulheres do bairro. Levantou-se o número de empregados e de desempregados, sua escolaridade e nível de qualificação para o trabalho. A maioria evidenciava irregularidades trabalhistas. A discussão desses dados no Ginásio contou com a assessoria de dois advogados trabalhistas (pais de alunos do Vocacional Diurno). Para um seminário sobre uso e ocupação do solo foi convidado um engenheiro e um arquiteto deste setor, na administração municipal. Nesse seminário tiveram a oportunidade de conhecer a legislação, a qual incluía a reserva dos mananciais hídricos, questão que envolvia desde aquela época o problema de poluição dos rios que cortavam a cidade de São Paulo. O encontro com um médico sanitarista possibilitou um considerável alargamento da visão dos alunos, incluindo no debate sobre a utilização da água de poço e localização da fossa cética. O interesse dos alunos era muito grande, mesmo porque eles próprios viviam aquela situação.

A prática pedagógica foi se estruturando numa sequência com dois momentos básicos – o trabalho no bairro e o estudo no Ginásio, sendo que este passou a ser reabastecido pelo primeiro. O bairro era o espaço do trabalho de campo (estudo do meio e ação comunitária) e o Ginásio Noturno, o lugar do estudo, da análise da realidade e da formulação de ações a serem desenvolvidas no bairro ou no Ginásio. Os alunos contaram todo o tempo com os professores e com a orientação de profissionais convidados dentre os colaboradores do Ensino Vocacional (pais e professores das mais diversas áreas profissionais). O trabalho no bairro atingiu também mulheres, jovens e crianças. Foram montados projetos especiais para cada segmento. As alunas do Noturno tiveram papel decisivo entre as mulheres. No primeiro ano de trabalho foram organizados vários grupos de trabalhadores por bairros.

Outra vertente desse trabalho foi o projeto para garantir vagas nas escolas, assumido pelas mulheres dos bairros e contando com a participação das alunas do Noturno. A realidade antes descrita era a de falta de vagas nas escolas públicas estaduais e municipais. Depois de vencer os primeiros passos, isto é, a fase de procurar as autoridades visando a solução do problema os

grupos de mulheres foram encorajados a fazer, em grupos, visitas às escolas, e com isso, verificar se havia ou não, vagas para as crianças e jovens. O resultado foi a construção de muitas salas de aula, desativadas, sob as mais diversas alegações. O fato é que no primeiro ano dessa experiência foi solucionado, depois de muita luta, o problema da falta vagas em três bairros, a saber: Jardim das Belezas, Piraporinha e Vila Remo. Nas aulas os mesmos jovens (rapazes e moças) descreviam seu trabalho. Os professores levantavam pontos de estudo, por exemplo, o sistema educacional, a educação dos pobres, o preconceito de raça, cor, religião, etc. Foi o tempo de se discutir a formação profissional e a necessidade de atualização para muitos trabalhadores.

O trabalho pedagógico com esses cursos noturnos levou os professores a uma atualização constante. Vários deles acompanharam os alunos em campo. Foi nesta experiência que aprenderem abordagens com a comunidade e também metodologia de trabalho, orientação de grupos, etc. As conclusões a partir desse trabalho foram se somando até que os alunos resolveram pleitear vagas para seus colegas e parentes no próprio Ginásio Vocacional. Reuniram-se para estudar a possibilidade de atendimentos comissões do Ginásio Noturno, do Ginásio diurno de tempo integral e do Curso Colegial. Após um balanço dos recursos disponíveis a Comissão concluiu que antes de prometer ou oferecer vagas deveria se fazer um levantamento das necessidades e das condições de escolarização dos pretendentes. A primeira tarefa foi a abertura de inscrições, o que possibilitaria obter dados objetivos. Inscreveram-se 1.500 pessoas procedentes dos diversos bairros. Com a participação de alunos do Colegial Vocacional, de alunas estagiárias do Curso Normal, de formação de professores primários e com a colaboração de profissionais do Ensino Vocacional foram realizadas 1380 entrevistas, durante as quais o (a) entrevistado (a) preenchia um formulário.

Foi feita a tabulação das respostas de conteúdo quantitativo e qualitativa. Dos poucos documentos que nos restaram dessa experiência, registra-se que:

128 pessoas faltaram à entrevista.

380 queriam aprender a ler e escrever.

113 queriam fazer “madureza” do Primário.

224 queriam fazer “madureza” do Ginásio.

130 queriam fazer o Curso Ginasial do Vocacional.

225 queriam aprender datilografia.

358 se distribuem pelas mais variadas opções profissionalizantes (desenhista técnico, eletricitista, marceneiro, corte e costura, desenhista mecânico, manicure, ajudante de “firma”, ajudante de hospital, professora, técnico de radio, técnico de televisão).

Nosso “pequeno problema” era atender 1370 pessoas. Em reunião com os membros da comissão estudamos a possibilidade de algum atendimento. Foi assim que passou a fun-

cionar um Programa com o nome de “Cursos Complementares” para atender esse tipo de público. Com a adesão dos alunos do Colegial Vocacional das opções: Educação Popular e Comunicações montamos o “madureza” de primário e o “madureza” ginasial. Foram organizadas classes de alfabetização também com a participação de alunos das 3ª e 4ª séries do Ginásio Vocacional diurno. Essas classes funcionaram em salas disponíveis da Paróquia N.S. de Guadalupe – Campo Belo. Os cursos de desenho técnico e desenho mecânico, técnico de rádio e de televisão funcionaram nas dependências aqui citadas. Para eles conseguiu-se o trabalho voluntário de alunos dos Cursos de Engenharia da Escola Politécnica e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

O currículo de todos esses cursos, além de desenvolver o conhecimento técnico e às vezes, antes disse, propunha aulas de português, matemática e história do Brasil para todos os alunos. Os cursos tiveram duração variada. Foram atendidos ao todo 727 candidatos. Aos interessados que não foram atendidos foi dada uma senha para uma segunda etapa dos Cursos Complementares. A denominação “Cursos Complementares” foi a única saída para que os mesmos fossem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

A avaliação pedagógica

A avaliação do aprendizado dos alunos deve partir do confronto com os objetivos educacionais. Assim também deve haver sintonia entre a prática de avaliação e os procedimentos pedagógicos. Nos Ginásios Vocacionais Noturnos desde o início dos trabalhos foi possível notar grande resistência dos alunos. Falar em avaliação significava notas baixas, provas difíceis, reprovações, constrangimento. As observações dos professores incidiam sobre esse tipo de comportamento. Foi necessário algum tempo para retomar o assunto com os alunos. A orientação pedagógica geral, do Ensino Vocacional pensou a avaliação, tanto dos alunos nos tocante à aprendizagem como no que se refere à pedagogia como um processo global capaz de abranger ao mesmo tempo a qualidade das ações pedagógicas como também a evolução das aprendizagens no campo do conhecimento, no plano de atitudes, valores, padrões de comportamento.

Se de um lado os alunos não podiam ouvir falar em avaliação, de outro sentiam-se gratificados com as observações registradas em sua produção escolar, ou ainda, em relação à participação em sala de aula. O fato de o Curso começar solicitando que registrassem por escrito, lembranças de sua vida pessoal e em família despertou o desejo de saber para quê, tal trabalho. Explicada a razão os alunos se sentiram mais seguros e alguns até queriam completar o primeiro relato. Sucederam-se situações que propiciaram troca sobre os objetivos de vida de estudo e trabalho. Acostumados à prática de responder questionários, viveram momentos de insegurança, diante de solicitações abertas para um trabalho aberto e criativo. As áreas de português e de artes plásticas tiveram importante papel nos primeiros tempos,

muito embora alguns sentissem tais atividades como perda de tempo. Com o passar do tempo o processo pedagógico foi se configurando e a cada nova prática ou assunto novo eram colocados os objetivos – o que se esperava deles, alunos.

Nos Ginásios Noturnos não se trabalhava com Unidades Pedagógicas e sim com Projetos. Estes por sua vez eram de natureza diferenciada. Havia os projetos que envolviam a aprendizagem de técnicas, utilização de materiais e modos de construção. A estes dávamos o nome de projetos de utilização imediata como construção de aparelhos eletrodomésticos ou eletrônicos ou ainda outra modalidade de produção material. Tais projetos estavam mais próximos da experiência cotidiana e respondiam à ansiedade imediatista. Quanto à avaliação deste tipo de projeto (de cunho material e utilitário) parecia fácil descrever a sequência de operações técnicas. Incentivou-se a autoavaliação e a hetero avaliação com a participação dos colegas e dos professores. Aos poucos os alunos iam se abrindo, falavam mais nos grupos e também com os professores; observava-se significativo progresso nas relações de sociabilidade. Havia desaparecido o pavor de ser avaliado.

Foi possível a partir daí avaliar cada trabalho. Quando os professores faziam a primeira avaliação, registravam pontos falhos, erros, etc. No contato com os alunos propunham-lhes refazer o trabalho completando o que havia faltado ou refazendo o que estava errado. Aí também se mostravam muito surpresos. Introduziu-se com esta prática as noções de construção e reconstrução do fazer. No tocante às várias áreas foram os alunos percebendo que havia critério para tudo. A avaliação não aconteceria por acaso, nem era uma prática subjetiva. As áreas do currículo tinham objetivos específicos e seus conteúdos se prestavam para elaboração do conhecimento e formação de atitudes. Novos conceitos eram introduzidos e conceitos anteriores podiam ser reformulados – o que possibilitava a percepção sobre a mudança frequente no plano das coisas temporais. Os trabalhos dos alunos deixaram a forma incisiva de seus conteúdos e de sua abordagem. Eram também capazes de estabelecer a que nível haviam chegado em relação aos objetivos.

O imediatismo que caracterizou alguns projetos eminentemente mecânicos foi cedendo lugar ao entendimento das relações sociais e de trabalho. A experiência de projetos sociais integrados com o estudo do meio e com a ação comunitária mostraram uma nova compreensão do papel transformador das ações humanas e grupais. Os projetos de comunidade permitiram a alguns grupos operar significativo avanço em torno de noções e conceitos como por exemplo: cidadania, democracia, autoritarismo, dominação, transformação social, história, espaço social, classes sociais, realização pessoal, trabalho coletivo, trabalho produtivo.

A descrição dos projetos de ação comunitária nos bairros de origem dos alunos parecem-nos a mostra de um processo de aprendizagem social, a qual está relacionada com o

que entendemos por pedagogia social. No exemplo citado todos os alunos participantes obtiveram uma excelente avaliação, o que lhes deu, segundo alguns, pela primeira vez, um sentimento de realização, de satisfação com o trabalho. Chegaram a entender que os homens constroem e transformam o mundo através de seu trabalho, do trabalho de muitos homens, do trabalho coletivo. Atribuir uma nota de 0 a 10 ou dizer que o trabalho estava bom é muito pouco diante da motivação, da realização exaustiva das etapas, esperança de criar melhores condições de vida para as próximas gerações.

A propósito, a avaliação mais objetiva e valorativa dessa experiência do Ginásio Vocacional Noturno, da Capital foi, depois de algum tempo o reconhecimento, pela Coordenação Pastoral da Região Sul da Arquidiocese de São Paulo, do valor pioneiro daquele projeto, principalmente porque estudantes-trabalhadores, moradores daqueles bairros introduziram a prática da solidariedade, da comunicação grupal e o despertar das pessoas para os direitos da cidadania. São de um Monsenhor católico estas palavras:

“O Ensino Vocacional, pela sua pedagogia, foi capaz de antever na realização de seus projetos, o embrião do que viria a ser a Pastoral da Periferia, caracterizada pela promoção humana e social dos excluídos” (Julho de 1971, Monsenhor Ângelo Gianola era na época Coordenador da Pastoral da Região Sul, considerado de linha progressista na Igreja Católica de São Paulo).

A elas fariam eco outras palavras, de um técnico leigo, que demonstram o quanto é difícil “medir”, nos termos dos parâmetros habituais, o “produto educacional” que resultou desta experiência.

“Analisando o percurso dos projetos e o acúmulo de discussão e experiências na prática social, escapam aos nossos critérios e aos nossos códigos de avaliação o que se configura como transformação humana” (Prof. Ernesto Schiefelbein – Consultor da UNESCO para a América Latina. Maio de 1969).

Notas

¹Das classes Experimentais de Socorro os professores: Modesto V. Aires, Odila Feres, Luis Leite, Itajahy Feitosa Martins e a orientadora Olga T. Bechara (1961-62) foram integrados à equipe do Ensino Vocacional.

² Participaram como pesquisadoras as professoras Hermengarda Alves Ludke (Menga Ludke), Martina Blum e M. do Carmo Guedes (1961-1962). No período seguinte e até 1969, tivemos as pesquisadoras Martina Blum, M. Aparecida Shornacker e Raif Nassar.

³As professoras da USP, responsáveis pela supervisão de estágios, eram Maria José Werebe e Amélia Americano.

⁴ Revista *Enfance* – Instituto Pedagógico de Paris – França 1953

⁵ Nível socioeconômico III significa o segmento mais baixo da escala resultante dos estudos do Pro. B. Hutchinson, da Universidade de Uale (EE.UU.) em 1960 e adaptados pela socióloga M A Schoenacker em 1965.

PARTE III

EDUCAÇÃO E TRABALHO: O DESAFIO DOS ANOS 90

Quem são os desempregados?

Anos 90. Quase trinta anos se passaram desde os tempos longínquos em que a educação do trabalhador era um desafio que nos levava a formular a proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Hoje, como ontem, a educação do trabalhador continua, no entanto, a ser um problema. Mas é preciso agora enfrentar novos desafios. Mudanças profundas tiveram lugar no mundo, alterando em profundidade a vida social, através de transformações que, do campo da economia e da política, gestadas em algum lugar do planeta, logo se estendem por toda parte. Não se trata apenas do rearranjo dos blocos de poder liderados pelas grandes potências, desarticulados pela desestruturação do mundo soviético, ou da reconstrução da democracia, que voltou à ordem do dia, no Brasil e em outras partes da América Latina, depois de fechado o ciclo das ditaduras militares. Nem se trata apenas dos processos macro-econômicos derivados das contínuas fusões de grandes empresas internacionais e da expansão dos mercados, que hoje criam processos de interdependência das economias nacionais por todo o mundo, fazendo com que uma crise de mercado financeiro em um país logo se estenda a outro, propagando-se em cascata de um a outro canto do planeta. Trata-se de algo mais profundo, de transformações que colocam em xeque antigos modos de fazer e de pensar e que deixou suas marcas nos cantos mais inesperados do cotidiano. Uma revolução ocorreu nos processos de comunicação, que faz com que a tecnologia seja hoje algo banal, visto com naturalidade pelos adolescentes que são *experts* em computadores e navegação pela Internet, ou para a dona de casa que, graças à “abertura dos mercados” compra na esquina, nas “lojas de R\$ 1,99”, o último relógio digital da moda ou eletrodomésticos à pilha produzidos em Taiwan. Não é fácil entender essas transformações, nem pensar suas consequências para o mundo do trabalho, exceto talvez no que elas têm de mais dolorosamente visível e que aparece sob a forma das estatísticas que dia a dia, monotonamente repetem os índices de crescimento do desemprego que já vem sendo chamado de “estrutural”. O modo pelo qual essas transformações incidem sobre o mundo do trabalho é o que coloca, hoje, novos desafios para se pensar o problema da educação do trabalhador.

O fenômeno da globalização

Talvez a melhor maneira de introduzir a reflexão sobre esse conjunto de mudanças que hoje têm lugar no mundo contemporâneo seja retomar um texto do sociólogo Herbert de Souza que, intitulado *Globalização, a nova dogmática*, mostra os múltiplos e contraditórios aspectos desse fenômeno, revelando o aspecto trágico e, ao mesmo tempo, a nova esperança que ele pode trazer em seu bojo.

“Globalização deixou de ser um conceito para se transformar em panaceia. Tudo acontece por causa da globalização e tudo se resolve por meio da globalização. E como as panaceias não explicam nem resolvem nada, apenas ocupam o lugar das análises e deixam felizes as pessoas que pensam estar entendendo aquilo que, na verdade, estão apenas aceitando.

A globalização substitui o processo de desenvolvimento desigual e gerador de dicotomias em escala mundial do capitalismo, por noção de movimento homogêneo desse mesmo processo que nos levaria à harmonia e ao desenvolvimento global. Como conceito ideológico tem a força de um dogma, que de um lado nos amarra em sua lógica de ferro e de outro nos impede de pensar e descobrir a realidade em toda a sua riqueza e complexidade.

Globalização não é somente o novo dogma dos economistas, mas é principalmente a nova racionalidade das instituições internacionais e multilaterais e dos Estados nacionais. Tudo acontece ou deve acontecer de uma determinada forma em função e como consequência inexorável da globalização. As privatizações, as políticas de estabilização, os programas compensatórios, a formação de blocos regionais, o livre mercado, o império da modernização e da competitividade que leva ao desemprego, a abertura total ao mercado mundial, o fim de qualquer tipo de proteção às economias nacionais, a ausência de políticas industriais e comerciais que levem em conta as diferenças existentes no mundo, a reestruturação da economia mundial – tudo isso é apresentado como inevitável e explicado como consequência natural da globalização.

Os governos se dividem entre os que estão a favor ou contra a globalização. As oposições são classificadas de acordo com os que entendem ou não a lógica da globalização. A modernidade se define, enfim, pela globalização, o atraso é local e nacional. Há hoje presidentes globais e presidentes nacionais. Intelectuais globais e dinossauros nacionais. O mundo é definitivamente global, como no passado recente foi trilateral e, mais remotamente, internacional, transnacional ou imperial.

Mas a realidade não segue as panaceias. O mundo continua desigual, diverso, heterogêneo, contraditório, avesso às explicações definitivas, inovador, capaz de surpreender sempre as teorias e as certezas, irrompe os esquemas a cada hora, a cada nova situação criada pela vontade humana, a cada novo acontecimento. A vida prevalece sobre os esquemas e os dogmas.

A lógica de ferro dos esquemas não foi capaz de garantir o socialismo real, como não está sendo capaz de perpetuar o capitalismo global. Não há fim na História é o campo da mudança e da inovação. Cabe à razão acompanhar e tentar entender as mudanças, e não pretender congelar o que nunca permanece o mesmo, por mais que se queira, pelas mais diferentes razões.

Em plena hegemonia da globalização, que tudo quer homogeneizar, vivemos exatamente o contrário: o mundo é cada vez mais diverso, apesar de global; os Estados nacionais são cada vez mais necessários e ativos, mas incapazes de dar conta dos novos desafios colocados pela economia mundial. Esses Estados são fortes e onipresentes, principalmente nos países mais desenvolvidos, e vulneráveis e frágeis nos países atrasados do ponto de vista capitalista.

A instabilidade é o pão nosso de cada dia na escala mundial. A riqueza de uma minoria está se transformando cada vez mais na miséria de grandes massas humanas.

A lógica fria da modernização está gerando o desespero dos desempregados e dos marginalizados do mundo global. Somos cada vez mais locais e globais ao mesmo tempo, as políticas protecionistas dos países desenvolvidos são cada vez mais fortes, as restrições ao fluxo de pessoas e de bens são dramáticas, ao lado do caráter volátil e incontrolável das operações financeiras em escala mundial, para pânico dos analistas e apostadores das Bolsas. A fome é cada vez mais visível por toda parte, ao lado de uma abundância sem precedentes na História Humana. O narcotráfico navega na globalidade, desafiando todos os Estados nacionais e os organismos internacionais. A violência também reivindica sua dimensão global, aproximando Washington do Rio de Janeiro.

O que é efetivamente global, hoje, são os grandes conglomerados financeiro-industriais e os sistemas de comunicação. O que torna possível essa globalização são os satélites, a informática e os sistemas produtivos e financeiros internacionalizados. Essa é a infraestrutura da globalização. Mas tudo isso se dá num mundo dividido, diverso, atomizado, localizado, partido e mil vezes repartido em diferenças de todos os tipos, capaz de comunicar em escala global suas diferenças. As pessoas podem se pensar como seres planetários, mas serão sempre datadas e localizadas. Esses são os consumidores e os produtores do mundo em qualquer época e circunstância.

A globalização pelo alto nos leva à panaceia: mostra o que é global e esconde o que é particular e local. Mas pode existir a globalização a partir da dimensão planetária de nossa realidade, que assume o particular e o local e projeta no plano global o que é comum a toda a humanidade. Os valores, a cultura, a vocação universalista de cada um de nós, a solidariedade e a responsabilidade de construir um mundo para todos os seres humanos, a democracia. Essa, sim, pode ser local e global ao mesmo tempo, porque é universal.

A globalização pode deixar de ser uma panaceia se for o reino da diferença em busca da igualdade, se for um projeto democrático de construção de uma sociedade global para todas as pessoas. Deixar de ser a mentira das elites para ser a utopia dos excluídos globais deste planeta Terra.”

O contexto neoliberal e o lugar do trabalho

É de fundamental importância analisar o cenário político em que ocorrem essas transformações para se entender o modo como se relacionam com a educação, e mais particularmente, a educação para o trabalho. Vivemos o tempo do neoliberalismo, o qual vem se implantando nos mais variados campos da atividade humana, e com mais ênfase no campo econômico. O liberalismo econômico tem como característica principal a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais de forma mais adequada possível, aos cidadãos em geral.

Nesse contexto, quando se relaciona educação com liberalismo econômico deve-se perguntar qual é o significado de liberdade proposto pelo ideário liberal. Assim é que para o liberalismo a noção de liberdade é aquela que se aplica à liberdade de mercado. Na prática significa que as relações sociais se dão de acordo com as regras do mercado, sem interferência em seu desenvolvimento natural. É um sentido de liberdade que no senso comum poderia ser chamado de espontaneísmo. Essa liberdade, entretanto não basta para compreender o homem em seu sentido histórico, como construtor de sua própria humanidade. Isto porque a partir dessa concepção de mundo mais abrangente, o homem é natureza, mas é também transcendência da natureza. É natureza enquanto corpo situado no mundo, condicionado por muitas necessidades, mas é reação à natureza, na medida em que, reagindo a essas necessidades e à sua situação natural, supera-as, construindo sua própria história. O homem cria valores e a partir deles estabelece objetivos que são humanos, criados por ele, não preexistentes a ele. O homem se constrói, construindo um mundo novo, ao seu redor, pelo trabalho (Marx). Isto porque o homem não se contenta com sua “liberdade” natural, considerada mera licença, mas, sobre ela, transcendendo-a, constrói a verdadeira liberdade.

O homem é um ser criador de valores e a partir destes estabelece objetivos (Saviani, p.80). Pelo domínio das leis naturais o homem se afirma como sujeito que constrói sua historicidade. Mas as leis naturais não se referem apenas, ao mundo físico, mas também ao mundo animal e às relações interpessoais. A lei de livre mercado, na sociedade capitalista mesmo se referindo a relações entre os homens, não deixa de ser uma lei natural, pois faz parte de suas condições de funcionamento que ela aja sem que o homem, enquanto ser histórico interfira em sua ação e em seus efeitos. Enquanto alguns poucos detêm a propriedade de meios de produção e de vida (...), a maioria está separada das condições objetivas da produção de suas existências, tendo que se submeter “livremente” às leis de mercado.

É por isso que o liberalismo econômico, ideologia dos poderosos, não abre mão de usar e abusar da expressão “liberdade natural” dizendo-se a favor da liberdade dos povos, quando na realidade defendem o “livre mercado”. “A verdadeira liberdade humana, não existe naturalmente mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica”. (Ortega y Gasset,

p. 63). Para os homens a liberdade que se constitui historicamente não se apresenta naturalmente, mas é construída em colaboração com outros. O que possibilita diferenciar o homem, da natureza, e o que o leva a criar valores e a fazer deles, objetivos, o que lhe possibilita a concretização da diferença é o trabalho humano.

O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver que é o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. Para ter acesso aos meios de produção e poder produzir sua própria existência material, o trabalhador tem de submeter-se às regras do Capital. Esta separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho provoca uma cisão no próprio homem, pois o que ele, homem, produz é parte de sua humanidade, que neste caso, separando-se é expropriada pelo que detém a propriedade das condições de vida. A atual crise do capitalismo real tem propiciado análises que afirmam a crise do trabalho, e o fim de sua centralidade. Entretanto, adverte Antunes que “é preciso estar atento porque a “recusa do trabalho abstrato”, é sustentáculo da sociedade capitalista. É preciso estar atento porque a recusa radical do trabalho “abstrato” não deve levar à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto, como dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais.”(Antunes, 1995: 80). O trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade. Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego, mesmo ao preço da exploração, é o sonho da imensa maioria da população trabalhadora.

A reestruturação produtiva

A discussão sobre a reestruturação produtiva implantada no Brasil exige uma breve análise das condições objetivas da economia e da política. Nos anos 90, assistimos no Brasil o estabelecimento de uma nova orientação econômica assumida por novos governos. O pensamento dos dirigentes políticos resulta em boa parte da assimilação do discurso das organizações internacionais e dos blocos de países desenvolvidos a respeito da realidade dos países emergentes. Fala-se com facilidade que os problemas do mercado nacional de trabalho – desemprego e trabalho informal – resultam de um baixo nível de educação de nossos trabalhadores e de um sistema ultrapassado de relações de trabalho. Os governos brasileiros e muitos analistas da economia e da política afirmam que a globalização econômica provoca profundas transformações em nosso mercado de trabalho das quais decorre a destruição da base de trabalho assalariada, principalmente o setor industrial. Há um aumento das formas de trabalho autônomo. O governo atual chega a admitir que diante do baixo nível de qualificação de nossa mão de obra, grande parte de nossos trabalhadores são “inempregaves”. Este termo, na verdade, foi criado pelo sociólogo francês Didier Laperonye quando se dedicou, na França, ao estudo de grupos de jovens marginalizados e “marginais”.

A aceitação desse discurso acabará por anular a possibilidade de discutir alternativas políticas para a educação e o emprego. Desse modo, segundo Dedecca, “haverá um verdadeiro

sucateamento” dos segmentos com menor nível educacional. As políticas possíveis apontam para a qualificação profissional e para flexibilidade das negociações coletivas com o objetivo de melhorar ou minorar as condições desfavoráveis de “empregabilidade” de mão de obra nacionais e de favorecer “um ajustamento que adequa o salário auferido aos baixos níveis de produtividade decorrentes de baixo nível educacional. Se atentarmos para as estatísticas, em 1995, segundo o IBGE, 45 milhões de pessoas não possuíam o 1º grau completo, numa população economicamente ativa de 70 milhões. Apenas 6 milhões dessa população tinha diploma de nível superior. A perspectiva é de estabilização desses dados até 2005. O esforço de abertura de frentes de trabalho e de criação de empregos se dá para uma faixa populacional da qual não se exige melhoria do nível educacional.

A visão de “empregabilidade” acelera a destruição de postos de trabalho de baixa qualificação. Deve-se considerar também que a modernização econômica está se dando de forma acrítica. Nesse final de século, exige-se da população pobre a capacidade de manejar uma massa de informações que depende da obtenção de níveis mínimos de escolarização. Essa exigência não tem origem somente no mercado de trabalho, mas na própria vida cotidiana, que faz do baixo nível educacional um processo de exclusão social imediato. Dedecca entretanto questiona a importância de uma melhora nesse indicador para o desenvolvimento da sociedade e da economia. Ele afirma que essa melhora pouco afetará o desempenho do nível de emprego, o desemprego e o amplo setor informal que caracteriza nosso mercado de trabalho. Comenta ainda este sociólogo:

“... a solução desses problemas depende do rompimento do padrão atual de reorganização econômica vivida pelo país, que ao expor tragicamente nossa economia à concorrência internacional, induz uma racionalização intensa da base produtiva das grandes empresas, que contratam bens e serviços e até insumos industrializados. O processo de racionalização dentro da empresa é mais um fator de desemprego. O resultado desse movimento é o crescimento do setor informal” (Dedecca, 1997).

Ainda conforme Dedecca,

“a melhora do perfil educacional de nossa população pode favorecer uma economia, que, caso consiga resolver os reais gargalos do desenvolvimento, poderá ter uma mão de obra com níveis de qualificação que estimule o aumento sistêmico da produtividade e da competitividade” (1997).

No Brasil, a reestruturação das empresas aumentou a partir dos anos 80 e no início dos 90. Esse fato colocou o Brasil entre os países mais experimentados no campo de produção industrial. É assim que constatamos no Brasil a adoção de técnicas já utilizadas em países como o Japão, Suécia, França e outros. É necessário entretanto que haja investimentos em

pesquisa no sentido de acompanhar e adequar a importação de técnicas de organização e de produção. A outra questão que se coloca é relativa ao envolvimento dos trabalhadores, empresários, governo e outros segmentos sociais na formulação de políticas e estratégias de desenvolvimento econômico.

A reestruturação produtiva deve ser entendida no campo econômico e no campo político. No campo econômico se coloca, por exemplo, a questão da terceirização. As empresas são levadas a rever suas estratégias de competição, diante das demais. Uma das mudanças portanto, é o crescente processo de terceirização. A terceirização é o processo de transferência para outras empresas de atividades anteriormente realizadas pela própria empresa ou, empresa mãe. Um dos objetivos da terceirização é a empresa centrar suas operações naquilo que é o principal de suas atividades. Esse processo pode ser acompanhado de redução de custos e melhoria na qualidade, na medida que produtos feitos anteriormente pela empresa passam a ser feitos por empresas especializadas na produção daquele produto.

O processo de terceirização inicia-se em serviços de apoio à produção e atinge atividades diretamente ligadas à produção. À medida que a terceirização evolui em direção a atividades ligadas à produção a relação da empresa-mãe com as fornecedoras, aprofunda-se, fazendo com que a empresa-mãe apoie a capacitação tecnológica e as melhorias dos produtos de seus fornecedores. É preciso lembrar que, muitas vezes, a terceirização tem sido acompanhada da piora das condições e dos vínculos contratuais do trabalho. Dessa forma ocorreram diferenças salariais entre a empresa-mãe e as terceirizadas. Outro problema trazido pela terceirização é o desemprego.

A extensão dos benefícios dos trabalhadores da empresa-mãe aos trabalhadores das terceiras pode inibir processos de terceirização que visam apenas burlar conquistas dos trabalhadores. A informatização e a automação dos processos de produção apareceram entre os elementos centrais das mudanças no interior das empresas. O computador difere de outras máquinas pela capacidade que tem de realizar tarefas, bastando para isso, a troca de programas. A informatização das empresas é feita geralmente por pessoal especializado, podendo os trabalhadores interferir nesse processo, discutindo aspectos como, por exemplo, acesso às informações.

A automação é a associação de máquinas e equipamentos informatizados que vão efetuar sequências de operações sem a necessidade de intervenção humana. A automação é fixa quando a máquina executa sempre a mesma sequência de operações. Como exemplo de automação fixa temos os tornos automáticos de produção. A automação flexível permite a produção de diferentes produtos pela mesma máquina. Nesse caso, as máquinas e equipamentos funcionam de acordo com o programa que irá das instituições para o computador para realização de determinadas tarefas. A difusão desse sistema em diversas empresas está

associada à crescente instabilidade dos mercados, ao acirramento da concorrência e à diversidade de produtos colocados no mercado. Como exemplos de automação flexível temos as máquinas-ferramentas, de controle numérico, máquinas convencionais ligadas a computadores que controlam as operações através de programas. O robô é uma máquina industrial ligada a um computador que faz tarefas como soldagem, transporte, pintura e montagem. O robô realiza tarefas, onde anteriormente, o trabalhador movimentava manualmente as ferramentas, dispositivos e materiais.

Normalmente a automação é acompanhada de mudança no perfil da força de trabalho. Assim, à medida que novos equipamentos informatizados vão sendo adotados, o modo de realizar o trabalho se modifica, alterando-se as exigências de qualificação, habilidades e tarefas realizadas pelo trabalhador. A habilidade de um torneiro mecânico que opera um torno universal, é substituída, em parte por programas de um programador de comando numérico e pelo operador da nova máquina. Assim o CNC (Comando Numérico Controlado) altera os requisitos dos trabalhadores, que não precisam mais conhecer desenho, processos de usinagem e ferramentas de corte. Esses vários aspectos são incorporados no programa da máquina feitos por um programador, que não, necessariamente é o operador do equipamento e que tem a tarefa de alimentar a máquina, acionar o programa correto e verificar se tudo está funcionando corretamente.

A organização da produção corresponde ao modo pelo qual ocorre a evolução das máquinas e equipamentos utilizados. Não há uma única forma de se combinar os trabalhadores com máquinas e informações para se produzir um determinado produto. A organização de produção é um processo evolutivo que mantém especificidades culturais de cada país. Assim como a informática e a automação flexível, as mudanças organizacionais tem como objetivos integrar e flexibilizar o sistema produtivo. Um exemplo de organização da produção é o sistema *Just in time*/Kaban adotado em empresas de produção em séries mais elevadas, (setores eletrônico e automobilístico). A adoção deste sistema traz ganhos significativos, para as empresas, na medida em que, representa redução de estoques. Assim há uma queda nos custos da estocagem devido à menor necessidade de armazéns e almoxarifados. Dentro da fábrica, muitas vezes, células de produção estão associadas aos sistemas *Just in time* coligando as células de usinagem com a montagem final. Essa ligação entre as células de usinagem e a montagem final é feita através do Kanban, sistema que controla a quantidade de produção em cada processo, substituindo as ordens de fabricação. O Kanban é um cartão que indica ao operador o que fazer, em que quantidade. O Kanban pode ser substituído por sistemas de informações automatizados com a mesma lógica. Uma característica desse sistema é que as ordens de produção são acionadas na fábrica como um todo, pela montagem final. Através do Kanban e a partir da montagem final, toda a fábrica toma conhecimento das características e quantidades do produto a ser confeccionado.

As mudanças tecnológicas e organizacionais têm sido acompanhadas por novas formas de organização e gerenciamento do trabalho, a exemplo dos trabalhos de qualidade total. Os programas de qualidade total podem ser vistos como um conjunto de iniciativas que busca envolver todos os setores da empresa e todos os trabalhadores com a busca da satisfação dos consumidores. Com a adoção de programas de qualidade as empresas têm como objetivos a elevação da qualidade, produtividade e competitividade. Estabelece-se um cenário competitivo onde a todo o momento empresas, inclusive, estrangeiras, ameaçam seus mercados. Os programas de qualidade têm duas etapas. A primeira etapa tem caráter ideológico, no sentido de sensibilizar gerentes e trabalhadores para a necessidade de um maior envolvimento com os objetivos da empresa, sobretudo no que se refere ao atendimento das necessidades dos clientes. A segunda etapa diz respeito mais diretamente à adoção de um conjunto de iniciativas e procedimentos que visam viabilizar a melhoria contínua dentro da empresa.

Entre essas iniciativas estão os CCQ (Círculos de Controle de Qualidade), o trabalho em grupo, o CEP (Controle Estatístico do Processo), o autocontrole e a certificação I.S.O – 9000. Os CCQ são grupos autônomos de cooperação que se reúnem com o objetivo, de tomar decisões, na maioria das vezes relativas à redução de custos. Esses grupos permitem às gerências incorporar ideias dos trabalhadores sobre procedimentos informalmente utilizados ou novas alternativas de fabricação. O trabalho em grupo se refere ao trabalho de uma equipe que detém um conjunto de responsabilidades operatórias. Este grupo, geralmente tem atribuição de cumprir parâmetros negociados anteriormente junto à gerência. Através do autocontrole busca-se controlar a qualidade a partir do próprio processo de fabricação do produto e dos serviços prestados pela empresa. A negociação em torno dos problemas de qualidade é importante para que a implantação desses programas se dê de forma a menos prejudicial possível, aos trabalhadores, garantindo assim a manutenção de postos de trabalho, a reciclagem dos trabalhadores afetados pelas mudanças e a participação nos ganhos de produtividade. A partir da intervenção organizada dos trabalhadores nesse processo, o discurso da qualidade poderá se traduzir em uma melhoria da qualidade de vida para os trabalhadores, incorporando medidas que respondam a seus interesses enquanto trabalhadores, consumidores e cidadãos.

Quem são os desempregados

Foi a partir das preocupações com o quadro crescente de desemprego no Brasil que nos propusemos pensar em algum tipo de ação, que pudesse pelo menos em parte, atenuar os efeitos do problema entre os trabalhadores. À época, 1995, a imprensa com frequência apresentava reportagens feitas em portas de fábricas ou locais de aglomeração de trabalhadores. Sucediavam-se depoimentos comoventes sobre a situação que estavam vivendo. A busca de um novo emprego esbarrava quase sempre na exigência de escolarização, pelo menos do

1º grau. Procuravam também os serviços públicos de atendimento aos desempregados, na maioria das vezes, sem êxito. Este dado nos pareceu crucial, ou seja, qualquer ação dirigida aos desempregados deveria passar necessariamente pela escolarização. E por que não uma escolarização que assimilasse a formação profissional e desse a oportunidade de certificação? Foi dessa iniciativa que surgiu o Programa Integral, de capacitação para trabalhadores desempregados, que será objeto de discussão no próximo capítulo. No âmbito do Programa, buscando as bases de uma proposta pedagógica a ser implementada, foram realizadas duas sondagens iniciais que resultaram na caracterização socioeconômica e psicossocial da população que frequentaria o curso. Foi então que se desenhou para nós o perfil dos desempregados, que representam a outra face, sóbria, da globalização.

Consideremos aqui apenas as conclusões de uma e outra sondagem, no sentido de facilitar ao leitor a apreensão de todo e a possibilidade de relacionar os dados que ambas revelam. O estudo socioeconômico foi coordenado pela socióloga Maria Aparecida J.S.Schoenacker e o estudo psicossocial pela socióloga Luiza Alonso. As sondagens foram realizadas a nosso pedido enquanto responsável pela coordenação da área pedagógica, com o objetivo de melhor compreender a realidade dos desempregados e também para se dispor de mais elementos de análise para o planejamento do currículo. Os dois estudos envolveram amostras de entrevistados representando a totalidade de núcleos do Programa Integral. No tocante à sondagem socioeconômica foi utilizado formulário como instrumento de entrevistas domiciliares. Quanto à sondagem psicossocial foram realizadas entrevistas individuais e em grupos denominados grupos focais. No sentido de passar para o leitor uma visão de totalidade e de guardar a necessária fidelidade ao trabalho, transcrevo aqui as conclusões finais das duas sondagens.

