

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL E A PREPARAÇÃO
PARA O TRABALHO NO CENTRO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE SANTA MARIA (RFFSA/SENAI)**

– 1973 A 1996

por

Marion Machado Cunha

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2001

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL E A
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO CENTRO
DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTA
MARIA (RFFSA/SENAI) – 1973 A 1996**

elaborada por
Marion Machado Cunha

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/orientador)

Prof. Dr. Claiton José Grabauska

Prof^a. Dr^a. Maria Medianeira Padoin

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti
(Suplente)

DEDICATÓRIA

Descobri o quanto é difícil escrever uma dedicatória, principalmente quando paro para compor a minha memória. São tantas pessoas especiais, e jamais conseguiria anunciá-las. Mas existem duas pessoas, as quais devo a minha vida. A primeira é a minha mãe, a dona Evanir, que é uma trabalhadora guerreira. A segunda é a minha filha Tauani. Será impossível apagar a distância que nos separou. E, infelizmente, nunca conseguirei voltar ao tempo para preencher a minha falta de pai na sua vida durante a minha permanência em Santa Maria. Apesar de nosso afastamento, sempre a tive no meu coração: “- *Tauani, você é a minha amada filha!*”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus colaboradores (entrevistados) de pesquisa, os quais demonstraram grande entusiasmo e disposição durante as entrevistas realizadas.

Aos colegas do “Povo de Clio”; em especial ao Vítor.

À Claudete e à Cláudia, por suas prestigiosas colaborações nas transcrições das entrevistas.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes nos momentos de grandes dificuldades, os quais descobri nessa jornada acadêmica: o Claiton, a Guacíra e o Márcio: eles se tornaram muito especiais para mim.

À Maria Helena, por seu companheirismo e cumplicidade: uma pessoa de princípios inestimáveis e “maravilhosos”.

Não poderia deixar de agradecer à Ana Beatriz e ao Gilberto, que são pessoas magníficas.

Aos amigos que já existiam em meu “coração”: a Nildara, o Gilberto (Giba), o Miguel, o Volmir e o Denis.

Agradeço à minha irmã e ao meu irmão: a Madelon e o Meridion.

À Januária, mãe da minha filha, que me ajudou muito nesse árduo caminho acadêmico, acreditando sempre na minha superação.

De uma maneira muito especial ao Professor Jorge Luiz da Cunha.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
SUMÁRIO	05
LISTA DE ANEXOS	07
LISTA DE SIGLAS	08
RESUMO	09
ABSTRACT	10
1- INTRODUÇÃO	11
1.1 - Apresentando o foco da pesquisa	11
1.2 - O interesse temático do pesquisador	12
1.1.2 - Trajetória biográfica	13
1.3 - Justificando o interesse pelo ensino profissionalizante da escola ferroviária de Santa Maria	19
CAPÍTULO II - HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DE VIDA E MEMÓRIA: A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	21
2.1 - O perfil da pesquisa	21
2.2 - A história oral: perspectiva de investigação	23
2.2.1 - A história de vida na história oral	29
2.3 - A Memória: composição do passado-presente e da identidade	31
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	37
3.1 - A entrevista	37
3.2 - As escolhas dos colaboradores	40
3.2.1 - Os colaboradores	43
3.2.2 - Os momentos da entrevista	45
3.3 - A utilização de documentos escritos	48
CAPÍTULO IV - O CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – RFFSA/SENAI – DE SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL, DE 1973 A 1996 NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM	

INDUSTRIAL	50
4.1 - Criação do Centro de Formação Profissional – RFFSA/SENAI – em Santa Maria, RS	64
4.1.1 - O plano do curso de aprendizagem industrial na escola: o espaço escolar do CFP	71
4.1.2 - Requisitos para o ingresso no ensino profissionalizante da RFFSA e a forma de funcionamento dos cursos	76
CAPÍTULO V - A BUSCA DA DISTINÇÃO E A CONDIÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: UMA LEITURA DAS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS PARA O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO	78
CAPÍTULO VI - A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS ESTABELECIDAS NA PRÁTICA EDUCATIVA NO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTA MARIA	103
6.1- A proposta curricular e o conteúdo da formação profissional	106
6.2 - A disciplina, a autoridade e a ordem: as formas de inclusão e exclusão na escola ferroviária	127
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
8 – BIBLIOGRAFIA	155

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista	162
ANEXO B - Diagrama do curso profissionalizante da escola por semestre	163
ANEXO C - Grade curricular por semestre	164

LISTA DE SIGLAS

CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo

CFP - Centro de Formação Profissional

CFP's - Centros de Formação Profissional

CNI - Confederação Nacional da Indústria

PC's - Partidos Comunistas

PCCS - Plano de Cargo, Carreira e Salário

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

RFFSA - Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

RFFSA/SENAI - Acordo entre a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESP - Serviço de Ensino e Seleção Profissional

SMO's – Séries Metódicas de Ocupações

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A IDENTIDADE PROFISSIONAL E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTA MARIA (RFFSA/SENAI) – 1973 A 1996

Autor: Marion Machado Cunha
Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Data e Local: Santa Maria, 28 de agosto de 2001

Este trabalho centra sua discussão na construção da identidade profissional na escola ferroviária de Santa Maria – Centro de Formação Profissional – Acordo RFFSA/SENAI –, Rio Grande do Sul. Para a realização desta pesquisa fizemos uso da metodologia história oral, na modalidade história de vida. A escola ferroviária atendia o setor de transporte ferroviário, preparando jovens entre 14 e 18 anos de idade para os postos de trabalho da empresa, nas áreas de eletricidade e metal-mecânica. Aproximadamente, 829 jovens ingressaram na instituição profissionalizante, na modalidade industrial, na expectativa de uma qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. Além da formação diferenciada, estabeleceram estratégias de legitimação de suas individualidades: seus potenciais e capacidades técnico-operacionais veiculadas e mobilizadas pelo aparelho escolar. A instituição escolar, por sua relação orgânica com as estruturas social e econômica, procurava impor qualidades profissionais, cujas características estivessem ajustadas ao processo produtivo e à organização do trabalho nas indústrias. A identidade profissional implicava, em última instância, mas dissimulando seu verdadeiro objetivo, no ajustamento dos jovens aos interesses de produção de trabalhadores para o mercado de trabalho do setor industrial.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE PROFESSIONAL IDENTITY AND THE WORK PREPARATION IN THE PROFESSIONAL FORMATION CENTER OF SANTA MARIA (RFFSA/SENAI) - 1973 TO 1996

Author: Marion Machado Cunha
Adviser: Jorge Luiz da Cunha

This paper focus its discussion in the construction of the professional identity in Santa Maria's rail school - Professional Formation Center - Agreement RFFSA/SENAI -, Rio Grande do Sul. For the accomplishment of this research we used the oral historical methodology, within the modality life history. The rail school assisted the sector of rail transport, preparing youngsters between 14 and 18 years to work in the company, in the areas of electricity and metal-mechanics. Approximately, 829 youths entered the institution of professional formation expecting a better professional qualification, looking forward to acquiring qualification to easily take part in labor market. Besides the distinguished formation, they established strategies of legitimation of their individualities: their potencial, technician-operational capacities mobilized by the school. The school institution, for its organic relationship with the social and economical structures, tried to demand professional qualities, whose characteristics should be adjusted to the productive process and the work organization in the industries. The professional identity had its importance, in the end, but hiding its true purpose, in the adjustmente of the youths to the labor market.

1- INTRODUÇÃO

1.1 - Apresentando o foco da pesquisa

Esta pesquisa consiste em analisar os mecanismos e as estratégias estabelecidas na construção da identidade profissional no Centro de Formação Profissional (CFP) – Acordo Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (RFFSA/SENAI) – de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Nessa direção, estudamos as trajetórias de vida profissional construídas pelos professores que atuaram no ensino profissionalizante, voltando nossas análises também para as suas condições de alunos-aprendizes na escola ferroviária. Para lograr o objetivo proposto, fizemos uso da metodologia da história oral, na modalidade história de vida.

O interesse por estudar a identidade constituída através de uma formação profissional está na compreensão do processo educativo desenvolvido na escola ferroviária de Santa Maria. Durante 23 anos, essa modalidade de ensino atendia o mercado de trabalho industrial, principalmente o setor ferroviário do Rio Grande do Sul, através da preparação de jovens trabalhadores, entre 14 e 18 anos de idade, nas áreas de eletricidade, mecânica e metalurgia.

A escola ferroviária desempenhou um papel fundamental na elaboração das experiências e das estratégias no campo da profissionalização de muitos trabalhadores, que viam na instituição uma alternativa diferenciada para o ingresso nos postos de trabalho.

Assim, a instituição escolar, através de sua proposta pedagógica, de

sua estrutura curricular e das práticas e relações sociais estabelecidas no seu espaço, visava, em última instância, (re)produzir um perfil profissional. Mais do que as diferenças individualizadas perseguidas pelos alunos para exercício da profissão, a identidade profissional construída na escola refletia um padrão de eficiência e obediência aos interesses de administração e produção da empresa ferroviária. Estava em jogo o ajustamento dos futuros trabalhadores às imposições do mercado de trabalho industrial. Mas a prática educativa na escola ferroviária contava com a cumplicidade dos alunos, à medida que estes apostavam na legitimidade da formação profissional estabelecida pelo poder institucional da escola ferroviária.

1.2 - O interesse temático do pesquisador

A escolha pelo tema deste trabalho de dissertação está ligada às experiências e às estratégias de vida e profissional do autor desta pesquisa. Assim, como os colaboradores que participaram desta investigação, o pesquisador teve sua primeira experiência profissional relacionada à escola ferroviária de Santa Maria.

Escolhemos, na verdade, abrir “a primeira janela” para “descortinar” uma realidade que também diz respeito à constituição de um trabalhador, neste caso a nossa. Dada a necessidade de conduzir a uma “visita” – sob a perspectiva da trajetória de vida –, acreditamos que o teor apresentado configura-se também em um ato reflexivo.

Nesse sentido, compreendemos que o passado humano, parafraseando Hobsbawm (1998), não pode ser esquecido, pois está sempre presente em nossas consciências. E esse passado presente em nossas “mentes”, diz respeito às nossas idiossincrasias, às nossas individualidades, onde cada um também tem o valor da coletividade humana.

Viver em sociedade, constituí-la e ser constituída por ela, representa uma condição imprescindível a todos. Cada indivíduo está, dessa forma, em sua particularidade, marcado por um conteúdo histórico: conteúdo pessoal e coletivo.

