

Volume

1

ISSN 0104-6551

Série Documental  
RELATOS DE PESQUISA  
2ª Edição

1

Formação dos Formadores  
de Professores

2A

O Mercado de Trabalho para  
Professores de 1º e 2º Graus:  
a evolução na década de 80

2B

Educação e Transição  
Demográfica: população  
em idade escolar no Brasil

2C

Educação Ambiental:  
experiências e perspectivas

3

Escola, Cidadania  
e Profissionalização

4

Estudo do Aluno Universitário  
para a Construção de um Projeto  
Pedagógico

5

Implicações da Nova Ordem  
Econômica Internacional para  
os Trabalhadores Docentes  
Universitários no Brasil

# Escola, Cidadania e Profissionalização\*

Margot Bertolucci Ott (Coordenadora)

Fábio de Lima Beck

Vera Regina Pires de Moraes

Claiton Grabauska

## RESUMO

*Esta pesquisa objetivou inventariar e discutir a questão curricular em cinco escolas técnicas industriais do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, tendo como referência as categorias: profissionalização, cidadania e visão do mundo. Os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa participante conscientizadora serviram de base de orientação para a análise. Atendendo às características deste tipo de pesquisa, o grupo de trabalho, constituído por professores, representantes das escolas e pelos pesquisadores, discutiu e elaborou, coletivamente, todo o programa de execução da investigação. Primeiramente, o grupo estudou textos que analisam, criticamente, a problemática da educação técnica no Brasil e procurou relacionar seu conteúdo com a realidade das diferentes escolas. Paralelamente, foram sendo construídos questionários, a partir das categorias já mencionadas. Estes foram concebidos como instrumentos conscientizadores, visando à reflexão que podem desencadear nos diferentes sujeitos. Também coletivamente foram definidos os participantes da investigação, abrangendo a direção, os professores, os alunos, os pais, os funcionários e os egressos das escolas. Posteriormente, o grupo analisou as informações obtidas, reunindo em subcategorias o conjunto de conceitos que integram as categorias em foco. Na categoria profissionalização, foram identificadas as subcategorias: qualificação técnica, integração escola/indústria, desenvolvimento psicossocial/humanização e relação indústria/ambiente. Na categoria cidadania, foram encontradas as subcategorias: consciência, democracia, farsa/*

*alienação, envolvimento/atuação política, mediação, lazer/humanismo e fatalismo/restrrição. E na categoria visão do mundo as subcategorias: qualificação técnica, consciência, integração/competição e tecnologia/humanidade. O conjunto de dados obtidos foi analisado, buscando-se nexos e articulações intra e entre profissionalização, cidadania e visão do mundo, tal como se apresentam nas escolas estudadas e em suas relações com a sociedade como um todo. Destacaram-se, ao longo da análise, as subcategorias qualificação técnica, na perspectiva da aplicabilidade, e consciência, enquanto consciência crítica, evidenciando parte da dinâmica que sustenta e tece o real em suas contradições.*

## ESCOLA, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

No Brasil, sempre existiu discriminação entre os indivíduos quanto a seus direitos e deveres. A primeira Constituição brasileira já excluía dos direitos de cidadania mais da metade da população, os escravos. No Império, participavam da vida política apenas aqueles que atestassem renda anual inicial de 100\$000. Outro indicador de discriminação foi o não-direito ao voto para os analfabetos até recentemente.

Alguns acontecimentos dos últimos anos, no Brasil, como a “abertura”, a “Nova República” e a Constituinte, fizeram que se intensificasse a preocupação com a cidadania, principalmente entre grupos que não a têm assegurada (operários, favelados, sem-terra, etc.), os quais, cerceados por deveres e com um mínimo de direitos, passaram a se organizar em sindicatos, associações de bairro,

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 3, maio de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento da pesquisa n. 21/89, firmado entre o Inep e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cuja conclusão deu-se em junho de 1991.

associações profissionais, etc. Esta organização é uma das maneiras para conquistar a cidadania, pelo debate, pela participação, pela ação política. Portanto, quando falamos em cidadania, “trata-se da participação do indivíduo no processo de definição dos rumos da sociedade em que vive, através de diferentes níveis e canais de atuação possíveis” (Höfling, 1987, p. 25).