Perfil socioeconômico do trabalhador da Capital e do ABC

I. Quem é o trabalhador do Programa Integral da Capital e do ABC?

- 58,6% são homens e 41,4% são mulheres. Há maior representação de mulheres no comparativo com os núcleos do interior. Entre os homens, predominam jovens com até 30 anos e entre as mulheres as de 31 e 40 anos de idade.
- 29% dos participantes são solteiros. As mulheres são em maior número casadas no comparativo com os homens. São também 17% de viúvas e separadas.
- Homens na sua maioria se situam como pardos ou morenos e as mulheres se dividem entre brancas, pardas ou mulatas.

II. Região Geográfica de Origem/Migração

- mais de 60% dos trabalhadores são da Região Sudeste, predominando os estado de São Paulo – Grande São Paulo e Interior. Há 5,7% vindos de Minas Gerais e 7% do Paraná.

33% dos trabalhadores vieram do Nordeste, principalmente, os homens, dos Estados do Ceará e Pernambuco e as mulheres, da Bahia.

- 63% são de origem urbana, da Grande São Paulo ou de pequenas cidades do Nordeste. A origem rural é característica dos trabalhadores com mais de 30 anos de idade.
- 50% dos trabalhadores passaram por uma ou duas mudanças a partir do seu local de origem. São principalmente trabalhadores com mais de 30 anos. Os deslocamentos se dão na busca de melhores oportunidades de trabalho para o trabalhador ou para sua família.
- o maior número de deslocamentos se dá entre trabalhadores nascidos no Nordeste, que apresentam passagens por Minas Gerais e Paraná e sucessivas voltas ao Estado de origem.
- a mulher migra menos que o homem, vindo em geral para São Paulo com a família ou sozinha, na condição de empregada doméstica.
- Diadema é o núcleo que apresenta maior número de trabalhadores nordestinos.

III. A Família do Trabalhador

1. Constituição Familiar:

- 48,6% vivem em famílias nucleares, casal com dois filhos em média; 25% constituem-se de famílias nucleares ampliadas compostas de 5 a 6 pessoas
- Há 12,8% de famílias quebradas, nas quais há ausência de um dos cônjuges. São famílias com até 4 pessoas predominando entre as famílias de mulheres inscritas no programa. Inclui as mulheres chefes de família.

2. Família, Trabalho e Renda

- Há em cada família 2,7 pessoas economicamente ativas e 56,6% estão atualmente desempregadas, com 1,2 pessoas desempregadas por família. O desemprego é maior no comparativo com os núcleos do Interior e Litoral.
- A renda mensal familiar era de R\$ 592,50 em 1996. O salário médio do trabalhador era de R\$ 417,90, em 1996.

3. Família e Lazer

- as formas de lazer são restritas a âmbito familiar, visitas a amigos e parentes, ver TV ou vídeo.
- os mais jovens, principalmente, os homens é que desenvolvem algumas formas de lazer fora do âmbito doméstico. Vão dançar, jogar futebol, cartas, tomar cerveja com os amigos.
- as mulheres também passeiam com os filhos em parques e shopping e tem na leitura uma forma de lazer.
- 15% colocam a frequência à igreja como lazer, são principalmente as mulheres e os mais velhos.

IV. A Escolarização do Trabalhador

1. Escolarização Formal

- 100% dos homens tem primeiro grau completo para 86% das mulheres. As mulheres tem escolaridade um pouco mais alta que os homens – 10% tem o 2º grau.
- Há 28% de casos de escolaridade tardia, entrada na escola com 9 anos de idade ou mais, sendo predominante entre os homens com mais de 30 anos.
- Os trabalhadores vindo do Nordeste são os que em maior número apresentam interrupção de escolaridade com reinício quando da chegada em São Paulo via Supletivo e Mobral.
- Quase metade abandona a escola entre 10 e 13 anos de idade em razão de “precisar trabalhar para ajudar a família”.
- A mulher em 28% dos casos abandona a escola por razões ligadas à condição feminina – “pai não deixou estudar”, “estava namorando”, “ia casar”.
- Deve-se destacar que 17% dos entrevistados tem também como motivo falta de interesse pela escola.
- Na maioria dos casos, a escolarização dos trabalhadores é bastante irregular com abandono e retorno sucessivos à escola, repetência e tentativas de complementar a escolaridade através de cursos supletivos, em geral, também abandonados.
- Independente do estágio de escolarização alcançado, os trabalhadores gostariam de ter na ocasião, recebido maiores conhecimentos em matemática e português e os homens ainda em disciplinas ou cursos profissionalizantes.

2. Cursos Profissionalizantes

- 44% fizeram algum curso profissionalizante ou de aperfeiçoamento. Os homens fizeram cursos na área de metalurgia, mecânica, desenho técnico, soldador, torneiro mecânico ou em prestação de serviços como pintor, pedreiro e encanador.
- As mulheres não fazem cursos na área industrial, fazem cursos na área administrativa, compreendendo funções de atendimento como recepcionistas e telefonistas e de prestação de serviços nos cursos de beleza e estética, de costura e culinária.

V. Trajetória de Trabalho

1. O primeiro emprego

- Há uma entrada precoce no mercado de trabalho, 56% começam a trabalhar antes dos 13 anos de idade, destes, 23% tem seu primeiro trabalho entre 7 e 9 anos de idade. Somente 1,4% tem seu primeiro emprego após os 18 anos.
- O primeiro trabalho é sempre uma forma de ajudar economicamente a família, são trabalhadores rurais, auxiliares no comércio e em serviços, fazem bicos diversos de entregas e ainda a mulher para babá ou empregada doméstica.

- O primeiro emprego na economia formal se dá em torno dos 14 anos, o que leva a mais de 50% dos trabalhadores ter hoje 15 anos ou mais de atividade profissional numa média de 17 anos.

2. Experiência de Trabalho

- A experiência de trabalho é basicamente na indústria para o homem e na indústria e comércio/serviços para a mulher.
- 67% dos trabalhadores ao longo de sua trajetória de trabalho, tiveram alguma experiência em indústria metalúrgica. Essa experiência é maior para os homens. É entretanto uma experiência de passagem por esse tipo de indústria, não ultrapassando 50% do seu tempo de trabalho. Os homens tendem a trabalhar nas áreas de produção e as mulheres em funções complementares de limpeza, recepção e refeitório.
- A mulher industrializa tem experiência maior em indústrias têxteis e de confecção.
- O trabalhador tem em média 7 empregos ao longo de sua trajetória de trabalho. Há mais mudança de emprego entre os homens do que entre as mulheres.
- O homem muda de emprego por demissão ou em busca de melhores condições de trabalho, enquanto a mulher é dispensada ou deixa o emprego por problemas pessoais e familiares.

1. O último emprego

- Para o homem foi principalmente na indústria e para a mulher no comércio e serviços. 39% dos homens tiveram seu último emprego na indústria metalúrgica.
- O emprego da mulher em comércio e serviços – 58,6% - estão mais ligados à área de vendas, tanto na economia formal como informal. São balconistas, caixas ou vendedoras porta a porta sacoleiras, entre outros.
- Há 10% dos homens ligados à construção civil, são pedreiros, pintores como alternativa ao desemprego na indústria e também 10% das mulheres empregadas domésticas também como solução à perda do emprego no comércio e serviços.

VI. - O Desemprego

- Dos trabalhadores inscritos no Programa, 16% estão trabalhando atualmente. São, em geral, os homens mais novos e as mulheres com mais de 40 anos.
- 84% estão desempregados, dos quais 100% de homens com mais de 40 anos e das mulheres entre 21 e 30 anos de idade.

1. Tempo de Desemprego

- 64% dos trabalhadores estão desempregados entre 10 e 24 meses. As mulheres tem uma média de tempo de desemprego maior do que a dos homens, há 25% delas desempregadas há mais de 24 meses.

- Deve-se considerar que parte das mulheres está em processo de retorno ao mercado de trabalho, tendo interrompido por alguns anos sua condição de trabalhadora.
- Os trabalhadores na sua maioria foram dispensados do emprego em razão de queda de produção das empresas, somente 25% “pediu a conta”.
- Dos que pediram a conta, os homens o fizeram em razão de acordos vantajosos e as mulheres por problemas familiares ou com a chefia.

2. Vivendo o desemprego

- Dos trabalhadores atualmente desempregado, 32% era arrimo de família e 54% dividiam as despesas com companheiro (a) ou outros membros da família. Destes, ainda 30% ajudavam na manutenção dos pais, mesmo não morando com eles.
- A sobrevivência no desemprego tem se dado principalmente para o homem através de bicos, os mais diversos, na construção civil e no comércio. A mulher conta mais que o homem com a ajuda da família e tem sobrevivido através do trabalho doméstico e da venda porta a porta.
- A ausência de um salário regular tem feito falta principalmente para comprar de roupas, alimentos, remédios e condução para procurar emprego. As mulheres, entretanto, se ressentem principalmente da falta de condições para completar a reforma da casa.

3. Analisando o desemprego

- O desempregado discute sua situação basicamente com as pessoas mais próximas da família e com os vizinhos. O jovem tende mais que os outros a discutir sua situação com colegas de trabalho, empregados ou não.
- Somente 15% citam contato com o sindicato na situação de desemprego.
- 67% se pudessem montariam um negócio próprio ou seriam autônomos; 33% gostariam de voltar a trabalhar em empresas, principalmente, pela segurança. Essa postura é maior entre os trabalhadores mais velhos.
- Ter seu próprio negócio é postura tipicamente masculina, enquanto as mulheres preferem a condição de autônomas.
- A procura de emprego se dá para mais da metade dos trabalhadores através de informações de amigos, anúncios de jornal, agência de emprego e pessoalmente nas firmas. O contato em postos de metalúrgicos se dá para 25% dos homens.
- O trabalhador da Capital e ABC tende a formas mais racionais de procura de emprego no comparativo com seus colegas do Interior.

VII. Valores e Imagem do Desemprego

- O desemprego é visto pela maioria como uma decorrência da conjuntura econômica, mas contraditoriamente, o trabalhador ainda mantém uma imagem ingênua da situação, na medida em que acredita que com vontade e sem escolher muito dá para conseguir emprego.
- Metade dos trabalhadores valoriza o emprego em firma com carteira assinada e acha difícil virar patrão. Também acha que na atual situação é melhor deixar de ser metalúrgico.
- Há para 30% dos trabalhadores uma baixa auto-estima na sua condição de desempregado, quando se assumem como “pobre coitado” e ainda “vagabundo” na visão das outras pessoas.
- A mulher tende a uma visão mais ingênua do desemprego em relação ao homem.
- 32% consideram que as exigências do sindicato junto aos patrões tem contribuindo para aumentar o desemprego.

VIII. O que se espera do Programa Integrar?

- Em primeiro lugar, espera-se que o Programa permita ter um diploma de 1º grau. Essa expectativa é maior para os homens que, por sua vez, tem escolaridade menor do que as mulheres.
- Ajudar a conseguir um emprego, aumentar conhecimento e “entender o que se passa no mundo”, são as expectativas colocadas em segundo lugar.
- Matemática, português e informática são os conhecimentos que esperam obter no Programa. O homem valoriza mais os conhecimentos em matemática e conteúdos profissionalizantes, enquanto a mulher coloca como mais importantes conhecimentos de inglês e informática.
- O homem tem uma preocupação de aperfeiçoamento profissional através do Programa, enquanto a mulher espera uma formação geral com certeza, em razão da sua baixa inserção no mercado formal de trabalho.

IX. Valores e Imagem do Metalúrgico e do Sindicato

- 45% gostariam de continuar ou se iniciar na profissão como metalúrgico, por gostar da atividade. Há, para a maioria, a imagem de que o profissional estaria ligado a um sindicato forte, capaz de negociar bons salários e numa atividade que permite aperfeiçoamento profissional.
- O sindicato é visto como devendo ter três linhas de ação face ao desemprego:
 - Paternalista – conseguir emprego, dar cesta básica, etc.
 - Reivindicatória – de negociação e luta
- De aperfeiçoamento e capacitação profissional
- Há 10% que acreditam que o sindicato não pode fazer nada pelo desempregado e 8%

que “não tem ideia” do que o sindicato pode fazer.

- Há uma imagem negativa do sindicato para 32% dos trabalhadores, acreditam que as exigências feitas pelo sindicato aos patrões, contribuem para aumentar o desemprego.

Perfil socioeconômico do trabalhador do Interior e do Litoral?

I. Quem é o trabalhador do Programa Integrar no Interior e do Litoral?

- São 71,6% homens e 28,3% de mulheres. Há menor representatividade de mulheres no núcleo em comparação com os núcleos da Capital e ABC.
- São trabalhadores em sua maioria entre 21 e 40 anos, mais da metade é casada.
- Há mais homens solteiros do que mulheres, são 41,9% de homens e 23,5% para mulheres. Há mais mulheres viúvas e separadas do que homens.
- Os trabalhadores classificam-se como brancos, pardos e morenos. Somente entre os homens são encontrados negros.
- Residem nos núcleos onde se instalaram os programas. Os núcleos de Santos e Cubatão atingem também trabalhadores de São Vicente e o de Sorocaba, os de Votorantim, municípios limítrofes.

II. Região Geográfica de Origem/Migração

- 70% tem origem urbana com maior representação de mulheres e dos mais jovens.
- São principalmente originários da Região Sudeste, das cidades onde se instalam os núcleos e de municípios do Interior do Estado de São Paulo.

Origem/Região	(%)
Sudeste	68,3
Nordeste	23,3
Sul	6,7
Centro Oeste	1,6

- As mulheres em 41% dos casos vêm de outras cidades do Estado de São Paulo, em geral, acompanhando a família no trabalho agrícola e no trabalho temporário da construção civil.

- Há ainda mais de 10% de mulheres vindas do Estado de Minas Gerais.
- Dentre os migrantes de outros estados, os homens vêm preferencialmente dos Estados da Região Nordeste e do Paraná e as mulheres de Minas Gerais e da Bahia. São principalmente os trabalhadores com mais de 30 anos.
- Santos e Cubatão são os núcleos que mais atraem trabalhadores do Nordeste. São José dos Campos atrai também trabalhadores de Minas Gerais.
- 75% dos trabalhadores se deslocaram de sua região de origem, em geral, para pequenas e médias cidades do Estado de São Paulo ou para centros industriais em busca de melhores oportunidades de trabalho. Há predominância de dois ou mais deslocamentos. Partes dos trabalhadores vindos do Nordeste passam também pelos Estados de Minas Gerais e Paraná.
- Havia uma migração pelo Interior do Estado em parte decorrente da safra agrícola, principalmente no núcleo de Matão.

III. A Família do Trabalhador

1. Constituição Familiar:

- 43,3% eram família nucleares – casa com filhos.
- 20% eram família nucleares ampliadas, com 5 a 9 pessoas. É predominante na família dos trabalhadores com menos de 30 anos ou com mais de 40 anos. Constituída por pais, filhos, avós, irmãos casados com filhos.
- 25% de famílias quebradas, em que há ausência de um dos cônjuges, composta por 4 a 6 pessoas. Aparece numa proporção superior encontrada na capital e ABC.
- Há 15% de família com mais de 7 pessoas. São famílias maiores, no comparativo com os núcleos da Capital e ABC.

2. Família, Trabalho e Renda.

- Há em cada família 2,3 pessoas economicamente ativas e 39,8% estão atualmente desempregadas, com 0,9 pessoas desempregadas por família.
- A renda mensal familiar era de R\$ 573,40, em 1996. O salário médio do trabalhador era de R\$350,00, em 1996.

3. Família e Lazer

- Assistir TV ou vídeo é a forma predominante de lazer.
- Os homens jogam futebol, conversam e tomam cerveja com os amigos, visitam parentes e amigos.
- As mulheres saem para passear com os filhos, com amigas e gostam de ler.

IV. A Escolarização do Trabalhador

1. Escolarização Formal

- 93% dos homens tem primeiro grau completo.
- Os homens tem escolaridade um pouco superior à das mulheres, 10% fizeram até a 8ª série ou mais.
- 60% das mulheres cursaram até a 3ª ou 4ª série do 1º grau. Há 18% de mulheres que deixam a escola ao término da 3ª série para 4,5% de homens na mesma situação.
- 15% tem escolaridade incompleta do 1º grau através de cursos supletivos.
- A saída da escola é em geral para trabalhar, ajudar a família, se dá para homens em torno dos 13 aos 18 anos e para as mulheres entre 10 e 15 anos de idade.
- Deve-se destacar que mais de 20% abandonam a escola por falta de interesse e vontade.
- Na maioria dos casos, a escolarização dos trabalhadores é bastante irregular com abandono e retorno sucessivos à escola, repetência e tentativas de complementar a escolaridade através de cursos supletivos, em geral, também abandonados.
- Independente do estágio de escolarização alcançado, os trabalhadores acham que deviam ter estudado mais e aprendido principalmente matemática e português como forma de comunicação e leitura e conhecimentos profissionais, enquanto as mulheres citam também conhecimentos nas áreas de ciências humanas e computação.

2. Cursos Profissionalizantes

- 53% fizeram algum curso profissionalizante, principalmente, os homens. Eles fizeram cursos na área de metalurgia, mecânica, desenho técnico, soldador, torneiro mecânico ou em prestação de serviços como pintor, pedreiro e encanador.
- As mulheres fazem cursos na área administrativa, compreendendo funções de atendimento e cursos de beleza e estética, de costura e culinária.
- Os cursos profissionalizantes são dados pelo SENAI, pelas empresas ou ainda procurados por conta própria e usam dos oferecidos por igrejas, sindicatos e associações.

V. Trajetória de Trabalho

1. O primeiro emprego

- Precocemente no mercado de trabalho, 52% começam a trabalhar entre 7 e 13 anos de idade, caracterizando o trabalho infantil. Há 20% que se iniciam no trabalho entre 7 e 9 anos de idade. As mulheres tendem a trabalhar um pouco mais tarde que os homens, 53% com 14 anos ou mais.
- O primeiro trabalho é sempre uma forma de ajudar a família, são trabalhadores rurais, auxiliares no comércio e em serviços fazem bicos diversos de prestação de serviços e o trabalho doméstico para a mulher.

- No mercado de trabalho formal, iniciado aos 14 anos, 50% dos homens têm mais de 16 anos de trabalho, enquanto as mulheres se concentram na faixa de 11 a 15 anos.

2. Experiência de Trabalho

- Predomina o trabalho industrial para o homem e na indústria e o de serviços domésticos para a mulher.
- A experiência predominante para 25% dos homens é na indústria metalúrgica e para a mulher em outros tipos de indústria, principalmente, têxteis e de confecções.
- Há 29,4% de mulheres cuja experiência predominante é no serviço doméstico e ainda 17,7% no trabalho agrícola.
- 53% dos trabalhadores em algum momento de sua trajetória de trabalho passaram por indústria metalúrgica, metade deles entretanto ficou, trabalhando menos, teve um experiência fracionada entre 30% e 40% do seu tempo de trabalho.
- A mudança de emprego se dá tanto por demissão como por “pedir a conta”. A demissão está em geral relacionada à queda de produção da empresa e o pedir a conta é para o homem a busca de melhores oportunidades de trabalho, de montar seu próprio negócio, o que, em geral, não dá certo e para a mulher se dá por problemas familiares e pessoais.

3. O último emprego

- Há 6,7% de trabalhadores que atualmente está trabalhando. São homens com mais de 30 anos, com atividade em empresa metalúrgica.
- O último emprego para a maioria foi na indústria, para a mulher em serviços gerais e para os homens na área de produção.
- Ainda 28% dos homens tiveram seu último emprego na construção civil e 29% das mulheres no comércio e serviços, tanto na economia formal como informal, caracterizados como forma de suprir o emprego perdido na indústria.

VI. O desemprego

1. Tempo de desemprego

- 70% dos trabalhadores estão desempregados, o tempo varia de 10 meses a mais de 2 anos. As mulheres tem uma média de tempo de desemprego maior do que a dos homens, 50% delas estão desempregadas há mais de 2 anos.
- O desemprego da mulher deve ser visto como o “retorno ao mercado de trabalho”. Boa parte das mulheres atualmente com mais de 30 anos, que deixaram o mercado para cuidar dos filhos e da família, subsistiram no mercado informal como sacoleiras, doceira, etc. e atualmente quer ter um vínculo empregatício.

2. Vivendo o desemprego

- Dos trabalhadores atualmente desempregados, 28,3% eram arrimo de família e 57,1% dividiam despesas com companheiro (a) ou outros membros da família.
- A sobrevivência no desemprego tem se dado através de bicos, os mais diversos e da ajuda da família, 35% das mulheres contam ainda com marido ou companheiro que trabalha.
- A ausência de um salário regular tem feito falta principalmente para a compra de roupas, pagamento de prestações, alimentação, reforma da casa e mesmo para pagamento de condução para procurar emprego.
- Para o homem desempregado há limitações nas suas necessidades básicas de vestuário, alimentação e moradia, enquanto a mulher pode receber ajuda da família, se ressentir muito mais de não poder completar a reforma da casa que de comprar alimentos, por exemplo.

3. Analisando o desemprego

- O desempregado discute sua situação basicamente com as pessoas mais próximas da família.
- A discussão do desemprego com o sindicato e com os colegas desempregados, se dá para 25% deles. O contato com o sindicato, entretanto, é maior nesses núcleos, que entre os trabalhadores da Capital e do ABC.
- Como alternativas de trabalho, o trabalhador se divide entre o interesse em ter seu próprio negócio ou trabalhar em empresa com carteira assinada.
- Entre os mais jovens, o homem gostaria de ter seu próprio negócio enquanto as mulheres preferem ser funcionárias de empresas.
- Prezam, de um lado, a segurança da carteira assinada e, de outro, a independência de ser seu próprio patrão, aliada à possibilidade de ter um negócio que possa gerar empregos, inclusive, para a família.
- A procura de emprego se dá principalmente por contatos com amigos e contatos nas empresas e agência de empregos.

VII. Valores e imagem do desemprego

- Os trabalhadores tem consciência de que as mudanças conjunturais são geradoras de desemprego, entretanto, em boa parte deles coexiste uma visão ingênua de que o esforço individual possa ser gerador de empregos.
- Tanto desejam ter um negócio próprio como aspiram a segurança de um emprego com carteira assinada. O homem se situa como tendo maior interesse em ser patrão enquanto a mulher prefere o emprego formal.

- 23% acham que a ação do sindicato, suas exigências, são fatores que aumentam o desemprego.
- 45% consideram o desempregado como “pobre coitado”, o que revela baixa autoestima.

VIII. O que se espera do Programa Integrar

- Principalmente, uma forma de melhorar a qualificação para o emprego.
- Expectativa de qualificação de 1º grau se coloca num 2º lugar sendo, entretanto, menor do que a encontrada para os núcleos da Capital e ABC.
- Ter um diploma de 1º grau é expectativa dos trabalhadores mais velhos e ter melhores oportunidades de trabalho é a dos mais jovens.
- Quanto ao currículo dos programas, não há grandes referências a conteúdos, dentre os 25% que se referem a algum aspecto, os homens citam matemática e informática, enquanto as mulheres colocam como mais importantes conhecimentos de inglês, português e informática.
- As mulheres veem no programa, principalmente, uma complementação de formação enquanto os homens o incorporam num programa de formação profissional.

IX. Valores e imagem associados aos metalúrgico e ao sindicato:

- Ser metalúrgico é uma aspiração dos homens, principalmente, por interesse pessoal na ocupação, não se coloca claramente o prestígio da profissão e do sindicato, como o encontrado nos núcleos da Capital e ABC.
- Veem no sindicato, em face de situação de desemprego:
 - Uma ação paternalista – conseguir emprego, dar cesta básica, etc.
 - Uma ação reivindicatória de negociação com os patrões
 - Uma ação de aperfeiçoamento profissional através de cursos, mas predomina a ação paternalista.
- Nesse conjunto, quase 20% acham que o sindicato não pode fazer nada pelo desempregado ou mesmo não tem ideia de qual deva ser sua atuação.

Em suas conclusões finais, os documentos apontam que, estando empregado ou desempregado, o trabalhador sofre muitas restrições no seu dia-a-dia. O salário baixo é uma realidade para todos. Os casados precisam do trabalho remunerado da mulher, porque as dificuldades financeiras são crescentes.

“A gente não tem lazer; você passa o mês contando o dinheiro que você precisa para pagar o aluguel. Você não pode comprar alguma coisa para casa, para os filhos, geladeira, você luta o mês inteiro: é uma questão de vida ou morte.”

O desemprego, na verdade, agrava uma situação econômica que já está muito difícil. O trabalhador empregado não tem condições de poupar ou de adquirir um mínimo que lhe sustente por algum tempo com algum conforto:

“Às vezes, eu passo numa loja, quero comprar uma roupa e não posso, minha filha, às vezes, me pede algo e eu não posso dar, mesmo a minha esposa. Às vezes, eu quero sair com ela, ir a uma lanchonete e não dá. Com o que eu ganho mal dá para comer e ainda pago aluguel.”

Objetivamente, o desemprego agrava uma situação de penúria e faz com que o trabalhador tenha que conviver diariamente com a instabilidade e perspectiva de dias piores:

“Alguns convites a passeio que temos recebido, estamos recusando, pois não temos tido dinheiro para participar. Também temos vendido algumas coisas dentro de casa (freezer, secadora de roupa, etc.) e aluguei meu telefone para poder pagar as contas em casa.”

Para poder sobreviver durante o desemprego, o trabalhador e sua família começam a diminuir ou mesmo cortar completamente gastos que poderiam ser considerados supérfluos, mas que indicam a diminuição da qualidade de vida. É o lazer, que já é pequeno, o que mais sofre restrições. Mesmo a alimentação passa a se concentrar apenas no básico, em uma dieta dominada por carboidratos e amidos:

“cortamos todas as demais despesas com roupas, calçados, brinquedos. Passear só nos parques e nas ruas. Mesmo na comida a gente já cortou, minha mulher vai sozinha no supermercado e compra o arroz, feijão, açúcar, batata; se as crianças vão ela quer bolacha, yogurte e ai não dá. É muito ruim chegar nesse ponto.”

Ver o padrão de vida, que já é baixo, decair mais ainda, traz muitas frustrações e desapontamentos. Apesar de as entrevistas terem começado pela descrição do cotidiano, foi depois de terem expostos seus sonhos e expectativas para o futuro que os entrevistados se sentiram mais confiantes para colocar os sentimentos e emoções que estão vivendo no momento:

“... você até chora, tem hora que você chora, porque você está desesperado, você sai um mês e não acha nada, sai dois e nada, eu fiquei três meses desempregado... eu fiquei mal, eu cheguei a beber e a beber muito, minha mãe chegou até a conversar comigo, eu tomava pinga mesmo, pura, rapaz porque eu não estava aguentando por dentro, você não aguenta mais e você tem que ficar calado, porque homem sem emprego, você vai falar o quê?”

Fica claro nos depoimentos que as saídas individuais não estão sendo suficientes para resolver o problema do desempregado. Ele até pode encontrar trabalho temporário, mas isso algumas vezes lhe traz mais problemas:

“minha esposa não gosta que faça bico de segurança, mas tem hora que bate o desespero, não tem grana, faltando isso e aquilo, ai, você faz... quando dá esse desespero, eu procuro conversar bastante, mas não dentro de casa, procuro minha irmã mais nova, eu

vou até lá a pé e ela me ajuda também... meu pai morreu e minha mãe e irmã morreram com 10 dias de diferença... nós gastamos muito, vendi até meu carro... as pessoas que trabalham nas agências são mal preparadas e não deixam você nem fazer o teste, só porque não está escrito na carteira, assim tem muito cara que perde serviço de bobeira, igual eu... ver meu filho que precisa de óculos e de fazer uma operação, mas uma consulta é muito demorada...”.

Para o desempregado, pior que o momento do desemprego é a angústia de que a situação só tende a piorar:

“não consigo achar uma luz no fim do túnel, em cima de empresas da região. Elas criaram um outro sistema em termos de contratação de mão-de-obra, elas estão em pé de exigência e eu estou mais ou menos fora daquilo que eles pedem, tenho determinados tipos de registro em carteira e tudo aquilo que eles pedem, foge um pouco do meu padrão atualmente. O desânimo é tanto que dá vontade de dormir, de sair, de ficar andando para esquecer dos problemas, eu tomei até calmante para dormir “lexotan”, porque eu não conseguia e ficava vagando pela casa (dois cômodos) e aqueles pensamento... ia ver as crianças no berço e voltava...”

Acostumados a um dia-a-dia de muito trabalho e esforço até mesmo físico, a adaptação a uma rotina mais calma e não determinada quanto às tarefas que devem ser executadas, gera uma situação de muito desconforto para o desempregado. Ao comentar que os outros estão imaginando que é vagabundo, na verdade, o desempregado está falando da sua própria imagem. É verdade que alguns viveram experiências em que a mulher ou alguém da família colocou diretamente para eles que o consideravam por sua situação de desempregado. No entanto, o que mais dói é o próprio julgamento que os desempregados fazem de si mesmo:

“você não tem vontade de nada, é complicado, rapaz, você vive um pesadelo é parece que um dia é pior que o outro, parece que nunca vai acabar... o cotidiano é assim, o pessoal metendo o pau em você, que você é vagabundo... até para sair você fica desanimado, porque você acha que não vai conseguir.”

Todos já tiveram situações de muita angústia, por não ter com o que se ocupar, por isso, produzem pensamentos pessimistas. A atitude de reflexão fica comprometida por uma visão limitada ao aqui e agora da sociedade. Os sonhos ficam difíceis de serem visualizados, porque no cotidiano a sobrevivência está comprometida:

!se você está caído, tem que recorrer a alguém, como um barco no mar querendo cair, cai, não cai, você vai se segurar em alguém, tem de se garantir em alguém, senão a pessoa dá um tiro na cabeça ou vai procurar o caminho da marginalidade., porque a partir do momento que você cai num obstáculo, é logo excluído e quantos excluídos não têm, você passa a sentir que é desprezado e não encontra mais um caminho, então, começa se destruir, daqui a pouco vai estar envolvido com um monte de coisas que vai te jogar ainda mais no buraco”.

O medo de enlouquecer e perde a razão demonstra ser muito forte entre os desempregados particularmente, os homens. Perder a identidade e a estrutura que a fábrica oferece, aparece com frequência. Há uma busca por alternativas que possa proporcionar alguma rotina que demonstre publicamente que o desempregado não é um vagabundo, não é alguém que está nessa situação porque está fazendo corpo mole:

“você poderia chegar em casa e me encontrar sempre sorridente, sempre alegre, mas a cabeça está a ponto de explodir em certas horas. Não posso desanimar, senão cai em depressão e pra levantar de novo, dá trabalho. Eu vi pessoas que recentemente se mataram porque estavam desempregadas e têm família, mas não é esse o nosso lema cristão”.

Há um reconhecimento de que o momento de desemprego precisa ser vivido de uma nova maneira, uma vez que as saídas que se apresentam apenas geram ansiedade e angústias:

“você não pode fazer nada! Se você chegar em casa e colocar uma bermuda e um chinelo, você é um vagabundo. Eu não me sinto bem dentro de casa, eu passo nervoso o tempo inteiro, eu só posso ficar dentro de casa, eu ando numa irritação que eu não aguento, daí, saio de casa para não enlouquecer”.

Sair de casa, abandonar a família, tomar calmantes, beber, andar compulsivamente pelas ruas, tem sido alternativas que aparecem com constância na mente dos desempregados:

eu fico muito acordado durante a noite, às vezes, pego um livro ou uma revista pra ler, mas não consigo, pego uma bebida, sempre pedindo a Deus que me ajude, que eu melhore, que o Brasil melhore, já estou chegando a uma idade, 30 anos, eu sou uma pessoa que acho que a metade da minha vida já está destruída. O dia meu é um dia pensativo, eu só vivo pensando na vida, minha cabeça não para, é 24 horas, eu deito à noite é pensando no amanhã, se eu nunca mais vou conseguir emprego, não sei... dá vontade de pegar as coisas e ir embora, seguir a vida ai errando, sair de casa, fico com aquela depressão, o coração bate muito, a cabeça dói”.

Ao comentarem sobre estas alternativas, todos demonstram o quanto estão se esforçando para procurar outras saídas. O curso para muitos tem sido uma oportunidade para diminuir o desespero que toma conta do desempregado. Poder refletir e pensar de uma maneira mais social que permita ao desempregado sair da posição de vergonha e culpa que sente por sua situação é um alívio para alguns:

“ah, antes de começar o curso estava deprimido e revoltado, ia nas igrejas para ver se ganhava ânimo, não comia direito, ficava andando por aí sem destino, agora, já estou começando a ficar menos desesperado”.

Apesar de todos os problemas econômicos e emocionais, para alguns, o desemprego teve um lado que, apesar de sofrimento, foi vivenciado como positivo. É bastante mencionado

o fortalecimento da união familiar. Muitos entrevistados se mostram surpreendidos com a compreensão e o carinho que receberam da mulher e dos filhos:

“eu vejo minha mulher trabalhando, procurando resolver os problemas junto comigo, meus filhos contando piadas, fazendo brincadeiras para me divertir e fico muito comovido. Às vezes, eu até penso que não dava o valor que eles merecem”.

Contudo, é o curso que aparece como o grande momento da vida atual dos desempregados. Para a maioria, a possibilidade de estarem fazendo o curso é uma decorrência de terem tempo agora para estudar:

“a gente fala muito da fábrica, de querer um emprego, mas se eu estivesse trabalhando, eu não teria tempo para estar fazendo o curso”.

Para alguns, fazer o curso está sendo uma estratégia para retornar ao mercado de trabalho:

“tem gente que começou o curso e já foi chamado para trabalhar, só por causa do curso”.

Para outros, é a oportunidade de mudar de ocupação profissional:

“estou disposto a mudar de área de trabalho, porque por enquanto ainda eu não tenho como voltar. Meu irmão está quase conseguindo pra mim onde ele trabalha como serralheiro”.

Estar envolvido em uma atividade de aprendizagem parece aumentar o grau de confiança dos alunos:

“com o que eu estou aprendendo, estou tentando monta uma oficina de serralheria pra mim”.

Outros pretendem continuar estudando para atingir objetivos que irão transformar a sua vida pessoal:

“eu voltei a estudar, porque acho que este curso vai abrir mais portas pra mim, eu acho que a minha situação vai melhorar. Eu sempre quis ser médica e eu acho que agora eu vou conseguir”.

A principal estratégia concentra-se na priorização dos estudos, uma vez que muitos se ressentem pelo fato de terem de desistir de estudar no passado, já que precisavam se dedicar integralmente ao trabalho. A meta de realizar o segundo grau é constantemente mencionada, mesmo por aquele que desejam apenas retornar à fábrica.

Um dos grandes pontos positivos do curso é o espaço que ele oferece para as pessoas conversarem e se relacionarem com outras pessoas na mesma situação. A troca de ideias e sensações tem ajudado emocionalmente os desempregados a saírem do desespero que o desemprego provoca e que se espera que eles vivam:

“tem um cunhado meu que vive me criticando, eu acho que ele queria que eu metesse uma bala na cabeça. Eu acho que, quando você está nesta situação, você tem que ser mais calmo ainda”.

O simples fato de estarem em um curso que não discrimina os desempregados já é vivido de forma muito positiva. Poder planejar o futuro, imaginar que o esforço de hoje irá recolher dividendos no futuro próximo, já produz alguma tranquilidade:

“eu estou fazendo o curso para conseguir um emprego melhor. Tudo bem. Fazer uns bicos, isso só é temporário, não significa que eu vou ficar nessa situação o tempo todo. Eu já estou mandando currículo para uma porção de lugares e já coloquei que estou fazendo o curso.”

“eu me lembro que quando eu trabalhava, eu não tinha tempo para os meus filhos. Quando a gente trabalha muito tempo em um lugar, a gente não tem tempo para cuidar das coisas particulares da gente, depois eu fui mandada embora, é que eu fui atrás.”

Para os entrevistados, o curso é mais que uma oportunidade de realizar o primeiro grau. Ele vem oferecendo condições de repensar a vida de forma menos angustiante e desesperada. Estar em lugar onde se é acolhido sem críticas, onde são oferecidas explicações macrossociais sobre a economia, que ajudam a tirar um pouco da culpa sentida por estarem desempregados, são indicadores do sucesso dessa iniciativa.

Mas é preciso avaliar se o curso tem condições de ser depositário de tantas esperanças. Talvez seja necessário, desde já, um trabalho profilático, que ofereça oportunidades para os alunos poderem refletir sobre sua situação e suas expectativas, para evitar que enfrentem novas decepções e frustrações em um futuro próximo.

O Programa Integrar

Programa Integrar: educação básica e requalificação de trabalhadores

No quadro crescente de desemprego no Brasil, que se foi agravando sensivelmente a partir de 1995, era quase de se esperar que surgissem propostas visando atenuar, pelo menos em parte, os efeitos da crise entre os trabalhadores. Nas portas das fábricas, nos bairros pobres de periferia, recolhiam-se depoimentos dramáticos sobre a situação que estavam enfrentando, impossibilitados de garantir o sustento da família e, muitas vezes, perdendo o próprio senso de dignidade. Ao procurar um novo emprego, entretanto, deparavam-se quase sempre com uma barreira para muito intransponível: terem pelo menos o 1º grau completo para poder declarar sua escolaridade, nas fichas que preenchiam. Tampouco nos serviços públicos de atendimento aos desempregados encontravam resposta às suas aflições. Percebendo que qualquer ação dirigida aos desempregados deveria passar necessariamente pela escolarização, propusemo-nos a pensar em um tipo de escolarização que cumprisse a função de garantir a formação profissional e, ao mesmo tempo, possibilitasse a conquista do tal almejado diploma.

Conforme já anteriormente assinalado, na Introdução deste trabalho, ainda em 1995, o metalúrgico Nelson Nakamoto, que à época se encontrava desempregado, reuniu-se comigo várias vezes, para pensar e formular um projeto de capacitação e requalificação para trabalhadores desempregados. Um projeto dessa natureza sem dúvida exigiria financiamento, de modo a cobrir os gastos com os recursos materiais e humanos necessários à sua implantação. Nelson, militante sindical, tinha conhecimento de que, entre as propostas aprovadas em Congresso da Central Única dos Trabalhadores, uma delas referia-se ao compromisso que sindicalistas assumiam, de empenhar-se na melhoria da educação e na conquista da cidadania por parte dos trabalhadores. Consultada, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT levantou a possibilidade de recorrer às verbas do Fundo de Apoio ao Trabalhador, do Ministério do Trabalho. O projeto foi apreciado pelo Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT, Fernando Moreira Lopes, que o assumiu com entusiasmo, nele vislumbrando não somente uma resposta à proposta do Congresso da CUT, mas também um recurso de mobilização dos sindicatos.