1.1.2 - Trajetória biográfica¹

Eu nasci em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 1971. Minha família havia recentemente vindo para esta cidade na tentativa de estabelecer uma nova condição de vida, situação esta muitas vezes narrada pelo meu pai. Meus pais vieram do município de Dom Pedrito, região da campanha, neste Estado, área rural, onde trabalhavam em fazendas. O meu pai, Herotildes Moreira da Cunha, ao chegar à cidade de Santa Maria, em 1970, começou a trabalhar em um estabelecimento comercial de estacionamento, abastecimento e lavagem de automóveis, no qual acabou se aposentando. A minha mãe, Evanir Machado Cunha, com dois filhos, eu e minha irmã mais velha, com uma diferença de um ano e meio, responsabilizou-se com as atividades domésticas.

O meu ingresso no sistema regular de ensino deu-se aos sete anos de idade, seguindo minha trajetória escolar sempre em estabelecimentos públicos.

Todavia, em função das dificuldades financeiras, em 1985, com 14 anos, cursando a oitava série, a ênfase à minha escolaridade encaminhou-se para alternativas que possibilitassem a formação profissional.

Assim pleiteei o ingresso na escola da RFFSA. Após a aprovação no concurso da escola ferroviária, novas expectativas foram sendo construídas em relação ao meu contexto familiar: i) possibilidade, a partir

¹ Fazemos uso da primeira pessoa do singular no tratamento dado à redação nesta parte do capítulo, pois se trata de um contexto particular.

do curso de aprendizagem industrial, de ingresso no mercado de trabalho, tendo como “porta de entrada” a escola de uma empresa ferroviária; ii) a bolsa de estudo paga pela instituição garantia um acréscimo à economia familiar; e, iii) continuar estudando na rede regular de ensino.

Fica claro, nesse momento, que a opção pelo curso profissionalizante efetivou-se por uma trajetória de vida que foi se estruturando em função das condições sócio-econômicas experienciadas pela minha família.

Urgia uma formação profissional diante de um contexto em que a renda familiar não oferecia condições de manutenção das necessidades familiares. Lembro-me do dia de minha aprovação na escola ferroviária, quando a minha mãe disse: “- *Agora não preciso mais me preocupar contigo: vai ter uma profissão*”.

O curso durou 03 anos e especializei-me na ocupação de metalurgia ferroviária.

Foram tempos de muitas mudanças e adaptações. Primeiro, porque estava realizando um curso de ensino profissionalizante, no qual eram depositadas expectativas da família, quanto à obtenção do título profissional. Segundo, porque a escola profissionalizante era completamente diferente da rede regular de ensino, sendo que os conteúdos, as condutas e as exigências eram diferenciadas. Essas diferenças demarcavam a preparação para o mundo do trabalho.

A possibilidade de tornar-me um profissional engendrou novas expectativas futuras. Entre elas, e a mais importante, o de ser funcionário da RFFSA. Imaginava quanto o empreendimento e dedicação ao curso poderia reverter na possibilidade de ser empregado da empresa.

Quando entrei nesse espaço, a empresa ferroviária não mais admitia os alunos formados, devido ao processo de enxugamento do quadro de funcionários, já naquele período de desestatização de empresas sob gerência do Estado. Mas, apesar disso, quando cursava o segundo ano

do ensino profissionalizante foi decidido pelos órgãos administrativos da ferrovia que os três primeiros alunos classificados seriam admitidos na empresa como recompensa-prêmio.

Naquele momento, as minhas expectativas de ingressar na empresa como funcionário aumentavam consideravelmente. Assim, direcionei toda a minha capacidade e empenho no sentido de ganhar a vaga ofertada. Tinha que ser considerado um “bom aluno” e obter “notas” que superassem as de meus colegas. Evidentemente que a disputa tomou contornos mais acentuados no conjunto das relações entre os colegas da turma. Todos almejavam ser funcionários da empresa. Mesmo considerando o fato de não sermos admitidos na empresa ferroviária, havia a possibilidade de ingressar em outro espaço fabril através das indicações realizadas pela escola. Percebia que as preferências eram dadas aos “bons alunos”.

Procurava conduzir-me dentro da escola sempre na possibilidade de atingir as expectativas da instituição. Para exemplificar esse contexto, havia sempre no final do curso (no último ano) a obrigatoriedade de estágio. Ou seja, no terceiro ano de curso os alunos estagiavam na empresa, nas oficinas ferroviárias de Santa Maria, sendo avaliados pelas suas capacidades e responsabilidades em ambiente de trabalho; além de serem supervisionados pelos professores da escola, o eram também pelos chefes supervisores das oficinas. Os alunos considerados com “bons” desempenhos durante o estágio eram convocados a realizar seus estágios dentro da escola. Isso era um indício de uma boa classificação. Ou pelo menos, representava que o aluno estava respondendo, em certa medida, às expectativas da instituição. No final desse processo, fui chamado a realizar o estágio final na escola.

Ao término do curso, em 1988, fui classificado em primeiro lugar entre os meus colegas de curso. A partir dessas condições acabei sendo admitido na empresa, em 1989, no segundo semestre, na seção de

Pontes Ferroviárias, nas oficinas “Engenheiro Edy Santos”, localizada no bairro Km 3, em Santa Maria. Minhas expectativas e investimentos na formação profissional foram atingidas: comecei a trabalhar na empresa ferroviária.

Começou um outro caminho: agora não mais na condição de aluno-aprendiz, mas na condição de profissional de metalurgia e de funcionário da RFFSA. Sentia que havia sido preparado para responder às exigências da empresa. Mais do que minhas habilidades e capacidades individuais, a empresa privilegiava um comportamento exemplar, segundo seu modelo de trabalhador. Tanto que, logo após a minha admissão, passado quase um ano, participei de uma greve que fora decidida pela categoria ferroviária, eu e mais os outros colegas da escola, os quais ingressaram comigo na empresa na mesma condição. Como represália da empresa, fomos demitidos. Aliava-se a essa situação a política de estrangulamento das empresas estatais por parte da política do governo de Fernando Collor de Mello.

Ficamos um mês afastados da empresa, até sermos convocados pela Superintendência Regional, sediada em Porto Alegre, a participar de uma reunião, na qual seríamos, eu e meus colegas, novamente admitidos no quadro de funcionários. Em reunião com o Superintendente, foi-nos afirmado sobre a necessidade de represália em relação à categoria. Ao mesmo tempo que argumentava o fato de sermos ex-alunos da escola e não termos “respeitados” os investimentos realizados pela empresa.

Ao voltarmos a trabalhar na empresa, por minha parte, sentia-me insatisfeito e incerto quanto a minha situação na ferrovia, em função dos fatos experimentados naquele momento. Por isso, optei por realizar vestibular, como uma alternativa àquela situação de vida. Submeti-me a exames de ingresso para a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Imaculada Conceição”, para o curso de História. Talvez seja necessário realizar um retorno ao espaço da escola profissionalizante, para

compreender essa opção pelo curso de História.

Havia um docente no curso de metalurgia formado neste curso de História. Em suas aulas eram feitas algumas reflexões sobre alguns contextos históricos e suas explicações pareciam-me estranhas. A postura dele era diferenciada em relação aos seus colegas. Assim, um certo dia, havia sobre a mesa dos professores, na seção de metalurgia, um jornal informativo do sindicato dos ferroviários. Na capa havia o seguinte título da matéria: “O PCCS”. Esse título estava bastante destacado e chamou-me a atenção. Eu fiz o seguinte comentário com aquele docente: “- *Até aqui o comunismo!*”. Essa minha relação entre a matéria do jornal, no qual só visualizei o título, e o comunismo fora feita em função de ter participado de uma discussão sobre o bloco capitalista e o bloco comunista, na condição de aluno, no segundo grau do ensino regular, oportunidade na qual foi enfatizado o papel dos Partidos Comunistas (PC's, sob influência da União Soviética). Esse docente, então, me disse: “- *Marion, não tem nada a ver com comunismo. PCCS significa Plano de Cargo, Carreira e Salário. Mas o que é comunismo para ti?*”. Então, procurei responder aquilo que havia aprendido nos bancos escolares, reproduzindo um estereótipo daquele momento: “- *Comunismo representa uma sociedade em que tudo pertence ao governo. As pessoas não tem liberdade e são obrigadas a trabalhar para o governo etc.*” É importante destacar que, sob influência de meu pai, eu também tinha a impressão de que comunismo era o principal “terror dos homens que nasceram para ser livres”.

Quando terminei de responder ele disse: “- *Tu não me respondeste. Isso que tu acabaste de falar não é comunismo!*” Após essa fala, ele prometeu-me trazer um livro para que eu o lesse.

No outro dia, ele entregou-me o livro com o seguinte título: “O que é dialética?”. Eu li, mas por falta de melhor domínio de conceitos não compreendi o seu conteúdo e tampouco o porquê daquela leitura

selecionada para mim. Mas isso me aproximou muito das discussões daquele docente. Isso ficou muito presente em minha memória e foi um dos fatores que me levaram a decidir pelo curso de História. Mas, esse fato só começou a fazer sentido para mim, quando comecei a viver e me sentir como trabalhador.

Tendo sido aprovado no vestibular de História, comecei a realizar o curso em 1991. Foram quatro anos de curso. O curso era no período noturno. Novamente estabeleceram-se novas expectativas profissionais, pois o curso formava licenciados, ou seja, professores de História.

O curso de História possibilitou o contato com a teoria marxista, com a qual simpatizei. Dessa forma, os meus comportamentos, as atitudes e a compreensão do meu vivido modificaram o conjunto de minhas práticas sociais. A minha história de vida já era compreendida de outra forma: *“eu era um proletário numa sociedade capitalista.”* Esse contexto me levou a uma maior participação no sindicato dos ferroviários, aliando-me aos companheiros que tinham uma leitura mais “crítica” da sociedade.

Formei-me em 1994, sendo que no início de 1995, devido às condições de precariedade de trabalho, baixos salários e ter obtido o título de professor de História, decidi por pedir demissão da RFFSA. Busquei, então, no Estado Mato Grosso, o caminho para minha inserção no mercado de trabalho na educação, na condição de professor. Avaliei que o Estado de Mato Grosso representaria um campo fértil para o meu exercício docente. Em 1995, comecei a atuar nos espaços escolares e avaliava o quão difícil era o exercício desta profissão. Comparava a minha formação metalúrgica e a de professor. Os quase dez anos de formação operária estavam sempre presentes em minha memória.