Assim, é por meio da organização, da luta, da ação, que se constroem os direitos de cada um e de todos. Cidadania não é uma qualidade individual. A cidadania do indivíduo só é assegurada se assim o for a do coletivo, num processo de educação-ação.

Neste processo, o indivíduo educa e é educado pelo coletivo, pela sua ação e a do grupo. É por meio do sindicato, da associação de bairro, da associação profissional, que se vai conquistando a cidadania pela ação e educação individual e coletiva, as quais se alimentam mutuamente.

Neste contexto, quando falamos em educação, portanto, não estamos nos restringindo à escola. Educação abarca todos os processos em que o indivíduo se constrói como homem concreto, agente da história: o trabalho, as artes, a família, a associação profissional, o lazer, etc.

Não há uma relação intrínseca entre escola, cidadania e participação, e se deveria, segundo Arroyo (1985, p. 40), “questionar por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade, a essa racionalidade”, que está presente na escola.

Porém, não devemos esquecer que as escolas podem ser instâncias privilegiadas de formação para a cidadania.

Para tanto, é necessário romper com o tipo de ensino veiculado pela classe dominante, que só atende aos seus interesses, passando-se a ensinar conteúdos que sejam emancipatórios para a classe subalterna. É preciso questionar o ajustamento das pessoas à sociedade que aí está, estimular seu intelecto, suas paixões, sua vivência, seu espírito crítico. É necessário

reconsiderar e reconstituir a escola como esfera pública e democrática, onde os estudantes aprendem as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade

democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto democrático, de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e críticos (Giroux, 1986, p. 36).

Entretanto, para que na escola seja vivenciado um ensino emancipatório, voltado para a formação da cidadania, é necessário que os educadores também estejam preparados para isso. Para que os estudantes sejam agentes de transformação social, construtores de sua própria cidadania, precisam ter os educadores como pontos de referência para a reflexão, a análise crítica e a participação transformadora. Assim, a posição dos professores é fundamental, pois

uma reforma da educação para a cidadania envolve também uma reforma dos educadores. Essa é uma tarefa política cuja finalidade é fazer dos educadores cidadãos melhor informados e agentes mais eficazes de transformação da sociedade maior. Também aponta e aumenta a possibilidade de ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência social maior, bem como uma preocupação pela ação social (Giroux, 1986, p. 255).

Nesse sentido, é necessário que resgate-mos a preocupação com a formação do cidadão, relegada a um plano inferior pela reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692/71, que procurou reunir formação profissional com formação geral e implantou a “qualificação do trabalho”.

Segundo as colocações de Saviani, desde as lutas sociais travadas no século passado, pode-se verificar uma estreita relação entre educação, cidadania e trabalho. “No entanto, a resposta dos grupos dominantes foi no sentido de dissociar trabalho de cidadania e vincular o conceito de trabalho ao conceito restrito de profissão, de exercício profissional” (Saviani, 1986, p. 76).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a Lei nº 5.692/71 colocou em primeiro lugar a dimensão individual da auto-realização; em segundo, a qualificação para o trabalho, deixando em terceiro

a preparação para o exercício da cidadania. Dessa forma, a educação passa a ser vista como recurso para o desenvolvimento econômico, relegando a um segundo plano “a questão da educação como instrumento de cidadania, como instrumento de participação, de interferência nas decisões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública” (Saviani, 1986, p.76).

A Lei nº 7.044/84, como vimos, substitui a “qualificação” pela “preparação para o trabalho”, colocando de lado, novamente, a formação do cidadão. Esta lei, tanto quanto a de nº 5.692/71, pelas próprias condições inerentes ao modelo capitalista dependente brasileiro, não conduziu à escola única, onde trabalho manual e trabalho intelectual estivessem no mesmo nível.

Ora, a não-concretização desta unidade decorreu essencialmente da falta de condições materiais das escolas, da impossibilidade destas de atualizarem, constantemente, seus equipamentos e, também, porque uma escola deste tipo não corresponde aos ideais empresariais do capitalismo.

De fato, contrariamente à idéia de homem “omnilateral” de Marx, que domina os fundamentos dos saberes envolvidos na produção da qual participa, o ideal burguês, como relembra Manacorda (1969, p. 104): “é o de ensino profissional universal, que consiste no adestramento do trabalhador no maior número possível de ramos do trabalho, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou alterações na divisão de trabalho”.