A direção da CNM/CUT comprometeu-se com a captação de recursos financeiros, tarefa árdua e bastante complicada pela burocracia dos setores públicos. Tais dificuldades acompanharam todo o percurso do projeto, persistindo até hoje (1999). À medida que o projeto ia sendo detalhado, entendemos que seria importante contar com respaldo institucional. Pare-

cendo-nos que a PUCSP poderia oferecer esse apoio necessário, num breve espaço de tempo a Universidade Católica fez um convênio com a CNM/CUT (1996), pelo qual disponibilizou três docentes para realizar serviços técnico-pedagógicos e assessoria na condução do projeto. A partir da assinatura do convênio, os docentes da PUC-SP passaram a integrar grupos de trabalho e participar de reuniões pedagógicas e políticas. Dos parceiros – sindicatos – se esperava colaboração na montagem do curso, em várias localidades. Assim, eles deveriam assumir a divulgação, as inscrições e as matrículas, além de oferecer infraestrutura material.

Concomitantemente à primeira fase do trabalho (1995-96), a CNM/CUT iniciou um processo de contato com os sindicatos e ela filiados no Estado de São Paulo, além de igrejas e prefeituras que contassem com pessoal progressista, disposto a assumir o projeto. Coube também aos sindicatos a divulgação do projeto junto aos professores da comunidade, tendo também a possibilidade de indicar nomes para a seleção. Os locais escolhidos para implantação do Projeto, numa primeira fase, fora:

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Capacitação de São Paulo: | Zona leste – 1 núcleo
Zona sul – 1 núcleo |
| 2. Região do ABC: | São Bernardo – 1 núcleo
Santo André – 1 núcleo
Diadema – 1 núcleo
Mauá – 1 núcleo |
| 3. Região do Vale do Paraíba: | São José dos Campos – 1 núcleo |
| Baixada Santista: | Santos – 1 núcleo
Cubatão – 1 núcleo |
| Região de Sorocaba: | Sorocaba – 1 núcleo
Salto – 1 núcleo |
| Região de Bauru: | Matão – 1 núcleo |

A implantação do projeto

Antes do início das aulas, sentimos a necessidade de conhecer melhor os futuros alunos. A rigor, deveríamos proceder à sua caracterização socioeconômica e psicossocial. Os recursos materiais disponíveis não permitiram fazê-lo, naquele momento. Decidimos, portanto conversar informalmente com trabalhadores desempregados nos locais onde costumeiramente se reuniam, praças da periferia das zonas leste e sul, estações ferroviárias do ABC, terminais de ônibus intermunicipais. Nas entrevistas, constatamos um processo de perda de identidade, de desesperança e agudização de conflitos familiares. Tais informações foram posteriormente corroboradas pela pesquisa coordenada pelas sociólogas Luiza Alonso e Ma-

ria Aparecida Shoenacker, consultoras do projeto. Também voltaria à cena nessa pesquisa a preocupação com a obtenção do certificado de 1º grau que já encontrávamos nas entrevistas. A esta questão, só nos primeiros meses de 1997 pudemos dar um encaminhamento, ao iniciarmos contatos com o Ministério da Educação para solicitar autorização para emitir certificado de 1º grau para os alunos que tivessem cumprido todo o currículo. A solicitação, encaminhada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEMTEC, do Ministério da Educação, foi recebida com entusiasmo, não sem antes serem apreciados os documentos pedagógicos que explicitavam objetivos, conteúdos programáticos, metodologias e procedimentos de avaliação. Tivemos em relação à certificação a parceria da Escola Técnica Federal de São Paulo, a qual, pela Portaria Ministerial nº 64, de 17 de Abril de 1997, tem a incumbência de emitir certificados de ensino fundamental para os alunos do projeto.

Entretanto, já nos primeiros meses de 1996, iniciando a implantação do projeto, procedeu-se à seleção de professores instrutores. Quando aos (às) orientadores pedagógicos (as), já haviam sido selecionados pelos dirigentes de CNM/CUT. Eles colaboraram com os docentes da PUC-SP na tarefa de seleção, a qual foi e tem sido coordenada pela Professora Selma Siqueira Carvalho, Mestre em História. Foram previstos, para cada núcleo, um professor, um instrutor, ao qual caberia o desenvolvimento dos conteúdos das áreas técnicas, e um responsável local. Os (as) orientadores (as) pedagógicos (as) e os coordenadores de núcleos assumiriam três núcleos, os quais seriam visitados semanalmente por estes últimos. Quando à qualificação do pessoal, procurou-se proceder a uma escolha criteriosa, que resultou no seguinte perfil dos responsáveis pedagógicos:

Orientador Pedagógico:

- Licenciado em Pedagogia (*strictu sensu*).
- Experiência de três anos de magistério.
- Experiência em trabalho comunitário, educação popular ou atividades sindicais.

Professores:

- Escolhidos preferencialmente na área de Ciências Humanas e Sociais.
- Licenciado em Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia.
- Experiência de 2 anos de magistério.
- Experiência em trabalho comunitário, educação popular ou atividades sindicais.

Instrutor:

- Certificado de 2º grau por Escola Técnica.
- Experiência como operário na área metalúrgica nas funções de ferramenteiro, frezador, inspetor de qualidade.
- Ter 10 anos de fábrica.

Responsável Local:

Certificado de 1º grau.
Saber ler e escrever, pelo menos medianamente.
Experiência sindical
Conhecer a comunidade

Coordenadores de Núcleo:

Certificado de 2º grau ou universitário.
Experiência de fábrica.
Bom relacionamento social e, dentro do possível, experiência de grupo e sindical.

Inscreveram-se para seleção 76 candidatos entre os quais foram selecionados 24 professores e 24 instrutores. Com relação aos Coordenadores de Núcleo e Responsáveis Locais, sua indicação foi feita pelos dirigentes da CNM/CUT. Cabe ressaltar que os instrutores, responsáveis locais e coordenadores de núcleo foram recrutados entre trabalhadores metalúrgicos desempregados.

No segundo semestre de 1996, realizou-se o primeiro período de capacitação pedagógica dos professores e instrutores. Na primeira etapa, foram 48 horas de trabalho no Instituto Cajamar. Fora estudadas questões de currículo, de metodologias, de seleção de conteúdos, de práticas de avaliação. Praticaram trabalho em grupo e exercitaram relações de sociabilidade. Foi apenas o começo. No decorrer de 1997, foram realizados vários encontros de capacitação nos quais se avaliava o trabalho desenvolvido e se projetava uma nova etapa. Estes encontros foram realizados na PUC-SP com a colaboração dos docentes disponibilizados pelo convênio, dos professores que integravam a Equipe Curricular e das Orientadoras Pedagógicas do Projeto. Além do trabalho dos Encontros de Capacitação, as Orientadoras Pedagógicas - davam, semanalmente, em cada núcleo, prosseguimento ao estudo e à prática de planejamento de currículo.

Com o objetivo de criar melhores condições para o trabalho dos professores e dos instrutores decidiu-se que seria necessário organizar uma equipe curricular. Para isso, reuniu-se um grupo de professores de várias áreas de conhecimento, convidados dentre professores secundários e universitários. Este grupo se incumbiria de vários trabalhos:

- Orientar seminários com a colaboração das Orientadoras Pedagógicas.
- Orientar professores e orientadores na perspectiva da área curricular.
- Participar dos encontros de capacitação.
- Elaborar textos e propostas didáticas que foram posteriormente editadas.
- Articular-se com a coordenação pedagógica.

Os textos e os materiais didáticos produzidos pela Equipe Curricular foram denominados “Cadernos Curriculares” e destinados a todas as áreas do currículo. No entanto, não foi fácil o trabalho da equipe. A Coordenadora Pedagógica se defrontou com várias dificuldades, desde a compreensão do Projeto, enquanto proposta, passando pela integração de áreas, até problemas contratuais e salariais. Alguns professores, embora titulados e reconhecidamente competentes, não conseguiram perceber que se tratava de uma proposta para adultos, semiescolarizados, mas com anos de experiência de vida e de trabalho. Não era o caso de elaborar um programa de ensino fundamental. Ao final de 1997, este grupo foi diluído, permanecendo no trabalho, em 1998, três professores. No final de 1998, outros professores foram convidados para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês. Assim, seis docentes respondem hoje pela programação de áreas e suas inter-relações possíveis. A nova equipe contou com melhores condições de trabalho e de remuneração.

Finalmente, em 1997, ocorreria o batismo do Projeto de Capacitação e Requalificação de Trabalhadores Metalúrgicos Desempregados, que recebeu o nome de Programa Integrar. Um nome significativo, já que no âmbito da CNM/CUT, o termo assume vários sentidos, desde a integração dos trabalhadores no curso, passando naturalmente pela integração sindical, até a integração social dos alunos assim qualificados.

As primeiras turmas de alunos e a expansão do Programa Integrar

Em cada núcleo foram instaladas duas classes, cada uma com 35 alunos, na faixa etária de 25 a 45 anos, homens e mulheres. No total dos 12 núcleos, tivemos 840 alunos trabalhadores. Os cursos, com duração de um ano, foram desenvolvidos de 2ª a 6ª feira com 3 horas-aula/atividade diárias. Inicialmente, o curso havia sido planejado para dez meses, mas logo sentiu-se a necessidade de ampliá-lo. A primeira turma de alunos se beneficiou desta medida. Em dezembro de 1997, 680 alunos recebiam o certificado de Ensino Fundamental. Dos 160 restantes, um grupo deixou o curso porque conseguiu emprego (à noite); outro, por motivo de mudança para outras cidades do Estado de São Paulo; 60 alunos não tiveram avaliação satisfatória dentro dos critérios estabelecidos. Neste caso eles continuariam frequentando o curso. Dependendo dos resultados, a qualquer momento, poderiam receber o certificado. Assim, na haveria necessidade de frequentar um ano completo. Para atender a estes alunos, professores e instrutores são preparados para trabalhar com pequenos grupos com dificuldade de aprendizagem.

Já a partir de 1997, teria início à expansão da rede no Estado de São Paulo. Ao final do ano, a CNM/CUT planejou e implantou onze novos núcleos nas seguintes cidades: Cajamar, Pindamonhangaba, Caçapava, Taubaté, Itu, Bauru, Ribeirão Pires e mais um núcleo em Diadema, Matão, Salto e Sorocaba, totalizando 770 novos alunos que, somados aos dos primeiros núcleos, totalizaram 1610, em 1998. Também no final de 1998, receberam o certificado 1270 alunos da 2ª turma do Programa Integrar.

Esta extensão do Programa a novos núcleos exigiria, concomitantemente, a seleção de novos profissionais docentes e técnicos. Inscreveram-se 150 pessoas para as funções de Assistentes Pedagógicos (nova denominação para Orientadores Pedagógicos), Professores e Instrutores. Do total, foram selecionados pela PUCSP, 6 assistentes pedagógicos, 12 professores e 12 instrutores. É preciso ressaltar, conforme já registrado, que em cada núcleo há um professor e um instrutor. Ao primeiro cabe a responsabilidade de desenvolver os conteúdos de cultura geral e ao instrutor, os conteúdos das áreas técnicas, devendo ambos trabalhar integradamente.

Mais ainda, dado o grau de interesse que os sindicatos metalúrgicos demonstraram pela implantação do Programa Integrar, a CNM/CUT propôs um plano de expansão em nível nacional. Assim, a experiência está sendo estendida desde 1998 para oito Estados da Federação. São eles: Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Bahia, Rio Grande do Sul (este núcleo foi desativado temporariamente, em virtude de problemas financeiros ligados à política do governo estadual) e Ceará. É possível que no decorrer de 1999 novos núcleos sejam implantados em outros Estados ou em Estados já contemplados. Espera-se também a superação dos problemas no Rio Grande do Sul, de modo que este possa ter seus núcleos reativados.

Com a extensão com Programa, novas exigências iriam colocar-se à sua coordenação. Com o objetivo de orientar e suprir deficiências da etapa inicial de trabalho nos núcleos estaduais, foi criada uma equipe nacional do Integrar, à qual compete elaborar propostas, acompanhar o andamento dos núcleos, propor formas de avaliação do Programa como um todo. Atualmente ela é composta por:

- Três docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – COOPE.
- Três docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Três orientadoras pedagógicas que vem acompanhando os trabalhos desde 1996.
- Diretores de Escolas Sindicais.
- Representantes dos Estados – Coordenadores Técnicos e Coordenadores Pedagógicos.
- Coordenador Técnico Nacional.
- Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT.

Novos projetos do Programa Integrar 1998-1999

A partir de algumas avaliações sobre a primeira proposta curricular, procedemos à reformulação do Programa de Capacitação e Requalificação de Desempregados (1º grau) e, por solicitação da CNM/CUT, elaboramos novos projetos (os quais deverão ser implantados a médio prazo), a saber:

- Projeto de 2º grau para desempregados.
- Projeto de 1º grau para empregados (em preparação).
- Projeto de 2º grau para empregados (em preparação).

Entre as atividades relacionadas ao Programa Integrar, cabe destacar ainda o projeto de capacitação de dirigentes sindicais. De fato, a CNM/CUT, no decorrer dos quase três anos do Programa Integrar, e a partir de um levantamento estatístico de âmbito nacional, constatou que vários de seus dirigentes não possuem certificado de 1º grau, outros, de 2º grau. Alguns possuem cursos universitários, outros desejariam chegar até aí. Foi a partir desta realidade que se decidiu propor programas de capacitação de dirigentes. Não se trata aqui, propriamente, do Programa Integrar; entretanto, do ponto de vista curricular, este Programa trabalha com alguns objetivos comuns e com metodologias e formas de avaliação muito próximas. O Programa será implantado neste ano de 1999, atingindo cerca de 500 dirigentes em todo Brasil. Os dirigentes serão organizados em grandes grupos pelo critério de pertencimento às regiões geopolíticas do Brasil.

No Programa Integrar, os certificados de 1º e 2º grau serão expedidos pela Escola Técnica Federal de São Paulo, assim como os certificados de capacitação de dirigentes sindicais. Quanto ao 3º grau, foram iniciadas negociações com a rede UNITRABALHO. As Universidades filiadas à rede e situadas nas cidades-sedes do Programa serão solicitadas a colaborar no Programa e provavelmente a certificar os participantes após três anos, nos quais terão sido realizadas as avaliações semestrais e anuais.

A Equipe de Planejamento do 1º, 2º e 3º grau é formada, no momento, por:

- Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT
- Assessores Sindicais
- Coordenador Técnico do Programa Integrar
- Orientador (es) Pedagógico (s) do Programa Integrar
- Representantes das Escolas Sindicais
- Docentes da UFRJ-COOPE
- Docentes da PUCSP
- Docentes da UNICAMP
- Representantes do DIEESE

Por fim, devemos registrar que se trata de uma experiência educacional inédita no meio sindical e também no meio educacional. Assim, é importante que ela se coloque na perspectiva de avaliação permanente e seja sensível aos novos apelos que provavelmente surgirão.

Proposta pedagógica do Programa Integrar

Desde o início, o Programa Integrar se preocupou em elaborar e explicitar claramente sua proposta pedagógica, construída a partir da reflexão sobre questões relativas a currículo, metodologias e avaliação. Com relação aos objetivos educacionais e de currículo, o Programa assim os define:

- Desenvolver no trabalho desempregado a noção de seu valor como pessoa humana e como construtor de cultura.
- Trabalhar a questão do resgate da identidade dos alunos trabalhadores.
- Discutir com os alunos problemas e ideias que os levem a compreender o mundo, a sociedade, o homem e si mesmos.
- Analisar o conceito de trabalho nos vários períodos da história universal e do Brasil.
- Mostrar a importância de conhecer a língua portuguesa e as várias modalidades de expressão do homem.
- Situar o momento atual do Brasil relacionando-o com o modelo político-econômico e concretamente com o desemprego.
- Relacionar ciência e tecnologia, trabalho e tecnologias e o processo de reestruturação produtiva.
- Desenvolver a consciência de cidadania e da importância da participação na comunidade, nos movimentos sociais, sindicais e populares.

Desenho Curricular

Quando indagados sobre o que necessitariam aprender, os trabalhadores se referiram apenas a conhecimentos técnicos como cálculos e medidas, desenho técnico e computação. Parece estranho que nenhum tenha se referido à Língua Portuguesa, à História ou à Geografia. Mas não é sem razão que apenas aqueles segmentos do conhecimento tenham sido citados. Afinal, durante toda a vida só viram tais coisas num processo sempre segmentado. Nesse sentido, as expectativas do currículo não se diferenciavam dos cursos rápidos ministrados por entidades particulares. Este foi o primeiro indicador. Nas entrevistas que com eles tivemos, não foi difícil captar outras necessidades, mas que, em sua linguagem, nada tinha a ver com cursos, escolas, etc. Era tal a angústia na situação de desemprego que quase todos se mostraram prolixos e/ou repetitivos. Pareciam ter uma enorme necessidade de falar, de contar sua situação, sua história, buscando talvez reconhecimento, valorização e afirmação de identidade. Desempregados, num processo de busca de reinserção no mercado, a maioria não tinha clareza sobre as causas últimas geradoras dessa situação. Muito deles, de modo ingênuo, atribuíram o desemprego às mudanças tecnológicas e à sua baixa escolaridade para operá-las.

Desejávamos fazer uma pesquisa entre todos os candidatos ao Programa para ter um ponto de partida seguro – a caracterização sócio-econômica e psicossocial desses trabalhadores. Esta pesquisa, entretanto, só foi levada adiante meses após o início do curso. Entendemos que os professores poderiam colaborar de algum modo. Foi assim que os capacitamos para realizar entrevistas com alunos num horário próximo ao das aulas. Obtivemos muitos históricos de vida, dos quais constaram as experiências familiares, experiências na escola e no trabalho. Os resultados desse material foram analisados por grupos de professores e pelas Orientadoras Pedagógicas. A esses conteúdos foram somadas as resultantes das pesquisas propriamente ditas.

Em linhas gerais, podemos dizer que o traço marcante era o sentimento da perda de identidade. Comportamentos como insegurança, desesperança, foram bastante frequentes. Encontramos também o que consideramos casos extremos: trabalhadores que começavam a se entregar à bebida e às drogas; vários haviam tentado o suicídio. Foi também neste trabalho de caracterização psicossocial que em inúmeros casos apareceu a aspiração de obter um certificado de 1º grau, de certo modo, um passaporte para buscar novo emprego.

Delineado este perfil da população de trabalhadores com que iríamos trabalhar, começamos a tarefa de desenhar o currículo. Satisfazer às primeiras indagações e aspirações? Com certeza, mas não apenas isto. Era necessário trabalhar o plano de cultura geral e criar situações nas quais os alunos vivenciassem relações de sociabilidade e valores como cooperação, solidariedade, justiça. Articulando os elementos colhidos, fizemos um primeiro desenho do currículo, o qual privilegiou aqueles conteúdos solicitados pelos próprios trabalhadores. Tratava-se de uma primeira experiência que se propôs possibilitar o certificado de ensino fundamental. Assim, a estruturação do currículo que daí resultou pode ser resumida nos seguintes quadros:

Reestruturação Produtiva	Matemática	Controle de Medidas	Leitura e Interpretação de Desenho	Informática
1 A	2 A	3 A	4 A	5 A
Áreas de Cultura Geral				
L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
Matemática	Geografia	Matemática	Matemática	Matemática
Geografia	História	Geografia	Geografia	Geografia
História	Química	História	História	História
Química	Física	Química	Química	Química
Física	Biologia	Física	Física	Física
Biologia	Inglês	Biologia	Biologia	Biologia
Inglês		Inglês	Inglês	Inglês
1 B	2 B	3 B	4 B	5 B

Reestruturação Produtiva

Explicando esse desenho curricular contido no quadro nº 1, temos que:

1. A área de Reestruturação Produtiva foi considerada o *core curriculum*. Como tal, ela deveria relacionar seu conteúdo com os das demais áreas, na sequência, de modo diferenciado, conforme se tratasse deste ou daquele conteúdo.
2. Para cada área técnica, temos conhecimentos próprios da cultura geral que se articulam de modo a promover a integração de conceitos.

3. Na dependência de uma área técnica, os conhecimentos de cultura geral entram com maior ou menos intensidade.
4. O *core curriculum* situado nas questões de Reestruturação Produtiva forneceu conceitos norteadores dessa discussão, por exemplo: automação, globalização, flexibilização, competitividade etc.

Este desenho, como resultado de avaliação feita após um ano de funcionamento do Programa, deu lugar a outro, assim proposto:

Quadro 2

Trabalho– Reestruturação Produtiva

Ciências e Tecnologia	Arte e Comunicação	Informática	Planejamento e Gestão
1 A	2 A	3 A	4 A
2 A	2 B	2 C	2 D

Explicando os termos deste quadro nº 2, que registram as alterações realizadas, deve-se ressaltar que, nos espaços 1 A-2 A-3 A- 4 A, temos os conteúdos próprios das áreas técnicas. Nos espaços 2 A-2 B-2 C-2 D, os conteúdos de cultura geral, organizados de modo a corresponder melhor aos indicadores das áreas técnicas. Assim, para Ciência e Tecnologia, temos maior conteúdo de Ciências Físicas e Biológicas; em Comunicação e Arte, conteúdos de História, Geografia e Literatura, além de Desenho, História da Arte, Informática (sala de aula). Dessa forma, à medida que se sucedem as “áreas técnicas”, que no Quadro 2 não são apenas técnicas, a cultura geral vai sendo desenvolvida em diferentes arranjos conceituais. Informática se divide em computação, com horário distribuído pelo tempo de curso, e informática em sala de aula.

Também nesse arranjo explicitado pelo Quadro 2, a área de Reestruturação Produtiva colocava problemas para as demais áreas, o que possibilitava discutir os conteúdos e conceitos frente à automação, globalização, etc. Entretanto, os dirigentes da CNM/CUT e as orientadoras pedagógicas, com receio de um avanço curricular que poderia não ser compreendido pelos alunos, ou porque no Quadro 2 as áreas técnicas não apresentassem denominações técnicas, ou ainda porque quisessem manter a nomenclatura perante a SERT (Secretaria Estadual do Trabalho e Relações de Emprego), optaram por um meio termo, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3

Reestruturação Produtiva – Artes Técnicas

Trabalho e Tecnologia	Matemática	Leitura interpretação Desenho	Informática em sala de aula	Gestão Planejamento
Áreas de Cultura Geral				
2 A	2 B	2 C	2 D	

Um grupo de professores foi contratado especialmente para elaborar textos e materiais didáticos correspondentes ao Quadro 3. Anteriormente, tivemos outros grupo que elaborou textos e materiais didáticos com base no Quadro 1. Tratava-se dos “Cadernos Curriculares” que vêm sendo substituídos por dois livros: um do professor e outro do aluno, elaborados por aquele grupo de professores e coordenado pelas Orientadoras Pedagógicas.

Metodologias

O trabalho em sala de aula busca e provoca a participação efetiva dos alunos. Geralmente são lançadas questões e problemas cuja análise se inicia pelo que os alunos sabem a respeito ou ouviram dizer. Preocupamo-nos em resgatar um saber que o trabalhador possui e que nem sempre é explicitado ou reconhecido – o chamado saber acumulado do trabalhador.

Insiste-se também na prática de grupo. As classes se organizam por este critério. Cada grupo assume a responsabilidade de procurar informações, livros, jornais que possam ajudar na compreensão do problema proposto ou escolhido. Há trabalhos que, não raras vezes, dependem de uma busca nas bibliotecas da cidade, nas escolas e até na universidade, ou, ainda, de levantamento de dados junto à comunidade. São estudos de caracterização socio-econômica e cultural, levantamento da memória, etc. Os professores (professor e instrutor) criam situações entre os grupos no sentido da socialização do conhecimento e do debate de ideias. Ao término do estudo de um tema, questão ou problema, os alunos são solicitados a elaborar e apresentar uma síntese por escrito e oralmente.

Há um exercício de integração conceitual na relação entre os conteúdos das várias áreas. Em outros momentos, um exercício de interdisciplinaridade. O trabalho em grupo é fundamental nesta proposta, constituindo o suporte da orientação de estudo, na qual os professores dão orientação a respeito dos procedimentos a adotar e a indicação de recursos que poderão ser utilizados. São situações próximas do que entendemos por estudo dirigido. Mas, sobretudo, o trabalho em grupo é essencial porque o consideramos uma situação permanente de prática de socialização e treinamento de cidadania. Nota-se que aos poucos vai ocorrendo uma espécie de burilamento nas relações de sociabilidade e não raras vezes é assim que descobrem o sentido

da liderança e desenvolvem o discernimento sobre modalidades de liderança e desenvolvem o discernimento sobre modalidades de liderança.

Outras oportunidades curriculares são os Laboratórios e as Oficinas Pedagógicas, cuja denominação nem sempre corresponde ao que se entende nos meios educacionais: os Laboratórios são situações intraescolares e interclasses com a presença de todos os alunos. Ao concluírem o estudo de um tema, realiza-se esse trabalho interclasses propiciando o estudo de questões suscitadas na primeira parte do trabalho. Trata-se de um assunto da atualidade e que tem ligação com os conteúdos estudados nas áreas, podendo entretanto ser também escolhidos sem se levar em conta esse vínculo, mas o interesse que desperta entre os trabalhadores. Já as Oficinas Pedagógicas são situações massivas, com convite às instituições da comunidade, às vezes, à população em geral, outras vezes, aos jovens. Trata-se de palestras, filmes, apresentações teatrais assistidas e debatidas. Entre os temas preferenciais estão o modelo econômico neoliberal, a questão da economia solidária, alternativas de trabalho e geração de renda. Como tudo o que diz respeito ao currículo, estas atividades são integradas. O que é feito na comunidade é retomado na sala de aula e pode desencadear um trabalho que volta à comunidade.

Avaliação

No Programa Integrar optou-se pela avaliação qualitativa. Ela é sistemática, progressiva e cumulativa. Alunos e professores vivenciam a avaliação de modo que ela seja transparente, sempre discutida entre as partes. É importante o desenvolvimento da atitude de autoavaliação e heteroavaliação grupal. A avaliação deve ser entendida com indicadora das próximas ações pedagógicas e não como punição aos sujeitos. Os critérios de avaliação podem ser traduzidos como os resultados esperados por parte dos alunos trabalhadores, e devem considerar a capacidade dos mesmos em demonstrar um avanço qualitativo. Os referenciais para avaliação são: expressão oral e escrita; resolução de situações-problema; avaliação nas áreas de conhecimento.

No decorrer da experiência, a compreensão sobre a avaliação foi se aprofundando, o que significa dizer que em muitos momentos os professores e orientadores pedagógicos caminharam na direção dos objetivos, da seleção dos conteúdos de modo adequado. No Integrar, definimos algumas situações docentes consideradas como fundamentais para a avaliação:

- A entrevista inicial, cujo conteúdo deve ser entendido como o ponto de partida.
- Entrevistas periódicas, para balizar o processo de aprendizagem e os conteúdos que lhe correspondem.
- A observação em todas as situações educativas em sala de aula e fora dela, na comunidade.

Para aproveitar da melhor maneira os dados colhidos com a adoção destes procedimentos foram criadas fichas nas quais os professores lançam suas observações e os resultados alcançados pelos alunos nos mais diversos trabalhos e situações. Os resultados de avaliação também são de nível qualitativo, não se utilizando escala de notas.

Desejamos também lembrar que o Programa Integrar está em construção. Semestral e anualmente se procede a uma avaliação do currículo, de seu percurso e estrutura, de modo a assimilar componentes de mudança e transformação social, desafios que afetam o país e o mundo. Por fim, ressaltamos que a proposta pedagógica do Programa Integrar trabalha os valores humanos que visem à promoção da vida, a qual se expressa em:

- Atitudes solidárias
- Respeito à diversidade
- Transparência nas relações
- Autonomia de pensamento e de ação
- Indignação frente às injustiças
- Colaboração e cooperação.

Nossos princípios – Programa Integrar

1. É dever do Estado, garantir educação pública e de qualidade.
 - Isso significa que nossos projetos serão um conjunto de experiências de balizamento teórico-metodológico que orientem nossa intervenção nas políticas públicas referentes à educação, especialmente em relação à propostas de Centros Públicos de Formação Profissional.
2. Os recursos públicos, além de serem utilizados de forma honesta, devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora.
 - A utilização de recursos públicos é vinculada a rubricas claramente determinadas, não podendo ser alocadas para outros fins.
 - O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) até 1990 era gerido exclusivamente pelo governo. A gestão tripartite foi fruto da luta do movimento sindical. O Codefat, no qual os trabalhadores tem participação paritária, normatiza e libera recursos, porém, por decisão do próprio Codefat, o gerenciamento é do Ministério do Trabalho.
 - Um grande volume de recursos públicos é apropriado pelo capital (Proer, Sistema S, financiamentos do BNDES, etc.); cabe ao movimento sindical a construção de propostas de grande relevância social que galvanizem amplos setores da sociedade e disputem essas fontes de financiamento.
3. O desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação.

- Em outras palavras, não são cursos de formação profissional que geram empregos, essa tarefa diz respeito ao conjunto da sociedade que deve buscar alternativas a esse modelo de exclusão social.
 - Isso quer dizer que eficiência e eficácia dos programas de formação profissional não podem ser medidas pelo número de trabalhadores desempregados que ao concluírem determinado curso de formação conseguiram se reinserir no mercado de trabalho. Eficiência e eficácia se verificam pela capacidade dos alunos trabalhadores de gerarem ações e sensibilizarem a sociedade local a buscar em conjunto alternativas ao desemprego.
 - Em nossa concepção, os programas de formação profissional devem ser espaços de organização e debate de trabalhadores empregados e desempregados na busca coletiva de alternativas ao modelo de exclusão social.
4. Articulação entre formação/ação/construção da cidadania/ fortalecimento do movimento sindical.
- A CUT é sindicato. Portanto, formação profissional deve ser vinculada ao plano de lutas da Central, ou seja, não é atividade isolada, nem pode ser implementada do ponto de vista escolar. Esse trabalho deve ser articulado com a ação política cujo desdobramento se dá em pelo menos três grande eixos:
 - **Ação sindical:** visando o fortalecimento da organização nos locais de trabalho, a luta pela manutenção do emprego, a contratação coletiva e a capacidade de dirigentes.
 - **Ação de cidadania:** objetivando a revitalização do movimento social, a qualificação dos sindicatos para intervenção nas políticas públicas e a luta contra o desemprego.
 - **Ação pedagógica:** buscando a superação da concepção de treinamento ocupacional ou da formação puramente instrumental e construindo um novo processo educativo.
5. Articulação da formação profissional com a certificação de 1º e 2º grau.
- A modernização do processo produtivo coloca como requisito de profissionalização o grau de escolaridade, até os sistemas tradicionais de formação profissional reconhecem que a certificação de equivalência ao ensino formal e os programas que desenvolvem não respondem às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho.
 - Só o governo, na contramão defende a separação do ensino técnico do formal. Nossos programas de formação, ao contrário, devem buscar a integração, a valorização do saber do trabalhador e a certificação de equivalência para todos os níveis de ensino formal, inclusive o 3º grau, antes que o capital o faça.
 - Além disso, só com a certificação podemos garantir participação massiva com baixos índices de evasão.

6. Resgate e a valorização do saber do trabalhador.
 - Significa considerar esse saber, construído na experiência de vida, de trabalho e de lutas, no processo de ensino-aprendizagem, no conteúdo curricular, no sistema de avaliação, inclusive com vistas à certificação de equivalência ao ensino formal.
 - Nossos programas de formação devem incorporar militantes desempregados, cujo saber e experiência de lutas são imprescindíveis para essa proposta de trabalho.
7. Formação profissional não restrita ao domínio da máquina.
 - A CUT propõe uma formação técnica articulada com a cultura geral. O conhecimento técnico está referido ao conjunto de saberes entre os quais a história, a geografia, a matemática, ciências físicas, e biológicas, gestão, comunicação e expressão. É o fruto da necessidade do desenvolvimento da humanidade e reflete o nível que o homem alcançou no processo de transformação da natureza.
8. Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor.
 - Isso tem consequência direta na ideia de estrutura curricular dos nossos programas. Se entendermos que as áreas do conhecimento estão conectadas podemos pensar uma proposta curricular em que o saber possa ser construído de forma não compartimentada. Mais ainda, resgatamos a noção original do **currículum**, que significa trajeto, incorporando a experiência de vida do trabalhador e de lutas no conteúdo do processo de ensino-aprendizagem. O currículo integrado é um percurso formativo.
9. O trabalhador como ser integral.
 - A vida do trabalhador não se esgota no chão da fábrica, tem uma dimensão subjetiva, social e política.
10. Um projeto baseado nesses pressupostos deve ser entendido como algo em construção e que sofre limites impostos pelos métodos tradicionais de formação, portanto como um programa.
 - Trata-se de desenvolver uma proposta com uma concepção política baseada em nossos princípios. Trata-se de uma luta política.

Objetivos gerais do Programa Integrar

1. Desenvolver entre os desempregados a consciência de que podem e devem lutar pela sua reinserção no mercado de trabalho, descobrindo novas alternativas.
2. Oferecer subsídios de conhecimento que possibilitem a compreensão?
 - Da crise econômica mundial;
 - Do avanço da política neoliberal na condução das nações;

- Do significado e dos efeitos da dependência econômica;
 - Do papel das novas tecnologias no processo de produção;
 - Da implantação da reestruturação produtiva nas empresas;
 - Da nova dimensão do sindicalismo.
3. Incentivar o estudo e a convivência grupal como condição de valorização da pessoa, permitindo o domínio de novos conhecimentos e a ampliação das relações de sociabilidade.
 4. Situar a certificação de primeiro grau escolar no compromisso de estudo e de participação grupal e comunitária.
 5. Evidenciar a nova feição do sindicato, hoje comprometido com a formulação de políticas para a formação profissional na direção da cidadania.
 6. Trabalhar o conhecimento a partir de uma pedagogia social, do homem comprometido com seu tempo e de metodologia facilitadora da formação de consciências amadurecidas no sentido crítico.
 7. Situar na ação grupal e na participação da sociedade civil organizada a busca de alternativas de trabalho e de luta pela superação das injustiças sociais.
 8. Levar à compreensão de que o desemprego será melhor enfrentando se houver um satisfatório domínio do conhecimento e um esforço organizado coletivamente para iniciativas de geração de emprego e renda.

Entre a proposta e sua realização

Como salientamos anteriormente, o Programa Integrar corresponde a uma iniciativa inédita pela sua forma de organização institucional e a proposta pedagógica que o sustenta e, sendo uma experiência ainda em curso, evidencia alguma distância entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Por esta razão, torna-se essencial, em vista da correção de seus rumos no futuro, proceder a uma constante reavaliação de sua proposta e seus procedimentos, à luz da avaliação que dele fazem aqueles a quem mais interessa o seu êxito, os próprios trabalhadores aos quais se destina. Com esse objetivo, foi realizado um conjunto de entrevistas, das quais destacamos aqui depoimentos constantes de algumas, visando indicar, na avaliação dos alunos, erros e acertos, o que constitui também, em certa medida, uma forma de avaliação da proposta pedagógica do Programa e da medida em que seus objetivos vêm sendo alcançados.

De um modo geral, em todos os depoimentos percebe-se a importância que a própria existência do curso, e a possibilidade de participar dele, têm para os trabalhadores desempregados, independentemente das eventuais falhas de percurso.

LC: “Este curso foi uma benção do céu! Eu tinha muita vontade de estudar, mas nunca pude. Acho o curso bom. A gente aprende matérias do 1º grau e mais algumas”.

JP: “O curso para mim foi a melhor coisa que poderia acontecer! No começo eu nem acreditava. Eu achava que sindicato era só para fazer greve, mas agora eu penso diferente”.

EM: “O curso é ótimo! Tem as matérias do estadual mais as matérias técnicas. Os professores, muito boa gente, interessados nos alunos. Ali só não aprende quem não quer!”.

Entretanto, o curso é também valorizado pela ampliação de horizontes que oferece, tanto em termos de sociabilidade quanto de compreensão da realidade em que os alunos se situam, permitindo-lhes inclusive compreender melhor sua própria situação e levando-os, em consequência, a mudar de opinião e de atitude com relação a vários aspectos da vida social.

JFS: “Fiz bastante amigos. Eu me consolei porque tem muita gente nessa situação de desempregado. Os mais espertos são os metalúrgicos. E eles tinha salário mais alto, mas também caíram na desgraça. Por isso eu às vezes penso que a coisa é lá de cima [do Governo]. Essa tal reestruturação produtiva foi inventada para por muita gente na rua, como eu”.

MG: “O curso é pelo menos um lugar onde vou com satisfação. Já fiz algumas amizades. É um curso onde a gente fica conhecendo muita coisa. Acho muito legal o estudo da sociedade, como se faz esse estudo. Antes eu pensava que a sociedade eram só os ricos. Teve uma eleição que o deputado dizia no comício: “vou trabalhar para a sociedade”, eu não votei nele porque achei que ele ia favorecer sempre os de cima. Agora vejo meu engano. Eu gosto de todas as aulas. Acho formidável fazer informática de graça. Eu tenho facilidade prá aprender e prá ensinar pros outros”.

Note-se que o descobrir capacidades não exploradas até então surge como um dado carregado de satisfação. A alegria advinda do prazer de fazer, de conquistar um saber ou ser reconhecido pelo que já se sabe é colocada como algo que foi possível aflorar dada a forma em que se realiza o curso. Nesse sentido, a relação que os alunos mantêm com os professores é um elemento essencial. Numa primeira abordagem todos os entrevistados elogiam muito os professores e, até onde se pode observar, isto é uma realidade, mas realidade parcial. À medida que a entrevista avança, encontramos elementos que denotam também outras percepções:

J: “Sabe, um professor chega atrasado, já ajuda a desanimar a classe. A gente faz muito esforço para chegar na hora. Precisava corrigir isso. Alguém de cima deve falar com ele”.

R: “Os professores são muito amigos, é, nem todos. Tem professor e instrutor que grita na classe, manda todo mundo calar a boca – é gente autoritária. Muita gente na classe não gosta desses tipos de professor, mas aguenta porque o curso é de graça, não se tem outra oportunidade para conseguir o certificado. Nós calamos a boca e, fim”. (R - PI).