Nesse sentido, para justificar a escolha de apresentar a minha biografia, busco uma reflexão de Heller:

Voltemos, finalmente, à nossa colocação inicial: a história é um processo finalístico, um processo objetivamente

teleológico? Devemos responder a essa pergunta com um 'não' inequívoco. As alternativas históricas são sempre reais: sempre é **possível** decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide. Não era **obrigatório** que o desenvolvimento social tomasse a forma que tomou; simplesmente foi possível que surgisse essa configuração (ou outra). Muitas vezes, as fases decisivas do desenvolvimento foram fruto do **acaso**; (...) Uma vez que as realiza [as possibilidades], em qualquer das direções possíveis, já não pode mais perdê-las do ponto de vista do desenvolvimento histórico global. Desse modo, surge a aparência de que nos encontramos em face do estranho plano de um arquiteto, em face da 'astúcia da Razão'. Não podemos conhecer a meta da história, nem sua necessidade (se interpretada sem as alternativas), caso em que sua representação apareça como secretamente idêntica à representação teleológica. Mas podemos estabelecer a possibilidade de um subsequente desenvolvimento dos valores, apoiar tal possibilidade e, desse modo, emprestar sentido à **nossa** história (1970, p. 15. Grifos da autora).

Este pensamento de Heller indica que na história da humanidade as construções objetivas e subjetivas não têm metas determinadas, mas quando construídas não mais as perdemos, havendo necessidade de dar-lhes sentido. É esse princípio que persigo, abrindo, como primeira discussão desta dissertação, a minha trajetória de vida.

Assim, "a experiência comum, partilhada ou herdada, fomenta a identidade e o conflito, criando as fissuras, as contradições entre os agentes históricos" (Azais & Cappellin In: Siqueira, 1997, p.25).

1.3 - Justificando o interesse pelo ensino profissionalizante da escola ferroviária de Santa Maria

Este estudo, realizado sobre o ensino profissionalizante e a identidade profissional, nos possibilitou compreender os mecanismos de controle e de poder impostos sobre os interesses e as estratégias

individuais (professores e alunos) na escola ferroviária de Santa Maria.

Nesse sentido, analisamos o processo de construção da identidade profissional que se estabeleceu no CFP de Santa Maria. Embora essa identidade profissional fosse mobilizada e veiculada pela instituição escolar de forma impositiva e, até mesmo, opressora, de acordo com a prática educativa desenvolvida, seu “sucesso” era logrado pelos investimentos e expectativas realizadas pelos agentes escolares, principalmente os alunos. Os alunos que ingressaram no ensino profissionalizante vislumbravam uma estratégia diferenciada para o ingresso no mercado de trabalho. Mas essa concepção estava alojada nas experiências vivenciadas pelas famílias, através das quais imprimiam limites de experiências e de expectativas profissionais para os jovens.

Entretanto, o papel da escola ferroviária era estabelecer propriedades profissionais que visavam, em última instância, a manutenção de certas necessidades ativadas quanto à produção e à reprodução de trabalhadores para o mercado de trabalho industrial.

Portanto, esta pesquisa se apresenta como potencial para refletir e interpretar como se promoveu e se legitimou um modelo identitário profissional, segundo as necessidades de reprodução e controle sócio-econômico, por um lado; e, por outro, conhecer as formas e os conteúdos particulares elaborados pelos alunos e professores em relação ao perfil identitário promovido pela instituição de ensino – o CFP.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DE VIDA E MEMÓRIA: A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

2.1 - O perfil da pesquisa

As pesquisas em educação estão passando por revisões e transformações metodológicas que resultam em novos enfoques, procedimentos, tratamentos de fontes, relação pesquisador e pesquisado. (Fazenda, 1992). Este “novo olhar” que envolve as abordagens metodológicas configura-se em um interpelar sobre o “que fazer” investigativo. Nesse sentido, segundo Lüdke & André (1996), registrou-se entre os pesquisadores em educação, nos últimos anos, sinais de insatisfação em relação aos métodos empregados pela pesquisa de base experimental.

Justamente na tentativa de buscar outras alternativas, é que “foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação” (Lüdke & André, 1996, p.07). De uma forma geral, a pesquisa qualitativa tem representado, em suas diversas modalidades, um caminho encorajador pelos desafios sobre o “que fazer” científico, mais do que o “tem-de-ser” metodológico dos pressupostos da pesquisa de natureza

quantitativa², em que a objetividade, o controle de variáveis e o distanciamento do pesquisador diante dos sujeitos e/ou objetos da pesquisa se apresentam como referências inquestionáveis da produção científica deste teor. Essa metodologia-metologizada apresenta um caráter imobilizador, na medida em que conduz o pesquisador à necessidade de comprovação de hipóteses. De forma contrária, a pesquisa qualitativa direciona o investigador para o processo de sua pesquisa (Triviños, 1995). Esse novo contexto lança o investigador a uma problematização constante, entre ele, o contexto de sua pesquisa e os sujeitos que nela estão e/ou são envolvidos. Pois, como referem Lüdke & André:

como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (1986, p.03).

Mais que o produto da pesquisa, embora inevitável, considerando a comunidade científica a quem se dirige para obter legitimidade (Luna, 1996), o pesquisador está envolvido em uma coletividade, da qual também é um agente. A dinâmica que se estabelece na realização da pesquisa efetiva-se através da apreensão de “aspectos da realidade”³, mas não se desvincula das “redes sociais”, na qual, tanto o pesquisador,

² Não estamos querendo tomar a pesquisa qualitativa como incompatível com a de perfil quantitativa, apenas buscamos ressaltar que ambas reservam diferenças necessárias.

³ Estamos nos referindo a “aspectos da realidade” em função da delimitação do tema-problema (Severino, 1997; Franz, 1991) e pela impossibilidade de estudo da realidade em sua totalidade.

quanto aos “sujeitos da pesquisa”, estão envolvidos. Isto é, das construções, representações e significações da realidade humana.

Esta performance reflete uma interação diferenciada entre a academia, representada pelo pesquisador, e os grupos, classes, camadas e/ou comunidades investigadas, ultrapassando as condições formais e puramente racionais. Nossa existência acadêmica e científica não está situada na estratosfera, como que fora da realidade. Ela está alicerçada nas formas políticas, culturais, sociais, econômicas e ideológicas que são construídas pelas existências humanas.

Esses pressupostos configuram-se em novos desafios para o pesquisador. A pesquisa, nessa medida, está em constante processo de reconstrução. “Assim sendo, não se pode mais acreditar em ‘objetividade’ no sentido positivista clássico” (Augras In: Von Simson, 1997, p.31). A objetividade não está alocada naquilo que está pré-determinado pelos dados ou pelos fatos, mas na capacidade de mobilizar e dinamizar constantemente a pesquisa: dos pressupostos teórico-metodológicos aos sujeitos da pesquisa.

2.2 - A história oral: perspectiva de investigação

A história oral⁴ está obtendo grande espaço nos meios acadêmicos como metodologia de pesquisa. Suas orientações e procedimentos vêm enriquecendo o campo de pesquisa, na perspectiva de novos dados, novos fatos e, conseqüentemente, apreensão de novas dimensões da realidade humana.

Uma questão fundamental que norteia uma pesquisa, sob o crivo da história oral, é o trabalho com relatos orais. Nesse sentido, buscam-se os

⁴ A utilização da história oral tem início a partir anos de 1918-1920 “quando a escola de Chicago elaborou regras capazes de dar credibilidade às histórias de vidas”. (Meihy, 1996, p.21). Soma-se a esta origem, o programa de entrevistas realizado por Allan Nevins, que tinha como preocupação a recuperação de informações sobre a atuação dos grupos dominantes nos Estados Unidos.

depoimentos, as narrativas pessoais, os testemunhos sobre determinados acontecimentos e as versões individuais, e as mais diversas experiências particulares e coletivas.

Queiroz nos fala que a história oral é:

um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. (...) Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica (In: Von Simson, 1988, p.19).

A história oral privilegia, neste trabalho,

a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (Alberti, 1990, p 01-02).

A perspectiva de direcionar o pesquisador para uma relação direta com a fonte viva, o entrevistado, revela, em certa medida, a intenção de apreender a dinamicidade e as múltiplas relações entre o individual e coletivo: “é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade. O indivíduo que conta sua história, ou dá seu relato de vida não constitui ele o objeto de estudo; a narrativa constitui a matéria prima” (Lang In: Meihy, 1996, p.36).

As fontes vivas constituem-se como as principais referências para o pesquisador. O processo da investigação torna-se fundamental (Triviños, 1995), uma vez que implica na possibilidade de compreender e analisar os conteúdos da vida em suas relações de maior amplitude.

Mesmo sem a convivência direta dos indivíduos com determinados acontecimentos e decisões, a metodologia direciona à captação das influências, experiências e escolhas estabelecidas, justamente porque, ao narrarem suas histórias, os indivíduos apresentam a intrincada rede de relações pelas quais configuram-se suas existências concretas.

Nesse sentido, a história oral orienta para as seguintes questões:

No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão. A história oral oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance. (...) os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar (...). Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir procurá-la e obtê-la (Thompson, 1998, p.25).

A história oral redimensiona o campo de pesquisa ao estabelecer novas vantagens ao pesquisador, por sua “capacidade de dominar a evidência exatamente onde ela é necessária” (Thompson, 1998, p.29). O pesquisador é levado a considerar as dimensões dos próprios indivíduos em suas construções históricas, em sua experiência concreta, orientando-se pelo testemunho de vida.

Nessa medida, é que Meihy (1996) considera a história oral como uma “outra história”, “uma contra-história” ou “uma história vista de baixo”, ao propô-la como uma abordagem metodológica que privilegia a oralidade e o conteúdo de vida dos indivíduos. Diferencia-se em muito da tradição

das fontes escritas, em que limites são dados pelos próprios documentos escritos.

Ainda em Thompson,

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação (1998, p.22).

Essa afirmação nos diz que a concepção da história oficial é posto em suspenso, trazendo para o cenário a legitimidade de outras evidências, nesse caso, do testemunho pessoal⁵.

Dada as transformações no campo de produção do conhecimento histórico, principalmente a partir do século XIX, as fontes orais perderam sua força no campo de investigação dando lugar a supremacia das fontes escritas.

Distanciando-se da lógica da comprovação fatural em relação aos documentos escritos, presente ainda nas pesquisas historiográficas da história oficial⁶, na história oral, segundo Meihy,

há uma revolução promovida pela palavra oral que deixa de ser 'letra morta' e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar a sociedade do presente. Porque dialoga com a velha concepção de que personagens históricos eram apenas as grandes figuras e aqueles que deixaram marcas arquivadas em espaços oficiais e oficializados, a história

⁵ Heródoto, na Grécia Antiga, privilegiava o testemunho pessoal, "para ele o testemunho por excelência é o testemunho pessoal" (Le Goff, 1994, p.112).