Tal concepção afasta-se, marcadamente, da concepção de politecnicidade que “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17).

Como os propósitos dos capitalistas entram tão facilmente na esfera da educação, dando forma à escolarização, é, na posição de Enguita, fácil de compreender. Ele lembra que as grandes empresas capitalistas sempre exerceram marcante influência sobre o poder político. Sempre houve os recrutados de seus grupos que se dedicaram à questão educativa, mediando seus interesses e necessidades. Além disso, os supostos beneficiários deste sistema de ensino, os alunos

da classe dominada, têm colocado o trabalho e o trabalho assalariado como objetivo essencial, incorporando as demandas das empresas. De outro lado, as empresas se oferecem para campo de treinamento, fortificando sua influência sobre a escola. Ainda segundo o mesmo autor, as empresas privadas têm sido consideradas, no sistema capitalista, como “o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social” (Enguita, 1989, p. 131).

O sistema capitalista, no que se refere à força de trabalho, ao mesmo tempo em que usa e necessita da escola, a dispensa. O sistema exige, de um lado, um número reduzido de trabalhadores qualificados e, de outro, um número maior de trabalhadores versáteis, adaptáveis a diferentes tarefas, sem que isso acarrete custos adicionais. Este saber fazer um pouco de tudo, e nada em profundidade, implica desqualificação.

Esta desqualificação é intrínseca ao sistema, que tem como um de seus fulcros a divisão do trabalho manual/intelectual e que joga o trabalhador de um emprego para o outro e de um tipo de ocupação para outra.

Concorre, também, para este processo, o progressivo desenvolvimento de tecnologias. Com ela, o sistema produtivo torna-se cada vez mais independente da qualificação do trabalhador, conduzindo, como destaca Kuenzer (1987, p. 80) para “a homogeneização relativa da qualificação requerida pelo capital”, segundo a mesma autora, “ponto de vista dos trabalhadores, o desenvolvimento do processo produtivo com suas implicações sobre a organização de sua classe, provoca seu contrário, sob a forma de eliminação do saber sobre o trabalho”.

Não ter o domínio do saber de seu trabalho, não ter de pensar sobre ele, nem elaborar as formas de desenvolvê-lo, dicotomizando a atividade manual da intelectual, significa a desqualificação. Qualificação, segundo Silva, consiste no “domínio completo, envolvendo habilidades manuais e intelectuais de um determinado processo de trabalho”.

Nesta perspectiva, o mesmo autor lembra que

Freyssenet propõe centrar a noção de qualificação, no tempo de reflexão sobre a prática. É esta atividade intelectual inseparável de qualquer



trabalho, que é o elemento comum a todos os empregos. E o que diferencia os empregos entre si é o tempo necessário de reflexão sobre a prática.

Ainda que as escolas não pretendam, e afirmem que não desejam formar o estudante, tendo em vista apenas as necessidades do sistema de produção, acabam por fazê-lo, em função de sua inserção no próprio sistema.

Um dos fatores que concorre para isto nas escolas técnicas é a predominância do ensino com vista à mera aplicação; um indicador de que os alunos das escolas técnicas são preparados, fundamentalmente, para cargos de execução e, eventualmente, para os de administração da produção. A concepção das atividades do trabalho escapa de seu âmbito de ação, pois o ensino fragmentado e isolado não conduz ao domínio de teorias científicas e permite apenas a instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho. O imaginativo e o criativo se esgotam, então, na simples adaptação ou aplicação de alguns conhecimentos. A destinação dos alunos das escolas técnicas fica, assim, claramente delineada.

Como tantos estudos já vêm demonstrando, as escolas terminam por preparar os alunos de acordo com a classe social a que pertencem e suas futuras funções na produção. Todavia, a fragmentação e o empobrecimento do conteúdo de ensino, que conduzem ao esvaziamento das aprendizagens, já analisados por vários autores e destacados, entre outros, por Machado (1989), não se restringem mais aos filhos da classe dos trabalhadores ou à classe proletária. Ela se estende, no mínimo, à pequena e média burguesia, que freqüentam as escolas técnicas.

Assim, a prática vai perdendo seu sentido de práxis, tornando-se mero fazer, enquanto a idéia de concreto é reduzida ao manipulável, privada de seu significado de trama de relações.