Joana: “O instrutor é bom e amigo da classe, mas a professora não dava aula; ela só falava de política, de partido e metia o pau no FHC [Presidente da República]. Nós saímos prejudicados”.

“Eu acho que as orientadoras são boas pessoas. Elas fiscalizam os professores, mas não conversam com a gente. Nós queríamos falar prá elas como vai o curso aqui. Muita coisa podia melhorar”. (E – PI).

Num dos núcleos, entretanto, a avaliação dos alunos sobre o professor e instrutor é nota 10. O perfil altamente positivo é atribuído à competência, à disponibilidade, à organização, ao bom temperamento.

M: “Sobre os professores? Olhe, eu não tenho palavras para dizer as qualidades que eles têm. Explicam bem, ouvem a gente, são dispostos a repetir a matéria até a gente aprender mesmo.”

Quando à proposta pedagógica e aos procedimentos didático-pedagógicos, os alunos apresentam avaliações distintas. Acham o Programa ótimo em alguns casos, em outros, mediano, sobretudo em virtude das dificuldades didáticas da dupla docente.

Esta realidade era de se prever. Na organização institucional do Programa Integrar, temos algumas variáveis intervenientes que não podem ser desconsideradas, ou seja, a coordenação do Programa não esta com os educadores. Os (as) Orientadores (as) Pedagógicos (as) não tem poder de decisão na área pedagógica. Há intervenções no trabalho cotidiano propostas ou estimuladas pelos dirigentes, o que inúmeras vezes compromete a coerência política e pedagógica do Programa, pelas seguintes razões:

1. Seleção de candidatos ‘indicados’. Nem sempre é possível selecionar.
2. Professores e instrutores que ingressam sem ter uma capacitação pedagógica prévia.
3. Deficiências no processo de orientação dos núcleos.
4. Utilização do tempo de estudo e preparação das aulas para outros fins diversos da pedagogia do Programa.

Há, porém, apreciações positivas quanto ao Programa como um todo. Em alguns núcleos, os informantes sabem explicar os módulos das áreas técnicas e os conteúdos de cultura geral que eles chamam de ‘teoria’. Percebe-se que o trabalho em grupo foi assumido, mas carece de supervisão. Em alguns casos, o trabalho em grupo é visto como uma prática inteligente de economizar o tempo.

A: “A nossa professora só dá trabalho em grupo. É exagerada nisso. Às vezes a gente quer a opinião dela num trabalho, mas ela logo vai dizendo que não tem tempo. Nos grupos tem gente que trabalha, tem outros que se dependuram”. (Trata-se do avesso do trabalho em grupo)

O Programa Integrar trabalha com Oficinas e Laboratórios os quais permitem debater com pessoas especializadas em assuntos de interesse. É um bom exercício de socialização e de superação da timidez em situação pública.

Dos relatos individuais pode-se perceber a presença de algumas críticas ao modo como vem sendo desenvolvida a pedagogia do Programa Integrar, bem como à sua direção, quase todas referentes ao comportamento e desempenho dos professores e instrutores. A leitura do conteúdo das entrevistas dá conta dessas críticas, mas evidencia uma avaliação de nível ‘bom’ ou ‘ótimo’ tanto do desempenho quanto do comportamento dos professores entre si e com os alunos.

Para se contextualizar de forma mais adequada essas avaliações, é preciso, contudo, proceder a uma análise mais aprofundada do significado da experiência para esses trabalhadores que frequentam o Programa Integrar, frente à condição de desemprego por eles vivida e, de um modo mais geral, frente à compreensão que têm de educação e a importância que lhe atribuem. Só assim será possível reavaliar, à luz da problemática relação entre educação e trabalho, a proposta pedagógica que sustenta o Programa. Isto é o que será discutido nos próximos capítulos, procurando delinear, a partir da experiência do Programa Integrar tanto quanto dos Ginásios Vocacionais Noturnos, o perfil do que entendemos como uma pedagogia para o trabalhador.

A educação vista pelo trabalhador

Começemos por transcrever, resumidamente, alguns depoimentos de alunos do Programa Integrar. Alunos de vários núcleos, da capital e do interior de São Paulo, alguns ainda frequentando o Programa, outros que, já tendo completado o curso, reavaliam sua trajetória e o significado da experiência. É a partir desses relatos que poderemos começar a entender o lugar que a educação de vida ocupa na experiência do trabalhador.

• **RAFAEL DE PAULA (25 anos, interior de São Paulo).**

“Posso começa do fim? Então está bem. Eu queria contar que a coisa mais linda que eu já vi neste mundo foi a nossa formatura. Estavam todos os alunos do Integrar, de todos os núcleos do Estado. Todos os professores, as orientadoras, pessoas das cidades e dos bairros, muita gente de roupa nova. Foi emocionante receber o diploma naquele salão com todo mundo batendo palmas. Eu me senti um herói. No Programa Integrar a gente sempre trabalhou junto. Então o colega que fez o discurso foi escolhido pelos representantes de núcleos. Tinha muita gente, pessoal do sindicato e da política, professores da Universidade. Foi lindo mesmo. Só acho que os políticos falaram demais. Naquele momento a gente não queria discurso falando de problemas que a gente já sabe e vive todo o dia. A gente queria mais era comemorar a vitória, dançar com as colegas.

O programa do curso achei muito bom com matérias teóricas e práticas. Começamos pela Reestruturação Produtiva. Aí pudemos compreender melhor o desemprego. Mas precisa entender a economia e a política. A gente sempre ouve dizer que a culpa é do modelo econômico. Mas o governo então não está aí prá virar essa moeda? A tecnologia avançada é sinal de progresso, mas não dá prá uns progredirem e outros ficam cada vez mais prá traz, na pobreza.

Eu aproveitei todas as matérias – português, matemática, geografia, história, desenho, informática. O material que davam prá gente ajudou muito. Olhe, você sabe, o material é bem bonito, bem feito. Ele está guardado em casa. Às vezes volto a ler (os livretos). Outra coisa muito boa foi sair pela cidade observando, entrevistando as pessoas sobre a memória da cidade. As pessoas mais velhas têm muitas estórias para contar. E sabe do mais? Elas ficaram muito contente pela ideia de entrevistá-las.

Fizemos desenhos criativos, estudamos a obra de grandes pintores que se preocupavam com os trabalhadores. O quadro da Tarsília é lindo! Parece aquela multidão de operários entrando às

6 h. No portão da fábrica. Cada grupo estudava um quadro de arte. Procurávamos nos livros de História das artes.

Hoje eu sei lidar com dicionário, atlas, índice do livro, ficha de biblioteca. Com a base que este curso me deu acho que poderia competir melhor no mercado de trabalho. Hoje sei discutir, pensar e decidir”.

• **LUZIA DO CARMO, 30 anos.**

Veio de Minas para São Paulo, com a família, em busca de emprego. Começou como faxineira e depois de 3 anos, entrou como atendente de uma fábrica de bolachas. Atualmente está desempregada.

“Ficar desempregada é um sufoco. Até um ano atrás eu conseguia sustentar mãe e irmãos. Tenho 6. Os que começaram a estudar, saíram todos da escola. Vivemos dos biscates dos mais velhos (irmãos) e bicos de faxina que consigo fazer.

Este curso foi uma benção do céu. Eu tinha muita vontade de estudar, mas nunca pude. Acho o curso bom. A gente aprende as matérias do 1º grau e mais algumas. Eu me interessei mais por história e Desenho. Achei legal olhar a cidade, o bairro e depois desenhar. Gosto desse estudo fora da sala de aula, às vezes fora da cidade. Eu não conhecia quase nada de São Paulo.

Não tenho muito jeito para matemática, quando peço para o professor explicar de novo, ele até explica, mas eu continuo do mesmo jeito. Acho que ele mesmo não sabe bem esta matéria. Sabe por quê? Porque nas aulas de história ele é outra pessoa.

Estou investindo esforço e tempo nesse curso. Com o certificado na mão eles (as empresas) respeitam mais a gente. Numa fábrica onde eu fui o sujeito me pediu o certificado. Eu não tinha. Fiquei insistindo que eu sabia ler, escrever. Mas não adiantou – ele escreveu não ficha – analfabeta. [À pergunta: “O que você espera daqui prá frente?”, ela respondeu:] Que Deus me ajude. Esse certificado é uma graça muito grande”.

• **MILTON BARBOSA – 26 ANOS - Interior de São Paulo**

“É interessante a gente poder falar da vida da gente. É a primeira vez que eu vejo isso. É uma coisa bacana. O professor disse: - se nós souber da vida, das lutas de vocês, vai ensinar melhor. Eu nunca tinha pensado nisso.

O que me vem à cabeça é a discussão na sala de aula. O professor deixava todo mundo falar. No começo ficava complicado. Depois a gente aprendeu a trabalhar no grupo. No meu grupo tinha gente bem mais velha do que eu. Na hora da matemática um ajudava outro. Na

hora da redação eu dava uma força prá eles. Eles diziam que eu inventava ideias novas. Em desenho eu vou muito bem. Em informática também. A professora olhava e comentava tudo o que a gente fazia. Ela valorizava os alunos.

O curso é interessante porque os professores passam vídeos de outras épocas do Brasil, de coisas da natureza. Essas coisas era sempre debatidas pela classe, com todos os grupos.

O mais interessante era a avaliação. Não tinha aquela coisa de nota baixa. Os professores faziam a gente participar da avaliação. Aí, eu tirava bom, outro médio, fraco, por exemplo. Cada aluno podia perceber onde errou e verificar o por quê (do erro).

Na época das eleições o curso foi movimentado. A gente acompanhava o Jornal Nacional, os debates. Levávamos para o curso as nossas opiniões – a discussão era uma guerra, cada um defendia seus candidatos. Um colega disse que ia vota no PT, senão o curso ia acabar. Ai o professor entrou na discussão de que não era nada disso, que todos tinham liberdade de dizer sua preferência sem nenhum controle de ninguém. Mas a maioria votava no PT. Muita gente votou no PT por causa do desemprego, eu mesmo. Na firma não se pode fala isso. Se não a vaga dança. As pessoas que vêm fazer palestras prá gente são todas da linha do PT. Tem um grupo que não gosta deles, eles dizem que os intelectuais só sabem fazer discurso, mas não pegam no batente.

“Espero achar um emprego razoável com o certificado na mão”.

• **MARINETE GALVÃO MESSIAS, 35 anos, nascida em Castro Alves, Bahia atualmente residindo em Diadema.**

“A minha vida é parecida com toda a vida do povo pobre. Eu sou como uma sem terra, sem teto, sem casa prá morar, sem escola, sem emprego. No meu movimento cabe tudo isso que eu lhe disse. Vim pra São Paulo com 20 anos, mais mãe, mais dois irmãos. Fomos morar na periferia de Diadema. A gente não conhecia nada. Só eu sabia ler e escrever; o Dito (irmão) sabia mais ou menos, a mãe analfabeta. A mãe pegou um emprego em casa de família. Ela cozinha muito bem. Eu consegui ser ajudante de almoxarifado de uma fábrica pequena. Os irmãos começaram vendendo doce nos pontos de ônibus. Minha vida aqui começou assim. Fiquei no almoxarifado 5 anos, fui demitida. Depois fui trabalhar numa confecção. A noite fiz corte e costura no curso da igreja. Passei a ser controladora de produção. Isso foi por 3 anos. Queria fazer supletivo à noite. Comecei, mas não consegui não aguentei. Eu dormia na carteira. Arranjei um emprego de faxineira numa fábrica, depois passei a servir café, no escritório da fábrica. O gerente do escritório me disse que eu devia progredir e me arranhou emprego na fábrica de eletrônicos. Eu ajudava a fazer rádios de pilha. Eu gostava e ganhava razoável. Fique 4 anos e dali prá cá estou novamente desempregada. O tempo foi passando e eu percebendo cada vez mais que sem o certificado do 1º grau não ia conseguir nada. Mas Deus me ajudou e vim para o curso. Ainda faço faxina, mas tenho certeza de conseguir coisa melhor com o certificado.

Eu queria mesmo é trabalhar numa escola, num hospital porque nesses lugares se trata da pessoa humana. Colegas minhas do tempo de mocinha hoje são professoras da escola mista. Elas se prepararam em Salvador num curso com vídeo. E eu fiquei aqui, com 35 anos nas costas, sem emprego e mais nada.

O Curso é pelo menos um lugar aonde eu vou com satisfação. Já fiz algumas amizades. É um curso onde a gente fica conhecendo muita coisa. Achei muito legal o estudo da sociedade, como se fazia esse estudo. Antes eu pensava que sociedade eram só os ricos. Teve uma eleição que o deputado dizia no comício: - “vou trabalha para a sociedade”. E eu não votei nele porque achei que ele ia favorecer sempre os de cima. Agora vejo o meu engano.

Eu gosto de todas as aulas. Acho formidável fazer informática, de graça. Eu tenho facilidade para aprender e prá ensinar pros outros. [No curso] um professor é bom, o outro nem tanto. O professor tem mais estudo, ele explica o assunto com segurança. O outro se atrapalha um bocado e acho que as matérias dele são mais difíceis. Eu gosto de romance, de poesia e nesses assuntos aproveito bastante. Também na história, geografia. Os livrinhos que ganhamos foi uma coisa muito boa. Eu passei esse conhecimento pros meus irmãos. Isso é bacana. Os professores respeitam a gente. Quanto eu estou distraída na aula o professor chega e diz: - Marinete, o que te preocupa? É uma atenção que não é todo mundo que tem.

Os estudos fora do curso [fora da sala de aula] trazem um vento novo. É muita coisa importante em pouco tempo. Mas depois o professor volta ao assunto na sala de aula. Olha, eu me esqueci de dizer que sei trabalhar com a calculadora, com o computador, etc. São coisas ótimas, mas com elas há menor número de empregos. Mesmo no almoxarifado onde eu trabalhei, não vai mais ter vez”.

• **ROMILDO SOARES DA SILVA, 26 anos, casado, nascido em Ipanema, zona rural de Minas Gerais.**

A escola ficava longe. Os pais lavradores não sabiam o valor da escola, queria que todos os filhos trabalhasse com ele, na roça. Aos oito anos ingresso na escola e fez até o 3º ano. Abandonou a escola porque “não aguentava mais aquela distância” e por “falta de incentivo dos pais”.

Veio morar com parentes em Diadema, enfrentando muita dificuldade econômica. Trabalhou desde os 10 anos na roça. Não conseguiu emprego. Em Diadema se casou e arranjou um emprego de auxiliar de pedreiro. Em 1990 conseguiu entrar na metalúrgica DAIWA como ajudante. Depois de 11 meses foi demitido porque foi trabalhar alcoolizado, o que aconteceu todas as 2ª feiras. Ficou 2 anos desempregado (91 e 92) ao final conseguindo emprego na Metalúrgica LIEBAN como operador de máquinas por 3 anos. Novamente desempregado, por fim foi para a Metalúrgica RIETTER, “graças ao Programa Integrar”.

• **JOSÉ FARIA DOS SANTOS, 40 anos, casado.**

“Vim do Ceará. Nasci no Maranhão. Cheguei aqui sozinho até arranjar um barraco prá morar. Trabalhei muito como pedreiro, pintor. Depois veio a mulher e os 4 filhos. Fiquei sabendo do curso na igreja. Eu estava pintando a casa do padre.

No começo achei tudo muito difícil apesar de saber ler e escrever – mal e mal, NE? Mas os professores são muito gente. Eles não me deixaram sair. Um deles pediu que eu chegasse antes do horário prá me dar aula do que eu não sabia. Fiz bastante amigos. Eu me consolei porque tem muita gente nessa situação [desempregado]. Os mais espertos são os metalúrgicos. Eles têm um salário mais alto, mas também caíram na desgraça. Por isso que eu às vezes penso que a coisa é lá de cima [Governo]. Essa tal reestruturação produtiva foi inventada para por muita gente na rua, como eu.

Mas eu gosto do cursinho. Eles dão merenda, condução, cadernos e tudo o mais. Eu gostei de química. O professor perguntava prá todos o que fazia no seu último emprego. Aí a gente falava e ele aproveitava essa ajuda para explicar um assunto novo. A gente trabalha em grupo. No começo foi difícil porque todo mundo quer falar o mesmo tempo. Isso atrapalha. Tem assunto que está ligado noutro e mais noutro e assim por diante.

Gostei muito dos livrinhos que deram prá gente. Depois que eu li tudo dei eles prá meu filho, ele tem 14 anos, está na 4ª série. Com o certificado na mão eu espero conseguir um emprego. Seja lá o que for, eu não tenho medo de serviço. Porque agora quem ajuda em casa é a mulher que faz umas faxinas e meu filho mais velho que no fim de semana é empacotador no supermercado.

Eu acho os professores muito bons e dedicados. Um deles é boa pessoa, mas às vezes ele não dá aula, fica falando mal do FHC, o tempo todo. Ai é ruim, não é? Eu acho que ninguém deve fazer a cabeça do outro. Mas apesar disso eu aprendi muita coisa – português, matemática, geográfica, história, química. Inglês não dá, o professor tem problema. Também, ele é sozinho para dar todas as aulas. Informática é muito legal. Os professores conversam muito com a gente. Parece uma grande amizade. Eles tiveram muita paciência de ensinar a gente consultar o dicionário, ver os mapas no Atlas, conhecer coisas que acontecem na casa da gente – e a gente mesmo não percebe porque não estudou, por exemplo, na comida”.

• **EVILACIO NORONHA, 30 anos, interior de São Paulo.**

“Estou em São Paulo desde 1979. Fiz a metade do primário em Tietê, mas não foi grande coisa. Vim com a família. Meu pai tinha emprego certo numa obra de condomínio. A gente morava na Estrada de Itapeperica. Ali eu frequentei escola, comecei de novo e terminei o primário. Meu pai morreu na obra. E nós tivemos todos de ir morar com a tia que morava em São Miguel Paulista. Eu e as irmãs fizemos até o primário – Luiza que tem agora 28 anos e Aparecida que tem 26 anos – saímos direto procurando emprego. Naquele tempo ainda

tinha emprego prá pobre, eu arranjei um emprego de boy e minhas irmãs, uma na fábrica de tecelagem e a outra também. Eu ia prá todos os cantos da cidade. Fiquei conhecendo SP. De boy eu fui para outro emprego de encadernação. Fiquei aí 5 anos. Aprendi douração, pátina, etc. sai para ingressar na tecelagem onde minhas irmãs já estavam trabalhando. Fui para o escritório para ser auxiliar de contabilidade. Comecei sem estudar, mas aprendendo tudo com os chefes. Foi uma escola para mim. Por conta da firma fui fazer um cursinho de contabilidade. Depois do curso fui promovido e fiquei como contador auxiliar. Se sabiam que isso ia acontecer [o desemprego] por que não providenciaram outros serviços para os desempregados?

No curso Integrar, hoje, eu sei explicar o que é globalização, flexibilização, Mercosul, Comunidade Europeia e outros assuntos assim. Eu acho os professores bons, mas não é sempre que eles sabem todas as matérias. No que ele sabe, vai muito bem. Outras matérias dá prá perceber que ele não preparou ou não sabe mesmo, mas como a gente está recebendo tudo de graça, não vale a pena criar encrenca.

Gosto muito de trabalho em grupo. A gente se dá bem com todos, às vezes parece uma irmandade. Os professores chamam de ajuda solidária. Estanhei muito a avaliação. Depois que eu entendi achei muito bom. A gente mesmo procura saber se esta certo ou errado. E mais ainda – como é que você pode melhorar, o que você precisa estudar mais. Alguns colegas têm vergonha – eles sempre se dão um valor mais baixo do que o grupo e o professor. Eles precisam sair dessa.

O estudo no Memorial da América Latina alargou nossa ideia sobre os países de todo o mundo. Conhecemos pessoas que defendiam a liberdade e a independência do Timor Leste e durante uma semana a gente estudou esse assunto. Participei também de uma discussão para entender o que é cidadania, foi muita explicação, muitos exemplos. Eu pessoalmente acho que a cidadania é uma coisa que se ensina pelo exemplo, pela prática. É mais ou menos a história do pai que quer ensina o filho para ser honesto. Não é mesmo? Se o pai não for honesto, não adianta nada. Nós tivemos também grandes palestras com pessoas de fora e de dentro do curso. Precisava estar sempre atento, fazer anotações para depois perguntar ao palestrante. Outros vinham, não prá dar palestras, mas para um bate papo. Era gostoso, muito legal. Sabe, eram professores da Universidade que não tinham medo de pobre. Teve uma professora que conversou com a gente quase 4 horas. A gente saiu às 11h20min. Ela quis saber o que nós estávamos estudando, que dificuldade tínhamos. É isso.

Tem tanta coisa prá falar, acho que a gente depois do curso merece até um diploma de 2º grau. Os colegas que moravam muito tempo no bairro diziam sempre que o nosso curso era muito melhor do que o estadual. “É isso”.

• JOANA PEREIRA TORRES – Diadema

“Prá mim eu acho que o PI [Projeto Integrar] é uma oportunidade que eles dá prá gente, prá ter uma visão mais ampla. Quando você está fora desse PI, você passa a ver somente a sua volta. Quando você começa a participar, a se introduzir no PI, você passa a ter uma visão mais ampla em termos de política, sobre o país todo. Eu acho que no PI a gente aprende a ter uma facilidade melhor, fica mais preparado prá você enfrentar a vida e o trabalho aí fora.

Eu fiquei sabendo do PI pela minha vizinha, fui fazer a inscrição lá no Florestan [Fundação Florestan Fernandes]. Eu não passei porque tinha mais gente na frente. Mas fiquei atrás da vaga. Teve uma colega que desistiu e eu fique no lugar dela. Eu tenho um filho, ele estava com 5 anos e eu falei assim: - vai chegar um dia que eu não vou poder mais ensinar ele. Porque pelo grau de escolaridade que eu tinha, só de 4ª série, eu era péssima em português, péssima em matemática, péssima em tudo. Eu estava sem estudar há 12 anos. Quando meu filho estiver na 4ª série eu quero poder ajudar. Porque uma pessoa que já estava 12 anos parada ia ficar meio difícil, ainda mais hoje em dia, do jeito que está a tecnologia avançada. Eu achei que no começo eu fique assim, mas os professores são excelentes. Eles te ajudam muito. Dão muita força. Eu comecei a acreditar que podia aprender e estou aprendendo mesmo.

O PI quer formar uma pessoa que tenha – como se fala? Deixa eu acha uma palavrinha – é uma pessoa autônoma. Acho é que mais por esse lado. Que você tenha capacidade de enfrentar qualquer coisa. O sindicato apóia esse curso porque antes as pessoas que trabalhavam pensavam só no trabalho, trabalhar, sustentar sua família, dar um lugar melhor para seus filhos, sua esposa. E as pessoas se preocupavam mais em trabalhar do que em estudar. Esse projeto que eles fizeram foi pra dar mais uma chance pra pessoa.

Eu estou há 8 anos sem trabalhar porque eu me demiti. Quanto entrei na firma entrei como ajudante. Depois eles foram me dando cargos que não estavam na minha carteira. Se eu faltasse, a firma ficava parada, porque eu trabalhava numa fábrica de chocolate. A encarregada tinha o nome e o trabalho quem fazia era eu. Até falei pro patrão “nas costas de calango largartixa bebe água”. Eu trabalhei 1 ano e meio nessa firma. O patrão até falou se eu não queria voltar, que as portas estavam abertas.

Eu trabalho desde criança. Antes da fábrica de chocolate, eu comecei a cuidar de criança, depois num restaurante, e depois na BIC. Daí fui para a fábrica de copinhos descartáveis que trabalhava para a VASP, esse foi meu último emprego. Hoje se exige muita qualificação do trabalhador. Essa qualificação hoje quer dizer pensar e agir ao mesmo tempo, eles querem um cérebro ativo, um pensamento superior. Antigamente exigiam datilografia, hoje querem a 8ª série. Depois começaram a exigir tempo de carteira, pelo menos um ano. Mas se eles não davam oportunidade pra você trabalhar, como é que ia ter um ano de experiência numa carteira. Você entrava nas agências, o que eles pedia era coisa assim absurda, boa aparência, quer

dizer, aparência física, beleza física. A gente sempre fica prá trás porque nem todo mundo tem condições de fazer um curso, vamos supor uma informática, você não tem condições de competir com as pessoas porque eles têm condições de fazer um curso mais avançado, com a tecnologia avançada.

No PI comecei a ter uma visão de ter atenção, de ler um jornal, assistir um jornal na TV, de você ouvir o que as pessoas falam, fazer uma análise daquilo que está falando, o que é globalização, o que é qualificação. Só vim me ligar naquilo depois que entrei na escola.

O que eu pretendo mesmo é terminar o 1º grau, depois fazer o 2º e depois uma faculdade de Musica, aí eu posso dar aula, porque eu adoro música, quer ser professora de música. Os professores do PI me diziam vai em frente Joana, você é ótima, boa demais. Os professores conversam muito com a gente. Tipo assim, em qualquer lugar que você chega, seja na alta sociedade ou não, você vai se introduzir no meio do público sem falar asneira. Com os professores do PI todo mundo tem aquela intimidade, mais o respeito. Não confunde amizade com liberdade, libertinagem, como eles fala.

Mas eu acho que o professor fica muito acarretado. Fica muita coisa prá um professor só explicar. O professor fica preocupado com aqueles que não entenderam e fica com medo daqueles que já estão adiantados. Os professores se preocupam nesse termo de ficar um professor só na sala de aula, acho que isso não é muito bom. Lá no estadual a gente tem 4 ou 5 professores. Eu acho isso ótimo porque um professor prá dar todas as matérias fica muito cansativo, não só para o professor como para os alunos e assim o aproveitamento é menor.

Português a gente aprende escrevendo e lendo. Na matemática entra tudo, entra a parte do salário das contas que a gente tem prá pagar no dia-a-dia. Eu conclui que tudo que acontece em casa que a gente usa acaba sendo da química. Desenho é a mesma coisa. A informática a gente aprende aqui. O curso é de 3 meses, você treina no computador o que você está aprendendo nas outras matérias. Você sempre consegue fazer uma relação entre história e geográfica, informática e matemática. Antes para mim a química era um bicho de sete cabeças, aqui no PI eu estou entendendo tudo. Eu acho que os professores daqui são estruturados prá dar aula prá nós porque deve ter atrás deles alguém mais sabido. Eles ensinam de uma forma que você pega logo a coisa. No começo eu me achava péssima em tudo, porque não conseguia fazer nada e achei que não ia conseguir nunca. Depois que eu consegui fazer uma redação, uma notícia, eu cheguei à conclusão de que nem tudo está perdido. Eu acho que no mundo ninguém é burro, todo mundo tem capacidade. Tem de colocar a mente prá funcionar e exigir.

Eu gosto de trabalhar em grupo, porque você aprende um pouquinho de cada um daqueles que estão participando no grupo. Mas pra aguentar uma sala de adultos não é fácil não. Porque os adultos tem hora que parece que eles se tornam criança, cobra do professor que está dando mais atenção para uns do que pra outros. Mas os professores dão atenção pra todo mundo no modo

geral. Ta precisando de uma ajuda, ele tá ali. Também o curso incentivou a estudar, antes eu tinha uma tremenda preguiça de ler, não tinha essa curiosidade de ler, às vezes eu pego um jornal e dou uma lida, tem livro que eu começo a ler. Eles incentivam muito a gente.

Quando eu sair daqui, pra mim entrar no mercado de trabalho, a única coisa que a gente vai achar é você trabalhar de ajudante, e se você estuda e que estudar mais é sinal de que está querendo algo melhor. Você podia fazer uma coisa melhor, algo a mais aqui. E você vai acabar fazendo uma coisa pequena. É melhor que a pessoa saía de uma escola, ou continue estudando, e vá direto fazer aquilo que pretende fazer, aquela coisa que está gostando. Tipo assim, eu gosto de música. Então, eu não pretendo sair daqui da escola e entrar numa firma, para trabalhar assim. Se eu entrar numa firma pra trabalhar de ajudante, o que eles colocar pra mim fazer, eu vou conseguir fazer. Mas eu acho que, se eu gosto de música, eu vou ter que estudar e fazer música. Eu acho que é assim, que a pessoa tem que lutar por aquilo que a pessoa está gostando de fazer.

No meu tempo de fábrica o pessoal falava mal do sindicato, antes eu via o sindicato como política, sindicato e política, sindicato e política pra mim era a mesma coisa. Por causa da greve, que as pessoa fala assim: “Ah, esse negócio de greve, tudo é só por causa do sindicato, que não sei o que. Eu não conseguia enxergar que o sindicato ia ali pra ajudar os funcionários também. Agora eu acho que não é nada daquilo. As pessoas que falam tanto mal do sindicato é porque não tiveram uma visualização melhor do que é o sindicato. No começo eu achei que esse curso era pura política, eu falei: esse negócio é de política, eu detestava política. Mas ai eu fui vendo que está tudo relacionado, o mundo todo está na política, não adianta. Mas que é uma política sadia, bem organizada, com uma pessoa que sabe levar sem bagunça. Tem que existir, porque a gente tá vivendo na política o tempo todo. Em tudo, você entra dentro de um mercado pra fazer ma compra, você está relacionada na política, em tudo. Acho que a vida da gente tá relacionada na política, em todas as formas. No começo eu ia votar sem entender nada, as pessoas falava que o PT ia destruir, acabar, fazer isso e aquilo, que o Lula era comunista. As pessoas falava uma coisa, falava sobre o comunismo, ai que uma palavra horrorosa. Então era assim que eu tinha na minha cabeça. Depois [do PI], eu entendi que não era assim, e você chega até mesmo a ter aquela ideia de chegar para a pessoa e falar assim: “O, me explica o que você entende por comunismo? E a pessoa vai e fala aquele monte de asneira, e você vai falar: “não é nada disso, pra mim, o que eu entendi sobre o que é o comunismo, que eles falavam pra mim é que é só uma união de pessoas, de você lutar por uma coisa que você quer. Eu tive a audácia de chegar naquela pessoa e falar assim: você quer explicar prá mim, por favor, aquilo que você entende por comunismo”. Eu achei que isso, pra mim, também me incentivou a ouvir as pessoas falar uma coisa e você ir lá e pedir pra pessoa te explicar, escutar a pessoa falar e você falar: Não, não é assim é assim. Pra mim, eu acho que foi bom demais. Eu tive uma oportunidade de chegar para muitas pessoas e falar que não era aquilo que eles tavão

pensando, e sim aquela minha resposta, que cheguei e expliquei. E a pessoa falou assim: “Ah, é assim? Eu falei: “É”, com certeza do que eu estava falando. Esse PI foi bom demais, me ajudou muito em relação ao meu modo de pensar, de falar, de ouvir as pessoas e até mesmo nisso de você debater com uma pessoa”.

Esses depoimentos evidenciam inúmeros pontos em comum. Em primeiro lugar, uma trajetória de vida dura, que se confunde com a da maioria da população pobre do país, como explicitamente declara um dos entrevistados. Uma trajetória marcada quase sempre pela migração – do lugar de nascimento para a cidade grande ou, em todo caso, de um emprego para outro, buscando sempre um sonho simples e justo, o de melhorar de vida, conseguir manter com dignidade a si mesmo e a família. Essa trajetória instável se acompanha de uma trajetória de escolarização ainda mais precária. Na roça, a educação formal não parece necessária e falta incentivo para frequentar a escola. Na cidade, a escolarização é interrompida a cada passo, e só prossegue, muitas vezes, graças ao esforço próprio, mas ele mesmo muitas vezes não é suficiente nem ao menos para garantir a conclusão do 1º grau. Onde se aprendeu foi mesmo na vida, e principalmente no trabalho. Muitos falam de seus empregos como “verdadeiras escolas”. Em todo caso, o que resta dessa trajetória, com relação à educação formal, é a consciência de “não ter estudado” como uma falha, traduzida no sentimento de ser, ignorante, “péssimo” em matemática ou redação ou outra matéria da grade curricular, do que resulta, concomitantemente, um forte desejo de “compensar” a perda – quase todos revelam algum desejo de “voltar a estudar” – mas também um baixíssimo grau de autoconfiança quando confrontados com a ideia de retomar os estudos e, mais ainda, com a situação real de uma sala de aula. Sabem, por experiência, que o saber acumulado ao longo da vida, e principalmente na trajetória de trabalho, não tem lugar ou valor na escola.

O que os põe a caminho em busca de adquirir educação ou, pelo menos, uma formação profissional, é uma situação extrema: verem-se confrontados pelo desemprego. A condição de desempregado é algo que desestrutura as estratégias anteriores de sobrevivência, sobretudo impedindo homens e mulheres de cumprirem os seus papéis sociais, de pais e mães de família. Sobretudo essa situação se acompanha de um sentimento de fracasso pessoal quando percebem que, de algum modo, estão definitivamente ficando para trás, na medida em que a recuperação de um tão almejado emprego pressupõe algo de eu se sentem desprovidos, uma qualificação profissional que depende da escolarização formal. É nessas circunstâncias que eles se deparam com a oportunidade que lhes é oferecida pelo Programa Integrar. Compreende-se assim o valor imediato que atribuem ao curso, visto até mesmo como uma “benção do céu”. Por outro lado, os trabalhadores desempregados estão muito fragilizados pela situação em que vivem. É sabido em psicologia que a pessoa carente tende a supervalorizar qualquer aceno de atenção sócio afetiva. Compreende-se assim que na condição de alunos do Programa, essa atitude se revele, sobretudo quando respondem, nas entrevistas sobre o

relacionamento professor/aluno ou dos alunos entre si, valorizando as novas amizades que ali se constroem ou a atitude atenciosa do professor.

Entretanto, é fato também que se surpreendem positivamente com o que o curso lhes oferece. Em primeiro lugar, por descobrirem que, afinal, a imagem de si mesmos que tinham, como pessoas “sem estudo”, pode e deve ser mudada, quando descobrem a própria capacidade, numa aprendizagem que relaciona o ensino formal com sua própria experiência de vida e de trabalho. Em segundo lugar, pelo acesso a um conhecimento que lhes parecia distante ou excessivamente difícil – informática, química etc. – e do qual se sentem agora capazes de apropriar-se. Em terceiro lugar, e naturalmente, pela esperança de que o curso lhes garanta a qualificação necessária à obtenção do novo emprego, emprego, de que necessitam. Mas, sobretudo, referem sentir-se gratificados pelo alargamento de horizontes que a experiência lhes proporciona, tanto em termos sociais quanto pessoais. Novas experiências, como as que descobrem em situações de estudo fora de sala de aula ou em debates (“como professores universitários que não têm medo de pobre”) propiciam um alargamento da sociabilidade, assim como a reafirmação da própria competência ao saberem confrontar suas opiniões com a dos outros, como relata explicitamente uma das entrevistadas. Isto revela que ao mesmo tempo que se ampliam seus horizontes sociais, ampliam-se igualmente seus horizontes pessoais. Não se trata apenas de dominar a compreensão de novos temas que os afetam de modo direto, como a questão da globalização ou da reestruturação produtiva. Nem somente do fato de que, como releva Joana, essa compreensão levá-la a mudar velhos hábitos, interessando-se agora pela leitura de jornais ou o acompanhamento do noticiário pela TV, que antes a desinteressavam. Trata-se do fato de que essa compreensão lhes permite situar-se frente ao mundo em que vivem, sentindo-se preparados para entender a necessidade da qualificação frente ao processo de reestruturação produtiva, ou revisando, por exemplo, suas opiniões sobre o sindicato e a política e assumindo em suas ações esses novos valores. E trata-se sobretudo, de vislumbrarem uma nova perspectiva de vida, frente à descoberta de que a qualificação profissional deveria levar o indivíduo a pelo menos tentar seguir o caminho de sua realização pessoal. O exemplo da jovem que, mais que voltar a um emprego de fábrica, viu no curso a oportunidade para prosseguir seus estudos visando à realização do sonho de ser professora de música é extremamente significativo nesse sentido.

É quase impossível, diante desse quadro, não pensar na experiência dos Ginásios Vocacionais Noturnos, também ele dirigido a trabalhadores que, embora em situação menos desesperadora que os atuais desempregados que frequentam o Programa Integrar, sentiam-se como eles “sem estudo”, privados da educação formal, situação que os colocava imediatamente em posição de inferioridade frente à vida social. Por esta razão, ao procurarmos entender qual o significado da educação vista pelo trabalhador, é necessário passar pelos depoimentos dos participantes das duas experiências, porque através deles se revela também o sentido da proposta pedagógica que orientou a ambas.

No caso dos Ginásios Vocacionais, foi feito um trabalho exaustivo na busca de ex-participantes da experiência. Conseguimos um número expressivo de entrevistas em todos os segmentos – orientadores, professores, diretores, alunos e pais de aluno dos quatro Ginásios Vocacionais. A análise exaustiva de todo esse material não caberia nos propósitos desse trabalho. Assim, optamos pela exploração das entrevistas do segmento de ex-alunos do noturno por representarem os destinatários de uma pedagogia diversa das metodologias conhecidas, vigentes na maioria das escolas públicas e particulares. É dessa perspectiva que julgamos conveniente compará-las aos depoimentos dos participantes do Programa Integrar, onde a escolha, tal como no caso dos Ginásios Vocacionais, recaiu sobre os ex-alunos e alunos concentrados na região do ABC, capital e uma cidade mais distante no interior do Estado. Assim, selecionamos para análise 9 entrevistas de alunos do Vocacional Noturno e as 8 do programa Integrar anteriormente apresentadas de forma resumida, ressaltando-se que, num e noutro caso, os nomes dos entrevistados são fictícios. Trataremos de analisar os conteúdos das falas objetivando, através delas recompor os principais elementos da pedagogia proposta numa e noutra experiência.