⁶ Cardoso se refere a duas tendências de classificação das fontes históricas: "a primeira distingue as fontes primárias ou diretas das secundárias ou indiretas. A segunda opõe as fontes escritas (majoritárias em quase todas as pesquisas históricas) às não escritas (arqueológicas, iconográficas, orais, etc.) Destas tipologias, é a primeira a mais importante." (1992, p.95-96). Podemos verificar a pouca relevância dada à fonte oral, disposta em um mesmo conjunto de fontes não escritas.

oral promove, justamente com uma nova concepção de história, uma interpretação clara que todos, cidadãos comuns, somos parte do mesmo processo. Além de mexer no conceito de 'personagens históricos', a história oral também trabalha com a questão do cotidiano, evidenciando que a história dos 'cidadãos comuns' é trilhada em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente (1996, p.10)

Referindo às novas formas de apreensão da realidade histórica, Alberti afirma que a história oral configura-se por

ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos (1990, p.03).

Por sua relação temporal, passado no presente, por tratar de fontes vivas, o próprio indivíduo é recolocado na história: "a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado" (Meihy, 1996, p.10).

É por isso que se estabelece um novo comportamento do pesquisador e suas estratégias de pesquisa, culminando em uma nova visão da história. Os próprios sujeitos passam a realizar uma leitura da história, colocando-se no centro de suas construções: "passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem" (Meihy, 1996, p.10). Esse contexto também diz respeito ao leitor, por colocá-lo em contato com uma forma do "fazer história" que, de certa maneira, o implica e o interpela como sujeito também de sua existência.

Os alcances e limites da história oral não são possíveis de serem medidos, mas com certeza redimensionam um outro horizonte sobre a própria história, refletindo sobre um conjunto das relações: pesquisador,

entrevistados e leitores.

É por esse novo contexto que Alberti refere ao pressuposto dessa metodologia:

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua particularidade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma **postura** com a história e às configurações sócio-culturais, que privilegia **a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu** (1990, p.05. Grifos da autora).

Os reflexos da utilização dessa metodologia para o pesquisador, através do contato direto com a sua fonte viva, permite, ao mesmo tempo, estabelecer novos critérios de validade e primazia de evidências na reconstrução do tempo. Evidentemente que não há a intenção da história oral em reverter os acontecimentos históricos, pois “o tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo” (Heller, 1970, p.03).

Contudo, a história oral indica novos caminhos e procedimentos quanto à relação do pesquisador com a fonte, a evidência, com seus objetivos de pesquisa, e sobre a história. Assim, o mundo subjetivo, o mundo da existência particularizada e suas relações com o conjunto social, nas permanências, conflitos e contradições, pode ser mais explorado pelo viés da história oral.

Desta forma, o pesquisador, em sua pesquisa, privilegia os próprios indivíduos como produtores da história humana, através de construções históricas coletivas. Nesse contexto, os relatos orais cumprem uma importância decisiva e apontam para a seguinte questão: sobre que história, de qual história estamos realmente falando?

2.2.1 - A história de vida na história oral

No sentido de melhor atingir nossos objetivos, fazemos uso da modalidade história de vida. História de vida é definida

como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence (Queiroz In: Von Simson, 1988, p.20).

A história de vida apresenta-se como uma modalidade da história oral, pois busca o conjunto de vida dos indivíduos recorrendo às suas trajetórias de vida.

Nessa tentativa de apreensão, Queiroz sublinha que “embora o pesquisador subrepticamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador. Não que [o pesquisador] permaneça ausente do colóquio, porém suas interferências devem ser reduzidas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado” (In: Von Simson, 1988, p.21). Embora pareça haver convergências entre a história de vida e a biografia, ambas diferem. Na história de vida, os depoimentos pessoais, os relatos orais, são apreendidos pelo pesquisador através de uma entrevista, cujos critérios são definidos por quem narra (o entrevistado). Os relatos gravados são obtidos para serem cotejados. As características particulares e/ou feitos pessoais de um personagem, de um indivíduo, não são os objetivos a serem perseguidos durante a pesquisa. O gênero biográfico é um campo de pesquisa privilegiado na historiografia, voltada para a vida de um personagem,

lança mão de outros tipos de fontes documentais. Schmidt salienta que “a preocupação principal dos biógrafos continua sendo desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto, sem cair no individualismo exacerbado” (1996, p.180).

Muito embora se tome como ponto inicial as referências particulares dos entrevistados. O trabalho de pesquisa com histórias de vida tem como finalidade a coletividade: o pesquisador busca, “com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta” (Queiroz In: Von Simson, 1988, p.24).

Na história de vida o entrevistado procura compor, através de sua memória, os mais diversos espaços sociais, sublinhando suas expectativas, estratégias e conflitos. E, nesse sentido, aponta para os processos sociais de sua existência, possibilitando conhecer as formas e os mecanismos de comportamentos, condutas e crenças que foram colocados em funcionamento, tanto por ele, quanto pelos grupos sociais e pelas instituições. Sobre essa potencialidade, a história de vida, segundo Córdova, “reivindica um aspecto importante do conhecimento do social que é a própria experiência humana, que é a própria subjetividade como fonte de conhecimento” (1990, p.07. Tradução nossa).

Avaliamos que a história oral, a partir do viés da história de vida, representa uma metodologia fundamental na apreensão dos movimentos sociais, das relações sociais e dos processos institucionais. Através da história de vida, como uma modalidade da história oral, pode-se compreender o conjunto de vida dos indivíduos, recorrendo as suas trajetórias de vida. Assim, como procuramos analisar a identidade profissional, através das relações entre a instituição, os docente e os alunos do Centro de Formação Profissional de Santa Maria (RFFSA/SENAI), centrando-nos nas experiências e estratégias dos indivíduos que protagonizavam esse espaço, compreendemos que se

torna relevante utilizar esse horizonte específico da história oral.

2.3 - A Memória: composição do passado-presente e da identidade

Uma pesquisa com o suporte da história de vida, através de relatos orais, tem na memória individual e/ou coletiva a possibilidade de reconstrução do tempo passado. Nessa medida, a memória apresenta-se como o tempo passado-presente. Porque o passado é retomado pelos entrevistados em seu tempo vivido.

Ao trabalhar com a história de vida dos indivíduos, as reminiscências de suas existências são trazidas para o tempo presente, ou seja, o processo de relembrar é realizado segundo as expectativas do presente.

Montenegro (1994) chama a atenção sobre a problemática nos estudos que se utilizam da memória, principalmente em relação a distinção existente entre a memória e a história. Nesse sentido, Montenegro sublinha, em concordância com Halbwachs, que “o vivido que guardamos em nossas lembranças e que circunscreve ou funda o campo da memória se distingue da história” (1994, p.17).

De forma mais abrangente, Kenski afirma que a origem dos debates está ligada a difícil tarefa de “mostrar a amplitude e as singularidades deste conceito [memória]. Difícil de ser sintetizada de uma forma abrangente e única, a memória é diferenciada e estudada em muitas áreas do conhecimento e em muitas épocas” (1995, p.139).

Para a História (área de conhecimento para a qual os profissionais de ofício, os historiadores, elaboram conhecimentos sobre o presente através dos vestígios do passado), procurando definir a validade dos processos reais do devir humano, a memória tem como fundamento de sua elaboração uma multiplicidade de fatos e acontecimentos frutos da imaginação e criação, ou de interesses de quem a ela recorre. Por se caracterizar por um processo vivo, as reminiscências não serviriam como

base para comprovação dos processos históricos e dos acontecimentos históricos retomados pelo ato de lembrar. Sobre esta perspectiva, nos valemos das observações de Montenegro:

se são distintos [memória e história], arriscaríamos afirmar também que são inseparáveis. Afinal, compreendemos a história como uma construção que (...) (campo também da memória) aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória (1994, p.17).

Sem dúvida, como salienta Benjamin, a memória não representa pureza diante do vivido, pois “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (1986, p.37). As lembranças se realizam, através de analogias e semelhanças entre o passado e o presente. A respeito disso, Gagnebin, que prefacia as Obras Escolhidas de Walter Benjamin (1986), quando trata das imagens de Proust, utilizadas por Benjamin, compreende que as lembranças, em especial as memórias prostianas, se colocam na condição de reintroduzir a condição de infinito. Valendo-nos do prefácio de Gagnebin:

Proust não reencontra o passado em si – o que talvez fosse bastante inosso – mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado, mais forte do que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo. A tarefa do escritor não é, portanto, simplesmente lembrar os acontecimentos, mas ‘subtraí-lo às contingências do tempo em metáfora’ (Benjamin, 1986, p.17).

Segundo Santos, o qual também se voltou para as análises de Benjamin, nos fala que, para este autor, a condição da memória realiza-se

pela “multiplicidade da experiência humana e a sua simultaneidade num mesmo momento histórico” (1998, p.15).

Apesar dos debates, a utilização da memória tem-se revelado de grande importância para realizações de pesquisas sociais, pois “há uma dimensão em que os campos da história e da memória se entrelaçam” (Frich *et alii* In: Ferreira & Amado, 1998, p.78).

Para Le Goff (1994) a memória foi, e ainda é, percebida por diversos ângulos e assumiu características próprias de acordo com a sociedade, seja pela forma de sua inscrição nos “lugares topográficos”, como bibliotecas, museus, cemitério, seja pela capacidade de preservação viva das lembranças do passado humano das pessoas. Nesse sentido, a memória é concebida como histórica, porque ela tem uma história: “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (Le Goff, 1994, p.477).

As atividades de reminiscências individuais, nessa direção, não representam uma condição circunscrita ao individual, isto é, pela capacidade que o indivíduo tem em mobilizar suas recordações, pois, como salienta Halbwachs (*apud* Santos, 1998), a memória é coletiva em função das relações que mantém com os grupos sociais e as instituições, com as quais interage. A memória é entendida dessa forma como memória coletiva. A respeito disso, Thomson afirma que, embora haja a utilização de referências coletivas a partir da disponibilidade de imagens e da linguagem, “os relatos coletivos que usamos para narrar e lembrar experiências não necessariamente apagam experiências que não fazem sentido para a coletividade” (In: Perelmutter & Antonacci, 1997, p.56-67).

O ato de lembrar é um processo que não desvia o indivíduo da direção de dar consciência ao passado. Por isso entendemos que, ao se utilizarem da memória, o indivíduo procura dar sentido à sua vida passada, presente e futura (Thomson In: Perelmutter & Antonacci, 1997).

Portelli salienta que

ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e arte de lembrar jamais deixam de ser pessoais. Memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se consideramos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vistas disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas – são assim como impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (In: Perelmutter & Antonacci, 1997, p.16).

As estruturas sociais são componentes fundamentais de apropriação para as reproduções da memória. No entanto, a constituição dos indivíduos dependerá dos processos estabelecidos em espaços sociais. Embora a memória perpassa a multiplicidade e a dinamicidade do devir social, político, econômico e cultural, ela se constitui também por referências individuais.