Tal postura relaciona-se com o pressuposto de que as aprendizagens teóricas antecedem a prática, visando a sua aplicação linear.

Essa visão, forjada pelas forças da sociedade e não pela escola, é, em parte, responsável pela desqualificação que a falta do domínio dos princípios introduz, empobrecendo a

possibilidade de reflexão, condição *sine qua non* para o trabalho qualificado.

Submetido a esta situação, à distorção do significado da prática, à falta de reflexão responsável pela desqualificação, o próprio aluno fica confundido; desvaloriza a teoria e é impelido, pelas práticas sociais, a desejar as aprendizagens de mera aplicação.

Os malefícios da superficialidade do ensino, resultante, em parte, desta prática, se mostram minimizados ante a necessidade de saber um pouco de tudo, o que justifica, em alguma medida, o não saber nada em profundidade.

Aliás, Enguita já chamou a atenção sobre este tipo de organização curricular e de como vai “empurrando” os estudantes para atividades de trabalho de mais baixa qualificação.

... como nos negócios, a melhor forma de não perder tudo é dispersar o risco, ou o que dá no mesmo, diversificar as inversões, o que no caso da educação significa que é menos arriscado ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco. Este sentido da polivalência que a escola, em princípio, oferece: não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação (Enguita, 1989, p. 231).

Mesmo assim, de acordo com o mesmo autor, a escola oferece mais do que a produção necessita, criando expectativas não realizáveis no sistema, empurrando os trabalhadores para posições quase sempre inferiores às pretendidas em função de sua escolarização.

Todavia, este descompasso, se de um lado contribui para uma certa inquietação individual e pode desembocar numa postura crítica ou de revolta, de outro, “desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização do trabalho, etc.” (Enguita, 1989, p. 234).

Pela via da escolaridade, é mantida viva a esperança da mobilidade social em nível individual. Esta sonhada ascensão social, sempre adiada para a maioria dos trabalhadores, acontece para uns poucos, em função da estratificação que caracteriza nossa sociedade. Uma estratificação que é, segundo Enguita (1989), confirmada e

desenvolvida na escola, que se legitima em seu interior e lhe atribui um caráter de cientificidade e correção.

Contudo, a proposta da escola é extremamente atraente para a classe dominada, prevalecendo os interesses individuais aos de classe.

Da perspectiva individual pode ser mais seguro requerer menos esforço, ser menos arriscado e apresentar mais probabilidade de êxito, a tentativa de mudar a própria sorte dentro das relações sociais existentes que o de alterar estas para mudar a de todos (Enguita, 1989, p. 192).

Nesse processo, a maioria dos estudantes que permanecem no sistema escolar vai fazendo diferentes aprendizagens: não apenas de não arriscarem querendo mudar o sistema social, mas também de irem se adaptando a ele e aceitando as estratificações na sociedade, na escola e no trabalho como naturais e corretas.

Desqualificação profissional e não cidadania parecem ser processos que se desenvolvem conjuntamente e que correspondem às exigências do sistema capitalista atual.

Paralelamente, numa evidente contradição, desenvolve-se na escola a noção do coletivo como instância social, uma consciência que ultrapassa os aspectos relacionados com os específicos individuais e de seus grupos sociais. Isto acontece não em função do currículo formal, mas das alterações acentuadas nas várias esferas do mundo social, com reflexos na escola.

A busca consciente e crítica da participação, ainda que não seja uma prática nas escolas, vem sendo compreendida, pelos que dela participam, como uma forma indispensável para aprender a não abdicar de seu núcleo de liberdade e de sua autonomia para decidir.

O individual e o coletivo se mesclam. As aspirações profissionais aparecem conjuntamente às questões de cidadania que atentam para o

coletivo, sem, contudo, atingirem uma relação de unidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação e participação do trabalhador. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, n. 56, p. 41, abr./jun. 1985.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Cidadania: a pedagogia da obediência. *Leia Livros*, São Paulo, v. 9, n. 107, set. 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Reduc, Inep, 1987.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia: escola unitária de trabalho*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Maria A. *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikostau, 1969.

SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, M. L. M. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Divisão do trabalho, qualificação e educação*. [S. l.: s. n., 19--].