A postura educacional que coloca o ensino como um exercício facilitador do desenvolvimento do aluno é revelada no discurso dos ex-alunos do Programa Integrar e ex-alunos dos Ginásios Vocacionais Noturnos. O espaço de 30 anos de distância entre a ocorrência dos Ginásios Vocacionais noturnos e do Programa Integrar certamente marca as diferentes falas – enquanto os relatos do Vocacional registram o resultado do curso na vida do sujeito, retrospectivamente, os do Integrar enfatizam as perspectivas futuras que o certificado de primeiro grau possa abrir. É evidente que as determinações de cada momento histórico orientam o trajeto dessa diversidade. Os alunos do Vocacional Noturno viveram no período final da década de 60 em que o mercado de trabalho apresentou uma pequena ampliação das ofertas de emprego no circuito urbano; os alunos do Integrar experimentam a elevação das taxas de desemprego – por isso os primeiros destacam as habilidades mentais e cognitivas como a aquisição que lhes permitiu ocupar cargos e ascender socialmente e os segundos expressam a descoberta de novas formas de compreensão e tentativas de enfrentamento do desemprego. Abstraindo-se, entretanto, os elementos particulares que dizem respeito a cada momento histórico, o que se detecta é um conjunto de indicadores comuns que remetem o leitor à consideração de uma pedagogia e metodologia de ensino.

De uma forma ou de outra, capta-se na leitura dos depoimentos, como um todo, a afirmação de que o que valeu foi o que se aprendeu para melhor tratar os assuntos referentes à condição de vida de cada um. Em outras palavras, pode-se dizer que o que há de comum entre estas duas experiências educacionais, na fala de seus alunos, é a valorização da aprendizagem que transcende o conhecimento condensado das disciplinas e leva o aluno à aquisição de habilidades mentais que favorecem a transferência de aprendizado para outras situações, extraclasse. Tal aquisição é apresentada como algo que permite a formação de uma consciência

crítica e esta, por sua vez, como mola propulsora de uma nova percepção de si e da realidade social; deste modo, cursar um desses programas significa tornar-se capaz de ler a realidade social criticamente e de inserir-se nela sob novas perspectivas de atuação, no exercício da cidadania. Esta posição aparece sob o manto de variadas expressões, como vimos em relação às entrevistas anteriormente citadas dos participantes do Programa Integrar.

Aparentemente deslocada da questão da valorização da aprendizagem, aparece a valorização do certificado. Na fala de Milton Barbosa (Programa Integrar), esta valorização é explícita: “espero achar um emprego razoável com o certificado na mão”. Luzia do Carmo também afirma: “estou investindo esforço e tempo nesse curso. Com o certificado na mão eles [as empresas] respeitam mais a gente”. Mas se o discurso for tomado na sua totalidade, percebe-se que o valor dado ao certificado é colocado no mesmo patamar das atribuições referentes às possibilidades de crescimento pessoal e social que a metodologia de ensino possibilita. No decorrer desta exposição isto irá se caracterizando bem com relação ao Programa Integrar e ao Vocacional, mas de início, faça-se notar que o fato da memória dos ex-alunos do Vocacional ainda esta viva e os acontecimentos serem relatados com muita nitidez depois de três décadas, é indicativo de evidencia de quão significativa foi a experiência de pessoas de 47, 55 e 72 anos de idade que reconstroem o vivido e o fazem com descrição detalhada das lutas e vitórias coletivas alcançadas. Nos trechos de depoimentos que se seguem fica claro que há valorização da aquisição do conhecimento, mas quando veículo que faz despertar potencialidades, frente a isto, o credenciamento, por si, perde um pouco de intensidade.

• NAZARÉ DE SOUZA (Vocacional – Americana)

“É engraçado... a gente não se considerava ninguém. Um dia atrás do outro eu ia para a fábrica, sempre a mesma coisa! Quando a gente começou estudar o que é trabalho, eu descobri que a fábrica me amassava, sempre a mesma coisa! Depois de um tempo eu descobri que tinha outras capacidades. Eu me lembro da professora de português, quando ela pediu que a gente escrevesse alguma coisa da própria vida. Meu susto foi tão grande que eu fiquei pasmada segurando o lápis! O que eu ia escrever da minha vida? Ela não tinha nada de extraordinário! Mas a professora chegou perto de mim e disse: ‘ escreva Nazaré, pense na sua vida e escreva’. Então eu comecei a escrever o que se passava na fábrica e no dia seguinte sabe o que aconteceu? Você não acredita! No dia que a professora pediu para a gente ler o trabalho, o meu foi o mais preferido pelos colegas (...) eu fiquei muito orgulhosa”.

• JOVELINO MOURA (Vocaciona – Barretos)

“Já tive filhos, hoje tenho netos. Fico pensando que tipo de educação eles têm. Essa escola que está aí não ensina nada! (...). Há uma coisa que eu ainda não falei, aliás, duas. A primeira é que nós achamos muito interessante o professor de artes industriais convidar dois

colegas, o Jairo e o Carlito para dar as aulas de eletricidade. E esses colegas ficaram no lugar dos professores dessa área. Sabe que com o tempo eles aprenderam a dar aula direitinho? E ainda fizeram avaliação!”.

Note-se que a descoberta de capacidades e potencialidades até então inexploradas surge como um dado carregado de satisfação. A alegria que vem do fazer, de conquistar um saber ou ser reconhecido pelo que já se sabe é colocada como algo que foi possível aflorar dada a forma em que era realizado o aprendizado. Tanto entre os participantes do Programa Integrar quanto entre os ex-alunos do Vocacional está presente essa mesma expressão de satisfação. Na fala de Nazaré de Souza, reproduzida a seguir, percebe-se, tal como no depoimento de Joana, do Programa Integrar, uma intensidade emocional de teor positivo na avaliação do curso, emoção esta associada à aprendizagem – note-se – não do conteúdo, mas de formas de pensar. Este aspecto é um dos elementos que definem os objetivos da metodologia de ensino do Vocacional.

• **NAZARÉ DE SOUZA (Vocacional – Americana)**

“O Vocacional foi a melhor coisa que me aconteceu na vida! Eu vivia naquele mundinho de Americana e Limeira. No ginásio é que eu aprendi a perceber os problemas da cidade, a causa dos problemas. Mas o mais interessante era pensar nas formas de solução.”

• **ZILÁ ARANTES (Vocacional – Rio Claro)**

“O jantar era um momento gostoso. Depois do jantar a gente conversava, brincava, jogava e só depois ia pra sala de aula. Aí tínhamos duas horas e meia de estudo, de aula, de pesquisa. Mas havia também aulas e trabalhos aos sábados. Eram atividades conjuntas, às vezes com colegas do diurno. Parecia uma grande família, diferente das famílias de Rio Claro. A gente podia falar o que pensava, podia propor mudanças na organização das atividades. (...) No tempo que eu estive lá aprendi a gostar da área de ciências; por isso hoje sou bióloga (...). Eu gostava muito de ler e fui estimulada a escrever. Escrevia todos os dias nas horas de folga. Comecei a ajudar a professora de português na orientação dos colegas. A minha equipe era muito boa. Juntos escrevemos uma crônica e uma peça de teatro sobre a vida em Rio Claro.”

• **MÁRIO ALVES (Vocacional Oswaldo Aranha)**

[Depois de descrever alguns encaminhamentos de atividades e valorização das produções afirma:] “O resultado desse trabalho é que a pessoa aprende. Enfim a gente começou a estudar a história do trabalho. Eu me lembro sobre um trabalho que fiz sobre o trabalho escravo. Olhe, com esse tipo de ensino eu ia bem nos estudos, tirava uma avaliação boa e me sentia muito feliz.”

• **JOSÉ BARBOSA (Vocacional – Americana)**

“Olha, eu não esqueço do Vocacional! Entra ano, sai ano, eu digo para os meus filhos – nunca mais no Brasil vai ter uma escola assim, uma escola que abre a cabeça dos alunos.”

Essa satisfação expressa por ele é compartilhada por outro ex-aluno do Ginásio Vocacional de São Paulo, que também inclui na sua avaliação o caráter crítico da aprendizagem adquirida sob a metodologia do Ensino Vocacional:

• **GERALDO NORONHA (Vocacional Oswaldo Aranha)**

“Sabe, o que eu aprendi lá, até hoje eu sei. Mas o principal é que eu sou uma pessoa com consciência do que se passa à minha volta. Era uma satisfação sair de lá às 10 horas da noite, conversando com os colegas sobre o que havíamos discutido. Ah! Todos nós podíamos falar, a fala da gente era respeitada.”

A satisfação indicada em todos estes depoimentos tem por sustentação concreta a relação social calcada em dois pilares – a relação de alunos entre si e a que se estabelece entre alunos e professores. Observe-se que o que acontece entre esses pólos humanos (e que é destacado no conjunto das entrevistas) é que essas relações sociais se estabelecem sob parâmetros institucionais, são pautadas por uma filosofia educacional e se desenvolvem sob uma metodologia de ensino que a eles se conforma. Assim sendo, o prazer dado pela sociabilidade que se desenvolve no grupo é algo que nasce em situação planejada de trabalho intelectual, cujo movimento se dá pela atuação conjunta dos envolvidos.

A entrevista de José Faria dos Santos do Programa Integrar ilustra essa afirmação, não obstante a expressão não seja de alegria, mas de consolo, ao ter descoberto que sua atuação de desempregado não era resultante apenas de sua incapacidade pessoal, mas de um processo econômico e social mais amplo, a reestruturação produtiva, produzida “por quem quer despedir gente como nós”. Note-se que no convívio com os colegas é que o trabalhador desempregado passou a perceber-se como participante de um jogo cujas regras ultrapassam seu universo pessoal. Ele foi levado a esta reflexão propositalmente, de modo garantido pela metodologia de ensino adotada, que tem, entre outros princípios, o de partir da realidade de vida dos estudantes; assim foi escolhido o tema – reestruturação produtiva. No caso do Programa Integrar que congrega desempregados, preferencialmente metalúrgicos, a descoberta foi facilitada pelo assunto em torno do qual giravam discussões, a troca de experiência, a complementação de informações.

Um ex-aluno do Vocacional de Barretos deixa muito bem marcado que o prazer de aprender não é resultado de sociabilidade em si, que se estabelece não só no curso, mas, no trabalho intelectual que se estrutura em torno de objetivos educacionais bem definidos com relação à ação coletiva no ato de estudar. É quanto a este aspecto que aparece no discurso

o personagem professor como agente de extrema importância na promoção do desenvolvimento do aluno; esse destaque é justificado pelo valor que ele dá ao aluno e ao saber adquirido na experiência do trabalho, da vida.

• **EMÍLIO LOPES (Vocacional – Barretos)**

“Você quer saber do Vocacional? Aqui em Barretos a gente fala o Embaixador [nome do Ginásio Embaixador Macedo Soares]. Na época eu tinha 40 anos mais ou menos e trabalhava no primeiro corte, é o mais grosseiro. O frigorífico explorava muito os trabalhadores. A gente não tinha direito a nada, só aquele minguado salário no fim do mês. Quando o Embaixador avisou que a gente podia frequentar o curso noturno foi uma festa! Imagine só a gente estudar naquele prédio com aqueles professores! (...) O estudo começou perguntando – por que Barretos é um centro agropecuário? Vimos a história de Barretos com a história do frigorífico. Vários colegas eram homens feitos como eu mas os professores nos tratavam de igual para igual. Os professores davam muito valor à participação. Eu me lembro que nas aulas de ciências a gente explicou todo processo de corte e conservação da carne até chegar aos embutidos (enlatados, linguiças, etc.). Outros explicaram como era o serviço de refrigerante e manutenção de máquinas. Eles gostaram tanto que esses assuntos duraram mais de dois meses. E sabe o que eles propuseram? Que a gente desse aula para os colegas sobre essas coisas. E a gente deu. Só depois é que os professores foram explicando a química, a física, eletricidade, etc.(...) Os alunos do diurno participaram de diversas atividades conosco, algumas vezes nós explicamos a eles coisas que nós sabíamos. Essas coisas valorizam muito a gente.”

O aspecto metodológico que se expressa nas palavras do aluno diz respeito à forma e significado da participação do aprendiz no processo em que se constitui a dicotomia ensino-aprendizagem. Nesse processo, ainda que a participação do aluno seja livre (no sentido de sua iniciativa) ela não se dá a bel prazer, mas a propósito de uma provocação pertinente ao caminho previamente planejado para se ampliar o conhecimento que se quer ter por objeto. Considerando-se que esse objeto é uma realidade social, a revelação do conhecimento que os sujeitos participantes têm dele é de muita importância. Isto porque a expressão verbal ou gráfica do conhecimento anterior, numa situação de comunicação intencional como as do diálogo e exposição aos colegas, obriga o expositor a organizar melhor as informações interiorizadas, a precisar ideias e a enfrentar intelectual de buscar ilustrações dos conceitos que quer transmitir ao outro, num exercício de alteridade (qualidade imprescindível ao exercício político). Nessa prática, que inclui a resposta interativa do ouvinte, o expositor reelabora seu conhecimento original. Estão a colaborar para que isto aconteça tanto os colegas quanto o professor, mas cabe a este último a tarefa de sistematização das colocações, a seleção do relevante, o incentivo à pergunta, a reflexão sobre as respostas, a ampliação dos recursos explicativos. O mesmo entrevistado o demonstra.

• **EMÍLIO LOPES (Vocacional – Barretos):**

“O nosso estudo do meio foi sobre o frigorífico; foi um trabalho que gerou muita discussão. Muitos colegas abriram a cabeça naquele tempo. Era revoltante fazer o mapa ou roteiro da exportação dos produtos para o mundo inteiro, e a gente com aquela miséria de salário! A carne ia de avião para o estrangeiro. Naquele tempo a gente estudou também a importância do sindicato (...).”

O interessante é que a reelaboração do conhecimento sobre o objeto faz-se aliada à reelaboração da imagem que o sujeito que fala tem de si mesmo. No caso dos cursos em questão, a reelaboração positiva é possibilitada pelo reconhecimento do valor do saber acumulado do aluno, pelo professor (pessoa tomada como autoridade ou ‘superior’), e pela situação institucionalizada que garante a regularidade e continuidade das sessões de estudo onde o fato passa a ter chance de acontecer. A escolarização é algo muito valorizado e a figura do professor o representa, a relação professor-aluno, portanto, alicerça-se em bases livres de congestionamentos que dificultem os vãos intelectuais e melhora da autoestima.

O efeito da postura no relacionamento de trabalho com o aluno é documentado na também na expressão de uma aluna do Programa Integrar, Joana Pereira, quando afirma: - “Eu tinha estudado até a quarta série lá na minha terra, mas aqui é diferente; os professores aqui têm mais cultura e respeitam a gente! Eles conversam com a gente, tomam merenda junto com a gente (...). Os professores não se cansam de repetir a matéria para quem não entendeu.” Acrescente-se que o professor não se comporta como o detentor do saber correto e definitivo que deva ser ‘dado e cobrado’, mas como aquele que constantemente cria situações diferenciadas que propiciem a aprendizagem, como se pode ser no relato transcrito a seguir, entre outros; por ora note-se que o que os alunos percebem do docente que se orienta pela metodologia aqui tratada é uma atitude de disponibilidade para uma interação produtiva, proximidade, acolhimento e respeito.

Quanto à melhora da autoestima do aluno, a narração de um ex-aluno do Vocacional de São Paulo fornece algumas indicações. Seu relato se inicia pelo apontamento de sua dupla reprovação na rede de ensino regular, continua com a descrição da forma de trabalho do Ginásio Vocacional e conclui com a afirmação de que aprendeu coisas que “antes não passavam pela cabeça”, como se estivesse demonstrando que se tornou capaz de tal resultado! No interior de sua narrativa, conta como os alunos foram bem recebidos pela equipe de profissionais do Ginásio logo no primeiro dia de aula e registra a variedade de tipos de atividades de ensino desenvolvidos durante o curso (oficinas, pintura, música, leitura em biblioteca, aulas expositivas e dialogadas), destacando concomitantemente a conquista de sentir-se, “à vontade” naquelas situações. E relata em detalhes um exemplo. ”O professor pediu que contássemos o trabalho que fazíamos. Aí todo mundo ficou à vontade... contar o que a gente faz é simples. Naquele tempo eu trabalhava na Caloi – é a mesma coisa que explicar como se monta uma bicicleta.” (MARIO ALVES – Vocacional Oswaldo Aranha) A solicitação do professor à participação do

aluno coloca-o ‘à vontade’, porque esta ação significa uma reflexão sobre o saber dantes adquirido no trabalho; a característica do método de ensino que se destaca no caso consiste em retomar esse saber acumulado do aluno de modo a articular, a sistematizar os elementos de sua composição, à luz de novas categorias do ato de pensar. Foi assim que, da descrição da montagem da bicicleta feita pelo aluno de acordo com seu saber prático, o professor destacou o que era necessário captar abstratamente para se operar com o conceito analítico – trabalho. Deve tê-lo definido teoricamente de tal forma que o aluno conseguiu perceber a si e os outros em ação articulada, produzindo a vida social “O que aprendi?” (diz ele) Por exemplo, é que pelo trabalho descobrimos outras pessoas que também trabalham; há uma relação entre todos os que trabalham.

Esta metodologia de ensino orienta o esforço do professor não só para o enriquecimento da análise (ao propiciar o exercício do pensamento baseado em categorias mais críticas), mas também o orienta para o incentivo da prática da pesquisa que resulte na ampliação do universo de informações do sujeito que analisa; esta postura metodológica rejeita a fragmentação do saber e, disciplinas. Isto é constatado por uma ex-aluna do Vocacional.

• ZILÁ ARANTES (Vocacional)

“Lá havia um estudo integrado. A gente estudava um problema em Estudos Sociais e as outras matérias iam chegando, cada uma tratando de um aspecto do problema. Daí também o estudo dirigido era pra gente aprender a estudar ter método de estudo.”

A inclusão da conceituação da arte como criação humana e apresentação de algumas de suas expressões, é parte do esforço do professor de ampliação da malha de conhecimentos do aluno, conhecimentos não fragmentados. Leia-se o que relata outro ex-aluno do Vocacional.

• MARIO ALVES (Vocacional Oswaldo Aranha)

“O professor aproveitou o trabalho de um colega nosso que trabalhava com cerâmica. Então ele começou a conversa de que o trabalho transforma a natureza. O Carlos, esse colega, disse que se cansava de todos os dias fazer a mesma coisa. No dia seguinte a professora de artes nos levou para a sala onde havia tanque, mesas enormes e um depósito de barro. O interessante é que todos nós metemos a mão no barro para modelar uma peça. Saiu de tudo. Mas o trabalho do Carlos foi o melhor; ele fez o rosto da mãe, uma beleza de trabalho! A professora pediu ao Carlos para ajuda-la na orientação dos colegas. Ele queria ser escultor. Muita gente da classe nem sabia o que era isto. Com a professora de história começamos estudar várias formas de trabalho – o da fábrica que se repete sempre do mesmo jeito, o da arte que é sempre diferente porque depende da criação do artista, o trabalho social que não tem produto material. É o caso da educação. O resultado desse trabalho é o que a pessoa aprende.”

Outra ex-aluna, do Vocacional de Americana, reitera esse ponto de vista: “No nosso curso era possível acompanhar todos os assuntos. Os professores também trabalhavam em grupos organizados para planejar e avaliar o andamento do plano educativo. Estudos Sociais era o carro chefe.” As matérias iam se encaixando trabalhando-se sobre a questão colocada no início. A visão de integração conceitual era clara na percepção da informante.

• **IRENE BATISTELLI (Vocacional – Americana)**

“Hoje dão o nome de interdisciplinaridade, mas eu acho que o trabalho no Vocacional era mais caprichado. Meu marido é músico num dia ele se pôs a ler o meu caderno, e disse: “mulher!” “Isso para mim é uma orquestra cada um entra com seu instrumento na hora certa.” Agora, nesse tempo eu não entendo nada do ensino. Na escola da minha filha, na 6ª série ela tem geografia, na 7ª série ela vai ter história e na 8ª outra vez geografia. Você acha isso certo? No tempo do Vocacional eu sempre estudei geografia e história em estudos sociais. Olha a primeira coisa que aconteceu quando eu entrei foi me sentir respeitada como mulher. Você sabe como é em Americana. É aquela coisa... Eu e a Nazaré trabalhávamos na tecelagem do turco; ali os chefes de seção, volta e meia queriam abusar da gente, faziam pospostas e tal. Mas a gente não tinha coragem de denunciar porque aquilo era o nosso ganha pão naquela época. Quando a gente colocou esse problema no Vocacional foi um alento para nós, tivemos apoio, todos concordaram que o fato deveria ser denunciado, orientadas por um advogado pai de aluno do Vocacional diurno, encaminhamos a denuncia; a coisa foi para o jornal e para o rádio, o padre da Igreja Matriz entrou em nossa defesa. O dono da fábrica nos demitiu, mas logo o processo nos deu ganho de causa. O Turco nos registrou na fábrica, teve de pagar uma multa e despediu aqueles tipos, a partir daí os outros chefes mudaram de atitude. “Sabe, quando a justiça funciona a gente acredita nela; é por isso que cada um deve fazer a sua parte.”

Os informantes do Vocacional, após 30 anos referem-se à experiência com uma ponta de saudosismo. Nada era ruim, nada era mais ou menos, tudo era bom. Assim temos falas carregadas de emoção e falas mais brandas. Todos os entrevistados começam dizendo de sua satisfação por serem solicitados a dar entrevista. Evocam lembranças dos grandes e pequenos momentos do período que lá estudaram. Outra referência comum é dedicada aos professores e orientadores: “Os professores eram bons e competentes, eram amigos, etc., etc.” Referem-se à organização do trabalho pedagógico destacando a prática de grupos ou equipes. Essa experiência parece fortemente introjetada – alguns informantes se referem à transferência que fizeram desta prática para seu setor profissional ou na formação dos filhos. A experiência de aula trabalho e estudo em equipe aparece através da prática, da elaboração de trabalhos: “Eu escrevi tudo sobre a fábrica e a professora levou mais de um mês para terminar esse estudo ‘conosco’. “Depreende-se não se tratar de aulas expositivas mas aulas que acontecem no estudo e decorrem de uma prática social, como entrevistas, estudos do meio e debates. O estudo aparece envolvido com a ideia de se ter um método de estudo. É o que se aprende no estudo dirigido.

“É preciso ter um método. É o jeito de organizar as ideias na cabeça.”

“Para o estudo a gente precisa de livros, de dicionários, de atlas geográfico, etc.”.

“Quando a gente começou a estudar o que é trabalho eu descobri que a fábrica me amassava. Depois de um tempo eu descobri que eu tinha outras capacidades. Cheguei a escrever uma peça de teatro sem saber que era teatro. Foi sobre a vida na fábrica. Lá eu aprendi a ser gente (Vocacional). Outra coisa que eu me lembro, é que os professores sabiam ensinar muito bem, também tratavam a gente muito bem.” (Nazaré de Souza)

O sentido de descoberta é evidente nesta entrevista de Nazaré de Souza, onde se destaca também o valor profissional e humano dos professores, tal como na de outro ex-aluno:

“Eu percebi que essa coisa de estudo não acaba na escola. O mundo muda muito e a gente tem de correr atrás do que acontece.” (Emílio Lopes).

Nazaré de Souza percebeu que o mundo, a sociedade e o homem estão num processo evolutivo. Em outro momento da entrevista ela diz:

“Eu era overloquista, claro que isso é um trabalho que agente faz pra viver, mas não dá satisfação. Aquele trabalho era só pra ganhar o salário. Satisfação eu tinha quando aprendia alguma coisa nova, por exemplo, o que é uma cooperativa. Eu acho bom trabalhar em ‘coisas novas’.”

Nota-se na fala de Nazaré de Souza a compreensão que ela elaborou sobre o conceito de trabalho. No plano pedagógico, o trabalho em grupo ou em equipe é bastante citado, aparece em diferentes configurações:

“Os professores e os alunos trabalhavam em grupo. O grupo era formado pelos alunos da classe, ora com alunos do noturno e o diurno, do ginásio e colegial.”

“No grupo a gente aprende mais.”

“A gente aprendeu a respeitar os outros. Não se pode entrar naquela [atitude] de querer se achar mais importante ou inteligente.”

“O trabalho dos professores e dos alunos parece uma grande família, fazendo tudo de mãos dadas.”

O comentário sobre o trabalho em grupo aparece relacionado ao estudo do meio e à avaliação. Os exemplos dos quais se lembram são referentes ao estudo na sede do jornal O Estado de São Paulo (São Paulo), ao Frigorífico Anglo (Barretos), às instalações da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (Rio Claro), às tecelagens de Americana, entre outros.

São capazes de relacionar noções e conceitos de várias áreas do currículo como revela o depoimento de um ex-aluno de Barretos sobre a Festa de Peão do Boiadeiro. Funcionário público, hoje com 72 anos, lembra como foi organizada a participação dos alunos do Ginásio Vocacional Noturno na festa, através de várias comissões.

JOVELINO (Vocacional – Barretos);

“Tinha que entrevistar as pessoas e depois escrever o jornal do peão [comissão de imprensa]. Outra comissão estudava quem pagava a festa, de onde vinha o dinheiro [patrocínios]. Tinha um grupo que ia estudar de onde vinham os participantes. Outro ficou encarregado de dar entrevista. E tinha gente também que estudou a origem da festa, e outro grupo que foi ver a moda, essa roupa de cowboy, como rola o churrasco, e as atividades tipo sorteio que mobilizam todas as pessoas, inclusive mulheres, que então não participavam da festa.

O que o depoimento enfatiza é a força da festa do Peão de Boiadeiro na cultura barretense, lembrando ainda o clima de jogo e o posta das pessoas de posses em meio às atividades de leilões etc., dando lances altos para que ficassem entre os membros desse estrato social os vencedores. O depoimento de Jovelino refere-se ao fato de que se poderia aproveitar mais a festa e de outro lado que a presença do peão teria que ser destacada, em vez de ser apresentado apenas como propriedade da fazenda, já que a festa é a exibição de sua destreza sobre o touro e o cavalo. Em sua entrevista, ele enfatiza que, embora a cidade inteira viva a festa, os alunos do noturno tiveram oportunidade de participar dele de modo diferenciado. Como alunos que se preocupavam em estudar a cultura local, tiveram funções e atribuições especiais na festa. Lembra-se de que havia registro e divulgação das duplas sertanejas que participavam da festa, uma em cada esquina, o que hoje não acontece mais, na festa em versão moderna, festa de consumo de massa.

No depoimento dos participantes, a análise exaustiva do trabalho de cada um dentro da fábrica ou dentro de setores diversos de serviço se revela como um processo permanente de estudo do meio, até mais eficiente, porque permanente. Os ex-alunos que declararam ter, na época, dificuldade de aprendizagem em uma ou várias áreas reconhecem também que foram beneficiados com a atenção dos professores e de outros colegas.

A prática da avaliação sempre põe os alunos em estado de alerta. Nos Vocacionais Nocturnos observou-se uma preocupação a mais. Na cabeça desses trabalhadores a avaliação tinha caráter punitivo de reprovação, de advertência e demissão. Não sem razão, pois essa é a prática nas fábricas. Foi necessário caminhar mais devagar em relação a esta prática. Foi difícil a compreensão de que a avaliação é feita como um diagnóstico, retratando a realidade de aprendizagem. Por outro lado concebiam a avaliação como ‘rígida’, pois ‘tudo precisa de controle’: “Tudo o que a fábrica produz é controlado pelo inspetor de qualidade, pelo chefe de seção. A peça não podia ter nenhum defeito, se tivesse, voltava e o sujeito tinha de consertar em horário extra sem remuneração”.

Os Projetos como unidades de trabalho ou projetos pedagógicos aparecem em várias falas, por exemplo, o Projeto do Jornal do Trabalhador (Oswaldo Aranha), a elaboração da Cartilha do Trabalhador (Direitos Trabalhistas e participação no Sindicato – Americana), o projeto de estudo solidário com os colegas ferroviários (Rio Claro) e o projeto de sindicalização dos trabalhadores do Frigorífico (Barretos). Em São Paulo foi possível desenvolver um grande projeto de promoção

social nos bairros onde moravam os alunos. Foram chamados Projetos Comunitários. Sobre eles temos os seguintes depoimentos:

“No começo eu achava que a gente devia fazer uma coisa de cada vez. Depois eu entendi que ao mesmo tempo podia acontecer um estudo do meio, o trabalho em grupo e o projeto solidário na Comunidade. Isso para mim foi muito importante. O povo daqueles bairros aprendeu muita coisa, graças ao nosso trabalho.” (Irineu da Silva – Vocacional Oswaldo Aranha).

“No projeto solidário eu trabalhei mais com as mulheres. Nunca me desliguei disso. Acho que é importante educar o povo que não teve chance de estudar.” (Rosa Teles – Vocacional Oswaldo Aranha).

“Eu cheguei a ficar assustado com a proposta de trabalhar no bairro, no campo da educação popular. Fui e gostei. Essa atividade abriu minha cabeça. Com o tempo os companheiros lançaram a minha candidatura para vereador. Mas infelizmente não fui eleito. Faltou dinheiro, mas com a perda aprendi a teia política e a prática partidária. De qualquer modo eu continuo trabalhando com os moradores.” (Walter Maciel – Vocacional Oswaldo Aranha).

Os depoimentos se referem a um grande projeto realizado em bairros da Zona Sul da Capital. No decorrer de sua implantação os alunos participaram de todos os momentos. É por essa razão que nesse caso, estudo do meio, trabalho em grupo e ação comunitária estavam integrados.

A partir desses exemplos, pode-se aprender a coerência da proposta pedagógica que sustentou a experiência dos Ginásios Vocacionais noturnos e que também serviu de embasamento ao Programa Integrar. Não se pode pretender que esses depoimentos sejam uma avaliação objetiva dessa pedagogia, mas sim do significado que a sua vivência teve e continua a ter para os participantes dessas experiências educacionais, revelando, portanto, como pretendíamos apontar neste capítulo, qual é a visão que o trabalhador que passou pela experiência do Ensino Vocacional e, agora, o Programa Integrar, têm da educação. No caso dos Ginásios Vocacionais, há certamente questões não resolvidas e após 30 anos muita coisa foge da lembrança. Para ilustrar, basta referir-se à falta de uma ex-aluna ao ser abordada pela entrevistadora:

• **DINA BARBOSA (Vocacional – Oswaldo Aranha)**

“Você me pede para falar dos erros ou coisas que não funcionaram bem? Eu acho que até poderia ter, mas coisas boas eram muito maiores.”

Acreditamos que esta análise de resultados de extensa pesquisa revele não só características de comportamento dos trabalhadores empregados e desempregados frente à educação, mas também o modo como através dela, expressam valores e sua visão de mundo, sua percepção da sociedade e do homem. Isto é o que, na sua experiência de vida, o processo educativo por que passaram pode ajudara compreender de modo mais coerente e com uma visão crítica que os levou inclusive a rever seus valores e mudar suas atitudes, comportamentos e expectativas.

PARTE IV

UMA PEDAGOGIA PARA O TRABALHADOR

Educação e trabalho revisitados

Ao avaliarmos de uma perspectiva comparativa as experiências educacionais desenvolvidas de um lado, nos Ginásios Vocacionais e, em especial, nos cursos do período noturno destinado a trabalhadores e, de outro, no Programa Integrar ora ainda em desenvolvimento, e que se baseou largamente na experiência dos Ginásios Vocacionais Noturnos, podemos dizer que, em ambos os casos, a proposta pedagógica que embasou as duas experiências se fundou numa reflexão constante sobre a relação entre educação e trabalho, ou, para dizer de outro modo, numa reflexão que procurou tomar o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, nenhuma das duas experiências procurou formar os educandos para o trabalho, distanciando-se, portanto das propostas correntes do ensino profissionalizante que desde o início da República, com poucas variações, marcaram a história da educação para os trabalhadores. Ao contrário, em ambos os casos, buscando formar os educandos pelo trabalho, essas experiências se voltaram para o trabalhador entendido como pessoa integral que, pela educação e através do trabalho, pode e deve encontrar o caminho de sua própria realização, jamais separada ou separável de sua inserção consciente e atuante na realidade social em que se encontra inserido, engajando-se no processo contínuo de sua transformação.

É nesse sentido que, desde as primeiras fases de implantação dessa proposta pedagógica no sistema de ensino público de São Paulo, na década de 60, ela foi pensada como um Ensino *Vocacional*. É, portanto na reflexão sobre o significado dessa *vocação* que, a partir do trabalho, a educação deve despertar, que devemos buscar o que distingue essa pedagogia para o trabalhador das demais formas de ensino que sempre lhe foram destinadas, sejam elas chamadas ensino profissional, educação de adulto, educação continuada etc.

O pensamento embasador da orientação vocacional

Em 1971, dois anos após o fim compulsório dos Ginásios Vocacionais decretado pelo regime militar, duas orientadoras educacionais que participaram da experiência, desde o início até o seu final, as Prof.^a Maria da Glória Pimentel e Aurea Sigríst, publicaram um livro, *Orientação Educacional* (Pimentel e Sigríst, 1971), escrito quando a experiência ainda tinha curso, e no qual refletem sobre seu trabalho, procuram explicitar os princípios segundo os quais ele vinha sendo desenvolvido. Como ex-Coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional, fui convidada pelas duas orientadoras a escrever a apresentação de sua obra. Um trecho dessa apresentação revela a nossa percepção sobre o significado da Orientação Educacional no contexto do Ensino Vocacional.

Creemos que, nos Ginásios Vocacionais, a Orientação Educacional teve oportunidade de se organizar e atingir seus objetivos, porque toda uma estrutura do sistema assim o permitiu. Além da ação direta do Orientador Educacional com alunos e seus pais, à qual demos o devido valor, queremos enfatizar o papel da ação coordenadora da Orientação Educacional, pela qual o Orientador, planejando, seguindo e avaliando em conjunto com os professores, dinamiza e torna possível a ação educativa. Esse procedimento vem garantir a execução da Orientação Vocacional na sua concepção educativa, cuja principal característica é à participação ativa do aluno na sua própria educação.

Assim é que a Orientação Vocacional, nos Ginásios Vocacionais, resulta de todo um processo educativo que se desenvolve de 1ª a 4ª série do antigo ginásio (1961-1969). Apresenta-se como síntese da Orientação Educacional desenvolvida, sendo verdadeira avaliação do próprio processo de educação, quando o aluno, ao término do 1º ciclo, concretiza na escolha de um curso, de um emprego ou de ambos, sua capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis.

Submetemos nosso trabalho e constantes avaliações, para que, na análise crítica do mesmo, possamos proceder às reformulações que se impõem e caminhar na direção de melhor aperfeiçoamento pedagógico.

“Há na experiência do Ensino Vocacional um compromisso com o desenvolvimento brasileiro, há uma filosofia mercada por espírito científico, crítico e de construção universal, há uma concepção de liberdade humana.” (MASCCELLANI, In: Pimentel e Sigrist, 1971).

Acreditamos que, quanto mais livre formos, mais aptos estaremos para sentir que nossa liberdade existe apenas através de uma interação com o mundo, e que concretamente ela se exerce pela participação responsável na construção da comunidade. Acreditamos também que a liberdade humana está antes das maravilhas da eletrônica, da comunicação de massas, da automação, das conquistas espaciais e de todos os mitos que prometem a definitiva liberdade do homem e coexistem com a injustiça.

Não acreditamos nas grandes generalizações e nas formas de interpretação da vida humana que se distanciam do concreto e do real, dos dados da vida comum. Há sempre uma abordagem dialética quando nos colocamos em atitude crítica perante a construção que evolui e na qual nos situamos como sujeitos. Essas atitudes implicam numa opção no campo educacional. Opção que nos parece válida no momento mesmo em que a geração adulta se defronta com a juventude enfatiada de mistificações.

“Há um sentido de construção comum nessa experiência, - um caminhar, um descobrir juntos, educador e educando.” (Mascellani, in Pimentel e Sigrist, 1971).

Esta reflexão seria retomada pouco menos de dez anos depois, no depoimento de uma das autoras da obra, a Profa. Maria da Glória Pimentel, Orientadora Educacional do Serviço do

Ensino Vocacional de 1961 a 1969. Trata-se de um trecho extraído do texto “O Homem e seu Trabalho”, palestra proferida por ela no V Congresso Nacional de Orientação Educacional que teve lugar em Belo Horizonte, em 1980.

“A relação homem e trabalho foi sempre objeto de reflexão crítica de alunos e professores dos Ginásios Vocacionais do Estado. A educação não pode ser pensada separadamente do trabalho. É por meio dele que concretamente o homem, se situa, se descobre como pessoa e como sujeito, capaz de transformar-se e transformar o mundo onde vive. O homem é mais do que o trabalho, embora, pelo trabalho e no trabalho, ele conquiste sua liberdade, fazendo-se parte da natureza e construindo a cultura, que, construída por ele, está em constante construção.

Os alunos dos cursos diurnos (então Ginásios) tinham na pesquisa de campo (estudos do meio) instrumento que lhes possibilitava conhecer e refletir sobre o mundo trabalho. Assim posicionavam-se, formulavam sobre a realidade um discurso novo, alargando as fronteiras do seu mundo, como artífices e responsáveis pela construção social.

Ao mesmo tempo em que isto se dava, numa área da população escolarizável, grande contingente desta mesma população ficava à margem da experiência, obstaculizada pelo labor cotidiano. Foi pensado nessa população que se elaborou o plano de um curso Ginásial noturno, para que os alunos pudessem refletir sobre seu trabalho. Não faziam estudos do meio para pensar o trabalho dos outros, pensavam sua própria prática, realizada com os outros. O primeiro passo deste processo era permitir que cada aluno fizesse uma narração de seu trabalho, de suas relações com os colegas e com o patrão, ou com quem representasse. Nesta situação, podia-se ver se o aluno se colocava como sujeito da ação ou se ele escondia no “nós” grupal ou ainda no “a gente” impessoal.

As diferentes disciplinas do currículo assimilavam as contribuições desses relatos de experiências para tratar seus conteúdos específicos de forma significativa. Como narrador do seu cotidiano o aluno, podia perceber a significação e a repercussão do trabalho em sua vida. Nesta narrativa ele começava falando de aspectos mais externos de sua vida de trabalhador: acidentes de trabalho, formas de progredir dentro do emprego, horários, formas de contratação. O trabalhador vive no real puro, sem mediatizá-lo pelas palavras – mundo de sintetização ao qual a escola deve permitir-lhe o acesso.

O segundo passo era a interlocução; os alunos se propunham questões sobre os respectivos trabalhos. Era o momento da troca de informações, de experiências. A passagem da narração à interlocução era feita numa sequência em que a programação era desfeita. Ela se fazia de uma a outra, como acontecimento lógico.