É por essa configuração que compartilhamos com a idéia de Thomson sobre “**composição de reminiscências**”:

a necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver. Esse sentido supõe uma relação dialética entre memória e identidade. Nossa identidade (ou ‘identidades’, termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com a nossa própria vivência. Construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. O processo de

recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. (...) As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais (In: Perelmutter & Antonacci, 1997, p.57).

O autor leva a observar as implicações que o ato de lembrar tem para os indivíduos na construção de suas identidades, pois através das recordações trazem consigo aspectos do passado: passado este socialmente construído, mas que revela as distinções e as similitudes que especificam grupos sociais. Mas utilizar-se da memória é, ao mesmo tempo, produzir significados também para as experiências presentes e futuras, porque são compostas no tempo vivo, que revelam as necessidades de reconhecimento (Thomson In: Perelmutter & Antonacci 1997) pelos grupos com os quais os indivíduos interagem. No entanto, a narrativa composta pela reminiscência dos indivíduos apresenta o “jogo” dos processos constituídos na relação temporal passado-presente-futuro e na elaboração de suas identidades.

Tomamos, para efeito conceitual de pesquisa, o sentido de memória individual como composição de reminiscência, proposta por Thomson (In: Perelmutter & Antonacci, 1997). Assim, acreditamos estabelecer um parâmetro entre a memória e a(s) identidade(s).

Augras afirma as imbricações que a memória mantém com a identidade:

No caso que nos interessa aqui, o da entrevista de história oral, o mais importante é o fenômeno de **estruturação dos fatos de memória**. Nele atuam mecanismos sutis, que estão relacionados com a construção da identidade pessoal. Memória e identidade estão intimamente ligadas. Não podemos esquecer que, nesta sociedade complexa, cada pessoa pertence a diversos grupos, e que cada grupo propõe um modelo de

identidade, sendo que cada grupo tem suas exigências e suas expectativas (In: Von Simson, 1997, p.29. Grifos da autora).

No entanto, essa relação com os modelos dependerá dos processos estabelecidos pelos indivíduos com os grupos sociais. Por esse sentido, a memória revela-se pertinente: um limiar em que se estabelece entre os indivíduos, os grupos e as instituições com os quais interagiu e interage.

É por essa condição de composição de reminiscências, pelas formas de interações dos indivíduos na elaboração e constituição de sua memória/identidade e pelas suas interseções temporais, que a história oral, na sua modalidade história de vida, representou uma metodologia mobilizadora e alavancadora para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1 - A entrevista

Em um trabalho em que se utiliza da história oral, na modalidade história de vida, as trajetórias de vida dos indivíduos são perseguidas pelo pesquisador. A relação entre o pesquisador e os pesquisados é intermediada pela entrevista gravada. De uma forma geral, a entrevista é condição para se estabelecer o registro das narrativas construídas pelos indivíduos. Assim, pode-se afirmar que “a base da existência da história oral é o depoimento gravado. Neste sentido, pode-se dizer que três elementos constituem a condição mínima da história oral: 1) o entrevistador; 2) o entrevistado; 3) aparelhagem de gravação” (Meihy, 1996, p.15).

Apesar de poder dispor de uma entrevista em grupo, o mais usual são as entrevistas individuais com a utilização de gravadores portáteis.

A relação entrevistado e entrevistador estabelece uma abordagem sobre um passado através da entrevista: “as duas partes (entrevistado e entrevistador) constróem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, visceralmente condicionada pela relação de entrevista, que se estabelece em função das particularidades de cada uma delas” (Alberti, 1990, p.05).

Assumir esta perspectiva é fundamental para que o entrevistador e o

entrevistado possam se colocar em relação de igualdade no desenvolvimento da entrevista. Evidentemente, esta situação deve ser perseguida muito mais pelo pesquisador, que pretende fazer uso de história de vida, narrada em cumplicidade pelo indivíduo que se propõe a “abrir as janelas de sua memória-viva”. Isto é, procurar reconstituir sua particularidade, sua privacidade pessoal, para o pesquisador: o papel do pesquisador “é tão relevante nesta criação do concebido sobre o vivido, e a torna inclusive diferente de outras criações (...). O entrevistador deve ter consciência de sua responsabilidade enquanto co-agente na criação do documento de história oral” (Alberti, 1990, p. 06).

Entretanto, a almejada situação de igualdade com o entrevistado é marcada por objetivos díspares entre pesquisador e depoente:

O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. Procurará por todos os meios relatar, com detalhes e da forma que lhe parece mais satisfatória, os fatos que respondem aos seus próprios intentos, e tudo isto pode convir ou não ao pesquisador, o qual tentará então trazer o narrador ao ‘bom caminho’, isto é, ao assunto que estuda (Queiroz In: Von Simson, 1988, p.18).

Por outro lado, esse contexto não se apresenta por uma inocência ou passividade do entrevistado, onde caberia ao entrevistador assumir a inteira responsabilidade da entrevista com o sucesso ou não dos objetivos propostos. Nesse sentido, Augras aponta para as formas de negociações que ocorrem na maioria dos contatos e encontros para realização das entrevistas e suas gravações:

A pessoa que entrevistamos é ao mesmo tempo produto e produtora de toda uma rede em torno dela, e mesmo que o nosso objetivo de pesquisa seja apenas investigar **um** aspecto, toda essa rede de tensões e representações da realidade está presente, e vai atuar na dinâmica da entrevista. Além disso, cada um de nós vive constantemente negociando a auto-imagem, com os outros e em função dos outros, em função daquilo que estão esperando, que estão pressionando. Toma lugar entre os processos de negociação e renegociação da própria imagem. (...) O entrevistado acredita que pensava determinada coisa e, de repente, vai se descobrir dizendo algo novo, e isso obviamente vai modificar a maneira como ele se vê e até mesmo o seu comportamento (In: Von Simson, 1997, p.30. Grifo da autora)

Essa situação também envolve o próprio pesquisador. Nesse sentido, essas negociações quando percebíveis e detectadas fornecem uma riqueza incomensurável que podem ser exploradas no conjunto das análises. Essa é uma das perspectivas que torna o pesquisador também sujeito da composição do passado. Mas os interesses particulares, os quais motivam o entrevistador, devem ser sempre medidos e controlados para não prejudicar a construção da narrativa ou constranger o próprio depoente.

A entrevista, muito mais que a gravação dos depoimentos, revela uma experiência rica de nuances e situações que podem ser apreendidas pelo pesquisador. Isso exigirá reflexividade antes, durante e depois da sua realização. No entanto, essa condição não impõe um valor relativo à história oral, pelo contrário, redimensiona os sujeitos que nela estão envolvidos. Pela necessidade de investigação, o pesquisador deve procurar estar atento às distorções, muitas vezes apresentadas pelos desníveis sociais, culturais e econômicos que perpassam ambos lados: pesquisador e depoente:

No primeiro, a diferença de modo de comunicação

interfere na enunciação da pergunta por parte do investigador, na compreensão da pergunta e na formulação da resposta por parte do respondente e, finalmente, na transcrição da resposta. No segundo nível, a interpretação feita sem levar em conta as diferenças de modos de comunicação recai inevitavelmente nos problemas de sociocentrismo⁷ (Thiollent, 1987, p.53).

Assim, a problematização não pode ser vista como um elemento a mais, mas um inevitável caminho a ser perseguido pelo “oralista⁸”: porque é proporcionado por ela.

3.2 - As escolhas dos colaboradores

Um grande desafio para a história oral como um todo está em estabelecer os entrevistados em potencial. Nossa primeira decisão implicava decidir quem seriam os sujeitos que poderiam, além de se disporem, apresentar informações significativas para a pesquisa:

a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com a amostragem, e sim a partir da **posição** do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema que o pesquisador pretende investigar e que podem fornecer depoimentos significativos (Alberti, 1990, p.14. Grifo da autora).

Nesse sentido, privilegiamos e direcionamos nossas entrevistas para

⁷ Sociocentrismo, para Thiollent, se refere aos pressupostos, às categorias e outros elementos existentes na formação do pesquisador que acabam tendo mais importância na pesquisa que realmente o processo de apreensão do real. C.f. THIOLENT. M. A falsa neutralidade das enquetes sociológicas. In: _____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987. p 41- 79.

⁸ Definição de Meihy (1996, p.11) para quem utiliza a história oral.

os docentes⁹ da escola ferroviária, na seguinte ordem: um diretor, um supervisor analista de desenvolvimento de pessoal, quatro docentes das práticas profissionais. Ainda selecionamos como participante da entrevista uma ex-aluna-aprendiz. Dos docentes da prática profissional: um docente da metalurgia, dois de mecânica e um de desenho técnico industrial¹⁰. A aluna-aprendiz realizou curso de eletricidade. Todos os colaboradores¹¹ foram alunos-aprendizes de escolas de aprendizagem industrial em empresas ferroviárias. Os que ocupavam os cargos administrativos foram alunos de escolas das empresas privadas na década de 40¹², em Minas Gerais, tendo sido escolhidos na década de 70 para ocuparem cargos de direção e supervisão no Centro Profissional – RFFSA/SENAI, em 1973, com a inauguração da escola. Um professor de mecânica realizou seu curso de aprendizagem na escola da RFFSA/SENAI, em Minas Gerais, entre os anos de 1969 e 1971, vindo a ocupar o cargo de monitor na escola de aprendizagem de Santa Maria, em 1984. Os outros três foram alunos-aprendizes do CFP de Santa Maria na década de 70.

A escolha da aluna, como colaboradora, teve por finalidade, em nossa pesquisa, em observar as possíveis diferenças no tratamento das questões de gênero no conjunto da prática educativa. No entanto, observamos que a pesquisa tomaria outra direção quanto aos objetivos propostos. Contudo, não deixamos de fazer uso de sua entrevista, a qual se apresenta como fonte tão importante quanto às outras, em função de

⁹ Os entrevistados têm cursos em Licenciaturas e alguns Pós-Graduação, nível de especialização, com exceção da ex-aluna-aprendiz e o diretor, sendo que a este foi conferido pelo MEC, em 1968, habilitação em Aprendizagem Industrial. Sobre o cargo ocupado, os entrevistados da prática profissional eram denominados de Monitores de Formação Profissional, que indicava o auxiliar de instrutor. O instrutor representava o habilitado para a formação profissional. A função de professor na escola dizia respeito à docência em disciplinas de Ciências, Estudos Sociais, Educação Física, Matemática, Moral e Cívica, Português. Optamos usar a terminologia docente, mas ressaltando que esta função reserva-se às especificidades no contexto da escola. O Manual de aprendizagem e o regulamento da escola referem-se ao quadro profissional como docentes.