Desta situação advinha a descoberta de problemas semelhantes, não apenas no campo da ocupação, como naqueles da existência ao nível de sentimentos e aspirações, passagem da situação concreta ao nível dos afetos e das abstrações. Era esta última identificação que mediatizava

a formação de grupos para onde confluíam interesses e necessidades que determinavam formas de agir. Esse agir se atualizava na fábrica, no escritório, na escola... Nesta, os alunos pediram à direção que organizasse cursos para atender as necessidades de sua família, amigos e conhecidos.

Foi deste modo, que foram criados os Cursos Complementares, oferecendo 120 vagas semestrais. Os alunos mostraram assim como assumiram a condição de trabalhador e requisitaram para seus familiares e amigos os mesmos benefícios que eles tinham. Essa atitude excluía qualquer conformismo, pois assumiam o próprio real, indagavam e explicitavam suas reais possibilidades e, a partir dele, reagiam. Na ação individual e conjunta, punham-se como realizadores da própria história. Não só se reconheciam, mas de fato se tornavam construtores da história, pelo trabalho e pela ação transformadora.

As aspirações destes alunos ultrapassaram uma perspectiva individualista, de uma preocupação no sentido de ascenderem segundo os modelos vigentes na sociedade. Eles organizaram formas de melhoria para a classe a que pertenciam, agindo com consciência, cada vez mais profunda, do seu engajamento na busca de um pacto social mais justo, pois tinham compreendido as características do mundo do trabalho no qual estavam inseridos. (PIMENTEL, MG – fala no Congresso de Orientação Vocacional – BH – 1980).

Sendo este o pensamento que alicerçou a proposta pedagógica do Ensino Vocacional, na qual foi baseada a construção do Programa Integrar, é à luz desses princípios que devemos avaliá-lo, no que diz respeito ao modo pelo qual conjuga educação e trabalho, para assim distingui-los das demais propostas educacionais com que se defronta o trabalhador, firmando as bases sobre as quais se poderá falar propriamente de uma pedagogia para o trabalhador.

Programa Integrar e ensino formal

Da análise da proposta pedagógica do Programa Integrar, do registro de sua implantação no Estado de São Paulo e de sua avaliação expressa na palavra de seus alunos podemos, no mínimo, considerar que eles valorizam o ensino, percebem o que aprendem e como aprendem, valorizam as metodologias e as práticas pedagógicas e revelam um alto grau de satisfação. Temos ainda um dado relevante a favor do Programa Integrar – a permanência dos alunos do começo ao fim do curso, constatando-se um baixíssimo nível de evasão. Em resumo, nota-se na fala dos alunos uma satisfação muito grande, um sentido de realização pessoal, de reconstrução da identidade perdida pela deplorável situação causada pelo desemprego.

Mas, afinal de onde vem esta satisfação? Vamos analisar algumas razões que nos parecem importantes:

- A situação de desemprego na vida da pessoa produz um aviltamento muito grande, principalmente entre a camada mais pobre da população. A identidade, até então, de cidadão trabalhador dá lugar à autodesvalorização, à perda da autoestima, a um senti-

mento de desesperança. Podemos admitir que, nessa situação, qualquer pessoa possa sentir-se capaz de reerguer-se diante de uma oferta que, no mínimo, poderá reduzir aqueles males, e o curso desempenha esse papel.

- O cumprimento das obrigações impostas pelo curso e o resultado do processo educativo estão relacionados à obtenção do certificado de 1º grau fundamental.
- O curso com doze meses de duração representa um tempo suportável, mesmo para aqueles que estão em situação precaríssima de sobrevivência. Na medida em que o Programa Integrar oferece vale-transporte, lanche e material escolar, os alunos não têm a mínima despesa. Tudo o mais é ganho.
- O processo de seleção exige domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas fundamentais.
- O trabalho pedagógico se inicia com uma entrevista feita pelos professores, na qual se obtém o histórico de vida, passando pelas experiências escolares, de trabalho, família, etc. Os alunos se sentem muito valorizados, porque, afinal, alguém demonstra interesse em conhecê-los e ajudá-los na reconstrução de suas vidas.
- É a partir das histórias de vida (e de trabalho) que o processo pedagógico como um todo, e o processo de ensino-aprendizagem, em particular, começam a se estruturar.
- No plano didático, no cotidiano do curso, os professores e instrutores aproveitam todo tipo de experiência revelada pelos alunos, materializando, de alguma forma, a experiência e o saber acumulado dos alunos-trabalhadores.
- Cuidado especial se dá no trato metodológico. Os alunos devem ter conhecimento dos objetivos de todo e qualquer trabalho ou prática pedagógica, podendo opinar sobre a formulação feita pelos professores. Faz-se uma seleção ou recorte de conteúdos das várias áreas do conhecimento, utilizando o critério de adequação do material ao nível de percepção da classe. É no âmbito dos conteúdos de ensino que se situam os conceitos, elementos fundamentais na elaboração do conhecimento. O estímulo à participação em grupo e em outras situações, aliado à valorização das contribuições advindas dos alunos torna a relação dialógica professor-aluno uma prática significativa para os participantes. Em muitos casos, essas pessoas nunca tiveram oportunidade de expressar suas ideias até porque nunca foram solicitadas.
- O temor coletivo que inicialmente cerca a ideia de avaliação cede lugar a uma atitude compreensiva, de aprofundamento ou de síntese, do processo educativo.
- No decorrer do curso, os professores fazem o acompanhamento dos alunos, registrando o que observam. Esta prática, além de desenvolver melhor relação de sociabilidade entre as partes, permite correções no próprio percurso do trabalho.

- O trabalho pedagógico e didático é acompanhado semanalmente, nos núcleos, pelo (a) Assistente Pedagógico (a). Para os professores, essas ações resultam num processo de formação em serviço, sem que dispense uma satisfatória capacitação inicial e periódica.
- O currículo incorpora áreas de conteúdo técnico profissionalizante em equilíbrio com o conteúdo das áreas propedêuticas. Os chamados conteúdos técnicos são valorizados pelos alunos, ou porque sobre eles se têm alguma iniciação, ou porque são identificados como exigências da fábrica ou da empresa, por ocasião de seleção para ingresso.
- No conjunto, alguns alunos chegam a vislumbrar a aproximação entre conteúdos das várias áreas curriculares (propedêuticas e técnicas). Até o momento presente, registramos uma dificuldade que não é dos alunos, mas dos professores – a compreensão dos conceitos como a essência do trabalho metodológico sobre os conteúdos de ensino. É algo que envolve aprimoramento dos professores, o que exigirá novas experiências de qualificação pedagógica.
- No Programa Integrar, os alunos recebem o que se convencionou chamar de Cadernos Curriculares, além de textos para leitura e análise. A cada módulo do Programa se utilizam os Cadernos correspondentes (do professor e do aluno).
- Os alunos são solicitados a realizar práticas pedagógicas fora da sala de aula. Trata-se do reconhecimento sócio histórico e socioeconômico. Outros estudos são feitos em instituições e locais onde os alunos tenham possibilidade de aprender noções e procedimentos que se incorporem ao estudo, conseqüentemente ao processo educativo. São experiências como visitas a museus, galerias de arte, teatro, setores de pesquisa de universidades etc. Não se chegou ainda à prática do **estudo do meio** na linha teórica pela qual optamos, ou seja, o estudo de conteúdos que deveriam surgir do estudo do meio fazem deste último uma prática intermediária ou ainda de contribuição para a síntese. Não se conseguiu ainda chegar à apreensão teórica desta prática, fato que se liga ao espaçamento dos encontros de capacitação dos professores e assistentes pedagógicos.
- A relação Programa-Comunidade se articula através de Laboratórios e Oficinas Pedagógicas, nomes atribuídos a situações coletivas, restritas aos alunos, apenas ou abertas à comunidade, e que não correspondem às definições pedagógicas clássicas. Trata-se de palestras e debates de temas que interessem os alunos e contribua, para sua atualização, como, por exemplo, economia solidária, cooperativismo, experiências de planejamento e gestão de serviços etc.

Se a experiência do Programa Integrar é uma experiência educacional possível, com gastos mínimos quando comparados a programas do ensino público regular, POR QUE nesse nível os resultados são tão preocupantes? Altos índices de evasão, desinteresse dos alunos, inadequação

pedagógica e metodológica e, afinal, um alto índice de reprovação são os dados mais evidentes. Sobre essas questões, algumas considerações são necessárias.

De um lado, temos o ensino público formal de 1º e 2º grau, mantidos pelos governos federal, estadual e municipal. Sabemos que o número de escolas está longe de atender à demanda, além de ignorar as diferenças culturais, de qualidade e modalidade de ensino requerido pela maioria da população. O fato é que, mesmo nas escolas que possuem prédio próprio, mobiliário, equipamentos, funcionários e professores, conforme a proposta da extinta “escola padrão” no Estado de São Paulo, o índice de evasão é grande, e o de reprovação, ainda maior. Dos alunos matriculados nas 1ª séries do Ensino Público Fundamental no Estado de São Paulo, apenas 25% chegam à 8ª série e apenas 10% ao 3º Colegial (IBGE-1996). Os que vão ficando pelo caminho, ano após ano vão engrossar as fileiras dos supletivos, na melhor das hipóteses. A maioria, porém, vai fazer algum “cursinho” profissionalizante, que lhe confira algum tipo de “saber fazer”, com base na crença de que este certificado lhes abrirá a porta do ambicionado emprego. Se isso era possível há uma década, nos dias atuais é mais uma frustração que inibe qualquer perspectiva de capacitação. Restam os serviços marginais, braçais, os quais vêm exigindo a alfabetização e algo mais. Sabe-se, por exemplo, que a seleção para merendeira, cozeiro e coletor de lixo exige o certificado de 1º grau. Este exército de brasileiros, marginalizados social e economicamente, são excluídos do direito à cidadania. A pauperização crescente dessa população é um complicador para o sistema educacional vigente.

O que desejamos ressaltar, com essa argumentação, é que o ensino público se ressentia da falta de uma proposta político-pedagógica capaz de, respeitando as diferenças culturais, promover, pela educação, milhões de crianças, jovens e adultos à condição de cidadãos. Na verdade, as fraquezas do sistema não estão situadas nos prédios e equipamentos, nem no contingente de funcionários e docentes, nos aparelhos da moderna tecnologia. Estão situadas, sim, na precariedade de formação e capacitação dos docentes e técnicos de nossas escolas. E, infelizmente, somos obrigados a concluir que a degradação da escola pública corresponde à absoluta falta de vontade política dos governantes, à visão tecnocrata e tecnicista de muitos dirigentes, à baixa qualidade da formação básica/profissional dos docentes, egressos em grande parte de faculdades particulares de duvidoso nível acadêmico.

De fato, está muito difícil achar o fio da meada para a construção de uma escola pública de qualidade, voltada para as necessidades da maioria da população. A falta de vontade política dos dirigentes é na realidade resultado de opções políticas que se traduzem em redução de verbas e de outros recursos para a área educacional. Tendo assumido a bandeira da privatização em todos os níveis, o atual Governo não investe no setor público – cumprindo assim as determinações do Fundo Monetário Internacional e dos Bancos a ele associados. Tal postura atinge igualmente as áreas da Cultura e da Pesquisa.

Um caso exemplar de falta de vontade política e de intervenção da USAID, na década de 60, foi a negação pelo Estado quanto à transformação de 62 Escolas Artesanais em Ginásios Vocacionais. Para se atingir esse objetivo não faltaram vontade e oferta de recursos complementares das prefeituras locais. Apesar destas se comprometerem com ampliação ou reforma dos prédios, colocação de mobiliário e equipamentos, o Governo Estadual (1962-63) vetou a proposta. A expectativa dos pais de alunos era grande, com base no interesse dos Prefeitos e dos Deputados Estaduais das regiões onde se situavam as 61 cidades do interior do Estado de São Paulo. Nesse caso nem poderiam o Governo Estadual alegar a falta de base legal, pois a Lei Estadual nº 6.052, o decreto nº 34.64 que a regulamentou e a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 (20/dez/61) abriram aquela possibilidade.

O projeto de Ginásios Vocacionais, em vez de funcionar com 6 escolas, teria atingido a cifra de 68 desde 1962. A luta de pais e prefeitos foi em vão porque nas eleições de 1961 venceu para Governador em São Paulo, Adhemar de Barros, figura reconhecidamente corrupta no cenário político brasileiro. Na gestão de Adhemar de Barros foram mudados os quadros dos Departamentos de Educação e de Ensino Profissional. Em 1961 os antigos dirigentes deste último órgão não só aceitaram a ideia de transformar as Escolas Artesanais em Ginásios Vocacionais como assinaram os textos da Lei Estadual e do seu respectivo Decreto de Regulamentação. Nesta evocação, é imperioso declinar o nome desses educadores e técnicos. Foram eles, Oswaldo de Barros Santos, Paulo Guaracy Silveira, Maria José Guerra, Dirce Rocha de Almeida, respectivamente diretora e vice-diretora da Escola Profissional Feminina Carlos de Campos da Capital.

No Governo Adhemar de Barros, entretanto, de parte do Departamento de Educação foi desencadeada uma onda aversiva aos Ginásios Vocacionais, tanto quanto uma crítica mordaz à sua proposta pedagógica. A partir da instalação do Serviço do Ensino Vocacional (SEV) verificou-se uma oposição sistemática por parte do Departamento de Educação, em luta permanente para a desarticulação do Serviço do Ensino Vocacional e pela extinção dos Ginásios Vocacionais – postura que facilitou em muito a destruição da experiência pelo regime militar de 1964.

É um desafio histórico mudar a estrutura e o perfil do ensino formal em nossas escolas públicas. Poucas são as experiências bem sucedidas. Quando elas ocorrem, descobre-se a presença atuante da direção, dos professores e às vezes dos pais de alunos. O ideal de escola comunitária no âmbito do ensino formal público está longe de acontecer...

Educação de adultos – Uma busca de capacitação para o trabalho

O trabalho de educação de adultos vem sendo pensado no Brasil desde a década de 40. Em São Paulo, a primeira iniciativa coube ao Serviço Social da Indústria, SESI. No Nordeste, o trabalho mais expressivo foi o de Paulo Freire, o qual foi iniciado no SESI de Pernambuco. A instituição buscava atender os trabalhadores urbanos nas áreas fabris. O SESI mantinha os professores e oferecia a *Cartilha do Trabalhador*, a qual seguia o método de

“silabação”. Foi uma experiência que, mais tarde, se articulou com os programas do SENAI e do SENAC. Fica evidente que essas instituições aparecem como pioneiras no sentido de estabelecer uma ligação entre a base cultural e o domínio de técnicas de trabalho. A década de 50 foi o tempo de criação de um parque industrial no Estado de São Paulo. Essas instituições, criadas e mantidas, em parte, pelas Federações e Confederações da Indústria e do Comércio, recebiam dotações financeiras do Estado (o que ocorre até os dias atuais).

De 1950 a 1960, houve expressivo fluxo de trabalhadores nordestino para a região Sul do País, movidos pela ideia de conseguir trabalho e melhores condições de vida. O aumento populacional progressivo gerou uma demanda bem maior da instrução básica. (nos anos 90, com uma população de 150 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE, temos 30 milhões de analfabetos e semialfabetizados).

A partir dos anos 60, as experiências de Educação de Adultos se fortaleceram e se ampliaram no Nordeste, tendo Paulo Freire como padrão pedagógico e metodológico. O êxito do programa, na passagem dos anos 50 para a década de 60, se deveu também ao movimento cultural que agitava o país; universitários de todo o Brasil se integraram em projetos e campanhas que carregavam a bandeira do nacionalismo, da independência econômica e da liberdade cultural. Tivemos o CPC (Centros Populares de Cultura) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), além do MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pelo Governo Federal dos presidentes Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e Jango Goulart. No campo da cultura e da educação, era reconhecido o processo de politização na linha da esquerda. O educador Paulo Freire foi convidado a coordenar um amplo programa de educação de adultos no Ministério da Educação, trabalho que durou pouco, pois com o golpe militar de 1964 foram banidos educadores, professores, jornalistas, religiosos e estudantes que atuavam no movimento popular.

Durante vários anos, no período de regime militar, o método Paulo Freire foi considerado subversivo. Diante da nova situação Paulo Freire saiu do país. Os grupos de resistência insistiam em continuar o trabalho, mas com pouco êxito, porque não contavam com subvenção financeira. Estudantes, principalmente, professores e religiosos mantinham núcleos de alfabetização que, em grande parte, funcionavam nas igrejas.

Em 1969, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL. Foi gasto muito dinheiro, principalmente em publicidade e na feitura do material didático. Mas a proposta metodológica era um arremedo do método Paulo Freire, de orientação mecanicista no trabalho didático. Depois de alguns anos, o MOBRAL faliu e o Governo no período de transição democrática, criou o EDUCAR. O processo político vivia alguma abertura. Alguns educadores aceitaram participar do EDUCAR, como estratégia para promover o avanço desejado. Atualmente temos grupos de alfabetização sob os mais variados patrocínios, mas infelizmente, o Governo

Federal não permitiu qualquer dotação orçamentária que viabilizasse um projeto nacional. Temos grupos mantidos por prefeituras, clubes de serviço, empresas e igrejas, sem qualquer cobertura oficial. O presidente reeleito continua com a mesma postura – nenhum tipo de apoio para a educação de adultos. Embora se tenham estruturado alguns cursos com base na legislação de ensino supletivo I e II, muitos núcleos continuam alfabetizando tão somente; isso ocorre principalmente com os grupos que não têm apoio institucional.

O outro lado da questão é a qualidade do ensino, o controle da evasão de alunos, etc. Registro aqui um trabalho de caracterização da população que frequentava as classes de Suplência I da Prefeitura de Diadema, cujo objetivo era identificar as causas da evasão escolar. Coordenei esse trabalho contando com a participação de quatro professores da rede municipal. Constatamos que o aproveitamento dos alunos era bastante baixo; que a evasão se dava, entre outras razões, pela constatação de que “não aprendiam nada”, que o curso “não seria para arranjar emprego”. A razão principal apresentada para caracterizar o baixo nível de ensino era a falta de vínculo entre o curso e o trabalho. Inúmeros trabalhadores disseram que o curso, ao desenvolver a alfabetização, poderia ser profissionalizante. Essa postura tem sido matéria discutida por especialistas, por professores e por setores do Executivo Municipal de Diadema.

É exatamente nesse ponto que se pensa a integração curricular de qualquer curso dirigido a adultos analfabetos ou de baixa escolaridade. A motivação para aprender a leitura e a escrita se assenta na expectativa de “aprender coisas para o trabalho”. Parece-nos que reside aí a grande questão. O Programa Integrar, após levantamento das percepções que os alunos têm do curso respondeu prontamente àquela expectativa. E não somente respondeu como foi capaz de articular harmonicamente os conteúdos propedêuticos e técnicos. Por outro lado, parece-nos que o estudo sobre o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema também nos dá pistas para reflexão e nos incentiva a elaborar um projeto que contemple aquela iniciativa.

Educação Continuada para trabalhadores

A noção de Educação Continuada decorre das exigências de um mundo em transformação de modo particular no campo econômico. Tais transformações desencadeiam novas necessidades e exigem dos homens competências cada vez mais sofisticadas para a produção de bens materiais, para articulação das relações internacionais, para o equilíbrio dos processos de importação e exportação, para regular as leis de mercado. Os países capitalistas mais avançados detêm o controle sobre a marcha das transformações, conforme seus interesses. Os países pobres ou “em processo de desenvolvimento”, por força da dependência econômica e política em relação aos primeiros, se submetem às regras do jogo, estabelecidas de cima. Mas recentemente, além da dependência político-econômica, em decorrência delas, vieram outras imposições, feitas também no campo educacional, na política cultural e de pesquisa. Tais relações se ampliam e se fortalecem quando somos surpreendidos pela globalização e

a mundialização dos mercados, acompanhadas de processos daí decorrentes, como a flexibilização nos processos produtivos. É dessa forma que os países do Terceiro Mundo vão empobrecendo e perdendo as condições de competição no mercado mundial.

Do ponto de vista educacional, muitas estruturas se tornam caducas, particularmente no campo da formação profissional e do desenvolvimento de competências. Com a implantação de serviços informatizados, desapareceram profissões e funções. Esta situação provoca, no mínimo, a desatualização e, no máximo, o desemprego. Os defensores da educação continuada são críticos severos dos sistemas educacionais fechados. A defesa e a valorização da educação continuada se assentam sobre a necessidade de formação e atualização constantes determinadas por resultados de pesquisas, pelo avanço de tecnologias, por novos padrões de conduta, por novos valores.

Os extratos da população beneficiados com o valor dos bens materiais chegam facilmente aos cursos universitários, à pós-graduação, às especializações, estudos no exterior e oportunidades similares. Sua atualização permanente é uma exigência da própria condição de detentores da riqueza. Para os demais segmentos, a busca dessa atualização permanente foi sempre prejudicada pela falta de condições financeiras suficientes. Há ainda que se considerar que os centros de excelência exigem dedicação plena. A educação continuada abre um grande leque de oportunidades, de atualização para as pessoas de escolarização universitária. A escolha do campo de atualização geralmente está vinculada ao aperfeiçoamento profissional, mas não somente. No momento atual, constatamos o desaparecimento de várias profissões, de nível universitário. Em muitos casos, ocorre a escolha de uma nova profissão e para tal há exigência de outros créditos de formação profissional.

Entretanto, não são apenas os intelectuais e os cientistas os eternos estudantes, mas os homens comuns de nosso tempo. Estamos concretizando em nível quase universal o que os filósofos italianos (e também o Papa) chamaram de *aggiornamento*. É preciso estar em dia com as mudanças, com os apelos da realidade social, com novas exigências para o bem estar do homem, no campo da educação, da saúde e do trabalho.

Porém a ideia de educação continuada não chega àqueles que mais precisam: homens e mulheres dos extratos socioeconômico médio e baixo da população do Terceiro Mundo. Para estes, a alfabetização e um curso propedêutico básico ou qualquer curso profissionalizante são suficientes. Notamos, no entanto que justamente esta população é a primeira a ser atingida pelos fluxos de desemprego. Nesses casos, o sistema formal de ensino não tem o que oferecer. As instituições empresariais e as organizações classistas são geralmente as que respondem às novas necessidades, com cursos, com bolsas de estudo e estágios remunerados, buscando com essas ações o seu próprio benefício, ou seja, dispor de funcionários capacitados e atualizados.

Penso haver demonstrado que a educação continuada é ainda incipiente em nosso país. Destacamos a preocupação e a oferta desses programas em algumas de nossas universidades. A população de trabalhadores de padrão médio e baixo ocorre aos cursos do sistema S ou se beneficia de programas mantidos pelos sindicatos. É preciso registrar que “a utilização de verbas públicas para a requalificação profissional, de desempregados e empregados é feita de forma dispersa, pulverizada, não planejada (...) não atendendo assim à sua função social”.

É a partir deste quadro que o Programa Integrar assume a dimensão de Educação Continuada. Temos o caso exemplar da Confederação nacional de Metalúrgicos da CUT, propulsora e mantenedora do Programa Integrar. A CNM/CUT pretende superar a prática de cursos isolados de curta duração para seus filiados, desempregados e empregados, bem como para seus dirigentes. O Programa implantado no Estado de São Paulo já se estendeu para muitos Estados da Federação. Por ora trata-se da qualificação e requalificação de trabalhadores que possuíam apenas o certificado da 3ª série do Ensino Fundamental. Vencida esta etapa, coloca-se no horizonte da instituição o aprimoramento das competências gerais e específicas exigidas pelos modernos processos de produção. Esse dado é muito importante, pois organizações europeias, americanas e latino-americanas começam a intercambiar experiências, competências e tecnologias. É o caso da Comunidade Européia, da ALCA e do MERCOSUL. Na medida em que os trabalhadores desenvolvem competências definidas por essas organizações, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), é possível a um alemão trabalhar em qualquer país da Comunidade Européia, assim como um argentino ou paraguaio poder trabalhar no Brasil, regido por convenções estabelecidas entre os países de cada bloco internacional. Isso implica no domínio de línguas estrangeiras, do processo de comunicação internautica e dos mais avançados processos de automação.

É nesta perspectiva que se deve entender o papel e a função da Educação Continuada para os trabalhadores da produção. Mas não podemos nos esquecer da imensa distância que separa o operário especializado europeu do nosso operário, com baixa escolarização e formação tecnicista. Se o processo não for revertido, no Brasil, a tendência será de ampliar as distâncias de conhecimento e capacitação, ampliando o exército dos marginalizados porque não qualificados e competentes.

A iniciativa da CNM/CUT é um início para se chegar à plena capacitação profissional e às competências específicas, através de Convênios com outras centrais sindicais estrangeiras, com faculdades de Tecnologia e Cursos de engenharia especializada (Telemática, Mecatrônica, etc.).

Programa Integrar – Educação popular e capacitação para o trabalho

No campo da educação popular, no Brasil, temos as mais variadas concepções. O tema vem sendo pesquisado e debatido por estudiosos das universidades e das igrejas, em especial da Igreja Católica. Esta última é dona de significativo acúmulo de experiências nesse campo.

Para a compreensão dessas diferentes concepções, contamos com extensa literatura, na qual se incluem os estudos de Barbara Freitag (1978), Silvia Manfredi (1983) e outros.

O termo “popular”, tomado isoladamente, coloca-nos várias dimensões. Perguntas que têm sido feitas em seminários, círculos de estudo, em artigos sugerem a discussão da dualidade do termo. Assim, por exemplo, indaga-se: - A quem a Educação Popular favorece? – Se todos somos “povo” a Educação Popular é a mesma educação para todos? Se entendermos popular como designação das camadas subalternas da sociedade, desprovidas de bens culturais, tal denominação sugere programas de alfabetização e similares, ou ainda, para alguns, programa de orientação para o mundo do trabalho?

Durante muito tempo se entendeu popular como trabalho de conscientização, isto é a prática de analisar a realidade e compreender suas contradições. Silvia Manfredi (1983) estudou a Educação Popular como proposta política para um período difícil da história do Brasil – o período autoritário de 64. Ela consistiria nas estratégias de penetração nos meios populares, das periferias das grandes cidades e vilas das cidades do interior. Nesse caso, os agentes de Educação Popular tinham claros objetivos de politização pela via da conscientização: muitos agentes, movidos por esta visão, procuravam, através da ação pedagógica, articular o movimento popular, tendo como horizonte a derrubada do regime militar implantado em 1964. Uma das contradições é que, nos grupos onde se trabalhava dessa forma, ocorria a evasão dos alunos, evasão maior do que em outros grupos, da Igreja, por exemplo.

Tivemos oportunidade de fazer um estudo de 21 núcleos de Educação Popular da periferia da Zona Sul da Capital de São Paulo. Entrevistamos uma amostra de trabalhadores dos referidos núcleos e verificamos que algumas respostas que davam ou comentários que faziam iam na direção de repudiar o trabalho de politização que, segundo alguns, era de doutrinação, de “fazer a cabeça”. Esta interpretação não raras vezes dava origem a conflitos entre professor e alunos e destes entre si. Outra atitude que tiveram foi a de abandonar o curso.

Outra compreensão sobre Educação Popular foi apenas ideológica e consistia em “preparar o povo para a revolução” (Cuadernos Latinoamericanos, 1983). Os adeptos desta postura eram, não raras vezes, próximos às organizações clandestinas que defendiam a luta armada e a tomada do poder pela força. Esta alternativa foi sendo abandonada à medida que aumentava a repressão policial militar. Os núcleos que defendiam essa posição se esvaziaram. Nossa análise nos leva a constatar, no caso, que o único objetivo “dessa” Educação Popular era a organização e mobilização de pessoas para a guerrilha urbana. Revelavam um grande equívoco, que os levou a desprezar o **pedagógico** em defesa do **político**, como se o pedagógico não fosse político.

Outra tendência que entrou no Brasil pelos países vizinhos, principalmente o Chile, foi a de pensar as produções populares como conteúdo de ensino e como metodologia: a apresentação das músicas, das canções, dos “teatros relâmpago” realizados nas ruas e nas pra-

ças. Essa proposta encontrou alguns grupos nordestinos os quais começaram a compor e a representar sátiras ao Governo e aos políticos (grupos de viola, de acordeon, “repentistas”, desenho e pinturas primitivistas, teatro de bonecos, etc.). Entendemos que se tratou de um programa cultural, o que sempre é educativo. Mas a experiência nos permite criticar tal postura, porque o equívoco desses grupos está na ausência de diretividade.

E então nos perguntamos: o Programa Integrar pode ser entendido como uma experiência de educação popular? No caso, a população atingida é de trabalhadores desempregados. A variável desemprego, pauperizado essa gente. O currículo do Programa Integrar é rico em experiências educacionais e culturais. Nele, as aprendizagens são orientadas por objetivos bem definidos. Assim, em que medida um programa político-pedagógico que trabalha a teoria e a prática, o conceito de trabalho, a história das lutas dos trabalhadores, procurando organizá-los para que coletivamente pensem em saídas para o desemprego, em que medida o Programa pode ser identificado com Educação Popular?

Se a Educação Popular não é um bloco monolítico, cabem dentro dela programas que desenvolvem o processo de conscientização, a compreensão política das grandes transformações econômicas, sociais, tecnológicas e culturais. Julgamos necessário debater mais esta questão, já que a crítica feita ao Programa, até o momento presente, descarta o seu caráter popular, considerando que está mais voltado para o ensino formal. A nosso ver, há vários equívocos que precisam ser desfeitos. Somos de parecer que o Programa Integrar pode ser considerado um programa de educação popular – na medida em que, voltado para trabalhadores, gente do povo, é sobre a sua experiência que organiza os processos de ensino/aprendizagem, fixando objetivos, selecionando conteúdos de ensino, elaborando metodologias e formas de avaliação.

Sindicatos e Universidade – Uma relação necessária

No artigo “Ameaça à paz social”, publicado pela revista *Revés do Avesso* (Mascellani, 1996), prometi comentar o projeto Capacitação Profissional de Metalúrgicos assumido pela Confederação Nacional de Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores, CNM/CUT, no início daquele ano.

Trata-se de um projeto de longo alcance que, iniciado no Estado de São Paulo, pretende se estender por vários Estados da Federação e, guardados seus limites, responder à realidade do desemprego em nosso país. O projeto aposta na alternativa de qualificação e requalificação profissionais como condições de enfrentar, pelo menos parcialmente, as exigências do novo mercado de trabalho.

Parece-nos que a originalidade da proposta está na preocupação, pela primeira vez claramente enunciada, de desenvolver conhecimentos no âmbito da cultura geral e do exercício

da cidadania. Pretende-se assim superar a prática de cursos isolados e dispersos, da formação técnica compartimentada e limitada pelo contorno do equipamento. Esta última vem se desenvolvendo há muito tempo nas escolas técnicas e em instituições como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sem preocupação com a formação geral do homem-trabalhador e do trabalhador-cidadão. Coloca-se, pois a necessidade de dotar os operários de instrumentos que lhes propiciem a compreensão mais objetiva do mundo e da sociedade, o exercício de plenos direitos, o domínio de conhecimentos, habilidades e posturas exigidas pelo processo produtivo moderno. Há também urgência em preparar os trabalhadores para participarem, de forma ativa, de projetos de geração de emprego e renda.

As justificativas deste projeto se amparam em dados de realidade que nos parecem cruciais. Se não, vejamos:

“A reestruturação industrial provoca profundas mudanças no processo produtivo. A informática acoplada aos novos equipamentos e procedimentos de fabricação (Just in time, ilhas de produção, terceirização e novas técnicas de gerenciamento) exigem dos trabalhadores novos conhecimentos, habilidades e posturas...”.

“No Brasil somente 33% da PEA (População Economicamente Ativa) conseguem completar o 1º grau escolar, o que significa que 67% podem estar excluídos do mercado de trabalho. Segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho) 20,07% da população são compostos de analfabetos e a escolarização média do trabalhador é de 3,5 anos...”.

“No Estado de São Paulo há atualmente 1,5 milhão de desempregados...” (1999).

“A utilização de verbas públicas para requalificação profissional de desempregados é feita de forma dispersa, pulverizada, não planejada, (...) não atendendo assim à sua função social...”.

Diante deste quadro a CNM/CUT se propõe um conjunto de cursos com objetivo de desenvolver conhecimento, habilidades e posturas necessárias à reinserção do desempregado no mercado de trabalho e/ou capacitá-lo para integrar projetos de geração de emprego e renda, sempre a partir da ótica da formação cidadã. A partir destas preocupações, militantes da CNM nos procuraram no início deste ano para colaborar na formulação do Projeto (1995-1996). Por identificação com a causa dispusemo-nos ao trabalho, o que na prática significou vários encontros para definir objetivos e explicitar a pedagogia que permeia os cursos. O Programa foi então concebido numa estrutura ampla, flexível e integradora com base nos seguintes pressupostos:

- Carga horária que permita um processo de formação consistente;
- A modulação dos cursos deve respeitar o tempo e o ritmo dos educandos;
- Possibilidades de implementar o programa por etapas ou em sua totalidade observando as diversas configurações que um conjunto de cursos pode originar.

- Previsão de implantação dos cursos em escala geométrica com capacitação profissional de qualidade, em larga escala e conforme exigência da demanda de desempregados;
- Valorização dos cursos realizados pelos operários nas fábricas ou instituições de formação profissional, incorporando-os ao programa através de um sistema de créditos-hora;
- Entendimento da formação cidadã, não como matéria que se justapõe ao currículo técnico, mas como perspectiva que flui da concepção do próprio programa.

Integração dos diversos cursos entre si e das áreas de conhecimento que os compõem;

- Aproveitamento do saber acumulado pelos trabalhadores, ao longo da vida profissional, como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e consequentemente da construção do conhecimento;
- Acompanhamento individual e grupal dos trabalhadores através de entrevistas, visitas domiciliares, estímulo a se nuclearem e registro de progressos na reinserção no mercado de trabalho.

Isto posto, consideramos a necessidade de estruturar o Programa de Capacitação Profissional partindo dos citados pressupostos e das novas exigências para a profissionalização. Assim os conteúdos programáticos buscarão garantir tanto a formação profissional enquanto o domínio de conteúdos de cultura geral, pois se pretende desta forma que, ao final, o educando esteja apto para receber a certificação do 1º grau do ensino formal. Com estas preocupações, dirigentes da CNM, por nossa sugestão, buscaram a parceria da PUC/SP, o que mais tarde resultou na proposta de um convênio que dará cobertura às ações exigidas pelo programa. A Universidade reafirma assim seu compromisso social com a sociedade, oferecendo o trabalho de três docentes de seus quadros para a Coordenação Técnica Pedagógica do Programa.

No que se refere à metodologia, prevê-se que a formação dos educandos resulte da elaboração do conhecimento no conjunto de áreas curriculares. À Equipe Curricular caberá estabelecer quais as possibilidades de conteúdos programáticos, quais os conceitos referentes à História, à Geografia, às Ciências Físicas e Biológicas, à Língua e Literatura, e às áreas técnicas como Reestruturação Industrial, Controle de Medidas, Tecnologia de Materiais, Leitura e Interpretação de Desenho e Informática; haverá assim uma estrutura curricular para esse processo de construção do saber, o qual deverá propiciar o desenvolvimento da capacidade de pensar, comunicar, analisar e elaborar.

Parece-nos necessário destacar ainda a dimensão social e humana do programa. Além da preocupação com a qualidade de ensino, deve-se garantir que o espaço físico dos cursos seja também um espaço de nucleação de desempregados. Ali entre outras ações, sugerimos:

- Atividades culturais para desempregados e suas famílias;
- Organização de quadro público para afixação de jornais de empregos e ofertas de vagas;
- Discussão sobre situações que provocam desemprego, e sobre mecanismos de reinserção no mercado de trabalho.

Tais atividades deverão permitir o estreitamento de laços entre o programa e os desempregados, possibilitando visitas domiciliares, acompanhamento e registro da trajetória de busca de emprego. O Programa de Capacitação Profissional será implantado na sede da CNM/CUT em São Paulo e nas bases de 11 sindicatos de trabalhadores metalúrgicos filiados à CUT no Estado de São Paulo, sendo a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo referencial acadêmico e apoio social.

Numa primeira etapa, o programa deverá atingir 1500 trabalhadores desempregados, totalizando 20.634 horas com alunos, além de 3808 horas destinadas à formação dos agentes envolvidos. A avaliação do programa certamente dirá da viabilidade de sua ampliação para outros centros e sindicatos, além evidentemente de apontar para sua autocorreção. Temos certeza de que o programa em pauta, além de proporcionar aos trabalhadores melhores condições de competição no mercado, contribuirá para a necessária avaliação que a Universidade deve fazer de seu desempenho acadêmico e social. E notem bem! Pela primeira vez na vida dos sindicatos, todos os ângulos do programa serão criteriosamente documentados. Assim os trabalhadores metalúrgicos terão escrito um expressivo capítulo de sua história.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, na caracterização do Ensino Vocacional, em especial dos Ginásios Vocacionais Noturnos, e do Programa Integrar, assim como nos depoimentos de ex-alunos e alunos que participaram e participam dessas experiências, evidenciando o significado da educação para o trabalhador, procuramos destacar os elementos que compõem a proposta pedagógica de ambos os projetos, e que constituem, a nosso ver, uma proposta pedagógica específica para o trabalhador, distinta das modalidades de formação profissional, educação de adultos, continuada, popular, etc., que vem sendo até hoje oferecida à população trabalhadora do Brasil. Com o objetivo de avaliar o alcance e os limites de ambas as experiências, assim como de sua proposta pedagógica comum, é preciso evidenciar as semelhanças e distinções entre os dois projetos, sobretudo no que se refere aos seus componentes pedagógicos e políticos, que passo a comentar, à guisa de conclusão.

1) Enquanto os Ginásios Vocacionais Noturnos surgem como resposta ‘a demanda de escolarização pelos segmentos de baixa renda, o Programa Integrar responde a uma proposta encampada pela CNM/CUT para qualificar e requalificar operários desempregados, com preferência para ex-metalúrgicos. Os dois Programas, cada um a seu modo, procuram responder à questão social – a marginalização dos trabalhadores, entre outras razões, pela falta de escolarização.

2) Os dois Programas tem uma base pedagógica-política. Enquanto o Ginásio Vocacional Noturno faz do processo pedagógico sua ferramenta principal para o desenvolvimento da cidadania, o Programa Integral dicotomiza essas dimensões considerando de modo separado essas qualificações. O Ginásio Vocacional Noturno trabalha a política via educação até porque não há educação que não seja política. O Programa Integrar define o político pelo sindical. Neste sentido o pedagógico não necessita ser aperfeiçoado porque o objetivo maior está na ação política dos sindicatos.

3) Nossa proposta pedagógica-política para os dois programas destacou o conceito de trabalho como um polo desencadeador de interações culturais. No Ginásio Vocacional Noturno as unidades pedagógicas e os projetos introduziram esse conceito e o trabalharam durante todo o seu percurso de vida. Esta prática descortinou para os alunos a compreensão crítica das relações de trabalho e das relações sociais de trabalho. O estudo do meio na unidade da Capital, nos bairros de periferia é a expressão cabal

de uma ação pedagógica política voltada para a formação de consciência crítica e o exercício de intervenção na comunidade.

No caso do Programa Integrar o conceito de trabalho foi introduzido através do estudo do processo de reestruturação produtiva, até porque se tornou urgente debater as causas política e econômicas do elevado índice de desemprego.

4) Os Ginásios Vocacionais Noturnos estavam amparados na interpretação que foi possível fazer da legislação federal, Lei de Diretrizes e Bases e pareceres do Conselho Estadual de Educação. Foi, portanto uma experiência absolutamente legal embora não tivesse qualquer precedente. Foi um programa do Estado e no nível jurídico apoiado e financiado pelo Estado. Nesse sentido o fato de pertencer à rede lhe dava uma segurança que só foi rompida pela intervenção militar, ou seja, em outro momento, também do Estado, desta vez autoritário.

O programa Integrar que objetiva certificar seus alunos com certificado de 1º e 2º grau conta com uma tênue base legal expressa por uma portaria do Ministério da Educação. Como todo programa experimental foi crescendo com o tempo, não só quanto ao número de núcleos no Estado de São Paulo como seu lançamento em muitos outros estados do Brasil. O fato, porém de ser uma experiência patrocinada por uma Confederação Sindical encontra em nossa sociedade um estranhamento em relação à proposta pedagógica.

Outro fator interferente, bastante sério, é o amparo financeiro, discutido e rediscutido no Ministério do Trabalho que disponibiliza verbas do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) para entidades que desenvolvem cursos profissionalizantes e atividades correlatas. O fato de a CNM (Confederação Nacional dos Metalúrgicos) ser filiada à CUT (Central Única de Trabalhadores) aparece como um complicador, no momento da solicitação de verba e de negociação para a respectiva liberação. O desgaste que esse processo provoca atinge vários segmentos de pessoas que trabalham no Programa. Reforça esta situação a mudança de Ministro do Trabalho, modificando o quadro de funcionários vinculados aos setores de liberação de verbas. O mesmo acontece em nível estadual.

No caso dos Ginásios Vocacionais Noturnos, subordinados ao Serviço do Ensino Vocacional, por sua vez ligado diretamente ao Gabinete do Secretário da Educação lhe dava estatuto de Departamento, mas por outro lado propiciava relações muito difíceis quando passamos pelo Governo de 64 e pelos Secretários de Educação dos mais variados matizes no quadro conservador.

Tais condições exigiram e exigem de ambos os programas uma disposição de luta permanente não só na área burocrática mas também no plano político.

5) Com relação à proposta pedagógica os Ginásios Vocacionais Noturnos se iniciaram com professores selecionados pelo Serviço de Ensino Vocacional dos quais se exigia disponibilidade de 3 a 4 meses para capacitação. A capacitação prosseguia com o

trabalho do Orientador Pedagógico, sediado nos Ginásios, com dedicação plena. É preciso registrar que tanto os professores quanto os Orientadores Pedagógicos e Educacionais tinha seu salário calculado em cima de 40 horas semanais.

Conforme já foi declinado neste trabalho a experiência dos Ginásios Vocacionais Noturnos tinha por objetivo formular e organizar as áreas propedêuticas e as áreas técnicas de modo equilibrado, ou seja 50% do tempo escolar dedicado a cada conjunto de áreas. Garantia-se a primazia de manter a crítica necessária ao papel das áreas técnicas. O currículo envolvia o estudo das mais variadas linguagens, de conceitos fundamentais para à compreensão da cidadania, ou seja, Estudos sócios históricos e a área de Ciências físicas e biológicas. Com estas se articulavam e se integravam às áreas técnicas: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Economia Doméstica e Planejamento (1º grau diurno) e Eletricidade, Marcenaria, Desenho Técnico, Contabilidade, Administração e Planejamento (1º grau Noturno) – responsável pela elaboração de vários projetos, alguns dos quais destinados à implantação na comunidade. Em outro momento deste estudo já explicamos como eram formulados os procedimentos pedagógicos gerais, a metodologia e os mecanismos de avaliação e promoção.

6) Quanto à capacitação dos docentes, dos orientadores e demais técnicos, do Serviço do Ensino Vocacional, foi montado a seguinte estrutura organizacional:

- Seleção – currículo, entrevista, redação.
- Curso de Capacitação para o Ensino Vocacional – 4 meses.
- Estagio nas Classes Experimentais e em 1962, nos Ginásios Vocacionais.
- Participação em dois momentos anuais de avaliação de desempenho e planejamento dos trabalhos.
- Participação semanal no Conselho Pedagógico da escola de todos os professores e orientadores.
- Atualização pedagógica geral ou em área específica (Congressos, Seminários, Semanas de Estudo).

Foi instituído pelo Serviço de Ensino Vocacional o processo de avaliação de desempenho dos Orientadores e Professores. Este trabalho era feito por uma equipe de assessoria pedagógica que trabalhava junto à Coordenadoria Geral.

No caso do Programa Integrar a estrutura organizacional e funcional é extremamente precária. Há uma disposição de selecionar o chamado cidadão politizado ou militante e secundariamente verificar seus títulos, sua formação acadêmica. É também indiferente que para a função de Orientador ou Assistente Pedagógico se contrate pessoa de outra área sem experiência docente.

O fato de assimilar operários metalúrgicos desempregados para as funções de instrutor, responsável local e coordenador de núcleos transformou-se num sério complicador nas relações de trabalho. A CNM/CUT contratou essas pessoas sem antes definir o perfil para cada função. O resultado se manifestou em queixas, relacionamento difícil entre Orientadores e Coordenadores de Núcleos e destes com o responsável local, orientador e professores. Felizmente esse esquema foi anulado. O trabalho do Coordenador era acompanhar junto aos núcleos o funcionamento regular – frequência, horário, casos especiais (alcoolismo, drogas) e suprimento de materiais escolares, merenda, vale transporte. No novo esquema os antigos Coordenadores de Núcleos ficaram encarregados de fazer os contatos políticos, por exemplo, na Prefeitura, Câmara, Escolas locais, Escolas Técnicas. Este esquema também não teve uma duração satisfatória.

O que desejo esclarecer é que estas e outras mudanças resultavam de um despreparo administrativo do pessoal, ou, de caso pensado mudavam as pedras do tabuleiro. Os professores da PUC/SP liberados para coordenar equipes, realizar pesquisas e assumir a seleção, tiveram suas funções minimizadas, passando todos à categoria de assessores e finalmente, colaboradores. Neste ponto o poder de intervenção no processo é quase nulo. Esta medida tem sua lógica. Entre funcionários e profissionais da educação o princípio estabelecido é que tudo seja aprovado e decidido pelas bases. Isto, quando interessa aos dirigentes. Até onde se sabe professores, assistentes pedagógicos e outros funcionários nunca foram chamados a opinar sobre as questões e encaminhamentos.

Prevalece o conhecimento tácito do dirigente ou das coordenações técnicas sobre todo conhecimento profissional, especializado. Os dirigentes sempre sabem tudo, entendem de tudo, até mesmo de educação; uma crítica feita a alguns professores e assistentes pedagógicos se referia à falta de jogo de cintura político, logo não seriam bons professores ou orientadores já que o pedagógico tem menor valor. Presenciamos várias tentativas de intromissão na pedagogia do Programa por pessoas, até autoritárias, que subestimavam o trabalho pedagógico. Em nome de agir politicamente se desrespeita o trabalho pedagógico e se atropela aqueles que no cotidiano são responsáveis pelo Programa. A última “novidade” criada pela coordenação política do Programa foi a designação de sindicalistas (metalúrgicos desempregados) para funções de Orientação e Coordenação Pedagógica. Trata-se de pessoas com o 2º grau, ex-metalúrgicos, militantes. Como o Programa Integrar não precisa respeitar a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, apesar de nosso repúdio àquela medida, os sindicalistas seguem em frente. Um dos sindicalistas chegou a nos dizer que a defesa da contratação de um Orientador Pedagógico formado em Pedagogia é, de nossa parte, decorrente da defesa que certamente fazemos da categoria (dos pedagogos).

Por outro lado, na Introdução deste trabalho foram mencionadas algumas questões que nele mereciam destaque por condicionarem a situação em que foi desenvolvida a própria pesquisa, condicionado ao mesmo tempo a avaliação do alcance e limites da experiência. São estas questões que passo a comentar agora.

Em primeiro lugar, cabe destacar o nome Integrar dado ao Programa, como estratégia política de ampliação da área de poder, e como garantia da autoria do projeto. A partir dessa medida foi possível desenvolver outras ações no campo estritamente político. É conhecido, por todos, o processo de esvaziamento que sofrem os sindicatos nesse período de desemprego em massa. Esse dado, obviamente, enfraquece os sindicatos; assim também nas relações político-econômicas, necessário foi assumir novas posições com relação à negociação por aumento de salário e de outros benefícios. Os sindicatos encontraram no Programa Integrar o instrumento político de que necessitavam para retomar a mobilização, pelo menos entre os metalúrgicos da CNM/CUT.

A implantação do Programa Integrar foi possível graças à disponibilidade e contribuição intelectual de docentes da PUC entre os quais me incluo. Desde o final de 1995 até o final de 1997 trabalhamos diuturnamente, reunindo grupos sindicais, mobilizando a seleção de profissionais que viriam atuar na área pedagógica, planejando currículo, elaborando propostas de avaliação, orientando programas de capacitação e coordenando profissionais solicitados a elaborar a proposta pedagógica e o material didático (Cadernos Curriculares de várias áreas). Constatamos durante esse tempo que até mesmo os sindicalistas que frequentam a sede da CNM/CUT manifestavam um certo estranhamento diante do movimento de pessoas e da montagem de serviços novos naquele ambiente.

Nós professores da PUC/SP tivemos um papel decisivo na defesa do Programa Integrar junto às repartições públicas de educação e trabalho (Ministérios, Secretarias Estaduais, etc.) com os quais os dirigentes sindicais começaram a tratar. Elaboramos muitos textos de justificativas e proposições que legitimaram, pela via acadêmica, a seriedade do projeto educacional. Os doze primeiros núcleos foram instalados no Estado de São Paulo (1996), o que exigiu um trabalho permanente de acompanhamento e capacitação dos professores e instrutores. Os encontros realizados quase todos na PUC/SP contavam sempre com a presença de sindicalistas membros da diretoria da CNM ou de sindicatos do Interior.

A experiência iniciada com muitos percalços foi acompanhada pelos dirigentes os quais foram assimilando a proposta pedagógica, a articulação do currículo. Enquanto não se instalou esse processo tivemos muitas dificuldades, por exemplo, na seleção de professores que resultou na classificação por conhecimento profissional e compromisso com a educação. Na medida em que os sindicatos locais assumiram a divulgação do Programa e as inscrições dos candidatos entenderam eles, que o critério político sindical precederia a qualquer outro na seleção de pessoal. Tivemos especialmente nos dois primeiros anos inúmeras reuniões, as quais se tornaram necessárias em virtude de numerosas dificuldades no trabalho com os sindicatos e com as instituições do Estado.

Nessa época vários sindicalistas vislumbraram o êxito do Programa; iniciou-se um movimento de discussão sobre o local do pedagógico e o local do político no âmbito do Integrar. Defendemos o princípio que toda educação é política e não a somatória educação + política. Essas discussões evidenciaram que para os sindicalistas o elemento importante é o político; o pedagógico ao ver deles seria secundário. Nessa história vivemos momentos muito tensos confrontando entendimentos, posições e ações.

As outras parcerias estabelecidas através de convênios foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Unicamp, setores como o DIEESE e a Escola Técnica Federal, sendo que esta última tem sido apenas expedidora de certificados de 1º grau aos concluintes do Integrar. A relação com a UFRJ (Coope) está assentada na pesquisa coordenada pelo professor Michel Thiollent cujo objetivo é de se levantar um diagnóstico sobre a realidade dos trabalhadores metalúrgicos em todo o Brasil. Com a UNICAMP existe a expectativa de colaboração da Faculdade de Economia. O DIEESE tem abastecido os sindicalistas com análise de mercado, flutuação da economia e do emprego.

O fato destas parcerias estarem mais distantes da CNM, até geograficamente, amortece ao nosso ver os impactos e as divergências. Todos os metalúrgicos sindicalistas que participam ou participaram do Programa Integrar sempre aceitaram a pesquisa como um instrumento que serve para melhor entender a realidade. Entretanto, diante de relatórios ou dados demonstrativos alguns dentre eles argumentam no sentido de minimizá-la.

Podemos sintetizar o que dissemos até agora definindo nossas relações como um confronto de culturas: a acadêmica e a sindical com momentos altos e baixos numa difícil integração. Apesar das tensões dispusemo-nos a continuar, colaborando da melhor maneira para que desempregados e empregados possam se capacitar para outras alternativas de emprego, tornando-se cada vez mais pessoas, cidadãos.

O Programa Integrar no que toca às equipes locais, além do professor vem mantendo um instrutor (metalúrgico desempregado), um responsável local para trabalhar na infraestrutura dos núcleos. Para três ou quatro núcleos há um Assistente Pedagógico e um Coordenador de Núcleos (metalúrgico desempregado) os quais visitam semanalmente as equipes locais. Destaque-se a presença de metalúrgicos desempregados nessas funções. Não se trata no caso, de qualquer ex-metalúrgico. Trata-se de militantes vinculados à CNM/CUT e, nessa condição, o trabalho que realizam é predominantemente político, tendo como base as articulações com sindicatos, prefeituras, escolas, partido, etc.

Notamos também no decorrer dos trabalhos a diferença de compreensão teórica e prática no campo da ética. O fato de se colocar o movimento político acima de qualquer outra coisa termina por demonstrar que em certos casos “os fins justificam os meios”. O fulcro de nossas preocupações reside na chamada “politização da pedagogia”. Essa expressão é denotadora do

sentido dado à pedagogia pelos militantes. Nenhuma pedagogia é neutra, até porque toda pedagogia está assentada numa filosofia, num modo de entender o homem, a sociedade e o mundo. A dimensão política está no fato de ser conservadora ou transformadora. Parece ser uma compreensão difícil porque resulta de um processo cumulativo de experiências. Na cultura sindical a urgência é sempre a palavra de ordem. Essa diferença de entendimento resulta numa prática proselitista. Nesse sentido pode-se confundir uma oficina pedagógica ou um estudo (do meio) extraclasse com o comparecimento a um comício de campanha eleitoral na cidade.

Em segundo lugar, é preciso destacar o problema da empregabilidade para os alunos egressos do Integrar. A maioria dos alunos trabalhadores chega ao curso com uma expectativa muito grande em relação às chances que terá de conseguir um emprego com o certificado do curso em mãos. A medida que vão discutindo a questão da reestruturação produtiva percebem que o fato de estar desempregado não é um caso especial, nem se pode culpar a ciência e a tecnologia pelo elevado índice de desemprego. Nesse momento é preciso trabalhar comportamentos depressivos até que eles cheguem à conclusão de que é importante estudar e se preparar para novas funções e tarefas.

Por outro lado, é corrente no momento atual a ideia de empregabilidade vinculada a maior conhecimento. A expectativa de voltar para a área metalúrgica vai se apagando. Coloca-se no horizonte desses trabalhadores as alternativas de trabalho cooperativo ou de gestão de pequenos negócios, os quais geralmente tem serviço para um pequeno grupo de pessoas.

A discussão sobre os dados da realidade e o estudo de possíveis saídas para a crise econômico-política – que permeia todo o curso – é um trabalho fundamental. Por essa razão concordamos em exercitar a elaboração de pequenos projetos geradores de emprego e renda. Esta foi uma medida importante no desenho curricular – a área de Planejamento e Gestão entrou como uma área curricular, encarregada de levar ao exercício de construção de grupos produtores/grupos cooperativos. Trata-se de um assunto que vem sendo estudado com a colaboração de economistas, sindicalistas e representantes de cooperativas. Os trabalhadores alunos estão muito interessados em achar uma alternativa geradora de emprego e renda.

Em terceiro lugar, é necessário lembrar que em 1997 a CNM/CUT decidiu ampliar o Programa Integrar a nível nacional. Nessa direção foram mobilizadas as Regionais da CNM/CUT e através delas os sindicatos filiados. Foram contatadas algumas Universidades, seccionais do DIEESE dentre outras instituições. Essa expansão exigiu duplo trabalho da Equipe Pedagógica do Estado de São Paulo. A partir da ampliação foi designada para funcionar como Equipe Pedagógica Nacional. Do ponto de vista educacional pedagógico esta foi a nosso ver uma medida precipitada. Não dispúnhamos de pessoal capacitado e disponível para formar novos grupos nos demais Estados a curtíssimo prazo.

A capacitação dos profissionais da Coordenação e Orientação foi feita em São Paulo com base no programa desenvolvido com os primeiros núcleos. A partir daí iniciou-se um processo de reprodução da proposta didática a partir dos materiais didáticos também produzidos em São Paulo.

Entendemos que do ponto de vista político se expandiu a área de mobilização sindical e tornou mais forte a diretoria da CNM. Do ponto de vista pedagógico, entretanto perdemos a possibilidade de assessorar os novos orientadores e professores. Corre-se o risco de ter, a nível nacional vários “Programas” Integrar desvinculados da compreensão da proposta original. Nos últimos tempos estamos colaborando junto à Equipe Nacional composta pelas Orientadoras Pedagógicas da primeira fase do Programa Integrar em São Paulo e outros colaboradores e técnicos dos demais Estados. Nosso deslocamento para a Equipe Nacional a partir de 1998 foi determinante de alterações implantadas pela coordenação técnica administrativa nacional.

No plano concreto é necessário dizer que a equipe de São Paulo deveria ainda vivenciar mais experiências pedagógico-políticas, até porque, por falta de verba, professores e instrutores dos novos núcleos paulistas ficaram prejudicados em sua capacitação. Aqui também reside uma justa preocupação a qual pode ser identificada pelos itens abaixo:

- Saída repentina das Orientadoras Pedagógicas.
- Suspensão do acompanhamento que os docentes da PUC vinham dando aos orientadores, rebatizados com o nome de Assistentes Pedagógicos.
- A responsabilidade sindical-administrativa do Integrar São Paulo foi assumida por um sindicalista participante da Diretoria da CNM/CUT.
- A assessoria técnica passou a ser desenvolvida por um ex-metalúrgico do meio sindical.

No âmbito de São Paulo começaram desentendimentos entre vários assistentes pedagógicos e a coordenação pedagógica dessa equipe por pessoa não pertencente à área pedagógica, indicada pela Coordenação Técnica-Administrativa do Integrar. A situação culminou com a demissão de três assistentes pedagógicos, selecionados pelos docentes da PUC, todos licenciados em pedagogia, com tempo de experiência docente e/ou de coordenação pedagógica. A partir desse fato a Coordenação Técnica dispensou o trabalho de seleção que a PUC vinha realizando. Hoje pouco sabemos do andamento dos núcleos de São Paulo. Os comportamentos das coordenações de São Paulo nos fazem pensar que já se chegou a um nível satisfatório de desempenho e que nem as Orientadoras Pedagógicas nem os docentes da PUC são necessários.

O Programa Integrar a nível nacional tem uma longa estrada a percorrer. Até mesmo porque o seu êxito depende do respeito às culturas locais, das orientações específicas exigidas pelas Equipes Locais. É princípio incontestável em teoria de administração que a centralização uniformiza por baixo. É uma questão a ser pensada.

Nem bem o Integrar Nacional foi implantado nos deparamos com a proposta de qualificar em nível de 1º e 2º grau todos os dirigentes sindicais de várias regionais de base metalúrgica cutista. E para corolário dessa escalada somos hoje solicitados a formular e orientar um programa pré-universitário para os que possuem certificado de 2º grau. As relações institucionais vão se tornando mais complexas. E a dinâmica dos grupos também. Na medida em que as Orientadoras Pedagógicas foram remanejadas para o Programa de qualificação de Dirigentes, o Programa Nacional de 1º grau vai acumulando dificuldades, cuja sedimentação irá comprometer a proposta político-pedagógica original.

Pelas informações arroladas até o momento julgo que ficará fácil concluir que a organização sindical não só está limitando o espaço educacional de qualificação e requalificação profissional, assim como criando frustrações entre os profissionais de educação que vem colaborando desde o início do Programa.

Em quarto lugar, deve ser mencionada uma questão que vem sendo discutida desde o início do Programa Integrar relaciona-se com a adoção ou não da pluridocência. Contrariamente às nossas sugestões e orientações, a Coordenação Técnica do Programa decidiu pela unidocência, ou seja, manter um professor apenas para dar conta dos vários conteúdos de cultura geral. Nossa proposta foi de manter três docentes para as áreas de estudos sócio histórico, ciências biológicas e matemática e o terceiro para a área de Linguagens e Comunicação.

A defesa da unidocência pela Coordenação Técnica é feita com base no argumento da totalidade do conhecimento, de facilitação da interdisciplinaridade. Na realidade, os núcleos do Projeto integrar poderiam ter mais do que duas classes. Se assim fosse teríamos resolvido a questão da carga horária e salário. (Note-se que para dois núcleos o Projeto Integrar mantém um professor e um instrutor com 40 horas semanais cada um). Do ponto de vista qualitativo não é verdade que o uni docente domina satisfatoriamente os conteúdos e conceitos das várias áreas do currículo. Os professores ficam inseguros e se apegam cada vez mais aos textos didáticos preparados em São Paulo.

Dentre os alunos entrevistados vários se posicionaram em relação à questão. As observações convergem para “o cansaço da classe”, pela tendência a repetições, pela dificuldade de orientar o estudo em “matérias que ele próprio não conhece bem”. No plano financeiro não haveria problema de se manter três professores e um instrutor se em cada cidade os núcleos tivessem quatro ou cinco classes de alunos. De posse do material didático e dos textos os professores, em vários núcleos se militam a informação contida no material didático. No plano pedagógico não há nenhum estudo mostrando que a unidocência é mais eficiente do que a pluridocência para garantir a visão de totalidade. A reflexão sobre esse ponto indica o trabalho dos professores como um trabalho integrado, de equipe, no qual cada um trabalha os objetivos comuns e os conceitos fundamentais para a compreensão da realidade.

Entendemos que essa posição da Coordenação Técnica se ampara num modelo frequente das escolas de Ensino Fundamental que trabalham com crianças. No caso do Programa Integrar trabalha-se com adultos; nesse caso a percepção de totalidade não se organiza porque se trabalha com apenas um professor. Aliás, as escolas de 1º a 4ª série da rede particular estão trabalhando com 2 ou 3 professores por classe. Em todos os momentos de capacitação os professores levantam o esforço que fazem para “ensinar” conteúdos de outras áreas.

Do ponto de vista político, temos que é mais importante atingir mais cidades, o que significa mais sindicatos, do que oferecer melhores condições de ensino aos núcleos já implantados. Conforme dissemos anteriormente, a subvalorização dos conteúdos teóricos está vinculada a supervalorização da prática, através de atividades. Esta postura se repete nos projetos de 1º e 2º grau para dirigentes. Sob a alegação de que esses participantes tem uma vivência de lutas no campo político e sindical foram cortados do currículo os conteúdos sócio histórico.

Em quinto lugar, deve-se lembrar a expansão da base institucional do projeto original, com a criação do Instituto Integrar (1999). A experiência da CNM/CUT, relativa a programas educacionais está se sedimentando. Estão sendo ultimados os trabalhos para a implantação de 2º grau para desempregados e 1º e 2º grau para empregados da área metalúrgica. O Instituto Integrar recentemente instalado deverá abarcar todos os projetos de capacitação profissional e sindical e outras ações, dentro de seus objetivos. Com isso a Secretaria Nacional de Formação da CNM/CUT terá marcado um tento eminentemente político, no contexto sindical. Nessa direção se explica a mobilização das Escolas Sindicais em todo o território nacional, às quais foi entregue a tarefa de selecionar professores e técnicos, tendo agora uma participação regular no âmbito de todos os projetos da CNM/CUT.

Do ponto de vista pedagógico, é preciso mencionar ainda, em sexto lugar, a questão da resistência à avaliação. Desde o início dos trabalhos do Programa Integra nos preocupamos com as características dessa população de trabalhadores desempregados. Entretanto somente depois de alguns meses conseguimos a aprovação e verba necessária para realizar uma pesquisa de caracterização dos alunos nos planos socioeconômicos e psicossocial. Sob a coordenação das sociólogas Luiza Alonso e M. Aparecida Shoenacker o trabalho se realizou e obtivemos relatórios de excelente qualidade. Apesar de duas exposições orais para os sindicalistas e os técnicos do Programa, percebeu-se que os dados coletados não “correspondiam à expectativa dos sindicalistas” porque não “apontavam soluções”. Por aí já se tem um indicador. Posteriormente iniciamos com as Orientadoras Pedagógicas o estudo do processo de avaliação do aprendizado que adotariamos no Integrar. O receio dos sindicalistas foi muito grande. Mas esta constatação é explicada por alunos trabalhadores.

A avaliação entre eles é entendida como punição, demissão ou advertência. Tem, portanto uma conotação aversiva. Foi necessário desenvolver um trabalho de esclarecimento para que os alunos percebessem que a avaliação no curso não seria igual àquele procedimento, nem fazia sentido. Porém, à medida que o processo de avaliação ia se desenvolvendo, com a plena participação deles, os alunos concluíram que a avaliação do conhecimento não tinha nenhuma relação com o que se passava na fábrica.

Comportamento semelhante tiveram alguns técnicos sindicalistas quando propusemos a avaliação pedagógica do Programa. A proposta vem sendo retardada sempre mais.

Argumentos como falta de verba ou condições sócio culturais desfavoráveis nesta e naquela cidade determinaram que somente no 2º semestre de 1999 a avaliação poderia ser feita dispondo-se de uma verba para tal trabalho. Nesse plano a avaliação realizada através de pesquisa de campo, com alunos, professores e instrutores soa como ameaça. Alguns sindicalistas chegaram a dizer que poderão aproveitar os resultados da pesquisa “que forem favoráveis”. Essa afirmação é reveladora da postura que vários sindicalistas assumem.

Tentamos buscar razões de comportamento tão arraigado. Além da associação negativa, da avaliação com punição, há uma espécie de descrédito em relação à pesquisa. Porém o dado novo que desconhecíamos é que em todos os cursos promovidos pelos sindicatos, pelas Federações Estaduais e pela Confederação Nacional não há uma avaliação formal. Faz-se avaliação do Curso, enquanto tal, dizendo dos pontos positivos ou negativos. Em alguns casos, nem isso. A consequência dessa prática é que no momento atual encontramos muito sindicalistas com baixa escolaridade, pessoas que de fato fizeram vários cursos, dos quais não possuem nenhum comprovante, nem resultados de avaliação. Um dos sindicalistas nos disse que os cursos que fez já somavam 3.400 horas, mas que ele não tinha como comprová-lo. Outro senhor nos disse que a dificuldade de se fazer avaliação decorre da dificuldade que os trabalhadores têm de ler e escrever, mas principalmente escrever.

Note-se que a escolaridade da maioria, na área metalúrgica está entre a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, ou seja, o antigo curso primário. As práticas pedagógicas como a entrevista individual, a participação ativa no Programa, a liberdade de perguntar, questionar, concluir e o acompanhamento do progresso tem permitido exercitar a auto e a heteroavaliação. Ao final de um ano os alunos trabalhadores mudaram aquela visão inicial. Para tanto é fundamental que haja um bom relacionamento entre professor e aluno. Teremos dados objetivos sobre essa questão quando tivermos em mãos o Relatório da Pesquisa de Avaliação Pedagógica (previsão de término no 1º semestre do ano 2.000).

Em resumo, fazendo-se um balanço geral, pode-se dizer que a experiência de se trabalhar com a CNM/CUT na elaboração e implantação do Programa Integrar tem sido muito importante para se refletir sobre a política educacional brasileira, sobre a exclusão social presente

em todo o sistema educacional, sobre a necessidade de pesquisar o comportamento do trabalhador adulto, analfabeto ou pouco escolarizado, sobretudo como conduzir a discussão sobre formação, qualificação e requalificação profissionais no Brasil.

Outro dado a se ressaltar é o exercício permanente que vimos fazendo para controlar as tensões que surgem no campo prático do trabalho entre sindicatos e universidade, ou seja entre a cultura sindical e acadêmica. A participação da Universidade no Programa Integrar abre perspectivas para ambas as partes. De um lado, a compreensão do papel social da Universidade, suas formas de produção do conhecimento, suas pesquisas e sua contribuição para os movimentos sociais e promoção humana e social dos segmentos de baixo nível econômico da população. O fato de a CNM desejar capacitar 500 líderes sindicais de modo que eles cheguem ao nível universitário parece ser uma prova de que a universidade tem muito a oferecer.

Em matéria de comunicação e linguagens julgamos ter havido uma troca proveitosa. O linguajar acadêmico precisou passar por várias traduções; por outro lado aprendemos o significado atribuído a várias expressões, usadas na linguagem coloquial dos trabalhadores. As relações da sociabilidade ocorrem de forma espontânea. É nesse nível que vários preconceitos, das duas partes, vão sendo quebrados.

Por fim, além dessas questões que merecem destaque, há uma questão que necessidade ser apontada, porque ela está na raiz de inúmeras tensões anteriormente referidas. Se com relação a uma diferença de perspectiva entre universidade e sindicato na avaliação do Programa havíamos-nos referido ao problema do confronto entre diferentes culturas locais, a acadêmica e a sindical, é preciso não esquecer que a ela se sobrepõe igualmente a dimensão de poder que inevitavelmente perpassa a experiência. Estabelece-se assim, entre universidade e sindicato, entre coordenação pedagógica e política do Programa, um jogo de poder que no dia a dia torna as relações mais difíceis. Isso ocorre no âmbito das Escolas Sindicais, das regiões sócio geográficas da Confederação, dos dirigentes com os educadores. Mas também é esse fator que atravessa o problema da qualificação dos profissionais engajados no Programa, a questão da unidocência ou pluridocência, os limites éticos a serem respeitados no confronto entre a dimensão política e pedagógica do Programa e tantos outros anteriormente mencionados.

A questão do poder é, no entanto, inescapável. Não se pode pretender trazer a dimensão da política para a educação sem ter que se confrontar com o jogo de poder que, no espaço de mal-entendido que essa aproximação propicia, inevitavelmente se instala entre as partes. No Programa Integrar, hoje, assim como foi, no passado, com o Ensino Vocacional. Mas o inverso também vale para os sindicatos que se dispuseram a apoiar a criação e manutenção do Programa Integrar. O Programa passa a ser, a partir de agora, um marco histórico na vida sindical. Dele se terá brevemente uma memória histórica e cultural, o que a nosso ver poderá se constituir em contribuição crítica para o ensino formal. Se “o sindicato não existe para ser escola”, conforme a versão das oposições, ele é no entanto um espaço sócio-político por

onde passa, queiramos ou não, a educação e a formação dos trabalhadores. Parece-nos que esta é a exata medida do proposto Sindicato Cidadão. Penso que a presente tese é uma contribuição crítica ao Programa Integrar e a tanto outros projetos semelhantes que surgem em nosso país, visando ao aperfeiçoamento da formulação teórica e da realização prática, como as que neste trabalho analisamos, de uma pedagogia para o trabalhador.

BIBLIOGRAFIA

A CONCEPÇÃO da profissionalização do ensino regular do 2º grau; conceito, modalidades e níveis das habilitações profissionais. – Brasília – MEC – SEPS – 1981 – 19 pp.

A LEI nº 7044/82 e a preparação para o trabalho. Boletim de Documentação e Informação Técnica – São Paulo – (541): 1-2 – mar – 1983.

ADONIAS FILHO – *A Educação e o Trabalho* – Boletim de Documentação e Informação Técnica – São Paulo (413): 4, jul. – 1979.

ALTHUSSER, Louis – *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* – Lisboa – Presença – 1974.

ANDRADE, Antônio Ferreira de, - *Estudo comparado da formação profissional no Japão e no Brasil* – Rio de Janeiro – SENAI – 1982.

ANTUNES, Ricardo – *O trabalho em migalhas* – São Paulo – 1995.

ARROYO, Miguel – *Administração da educação, poder e participação* – Educação e Sociedade – São Paulo (2) – 1979.

ARROYO, Miguel – *Educação e Trabalho* – In: Reunião Anual de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. – Rio de Janeiro – ANPED – 1981.

ARROYO, Miguel – *O direito do trabalhador à educação* – In: Conferência Brasileira de Educação, 4 – Goiânia, set. 1986 – Anais – s.n.t.

ARRUDA, Marcos – *A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral* – s.n.t. – Apresentado na IV CBE – Goiânia – set. – 1986 – mimeografado.

AZEVEDO, Fernando D. – *Novos Caminhos e Novos Fins* – São Paulo – Cia. Editora Nacional – 1934.

BAUDELOT e ESTABLET – *L'école capitaliste em France* – Paris – Maspero – 1971.

- BEEBS, C.E. – *Educação e desenvolvimento econômico* – Rio de Janeiro – Zahar – 1975.
- BENEVIDES, Maria Vitória de M. – *O Governo Kubitscheck. Desenvolvimento Econômico e Estabilidade Política* – Rio de Janeiro – Paz e Terra – 1993.
- BOLETIN CINTERFOR – Oficina Internacional Del Trabajo – *Los Sindicatos y La Formación* – nº 144 – out. 1998.
- BOSI, Ecléa – *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos* – São Paulo – TAQueiroz/EDUSP – 1987.
- BOURDIEU, Pierre – *O Poder Simbólico* – Lisboa – Difusão Editorial – 1989 – (Coleção Memória e Sociedade).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues – *A Educação Como Cultura* – São Paulo – Brasiliense – 1985.
- BRANDÃO, Zaia – *O ensino de 2º grau e a profissionalização* – In: Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento – São Paulo – McGRay-Hill do Brasil – Rio de Janeiro – FENAME – 1978.
- BRUNER, Jerome S. – *Uma Nova Teoria da Aprendizagem* – 2 edição – Rio de Janeiro – Bloch – 1973.
- BRUNER, Jerome S. – *O Processo da Educação* – São Paulo – Cia Editora Nacional – 1971.
- DA MATTA, Roberto – *O Brasil em cinco lições* – 1993 – mimeografado.
- DESEMPREGO e Saúde Mental – ALONSO, Luiza K. – 1996 – mimeografado.
- CADERNOS DE PESQUISA – Educação e Trabalho – São Paulo – Fundação Carlos Chagas – n 47 – Nov. – 1983.
- CARACTERIZAÇÃO socioeconômica e psicossocial de trabalhadores desempregados – SHOENACKER, Mª Aparecida e ALONSO, Luiza K. – 1996 – mimeografado.
- CASTRO, Cláudio de Moura ET alii – *Ensino técnico, desempenho e custos.* – Rio de Janeiro – IPEA – 1972.
- CHIZZOTTI, Antônio – *Estado, educação e ideologias: o Estado Brasileiro e ideologia de educação* – Tese de Mestrado PUC/SP – São Paulo – 1975.
- COLL, César e GILLIÈRON, Christiane – *Jean Piaget: o Desenvolvimento da Inteligência e a Construção do Pensamento Racional* – In: LEITE, Luci B. (org.) Piaget e a Escola de Genebra – São Paulo – Cortez – 1987,
- COSTA, Ana Ma. Castelli Infantosi da, - *A Educação para Trabalhadores no Estado de São Paulo* – Revista do Instituto de Estudos Brasileiro nº 24 (IEB-USP) – 1982.

CUNHA, Luiz Antonio – *A profissionalização no ensino médio* – Rio de Janeiro – Eldorado – 1977.

CUNHA, Luiz Antonio – *Educação e desenvolvimento social no Brasil* – Rio de Janeiro – Francisco Alves – 1977.

CUNHA, Luiz Antônio – *Escolaridade e trabalho; quatro estudos sobre a fixação de requisitos educacionais* – Fórum Educacional – Rio de Janeiro – 2(1): 21-44, jan/mar. – 1978.

DEBENEST, Maristela – *Manacorda* – Revista ANDES – São Paulo – Nº 10 – 1986. (págs. 59-64).

DELUIZ, Neise – *A globalização econômica e os desafios à formação profissional – sí data* – mimeografado.

DEMARTINI, Zélia de B. F. e LANG, Alice B. S. G. – *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras* – São Paulo – CERU/INEP – 1982.

DOSSE, François – *História do Estruturalismo. I. O Campo do Signo 1945/1966*. – São Paulo – Ensaio – 1993.

DURHAM, Eunice R. – *A Dinâmica Cultural na Sociedade Moderna* - Ensaio de Opinião – São Paulo – Brasiliense – 1983.

ECHEVERRY, Augusto – *O Conflito Actual dos Humanismos* – Porto – Livraria Tavares Martins – 1964.

EDUCAÇÃO e emprego. Boletim de Documentação e Informação Técnica – São Paulo (452): 3 – abr. – 1980.

FAUSTO, Boris – *A revolução de 1930 – Historiografia e História* – São Paulo – Brasiliense – 1975.

FERRETI, C. J. e REIS SILVA JR, João – *Reforma Educacional e Formação Profissional no Brasil* – Texto mimeografado do Programa de Estudos Pós Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação PUC/SP e Fundação Carlos Chagas – São Paulo – 1993.

FERRETI, Celso João – *Uma nova proposta de orientação profissional* – São Paulo – SENAC – 1982.

FREIRE, M. Inês Soares – *Orientação Tecnista e prática escolar pública brasileira* – Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo – 1999.

FREITAG, Bárbara – *Escola, Estado e Sociedade* – São Paulo – Edart – 1978.

FRIGOTO, Gaudêncio – *Trabalho – Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?* - In: SILVA, Tomas T. da (org.) – *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. – Porto Alegre – Artes Médicas – 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio – *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista* – São Paulo – PUC – 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio – *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador; o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional* – Cadernos de Pesquisa – São Paulo – (47): 38-45 – Nov. 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio – *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos* – s.n.t. – Apresentação na IV CEB – Goiânia – se. – 1986 – mimeografado.