¹⁰ Procuramos considerar o último cargo na escola, mas todos exerceram práticas profissionais ou como monitor ou como instrutor e até mesmo como professores de disciplinas de cultura geral.

¹¹ Faremos uso também da terminologia COLABORADOR. Para Meihy (1996) colaborador é uma terminologia que representa, além da relação entrevistador e entrevistado, a afinidade construída entre ambos.

¹² O perfil dos entrevistados será apresentado com maior detalhe na seqüência deste capítulo.

ser a primeira mulher a ingressar na escola como aluna-aprendiz, em 1992.

Privilegiamos os docentes por estarem em contato com a aprendizagem industrial há mais tempo, e por terem boa parte de sua vida profissional experienciada em escolas ferroviárias, principalmente no Centro Profissional de Santa Maria. Também consideramos como relevante, nesta escolha, suas trajetórias como alunos-aprendizes. No entanto, há diferenças de tempo e espaços entre os relatos dos colaboradores. Por exemplo, o docente de mecânica que realizou seu curso profissionalizante em Minas Gerais pela RFFSA/SENAI, em Além Paraíba. A escola de sua aprendizagem era denominada de Centro de Formação Profissional, nos mesmos moldes da escola ferroviária de Santa Maria.

Nossa intenção incide sobre as relações entre os espaços e o tempo do ensino profissionalizante, buscando estabelecer referências, analogias e diferenças construídas pelos colaboradores em sua formação profissional e as influências sobre as práticas educativas desenvolvidas no Centro Profissional de Santa Maria, observando o perfil de aluno e o de professor.

Por estes aspectos, todos os colaboradores possibilitaram uma narrativa com mais detalhes de suas experiências e testemunhos de fatos que subsidiaram em nossas análises¹³. Não ignoramos os ex-alunos que seguiram outras trajetórias profissionais depois de passarem pela escola. Mas não direcionamos nossas análises para estes. Acreditamos que esta escolha não prejudicou a direção proposta por esta pesquisa:

aquele que, por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que o simples relato de

¹³ Consideramos ainda o fato de que os docentes da prática profissional ainda estarem exercendo a mesma função em outras instituições de aprendizagem industrial.

acontecimentos, estendendo-se sobre impressões de época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto etc. (Camargo, *apud* Alberti, 1990, 16)

No entanto, por tratarmos de história oral, em sua modalidade de história de vida, o universo das “unidades qualitativas” (Alberti, 1990), ou seja, os colaboradores escolhidos se tornam representativos para o estudo que realizamos. Tomamos o cuidado de, através dos sujeitos selecionados, observar o volume de material coletado para análise.

O trabalho com a metodologia definida em nossa pesquisa, exige toda a demanda de preparação: contatos, apresentação¹⁴, entrevistas, transcrições e revisões, tanto do pesquisador, quanto dos pesquisados nas avaliações de suas falas. O cuidado com a quantidade de entrevistados necessita ser avaliado com bastante rigor, a fim de buscar a qualidade considerável para a realização da pesquisa, sem prejudicar os objetivos propostos. Contudo, vale ressaltar a dinamicidade na qual o pesquisador está envolvido e que pode revelar elementos importantes para reflexão e análise: ou seja, os contatos, o sentido das conversas, as negociações, quanto às perguntas e às respostas, os gestos e comportamentos. Por isso, mais que a quantidade de entrevistados é importante ater-se ao processo que se desencadeia.

3.2.1 - Os colaboradores

Por tratarmos do campo da individualidade, optamos por não revelar os nomes reais. Faremos uso de nomes fictícios. O interesse está em preservar, mesmo com a autorização dos colaboradores, o campo das

¹⁴ É importante ressaltar que pelo fato de ter sido ex-aluno da escola e ferroviário não obtive dificuldades de aceitação por parte dos sujeitos escolhidos.

existências particulares¹⁵:

Carlos: nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 22 de setembro de 1963. Foi aluno do Centro Profissional de Santa Maria entre os anos de 1979 e 1980. Ingressou na mesma escola como monitor de formação profissional em 1984. Atualmente é professor da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria e consultor de empresas. Tem graduação em Estudos Sociais e História.

Cássia: nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 09 de abril de 1977. Foi aluna do Centro Profissional de Santa Maria, entre os anos de 1992 e 1994. Realizou o segundo grau. Hoje é funcionária de uma loja comercial.

Fábio: nasceu em Rio Pomba, Minas Gerais, em 24 de abril de 1937. Foi aluno da escola de aprendizagem industrial da empresa Estrada de Ferro Leopoldina, em Bicas, Minas Gerais, entre os anos de 1951 e 1953. Veio para Santa Maria para a função de instrutor. Em 1984 ocupou o cargo de Analista de Desenvolvimento de Pessoal do Centro de Formação Profissional de Santa Maria. Aposentou em 1989 na mesma função. Obteve habilitação em aprendizagem industrial pelo Ministério de Educação em 1968. Tem graduação em Pedagogia.

Fernando: nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 16 de dezembro de 1958. Foi aluno do Centro de Formação Profissional de Santa Maria, entre os anos de 1974 e 1976. Ingressou no CFP de Santa Maria em 1984 como monitor de formação profissional. Lecionou a disciplina de desenho industrial até o fechamento da escola, em 1996. Tem graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

¹⁵ Recorremos a mesma composição de Lorenzi (2000) sobre apresentação dos colaboradores.

Marcos: nasceu em Além Paraíba, Minas Gerais, em 04 de setembro de 1931. Foi aluno da aprendizagem industrial na escola da empresa Estrada de Ferro Leopoldina, na mesma cidade, entre os anos 1946 e 1949. Veio para Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 1973. Ocupou cargo de supervisor e diretor da escola. Saiu do Centro de Formação Profissional de Santa Maria em 1985 para assumir o Departamento de Pessoal da Rede Ferroviária. Aposentou-se em 1986. Obteve habilitação em aprendizagem industrial pelo Ministério de Educação em 1968.

Paulo: nasceu em Além Paraíba, Minas Gerais, em 03 de fevereiro de 1955. Foi aluno do Centro de Formação Profissional, na mesma cidade, acordo RFFSA/SENAI, entre os anos de 1969 e 1971. Ingressou no CFP de Santa Maria, em 1984, como monitor de formação profissional. Atualmente é professor e consultor pelo SENAI de Santa Maria. Tem graduação em Letras.

Roberto: nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 03 de agosto de 1960. Foi aluno do Centro Profissional de Santa Maria, entre os anos de 1975 e 1977. Ingressou na mesma escola em 1984 como monitor de formação profissional. Atualmente é professor na Escola Municipal de Aprendizagem Industrial de Santa Maria. Tem graduação em Estudos Sociais e especialização em Fundamentos da Educação.

3.2.2 - Os momentos da entrevista

Não houve nenhum empecilho para a realização das entrevistas. Antes do convite para a participação dos entrevistados, como colaboradores, nós apresentávamos a necessidade de realizar um

pesquisa sobre a escola e sobre os indivíduos que tiveram suas formações e experiências profissionais naquela instituição. Buscamos apresentar os objetivos da pesquisa e a metodologia que nos orientava. Da observação desse contexto, fazíamos os convites para a participação em nosso trabalho. A receptividade foi amistosa, pois a proposta do trabalho apontava para as suas próprias vidas e as formas como estas estavam relacionadas com a escola.

Antes da seção da entrevista, a maioria realizada nas residências dos colaboradores, apresentávamos o roteiro (Anexo A) que iríamos seguir, ao mesmo tempo em que era salientado que o princípio norteador da entrevista eram as experiências e a forma como estas eram organizadas e construídas ao longo da trajetória de vida, principalmente, a profissional.

Sob estas circunstâncias, foram realizadas sete entrevistas.

Todas as entrevistas foram transcritas e avaliadas pelos pesquisados. As transcrições foram muito demoradas. Para cada minuto de gravação necessitamos cerca de 45 minutos de transcrição. Realizamos a reprodução exatamente como foi gravado. Passamos para a fase seguinte que trata de “conferência de fidelidade” (Alberti, 1990), procurando manter a reprodução da entrevista, mas observando as normas ortográficas¹⁶: revisamos a transcrição procurando, com maior cuidado, apontar os silêncios, as ênfases, risos, emoções. Após essa fase de avaliação, realizamos o “**Copidesque**”, que consiste em adaptar o texto à leitura (Alberti, 1990). Julgamos necessário retirar os falsos começos de idéias, porque estas não eram retomadas na narrativa e não produziam nenhum sentido para o entrevistado, apenas indicavam um começo perdido de uma construção de uma idéia que era corrigida pelo entrevistado. Tivemos muito cuidado nessa fase, pois existiam alguns

¹⁶ Observamos que os entrevistados preferem que façamos as correções de concordância verbal para eles. Nesse sentido, procuramos sempre realizar a concordância do sujeito com o verbo e realizando o desmembramento das contrações: né em não é; pra em para etc.

momentos em que uma idéia era interrompida e a partir daí se dava o início de outra narrativa, representando algum contexto que o colaborador decidiu não explorar, por razões que ele não apresentava, mas que demonstrava indícios pertinentes para a pesquisa.

De uma forma geral, durante as gravações pudemos observar que não se gerou nenhum desconforto entre entrevistador e os pesquisados. Isso nos proporcionou em todo o momento da entrevista observar a “fluidez”, denominada por Errante (2000), a qual servia como importante aspecto a ser analisado na dimensão da pesquisa.

Nesse sentido, tivemos tranqüilidade de observar as disposições dos colaboradores durante a gravação. Cada um apresentou tempos e estilos diferenciados na forma de sua narrativa. Em uma das gravações, um dos colaboradores começou sua narração buscando orientar-se pelo roteiro, diminuindo a intensidade do colóquio entre nós (pesquisador) e ele.

Logo após as entrevistas, ficávamos recordando o tempo de escola. Isso possibilitava verificar alguns fatos que não foram apresentados durante as gravações. Evidentemente buscávamos problematizar a situação. Dependendo da resposta ou dos gestos, orientávamos para a importância do depoimento naquela direção. Por outro lado, procurávamos nos silenciar, em alguns momentos, para não perder a interlocução e para não constranger o colaborador. Mas de qualquer maneira isso apontava para outras estratégias que poderiam ser estabelecidas em outras seções, redimensionando para novas perguntas, margeando os fatos não apresentados na primeira seção. Esse contexto confirmava a compreensão das negociações das auto-imagens (Augras In: Von Simson, 1997).

Em uma das entrevistas, um colaborador demonstrava esperar pelas perguntas, elaborando respostas curtas. Procuramos, então, estabelecer uma conversa sem um direcionamento preciso, abrindo o “leque” de alternativas. Essa estratégia mostrou-se bastante interessante, pois levou

a desconstruir a entrevista para explorar alguns momentos relevantes, os quais não tinham sido enfocados pelo colaborador sem, contudo, intervir na produção de respostas durante a conversa.

3.3 - A utilização de documentos escritos

Como forma de buscar uma análise mais precisa do contexto escolar do Centro de Formação Profissional de Santa Maria apontamos para o uso de documentos escritos. A grande surpresa foi praticamente a inexistência de tais fontes. Durante o fechamento da escola, em 1996, foram enviados a Canoas, Rio Grande do Sul, todos os documentos referentes aos alunos, professores, quadros administrativo, inclusive atas de reuniões. Foram feitos contatos por telefone com representantes da administração, onde apresentamos nossos interesses de pesquisar a escola. Foi feita uma visita à sede da RFFSA, localizada na Avenida dos Estados, nº 1388, junto à estação do metrô, em Canoas.

Descobrimos, sem poder avaliar com precisão, que a empresa ferroviária havia incinerado quase todos os documentos referentes ao CFP de Santa Maria. Mesmo assim, obtivemos alguns documentos como o acordo assinado entre a RFFSA e o SENAI, o plano de curso da aprendizagem industrial elaborado pela empresa e o SENAI e o regimento da escola.

Os documentos escritos tiveram a função de auxiliar na compreensão da estrutura, organização e funcionamento da escola, pontos esses que os entrevistados não apresentavam com exatidão, como, por exemplo, as normas institucionais. Ainda essas fontes serviram para “mapear” a relação da empresa ferroviária com o SENAI. Entre as fontes obtidas, o Acordo entre essas instituições nos possibilitou verificar como ocorreu a criação, o controle e a manutenção da escola ferroviária e a legislação que vigorou para que empresa e SENAI pudessem estabelecer as bases desse acordo. No entanto, elas foram cruzadas com

os registros dos relatos orais.

É importante considerar que as fontes orais tiveram maior relevância, pois nos proporcionaram compreender e analisar as formas como os trabalhadores organizaram e promoveram suas estratégias de vida profissional.

CAPÍTULO IV
O CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – RFFSA/SENAI – DE
SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL, DE 1973 A 1996 NO
CONTEXTO DA APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

Neste capítulo descrevemos o contexto da aprendizagem industrial no Brasil, em que foram criados os centros de formação Profissional (CFP's), principalmente àqueles destinados ao atendimento do setor ferroviário. Para isso, faz-se necessário abordar os dispositivos legais do ensino industrial, tomando como referência o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e a sua relação com o processo de industrialização no Brasil. Esse percurso objetiva compreender especificamente a escola de formação profissional ferroviária de Santa Maria, Rio Grande do Sul, o Centro de Formação Profissional (CFP), em sua organização e funcionamento, destinado à formação de profissionais de jovens entre 14 e 18 anos de idade. A criação dessa escola está diretamente ligada à empresa de transporte (RFFSA).

Nesse sentido, como todas as instituições profissionais, na modalidade industrial¹⁷, o CFP, vinculado ao SENAI, em sua estrutura, organização e funcionamento seguia uma legislação específica, como Decretos-lei, Decretos e Portarias. BUFFA & NOSELLA (1998) afirmam o quão complexo é a legislação sobre o ensino profissionalizante no Brasil, principalmente pelo tipo de estrutura político-administrativa do país,

¹⁷ Vale ressaltar que as instituições mantidas pelo poder público ou vinculadas às Forças Armadas seguiam outros parâmetros, tendo uma legislação específica para sua estrutura, organização e funcionamento.

dificultando uma compreensão pormenorizada da instauração dessa modalidade de ensino.

O SENAI foi criado pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e sua institucionalização esteve diretamente ligada ao período de expansão industrial no Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas, segundo Rodrigues (1998).

Cabia ao SENAI o controle e organização de espaços escolares voltados para a aprendizagem instrumental, conforme se verifica nos artigos abaixo do decreto nº 4.048:

Art. 1º - Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

Art. 2º - Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos industriários organizar e administrar ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem¹⁸.

Podemos observar a dimensão que os cursos de aprendizagem industrial representaram no conjunto da formação de trabalhadores, no qual se incluía o setor de transporte ferroviário. Os CFP's buscavam cumprir com as políticas de formação profissional no Brasil e estabelecer modelos de profissionais para o mercado de trabalho industrial.

Não era apenas o trabalhador, em sua concretude, o alvo do mercado de trabalho, e sim um perfil profissional que respondessem às expectativas do mercado de produção industrial. Para tanto, o SENAI foi colocado, e ainda permanece nos tempos atuais, sob direção da Confederação Nacional da Indústria¹⁹ (CNI). Essa entidade patronal controlou aquele “[SENAI] que se tornaria a sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional” (Rodrigues, 1998, 17).

É possível considerar que, desde 1910, a emergência do capital

¹⁸ Publicado no Diário Oficial de 24 de janeiro de 1942 e retificado em 05 de junho de 1942.

¹⁹ Artigo 3º - O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942.

industrial no Brasil, conforme Hardman & Leonardi (1991), exigiu um conjunto de esforços da burguesia industrial e do Estado com a finalidade de estabelecer quadros de trabalhadores com perfis adequados às exigências do processo de produção industrial. Como afirmava Marx: “a revolução no modo de produção de uma ramo industrial acaba se propagando a outros” (1989, p.437). O processo de industrialização impôs, ao mesmo tempo, a necessidade de preparação de trabalhadores e o controle da inserção dos mesmos no mundo do trabalho. A mobilização do capital industrial não só representou uma nova dinâmica da produção de mercadorias como imprimiu uma nova formação profissional para os trabalhadores. Nesse sentido, a capacidade produtiva do trabalhador não estava somente alojada em sua força de trabalho individual²⁰, fundamental para a produção de riquezas, mas num perfil a ser forjado sobre e para o trabalhador. Assim, novas habilidades técnico-operacionais, novas informações tecnológicas, novas competências para exercício da função foram pré-determinadas segundo a dinâmica da produção industrial.

Sobre a origem da industrialização no Brasil, Hardman & Leonardi apresentam um panorama desse processo em relação à moderna indústria. Segundo eles:

Ainda sobre siderurgia poderíamos observar o seguinte: as fundições e ‘fabricas de ferro’ do século XIX não deram origem à moderna siderurgia brasileira instalada em meados do século XX. Não se verificou, no Brasil, um crescimento e concentração das pequenas e médias empresas para dar origem à grande empresa industrial moderna (...). A siderurgia moderna já nasce sob a égide da grande indústria e com grau precoce de concentração, sendo implantada pelo capital financeiro internacional ou

²⁰ Marx, na obra O Capital, assinalou que a principio, independente das distribuições que se realize no seio da sociedade, a força de trabalho é uma propriedade de todos os indivíduos, a questão é a forma e o conteúdo que assume no conjunto das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, os trabalhadores, que dispõem somente da força de trabalho, são obrigados a vendê-la como forma de manutenção de sua sobrevivência e reprodução (1989).

pelo Estado, com raras exceções. O mesmo ocorre com a metalurgia, a indústria química, a mecânica e outros ramos de base na grande indústria. É o caso da Pullman Standart Car Export Corporation, instalada no Rio de Janeiro, em 1913, com oficinas de montagem de material ferroviário. Alguns anos depois, a Ford e General Motors também se instalariam (1991, p.56-57)

Analisando as relações de produção capitalistas que a indústria moderna imprimiu sobre os trabalhadores, Marx afirmou: “cada ramo industrial atrai anualmente novo fluxo de seres humanos, o contingente para substituir e para aumentar seus trabalhadores conforme suas necessidades regularmente renovadas” (1989, p.505-506). Nesse sentido, os espaços escolares tornaram-se parte da estratégia de formação de jovens trabalhadores fora dos espaços produtivos, mas a eles vinculado. Se observarmos a origem dos recursos financeiros que financiavam a organização de toda a estrutura da rede de aprendizagem industrial, tornam-se evidentes os esforços exigidos pelo poder do capital industrial em regulamentar e legitimar um modelo escolar. Isso pode ser verificado no artigo 4º do Decreto-lei de criação do SENAI:

Art. 4º- Serão os estabelecimentos industriais das modalidades dos Industriários enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem.

A nova configuração da produção e do mercado resultaram na criação de novos postos de trabalhos. Em vista disso, em 1942, foi promulgado o regulamento dos cursos do ensino industrial²¹, os quais deveriam ser desenvolvidos nas escolas profissionalizantes, através do Decreto nº 8.373, de 3 de fevereiro de 1942, em consonância com a

²¹ Publicado no diário oficial, em 10 de fevereiro de 1942.

demanda do setor industrial. Em virtude dessa demanda, foram definidas, segundo o regulamento, oito seções de concentração com 25 cursos especificados em relação a cada seção, entre os quais destacamos:

Art. 2º - Fica instituídos os cursos industriais seguintes:

I – Secção de trabalhos de metal: 1. Curso de fundição; 2. Curso de serralheria; 3. Curso de Caldeiraria. II – Seção de Indústria mecânica: 4. Curso de mecânica de máquinas; 5. Curso de mecânica de precisão; 6. Curso de mecânica de automóveis. 7. Curso de mecânica de aviação. III – Secção de eletrotécnica: 8. Curso de máquinas e instalação elétricas; 9 – Cursos de aparelhos elétricos e telecomunicações.

Se, por um lado, era preciso recrutar trabalhadores para as atividades produtivas, por outro, era necessário controlar suas formações, experiências e expectativas quanto à manutenção e reprodução sócio-econômica. Nesse sentido, não era somente em conhecimentos técnicos e as habilidades motoras que se investiam no processo de formação profissional. Era necessário investir no controle sobre os trabalhadores, nas suas condutas e no conteúdo da vida individual e coletiva.

A respeito disso, Decca, em seus estudos sobre a vida dos operários em São Paulo entre as décadas de 1920 a 1930, menciona a tentativa de controle sobre os trabalhadores urbanos fora das fábricas:

Não há dúvida que se tentou estabelecer de inúmeras maneiras um domínio mais direto sobre a vida do operário por parte das classes dirigentes e instituições fora dos locais de trabalho à medida que o proletariado surgia como força social importante na cidade, configurando ameaça velada ou aberta para a ordem constituída (1987, p.88).

Sobre as escolas profissionalizantes, ainda nesse contexto, Cunha releva o papel que essas instituições objetivavam cumprir diante da configuração sócio-econômica pela qual passava o Brasil:

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade pela correntes anarco-sindicalistas. Nesse contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de idéias exóticas’ no proletário brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (2000, p.94).