FURTADO, Odair – *Dimensões subjetivas da realidade: um estudo de subjetividade no Brasil* - Tese de Doutorado PUC/SP – s/n. – São Paulo – 1998.

GADOTTI, Moacir – *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório* – São Paulo – Cortez/Autores Associados – 1983.

GRAMSCI, Antônio – *Concepção dialética da História* – 7 edição – Rio de Janeiro - Civilização Brasileira – 1987,

GRAMSCI, Antônio – *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* – 5 edição – Rio de Janeiro – Civilização Brasileira – 1985.

GRIZE, Jean- Blaise, VERGÈS, Pierre e SILEM, Ahmed – *Salaries face aux Nouvelles Technologies: vers un approche socio-logique des representations sociales* – Paris – Centre National De La Rècheche

GUILLERM e BOURDET – *Autogestão: uma mudança radical* – Rio de Janeiro – Zahar – 1976.

HALBWACHS, Maurice – *A memória Coletiva* – São Paulo – Editora Revista dos Tribunais – 1990.

HIRATA, Helena – *Da polarização das qualificações ao modelo da competência* – In: FERRETI C. J. et albi (org.) *Novas Tecnologias, trabalho e educação um debate multidisciplinar* – Petrópolis – Vozes – 1994.

HIRATA, Helena – *O(s) Mundo(s) do Trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos* – (mimeografado) – São Paulo – 1996.

IANNI, Octavio – *Estado e Capitalismo: Estrutura Social e Industrialização no Brasil* – Rio de Janeiro – Civilização Brasileira – 1965.

IBARROLA, Maria de – *La política de Formacion para El Trabajo – Cuarto desafios para La investigacion educativa* – in Orealc (UNESCO) *Enfoques y Experiências sobre evaluacion educacion de adultos* – México – Retablos de papel no. 17 – Enero – 1988.

KUENZER, Acácia Z. – *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador* – São Paulo – Cortez – 1985.

KUENZER, Acácia Z. – *As Novas Bases Materiais de Produção: O princípio educativo do trabalho Industrial Moderno* – Anais dos Seminários “Globalização e Estado” Universidade em Mudança – Curitiba – Paraná – 1995.

KUENZER, Acácia Z. – *Educação e trabalho: questões teóricas* – Revista Brasileira de Administração da Educação – Porto Alegre – 4(1) – jan/jul – 1986.

KUENZER, Acácia Z. – *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo* – São Paulo – Cortez – 1988.

KUENZER, Acácia Z. – *O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante* – Bimestre – São Paulo – 1(1): 16-20 – out – 1986.

LANE, Sílvia T. M. e CODO, Wanderley (org.) – *Psicologia Social: O homem em movimento* – São Paulo – Editora Brasiliense – 1984.

LAPLANTINE, François – *Aprender Antropologia* – São Paulo – Ed. Brasiliense – 1989.

LAUDANNA, Mayra – *Raphael Galvez* – São Paulo – Momesso Editora de Arte – 1999.

LETTIERI, Antonio – *A fábrica e a escola* – In: GORZ, André – Crítica da divisão do trabalho – São Paulo – Martins Fontes – 1980,

LEVI-STRAUSS, Claude – *A obra de Marcel Mauss* – In: MAUSS, Marcel – Sociologia e Antropologia – São Paulo – EPU/EDUSP – 1974 – vol. I – Introdução p.1-36.

- LIMA VAZ, Henrique C. de – *O Absoluto e a História* – Rio de Janeiro – Paz e Terra – ano I – nº 2 – 1966.

LIMA VAZ, Henrique C. de – *Ontologia e História* – São Paulo – Duas Cidades – 1968.

LIMA, Ricardo – *Educação, formação profissional no contexto do setor informar* – São Paulo – SENAC – 1982.

LOURENÇO FILHO, M. B. – *Introdução ao Estudo da Escola Nova* – Rio de Janeiro – Melhoramentos/Fundação Nacional do Material Escolar – MEC – 1978.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A – *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* – São Paulo – EPU – 1986.

LUKÁCS, G. – *História e consciência de classe* – Portugal – Escorpião – 1974.

MACHADO, Lucília R. S. – *Politecnia, Escola Utilitária e Trabalho* – São Paulo – Cortez; Autores Associados – 1991.

MACHADO, Lucília R. S. – (Texto): *Cidadania e Trabalho no Ensino de 2º grau* – Em aberto – Brasília – out/dez – 1985.

MACHADO, Lucília R. S. – *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro* – São Paulo – autores associados – Cortez – 1982. (Coleção educação contemporânea).

MACHADO, Lucília R. S. – *Escola Técnica e divisão ao estudo sobre o Ensino Técnico industrial brasileiro* – Tese de Mestrado UFMG – Minas Gerais – 1979.

MALVEZZI, Sigmar – *O recrutamento de pessoal qualificado e o papel das agências de formação profissional* – In: *Informação profissional: profissionalização e emprego* – São Paulo – SENAC – 1980 – p. 14-27 (Séries Debates, 4).

MANACORDA, Mario A – *El Principio Educativo em Gramsci* – Salamanca – Ediciones Sigüeme – 1977.

MANFREDI, Silvia M. – *As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores* – CADERNOS de pesquisa – São Paulo – (47): 64-77 – Nov – 1983.

MARQUES, Sandra M. Lunardi – *Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: O Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro* – Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação – PUC/SP – São Paulo – 1985 – 407p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich – *Crítica da educação e do ensino* – Lisboa – Moraes – 1978.

MASCELLANI, M^a Nilde – *Cidadão de 2ª classe* – Revés do Avesso – São Paulo – 1998.

MASCELLANI, M^a Nilde – *Sindicatos e Universidade: uma relação necessária* – Revés do Avesso – São Paulo – 1996.

MASCELLANI, M^a Nilde – *Ameaça à paz social* – Revés do Avesso – São Paulo – 1966.

MASCELLANI, M^a Nilde – *A proposta pedagógica do Programa Integrar* – Publicado em Ação Educativa – 1998.

MASCELLANI, M^a Nilde – *O saber acumulado do trabalhador: reconhecimento e resgate* – Revés do Avesso – 1998.

MASCELLANI, M^a Nilde – *O Sistema público de Ensino Vocacional de São Paulo* – Revista Idéias – nº 1 – 1988.

MAUSS, Marcel – *Relações reais e práticas entre a Psicologia e a Sociologia* – In: *Sociologia e Antropologia* – São Paulo – EPU/EDUSP – 1974 – Vol. I.

MEDEIROS, Valéria A – *O Conceito de Experiência em Educação: John Dewey versus formadores de opinião* – Tese de Mestrado PUC/SP – s/n. – São Paulo – 1994.

MOIX, Candide – *O Pensamento de Emmanuel Mounier* – Rio de Janeiro – Editora Paz e Terra – 1968.

MORAES, Carmen S. Vidigal de – *A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional* – Texto mimeografado inserido no Relatório sobre Formação Profissional da CUT Nacional – 1966.

MORAES, Carmen S. Vidigal de – *política e formação profissional no Brasil e em alguns países europeus* – Faculdade de Educação USP – São Paulo – 1996.

MOUNIER, Emmanuel – *Manifesto ao Serviço do Personalismo* – Lisboa – Livraria Moraes – 1967.

NOGARE, Pedro Dalle – *Humanismos e Anti-Humanismos* – Petrópolis – Vozes – 1977.

NOSELA, Paolo – *Trabalho e educação: do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; de labor da burguesia à poiesis socialista* – s.n.t. – Apresentado na IV CEB – Goiânia – set. – 1986 – mimeografado.

OLIVEIRA, Mariângela P. – *A memória do Ensino Vocacional: Contribuição Informal de um Núcleo de Documentos* – Dissertação de Mestrado em História – FFCH/USP – São Paulo – 1986 – 427p.

PARO Vitor H. – *“Parem de preparar para o trabalho”!* – texto mimeografado – Administração Escolar: Introdução Crítica – São Paulo – Cortez Associados – 1986.

PARO Vitor H. – *A propósito do ensino profissional livre no Estado de São Paulo* – Cadernos de Pesquisa – São Paulo – (36): 27:40 – Fe. – 1981.

PARO, Vitor H. – *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e formação de recurso humanos no Brasil* – São Paulo – Cultrix – FCC – 1979.

PIMENTEL, M^a da Glória e SIGRIST, Áurea – *Orientação Vocacional* – São Paulo – Ed. Pioneira – 1971.

PINTO, Álvaro Vieira – *Ciência e Existência* – São Paulo – Editora Vozes – 1976.

REGO, Beatriz G. P. B. – *Escola, trabalho: qualificação para o trabalho* – Campinas – UNICAMP – 1983.

ROSSI, Wagner G. – *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* – São Paulo – Cortez e Moraes – 1978.

ROVAI, Esméria – *As Cinzas e a Brasa: Ginásios Vocacionais* – Tese de Doutorado PUC/SP – 1996.

ROVAI, Esméria – *Dimensão Afetiva da Experiência Pedagógica dos Ginásios Vocacionais* – Tese de Mestrado PUC/SP – São Paulo – 1993.

- ROVAI, Esméria – *Gramsci e a Experiência dos Ginásios Vocacionais: um confronto* – PUC/SP – São Paulo – 1991.
- SALGADO, M^a U. C. – *Ensino de 2º grau e organização do processo de trabalho no capitalismo contemporâneo: onde fica a formação profissional* – s.n.t. – não publicado.
- SALGADO, M^a U. C. – *Formação para a cidadania no ensino de 2º grau* – Em Aberto – Brasília – 4(28): 1-8 – out/dez. – 1985.
- SALM, Cláudio D. – *Escola e trabalho* – São Paulo – Brasiliense – 1980.
- SAVIANI, Demerval – *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira* – ANDE – São Paulo – 6(11): 15-23 – 1986.
- SCHULTZ, Theodore W. – *O capital humano* – Rio de Janeiro – Zahar – 1973.
- SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL – *Planos pedagógicos Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo* – São Paulo – 1968.
- SEVERINO, A Joaquim – *Pessoa e Existência* – Autores Associados Cortez – São Paulo – 1983.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, - *A ‘nova direita’ e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia* – In: GENTILI, Pablo A e Silva, Tomas T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total em educação* – Petrópolis – Vozes – 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, (org.) – *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana* – Editora Artes Médicas – Porto Alegre – 1991.
- SINGH, Agit – *Transformação econômica mundial, calificaciones profesionales y competitividad* – Revista Internacional Del Trabajo – v. 113 – nº 2 – 1994.
- SOUZA NETO, F. Benjamin – *As classes experimentais de Socorro e sua relação o Ensino Vocacional do Estado de São Paulo* – RENOV, Relações Educacionais e do Trabalho – São Paulo – 1971 – mimeografado.
- SNYDERS, Georges – *Escola e luta de classes* – Lisboa – Moraes – 1977.
- SNYDERS, Georges – *Para onde Vão as Pedagogias Não Diretivas?* – Lisboa – Moraes Editores – 1974.
- TEIXEIRA, Anísio – *Educação Progressiva – Uma Introdução à Filosofia da Educação* – São Paulo – Cia. Editora Nacional – 1950.
- THIOLLENT, Michel – *Metodologia da Pesquisa-Ação* – 4ª edição – São Paulo – Cortez/ Autores Associados – 1988.

- TONELLO, Maria José – *Estudo sobre a saúde mental do Trabalhador* – São Paulo – 1997/8.
- TORRES, Artemes A M – *A manutenção do discurso da profissionalização e seu papel político* – Rio de Janeiro – PUC – 1981 – Tese de Mestrado.
- VAZQUEZ, Adolfo – *Filosofia da práxis* – Rio de Janeiro – Paz e Terra – 1968.
- VIEIRA, C. Eduardo – *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação* – Tese de Mestrado PUC/SP – s/n. – São Paulo – 1994.
- VYGOTSKY, L. S. – *A Formação Social da Mente* – São Paulo – Martins Fontes – 1989.
- WARDE, Miriam J. – *Algumas reflexões em torno da Lei 7044* – Cadernos de Pesquisa – São Paulo – (47): 14 – Nov – 1983.
- WARDE, Miriam J. – *Educação e estrutura social; a profissionalização em questão* – São Paulo – Cortez e Moraes – 1977.
- ZIBAR, Dagmar M. L. – *A definição das políticas para o ensino médio no marco do novo paradigma de conhecimento* – s/data – mimeografado.

Memórias e Testemunhos

Buscamos nessa homenagem compilar textos, testemunhos e reflexões que pudessem ajudar a construir, para as novas gerações, o perfil de Maria Nilde Mascellani.

Agradecemos a todos pela pronta cooperação.

CRÔNICAS NO CÁRCERE

DOPS – Ano 1974, de 18 de janeiro a 30 de março

Em 78 dias conseguiu escrever mais de 100 pensamentos em forma de diário, crônicas, cartas e poesias.

Selecionamos apenas algumas:

João da “Solitária”

Querido companheiro de infortúnio
João, entre os mil “jões” de meu País
Que se assustou quando me viu,
Que pela primeira vez conversou,
João que me conheceu numa cela de prisão
Que não se rendeu
Que me defendeu
Que por mim sofreu

Você que saiu de um Instituto de Menores
E caiu no mundo dos “maiores”
Você estava sozinho João, à procura de sua mãe.
“Mãe todo mundo tem” você concluiu.
Mas onde andaré aquela que me deu o mundo?
Seria uma puta entre tantas que você conheceu?
Seria uma mulher maltratada por ser preta e pobre?
Seria a Virgem da Capela do Orfanato, mas a Mãe do Menino Deus?

João, que terrível busca
João esta tortura nos assusta
Mas por um momento Você descobriu que tem a desconhecida dimensão de um Homem
E que eu tenho a desconhecida dimensão de uma Mulher.

M.N.M. / 1974

DOPS

Quando perdemos a capacidade de nos indignarmos com as atrocidades praticadas contra os outros, perdemos também o direito de nos considerarmos seres humanos civilizados.

M.N. M

O homem está pronto para se dar.
Poderá errar, mas não por medo.
Quem queira lhes responder
Há de percorrer a mesma estrada
Entrar pelas encruzilhadas,
Sentir o que já sentiu
Viver o que já viveu.

Não consegui dialogar com os “fortes”
Nem com os que sabem que sabem,
Que são o que são
Digam o que disserem...
A palavra deles não seguirá pelos ares,
Sepultada já está.

Prosseguirá sua jornada, onde quer que se encontre.
De mãos atadas construirá a caminhada
Dos homens que são seus irmãos...

M.N.M. /1974

“Alguns carregam a enxada
outros manobram a máquina
as mãos muitas vezes manchadas de pó e de sangue
São mãos que marcam a direção tomada
São olhos que veem o ponto de chegada
É preciso seguir para lá...

M.N.M.

“Não importa que hoje trema os lábios
e a voz caminhe incerta pela garganta
se amanhã o canto romperá da boca de milhões”

M.N.M.

Programa Integrar

Uma experiência de trabalho e cidadania

Quando, nos idos de 1995, os metalúrgicos e as metalúrgicas reunidos no III Congresso Nacional da categoria ergueram a mão para aprovar uma resolução autorizando a Confederação Nacional da CUT – CNMCU a iniciar ações no campo da educação profissional, não imaginaram que pouco depois, aquela resolução se desdobraria em uma série de programas. E que esses programas se ramificariam para várias regiões, atingindo milhares de trabalhadores e trabalhadoras, capacitando as organizações sindicais dos metalúrgicos para influenciar no debate sobre a educação e a qualificação profissional no País.

Os metalúrgicos e metalúrgicas, forjados na luta pela democratização do País e na construção de um sindicalismo autônomo, combativo e classista sabiam que a tarefa de criar o novo exigia um compromisso radical e intransigente com a busca da coerência entre princípios, objetivos e a prática cotidiana.

A CNMCUT, consciente da formação sutil com que ideias e práticas tradicionais tentam se impor no dia a dia, tinha conhecimento que o processo de construção de um programa de educação, de acordo com os princípios cutistas e sob a ótica dos trabalhadores, exigia um trabalho de reflexão, formação e organização coletiva.

Foi nessa época que a questão da qualificação profissional emergia na agenda sindical, o País passava por profundas mudanças, em grande parte, nocivas aos trabalhadores (as). No plano político, a coalização partidária aderente ao receituário neoliberal tinha adotado um plano econômico baseado em juros estratosféricos como atrativo de investimentos especulativos na dívida pública. Essa política de juros premiava os grandes investidores financeiros em detrimento do capital produtivo. Como mecanismo para controlar os preços encarou-se o mercado interno para produtos geralmente oriundos de países asiáticos, onde o custo com a mão de obra costuma ser bem menor. Submetidas à concorrência desigual, as indústrias brasileiras foram compelidas a reduzir custos e baixar preços.

Nesse período, também houve grande disputa em torno da concepção de Estado. Para os neoliberais no poder, o suposto “elefantismo” do Estado inibia o desenvolvimento do País e dificultava o livre jogo do mercado. O Estado, apresentado como gastador desnecessário e gerador de déficit público, passou a ser o grande vilão dos desequilíbrios econômicos. O discurso ideológico contra o Estado legitimou a diminuição do gasto público em todas as esferas do Estado (ajuste fiscal) e a transferência do patrimônio público para o setor privado nacional e internacional por meio das privatizações.

Para os trabalhadores e trabalhadoras, significou a precarização, intensificação do ritmo de trabalho, rebaixamento salarial e desemprego.

A década de 90 também foi marcada pelo bloqueio dos canais de negociação e diálogo social. Ao comprimir o espaço político da sociedade civil organizada, eliminou-se a possibilidade do debate democrático em torno das mudanças em curso. Ou seja, as consequências sociais da implantação das políticas neoliberais não puderam se expressar de forma democrática.

No movimento sindical, o contexto de metamorfoses no mundo do trabalho abria caminho para práticas antisíndicas. Em consequência, se registra declínio nos índices de sindicalização e distanciamento dos trabalhadores de suas organizações de classe, dificultando a reação de ações coletivas.

Esses acontecimentos exigiram do sindicalismo brasileiro novo reposicionamento político. O padrão de ação sindical baseado em bandeiras políticas com baixa proposição, pouca ocupação dos espaços institucionais e agenda focada nos reajustes salariais mostrou-se insuficiente para enfrentar a onda neoliberal. A CUT e seus sindicatos passaram a adotar posturas mais propositivas, tecendo articulações com outras forças sociais e ampliando a agenda, em uma perspectiva de resistência e disputa de hegemonia.

Foi nesse contexto sociopolítico que originou o Integrar, levando a CNMCUT à elaboração e execução de um programa que fornecesse parâmetros conceituais e metodológicos para embasar processos mais amplos de negociação e formação profissional no âmbito das empresas e nas políticas públicas.

Para esta experiência, uma incontável e valorosa contribuição deve ser destinada à Professora Maria Nilde Mascellani, com sua experiência original e pioneira do Ensino Vocacional de São Paulo. Os princípios metodológicos do Programa Integrar teve referências importantes de suas concepções teóricas, lembrando sempre que o saber do trabalhador é adquirido predominantemente pela prática, no meio em que vive e atua: fábrica, empresa, meio rural, área doméstica. É um saber elaborado de modo diverso daquele que se pratica na escola, pois parte de outras referências, porém não menos importante, pois tem um valor estratégico, sendo a base de sua autoafirmação como sujeitos individuais e coletivos.

Foi com grata satisfação e honra que posteriormente, em 1999, em sua tese de doutorado, intitulada, “Uma Pedagogia para o Trabalhador: O Ensino Vocacional como Base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)”, defendida na área de História e Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, que o Programa teve sua experiência sistematizada e apresentada como uma proposta metodológica de educação para a classe trabalhadora.

Ao longo desses anos, desenvolvemos metodologia de pesquisa e atendemos centenas de trabalhadores e trabalhadoras em seus diversos programas: elevação de escolaridade, médio e fundamental, formação de dirigentes sindicais, extensão universitária, economia solidária.

Buscamos o saber e o reconhecimento dos trabalhadores e trabalhadoras! Esse percurso não teria sido construído sem seu o pioneirismo e coragem. Professora Maria Nilde, nossos fraternos agradecimentos!

Claudir Nespolo

Presidente do Instituto Integrar

Vice-Presidente da CNM-CUT

Um sonho... Sociedade Memorial Vocacional

Doze de dezembro de 1969. Uma data que ficará marcada para sempre na história da educação brasileira. No auge do Regime Militar, a repressão contra as ideias libertárias e o pensamento questionador ganhou contornos mais dramáticos, com tons aberrantes de abusos e violência.

Um ano após o AI-5, pensar por conta própria tinha virado sinônimo de subversão. E foi com esse argumento que, naquele final de ano letivo, os policiais militares invadiram os Ginásios Vocacionais em todo o Estado de São Paulo.

Funcionários foram detidos em seus gabinetes e professores tirados à força de dentro das salas de aulas. As escolas foram fechadas compulsoriamente pela prática de crimes contra a nação. (Jornal do Friburgo, 2008)

Perto de completar 50 anos do fechamento do Serviço de Ensino Vocacional, diversos segmentos se unem para resgatar a importância da Educadora Maria Nilde Mascellani, principal idealizadora do projeto educacional que deveria servir de modelo para todas as escolas do Estado de São Paulo.

Após ter sido aposentada compulsoriamente sem nada receber, Nilde tornou-se professora da PUC-SP e, com outras pessoas, criou a RENOV que entre outras coisas pretendia a defesa dos Direitos Humanos e formação de novos educadores. Por causa disso, acabou sendo presa por mais de 30 dias no DOPS, em 1974. Seu último projeto foi em 1995, uma parceria com a Confederação Nacional dos Metalúrgicos, ligadas à CUT, onde aliou a pedagogia do ensino vocacional com a capacitação profissional dos trabalhadores desempregados – criando, assim, o projeto Integrar.

Em 1980, participa da fundação do PT no Colégio Sion (10 de fevereiro). Maria Nilde tinha um sonho desde 1984, revelado por diversas vezes em suas mensagens: a criação da Fundação Vocacional. Os tempos ainda não estavam maduros na sociedade brasileira, e o sonho foi postergado. Foi nomeada Secretária Municipal de Educação na cidade de Rio Claro em 1990. Somente em 2005, o sonho se realizou com o surgimento de uma associação, a GVive – Associação de Ex-alunos e Amigos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, que significa “Ginásio Vocacional Vive em nossas mentes e corações”.

Infelizmente, ela não viveu para ver seu sonho concretizado. Em 10 de dezembro de 1999, foi defender, afinal, a sua Tese. Dez dias depois de defender sua Tese na USP, ela faleceu – em 19 de dezembro. E em agosto de 2007, foi inaugurado, em Americana, o CIEP “Professora Maria Nilde Mascellani”.

A GVive une-se ao CME-FEUSP e ao IIEP para homenagear uma das maiores educadoras deste País.

Luiz Carlos Marques - Luigy
Presidente do GVive

LEMBRANÇAS DA FAMÍLIA

Esta tese teve uma importância muito grande para a minha família, isto é, eu e meus três filhos. Ela deu a eles seu primeiro emprego.

A Paula e o Daniel, com 16 e 14 anos, trabalharam com a transcrição de fitas e posteriormente a digitação de todo o material. Já a Claudia, com 9 anos, ficou feliz da vida com o cargo de secretária, fazendo algo que adorava, como atender o telefone, falar com pessoas e ter uma pausa para um lanche da tarde.

Foram muitos meses que resultaram em muito aprendizado. Um período do qual todos levaram para si o respeito que receberam como indivíduos que fizeram parte de um trabalho tão importante, com prazo curto, que sofreu com percalços de infraestrutura pelo caminho, mas que, no fim, tudo foi superado e entregue da forma que devia ser.

Junto com o final, veio o sentimento de dever cumprido, que antecipou o Natal e as férias de Janeiro de 2000. E novos projetos que se descortinavam. Após a defesa da tese, houve a organização de uma festa para celebrar o encerramento desta fase e missão cumprida no dia 21 de Dezembro, que infelizmente acabou não acontecendo devido ao falecimento da Nilde dois dias antes.

Agora, com tanto tempo passado, posso ver que o mais importante para eles e para mim mesma consegue ir além do trabalho direto em todo o processo. O mais importante foi ter tido a chance de conviver diariamente com ela e compartilhar toda essa experiência.

Silvana Mascellani, Socióloga
ex-aluna do GEV “Oswaldo Aranha”,
na capital, irmã de Maria Nilde

O ENSINO VOCACIONAL E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

• Introdução

O Intercâmbio Informações Estudos e Pesquisas – IIEP, em seu Projeto Memória da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, decidiu, como uma de suas atividades, homenagear Maria Nilde Mascellani, transformando em publicação sua tese de doutorado “Uma Pedagogia para o Trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)”.

Essa homenagem tem suas raízes, entre outras, no fato de Maria Nilde ter contribuído para o surgimento da Escola Nova Piratininga, na década de 70, voltada para os trabalhadores, da qual se originou o Centro de Educação Estudos e Pesquisas - CEEP e IIEP.

Maria Nilde Mascellani, lutadora incansável, direcionou prioritariamente suas ações em sua vida profissional para a educação e para a formação dos trabalhadores.

• O Ensino Vocacional: uma experiência de renovação educacional

A importância da experiência do Ensino Vocacional, em especial, dos cursos noturnos como base para a educação dos trabalhadores, fica evidente no título da segunda parte da tese doutorado de Maria Nilde: “Arqueologia de uma proposta pedagógica para o trabalhador: o ensino vocacional”.

O Ensino Vocacional foi uma experiência educacional inovadora e revolucionária. A educação foi concebida como um processo formador do ser humano para atuar criticamente sobre a realidade. Essa proposta educacional garante a sua atualidade porque parte sempre da realidade concreta, sem desconsiderar o passado e com vistas ao futuro. Realidade concebida como resultante das especificidades locais e universais. Interações, dependências e interdependências entre comunidades, cidades, estados e países possibilitaram trabalhar e vivenciar os conceitos no concreto. Em síntese, conhecer, analisar e atuar criticamente sobre a realidade, tendo como horizonte a formação integral e sua participação consciente e ativa na construção de uma sociedade democrática e justa, constituía o core curriculum, isto é, o seu eixo integrador.

No currículo, os conceitos eram trabalhados a partir da realidade próxima, ampliando-os e aprofundando-os do particular para o geral, do imediato para o universal. Para exemplificar, relatamos os temas centrais de 1ª à 4ª série ginasial, atual 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Na 5ª série, estudava-se a comunidade local. A área de Estudos Sociais tinha função integradora na explicitação das linhas gerais, dimensões históricas, culturais, econômicas e

políticas. O Estudo do Meio tinha uma função fundamental para a pesquisa e conhecimento da realidade. Todas as disciplinas participavam da preparação dos alunos para a sua realização. Na 6ª série, o tema central era o estudo do Estado de São Paulo; na 7ª, o Brasil e na 4ª, o Mundo. Na 8ª, discutiam-se as relações nacionais e internacionais e, como síntese a volta à comunidade para analisar seus reflexos no cotidiano de cada um, ou seja, a presença do mundo na comunidade local. Essa metodologia preparava para a ação comunitária consciente e responsável de pessoas ou grupos. Depoimentos de ex-alunos comprovam a importância dessas ações em sua vida pessoal e profissional.

As concepções e metodologias utilizadas no Vocacional foram ampliadas e enriquecidas com a exigência do aluno estar trabalhando para ingressar no curso noturno Fundamental e no Colegial profissionalizante, atual Ensino Médio. Para esses cursos, a experiência de trabalho passou a fazer parte do core curriculum. Esses elementos forneceram base para as propostas de educação da classe trabalhadora.

Pela sua concepção e prática revolucionárias e transformadoras, o Sistema de Ensino Vocacional foi arbitrariamente extinto pela ditadura militar em 1969.

RENOV e a formação de trabalhadores

Organizou a RENOV – Relações Educacionais e do Trabalho - na década de 70, realizando cursos, debates, levando sempre à reflexão e ao pensamento crítico transformador de educadores e trabalhadores. Com esse espírito, apoiou e assessorou ações sociais e políticas como, por exemplo, a Oposição Metalúrgica de São Paulo, colaborando na organização de cursos de qualificação e formação social e política para trabalhadores desempregados. Intermediou a busca de recursos do exterior para infraestrutura escolar e aquisição de material e equipamentos para formação profissional.

Deu aulas e trouxe intelectuais de relevância para um trabalho educacional voluntário. Esse trabalho foi o embrião da Escola Nova Piratininga, que nas décadas de 70, 80 e 90, formou lideranças metalúrgicas de todo Brasil, aprofundando a formação técnica e política daqueles que nos anos difíceis da ditadura organizavam os trabalhadores nas fábricas, preocupados com sua conscientização e tendo como horizonte a transformação da sociedade. Esta escola deu origem ao CEEP e ao IIIEP, com intensa atuação até os dias atuais.

Maria Nilde colaborou na criação e formação de professores do Curso Supletivo Profissionalizante de Ensino Fundamental e Médio do CEEP, em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e Sindicatos de Trabalhadores. Os cursos funcionaram na Capital e nas cidades de: Carapicuíba/Osasco, Franca, Limeira e Rio Claro, utilizando metodologia avançada, participativa e crítica, inspirada em Paulo Freire e no Ensino Vocacional.

O CEEP, em sua publicação “Construindo o Saber: educação dos trabalhadores pelos trabalhadores”, em 2002, reproduziu trecho de “*O saber do trabalhador: reconhecimento e resgate*”, de Maria Nilde, que sintetiza de forma clara a sua concepção sobre o saber do trabalhador adquirido na prática, ponto de partida para a formação cidadã.

“ Vale lembrar que o saber do trabalhador de baixa escolaridade é adquirido predominantemente pela prática, no meio onde vive e atua: fábrica, empresa, meio rural, área doméstica. Trata-se de um saber elaborado de modo diverso daquele que o pratica na escola . (...). O papel do educador será sempre o de criar situações que possibilitam saltos de qualidade no processo ensino-aprendizagem, de modo que, respeitando o nível e a forma inicial de conhecimento, leve os alunos a compreender suas bases culturais e científicas. Trata-se de conduzir o processo de sistematização do conhecimento esparso e fragmentado, orientando a passagem do entendimento empírico para o entendimento científico”

Cecília Vasconcellos Lacerda Guaraná

Diretora do GEV – Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari”, de Batatais (1962)

Diretora do GEV – Ginásio Estadual Vocacional “João XXIII”, de Americana (1963-1966)

Responsável de Sub-Sector de Testes e Medidas do Serviço de Ensino Vocacional (1967-69)

Nobuko Kawashita

Orientadora Educacional do GEV – Ginásio Estadual Vocacional

“Chanceler Raul Fernandes”, em Rio Claro (1965-1968)

Supervisora de Orientação Educacional – SEV – Serviço do Ensino Vocacional (1969)

MARIA NILDE MASCELLANI

Uma educadora que transcendeu a sua época

“Nós somos os jovens voltados para o Mundo cuja visão não nos assusta, pois acreditamos e confiamos no Homem.

Devemos, no futuro, tentar sanar os problemas, contando com o otimismo, a cooperação, a compreensão e a tolerância de todos, pois um homem sozinho não consegue vencer”.
(Alunos da quarta série ginasial de 1967 – Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro.)

Nos poucos documentos que a Ditadura me permitiu guardar, ao longo do tempo, encontrei, sobre a experiência educacional dos “Ginásios Vocacionais”, o convite de formatura da turma de 1967, de Rio Claro. E, para falar da obra idealizada pela educadora Maria Nilde Mascellani, parto da epígrafe registrada nesse convite.

De fato, a contínua reflexão sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que deveriam fundamentar a experiência de renovação educacional dos Ginásios Vocacionais era um exer-

cício proposto pela professora Maria Nilde às equipes de orientadores e professores. E, após a definição dos fundamentos e princípios comuns, cada unidade educacional construía o seu projeto de maneira autônoma.

Enfatizando diretrizes e objetivos gerais comuns, cada unidade diferenciava-se na sua práxis, conforme as características socioeconômicas e culturais da comunidade em que estava inserida. Para o maior conhecimento dessas características e para nortear o planejamento escolar, partia-se da pesquisa da comunidade. A Educação tem que estar comprometida com a autenticidade do homem brasileiro e sua realidade, sempre argumentava a professora em seus momentos de sínteses dos estudos realizados com as equipes de educadores. A professora Maria Nilde, com base em estudos históricos, ressaltava sempre que a Educação não teve nunca a preocupação com a autenticidade do homem brasileiro e sua realidade. E a nossa preocupação, neste projeto de construção de uma escola diferenciada, era a do Homem como ser histórico.

Outra preocupação da coordenadora Maria Nilde, sempre transmitida às equipes, era a Educação que tem como conteúdo a realidade social e como principal método a dialética sobre os dados da realidade. Educandos e professores desenvolviam consciência crítica e autonomia por meio do diálogo, um dos objetivos considerados por ela como fundamentais. A formação de cidadãos críticos e engajados era sua ênfase.

Os fundamentos presentes nos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo (1969) ressaltavam: “*A historicidade do Homem, a herança cultural, a consciência histórica, fazem dele um ser comprometido. Comprometido com seus contemporâneos, com seus antepassados e com as próximas gerações pelo simples fato de ser Homem Hoje*”. Pode-se verificar, aqui, o trabalho desses fundamentos comparando-os com a epígrafe dos alunos.

A professora Maria Nilde foi a grande idealizadora dessa experiência. Ainda estudante de Pedagogia já ministrava aulas no curso de formação de professores na histórica Escola Normal Caetano de Campos, da Praça da República, e destacava-se pelas novas metodologias de ensino que aplicava. E sua utopia educacional vai progressivamente se realizando e ampliando-se, das classes experimentais da cidade de Socorro, na década de 1960, até culminar com os Ginásios Vocacionais, que resultaram na experiência educacional mais avançada de que se tem conhecimento no País.

Numa ligeira comparação com as diretrizes que se apresentam hoje nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se afirmar que elas já eram desenvolvidas nas unidades dos Ginásios Vocacionais. A coeducação, o respeito às diferenças de gêneros e classes sociais, a educação e a orientação sexual estavam presentes em todas as atividades do trabalho em equipe, assim como a educação religiosa, vista no seu significado ecumênico e de respeito a todas as religiões.

O conhecimento científico dos principais problemas que agridem a Natureza com as suas consequências para a Vida do Homem no Planeta, com ênfase na poluição dos rios, da água, no desmatamento, e muitos outros temas e diretrizes que hoje se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais estavam presentes nas experiências de renovação pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Esta constatação poderá ser verificada na leitura da tese de doutorado da professora Maria Nilde, que, para a concretização de seu sonho como educadora, teve a colaboração e o engajamento das equipes de orientadores, professores, pais e alunos de cada unidade escolar.

Moacyr da Silva

Orientador Pedagógico do Ginásio Estadual Vocacional “João XXIII”, de Americana.

SOBRE MARIA NILDE

Admirável educadora, cuja vida pautou-se na luta por uma educação de qualidade e para todos.

Sempre estudando, atualizando-se. Cada prática relatada é fundamentada em teorias que tornam a realidade cada vez mais compreendida, vista sob o ângulo da ciência. Pesquisa, teoria e prática educacional se entrelaçam e dançam de uma maneira harmoniosa, mesmo quando são apresentados pontos divergentes ou conflitantes.

Isto é realmente incrível em todos os trabalhos realizados e coordenados por ela.

As ações são permeadas de questionamentos, sua atuação na educação denota lucidez e consciência extrema.

Conseguiu ver o ser humano na sua totalidade, inclusive na sua espiritualidade, sendo também profunda conhecedora do cristianismo.

Sua atuação se estende pela educação formal, educação popular, pelas pastorais da Igreja, pela universidade, sindicatos, onde quer que a educação se fizesse presente.

Deixou um legado na pedagogia, na psicologia, na sociologia, na ciência política, na religião, bem, nas ciências humanas de modo geral.

Seus trabalhos foram marcados pelo trabalho de grupo, pelo interesse pelos grupos oprimidos, pelas periferias, pelo menor abandonado, pelo trabalhador desempregado, na luta pela dignidade humana.

Lançou sementes, causou polêmica, deixou uma herança cultural, um patrimônio que será resgatado por muitos anos.

Maria Claudia Nascimento

Ex- aluna de Maria Nilde
e das Classes Experimentais de Socorro (1959)

O VERMELHO E O NEGRO

Foi no fatídico ano de 1964 que minha vida passou por uma revolução, transformando-a para sempre. Ingressei no Ginásio Vocacional, escola pública e experimental.

Tudo era novo: período integral, matérias diferenciadas (artes industriais, artes plásticas, teatro, economia doméstica), metodologia e forma de avaliação.

Estudei história a partir do presente, buscando suas causas no passado. Não usei livros didáticos, aprendi a pesquisar os conteúdos em livros, jornais e estudos do meio. O programa desenvolvia-se a partir de temas geradores, inter-relacionando as disciplinas e dando sentido a cada uma delas. Tive aulas com profissionais como o dramaturgo Jorge de Andrade e o artista plástico Evandro Carlos Jardim.

Sonho? Por incrível que pareça foi uma experiência realizada num período de repressão, quando o livro “O Vermelho e o Negro” de Stendhal era recolhido pelo título suspeito.

Quando ingressei no colegial era 1968, ano do AI-5. Novas experiências sucederam-se até 69, quando foram presos vários educadores, entre eles a coordenadora do projeto Maria Nilde Mascellani. Motivo? Ensinar jovens a pensar, conviver com as diferenças e vivenciar criticamente a realidade de seu tempo.

Essa figura de educadora foi muito forte em minha escolha profissional. Ao decidir fazer Pedagogia, enfrentei meus próprios preconceitos contra um curso considerado como “espera marido”. Prevaleceu a minha convicção de que a educação pode ser libertadora. Revolucionária, transformadora.

Maria Alice Homem de Mello
Aluna da GEV “Oswaldo Aranha” / T 64

GLOSSÁRIO:

CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CME-FEUSP - Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

CNM - Confederação Nacional dos Metalúrgicos

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

EJA - Educação para Jovens e Adultos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

GEV - Ginásio Estadual Vocacional

GT - Grupo de Trabalho

GVIVE - Associação dos Ex-Alunos e Amigos do Vocacional

IIEP - Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.

PROEJA-FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RENOV - Relações Educacionais e do Trabalho

SEV - Serviço de Ensino Vocacional

PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