Essa nova estrutura de preparação profissional, através de estabelecimentos de ensino, na modalidade industrial, foi orientada para atender menores entre 12 e 18 anos, seguindo os dispositivos legais referentes à Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecida pelo Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Dessa forma, os parâmetros legais sobre a formação profissionalizante foram especificamente direcionados para aprendizes e trabalhadores menores²².

Mas a orientação principal voltava-se para a aprendizagem de menores em instituições específicas de formação profissional, ou seja, os cursos de aprendizes em espaços escolares foram os principais alvos da organização da aprendizagem industrial. Os interesses capitalistas, na condição de produção industrial, se impuseram às necessidades de formação de trabalhadores e ao conjunto de suas vidas: “através do código da fábrica, o capital formula, legislando particular e arbitrariamente, sua autocracia sobre os trabalhadores” (Marx, 1989, p.485).

A obrigatoriedade na criação de uma rede de aprendizagem industrial para as empresas representava a articulação que o poder do mercado industrial encontrou para garantir a constante renovação de

²² A diferença entre esses cursos reside nos seguintes pontos: os cursos para aprendizes eram realizados em instituições de ensino específicos, as escolas profissionalizantes. Os trabalhadores menores eram jovens que ingressavam em uma empresa e obtinham sua formação no próprio ambiente de trabalho, mas com acompanhamento metódico e sistematizado para sua aprendizagem, ou seja, recebiam treinamento na própria empresa.

trabalhadores à demanda das ocupações para os postos de trabalho. É dessa forma que podemos observar na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) o seu artigo 429:

Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transporte, comunicação e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI):

a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo e 15% no máximo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional (1997, p.126).

O SENAI, além de controlar a organização dos estabelecimentos de ensino, a aprendizagem e a formação profissional, como entidade mandatária do Estado e da burguesia industrial, poderia pelo próprio dispositivo da lei estabelecer com empresas privadas acordos que pudessem beneficiá-las. Isso dependia dos interesses presentes na formação de um quadro específico de trabalhadores. Os acordos firmados pelo SENAI com empresas privadas também podem ser compreendidos diante das dificuldades de criação e manutenção de escolas de aprendizagem industrial, em função das dificuldades de mobilizar recursos financeiros (Fonseca, 1986).

Com relação às empresas ferroviárias, que também mantinham sob seu controle escolas profissionalizantes, com a criação do SENAI, passaram a ser avaliadas e controladas pela entidade. Podemos verificar, através dos estudos de Gitahy *et alii* (1986), que essas empresas contavam, desde início do século XX, com uma organização escolar própria com o objetivo de disporem, segundo seus recursos, de um mercado de oferta de trabalhadores:

A Estrada de Ferro Central do Brasil, pode ser considerada a primeira na criação de escolas profissionais

ferroviárias em 1882, quando fundou a Escola de Aprendizes, anexa ao Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. (...) Nesse sentido, podemos imputar o objetivo da escola em buscar reproduzir a força de trabalho necessária à empresa, criando assim, seu próprio mercado de oferta de trabalhadores. (...) Para freqüentar a escola profissionais [sic], eram necessários o curso primário completo e a realização de exame de admissão, que constava da leitura, da escrita e de coisas de uso comum. Era fixado o limite de vagas. Com duração de 3 anos (1986, p.233-234).

Sobre isso, Cunha também nos dá a seguinte contribuição:

Desde o início do século [séc. XX], as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários destinados à manutenção de seus equipamentos, veículos e instalações. A primeira delas, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, foi fundada em 1906, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil (2000, p.96).

Entretanto, foi na década de 1940 que as empresas ferroviárias, principalmente as paulistas, desenvolveram projetos de formação profissional de forma mais sistematizada e metódica com a criação do Centro de Ensino e Seleção Profissional (CFESP).

Para termos uma melhor compreensão desse processo, lançamos mão do relato do colaborador Marcos que testemunhou o início da aprendizagem industrial, na década de 1940, como aluno-aprendiz na escola da Estrada de Ferro Leopoldina:

“A Escola mais antiga que tinha era a da estrada de ferro Central do Brasil que começou como Liceu²³. Não era profissionalizante, era Escola para os filhos dos ferroviários. Como Escola profissionalizante passou depois, e foi lá em Deodora, me parece, a outra Escola

²³ Foi criada, em 1924, a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo. O curso destinava-se às empresas ferroviárias do Estado de São Paulo (Cunha, 2000).

mais antiga era a Estrada de Ferro Sorocabana²⁴. Eram escolas que tinham por objetivo formar o profissional para necessidades da empresa” (Marcos).

Marcos descreve a aprendizagem industrial referente às escolas profissionalizantes nas ferrovias. Entretanto, é necessário considerar que a origem dessas escolas estava vinculada aos investimentos de capital estrangeiros no Brasil a partir do final do século XIX, como salientam Hardman & Leonardi:

Grande parte de nossas estradas de ferro foram construídas com empréstimos feitos em Londres. Devido à baixa das taxas cambiais, a própria Companhia Paulista de Estrada de Ferro, constituída por capital nacional, viu-se forçada a tomar de empréstimo 150.000 libras em 1978. (...) Outras não puderam saldar suas dívidas e foram encampadas pelos ingleses, como a Companhia Estrada de Ferro Leopoldina, fundada por brasileiros em 1872 e hipotecada pelos credores britânicos. (...) Em 1880 havia onze companhia inglesas de estradas de ferro em nosso país. Em 1895 já havia 25. (...) A questão da penetração de capitais estrangeiros está relacionada com o tipo de crescimento industrial que o país iria conhecer, desde suas origens até os dias atuais. (1991, p.47).

Marcos, ainda, faz a seguinte ressalva sobre o controle do transporte ferroviário no Brasil:

“A minha cidade foi uma das cidades contempladas na época pela Estrada de Ferro Leopoldina para ser instalada ali uma das escolas profissionais, a razão de ser dessa instalação é que tinha um quantitativo ferroviário bem grande, uma oficina muito grande para aquela época. Dizem os antigos que na Revolução de 30 se fabricou até

²⁴ A Estrada de Ferro Sorocabana criou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP): “mediante acordo [1930] entre a direção da Estrada de Ferro Sorocabana e a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, a Escola Profissional de Sorocaba, oficial, fornecia o ensino de conteúdo geral aos aprendizes, enquanto o ensino propriamente profissional seria desenvolvido nas oficinas da empresa” (Cunha, 2000, p.97).

muitos canhões lá nas oficinas da Leopoldina e era companhia inglesa: era explorada pelos ingleses. A ferrovia veio para o Brasil pelas mãos dos ingleses, na construção das linhas ferroviárias e que, naquela época, eles recebiam por quilômetro construído. A ferrovia prima até hoje: que entre uma estação e outra o que vale é a maior distância e não a menor. O porquê? Porque, além de ganharem por quilômetro construído, eles também vendiam o carvão, que era o combustível que alimentava as locomotivas a vapor. Os ingleses ganharam duas vezes na implantação das ferrovias no Brasil. Mas para minha cidade foi muito importante. A localização da oficina ali foi um ponto estratégico escolhido pelos ingleses e outra que a minha região era chamada a Zona da Mata e o transporte de madeira era muito grande. A agricultura prosperava naquela região devido a produção de café. Tinha também até um trem leiteiro que pegava o leite da região produtora, no interior de Minas e levava para o Rio que na época era a capital da República” (Marcos).

As empresas ferroviárias, na efetividade de seu funcionamento, constituíram centros profissionais que atendiam à demanda de postos de trabalho, anterior ao próprio processo de regulamentação do ensino industrial e à criação do SENAI. Mas com a necessidade de unificação da formação de trabalhadores para o setor industrial é que o Estado toma para si a tarefa de estabelecer os parâmetros de organização legais, definindo os princípios de funcionamento, os regulamentos, os programas curriculares, os tipos de cursos, os regimes escolares e os níveis de habilitações. As direções adotadas sobre a formação profissional buscavam não desmantelar a aprendizagem industrial que já vinha sendo experimentada pelas empresas ferroviárias, uma vez que as mesmas continuaram com seus espaços escolares e interesses específicos voltados para a formação instrumental.

Esse contexto é descrito por Marcos quando, na sua narrativa, procura explicar a relação das empresas ferroviárias e o SENAI:

“Na necessidade de se ter uma mão-de-obra especializada nas oficinas da Leopoldina é que houve o entendimento com o SENAI, que, naquela época, estava iniciando também. A aprendizagem industrial estava iniciando no Brasil, e foi feito um convênio, porque o SENAI não tinha condições de preparar a mão-de-obra necessária para a ferrovia. Então os donos das ferrovias acharam por bem fazer um acordo com o SENAI, que, ao invés de pagar a porcentagem ao SENAI sobre a folha do pessoal, aquela verba era destinava à própria escola. Eles montaram escolas em diversos locais na Leopoldina, em Além Paraíba, na minha cidade, tinha em Bicas, em Cachoeira de Macatú, em Macaé. Então por aí tinha quatro e depois passou Portela, cinco escolas da Leopoldina, naquela região ali, porque a Leopoldina tinha um percurso, ela saía pelo Litoral do Rio de Janeiro. Ela entrava lá em Campos e Vitória, dava a volta por lá e atingia Minas Gerais e retornava por Minas até o Rio. Então ela fazia um contorno e ali transportava riquezas e uma das oficinas maiores era lá em Além Paraíba” (Marcos).

Marcos nos apresenta os interesses econômicas que motivaram as criações das escolas profissionais por parte das empresas ferroviárias e a participação do SENAI na organização da rede de ensino profissionalizante.

Os acordos eram também uma forma de isentar a arrecadação que as empresas deveriam repassar o SENAI, que correspondia o pagamento de 1% sobre o montante das remunerações pagas aos empregados. Era definido também pelo artigo 6º do Decreto-lei nº 4.048 e ratificado pelo Decreto-lei nº 57.902, de 1966 (Paixão, 1978), o acréscimo de 0,2% ao montante pago da contribuição geral ao SENAI às empresas que dispusessem mais de quinhentos empregados. Dessa forma, as empresas que contassem com (ou constituíssem) escolas profissionalizantes seriam isentas da arrecadação ou parte dela. Ao SENAI caberia prestar assistência e colaboração na execução de programas de formação, aperfeiçoamento e treinamento e também

fornecer materiais didáticos de sua autoria:

além de promover permanente ação de intercâmbio com a EMPRESA, com ela colaborará, sempre que solicitado, do seguinte modo:

a) prestando assistência técnica para o estudo e organização do programa de desenvolvimento de pessoal (ensino e treinamento);

b) orientando o preparo do material de ensino específico e fornecendo, a preço de custo, o material congênero de sua autoria; prestando orientação técnico-didático ao pessoal docente da EMPRESA²⁵.

Seguindo essa direção é que a RFFSA arrecadaria apenas um quinto para o SENAI, no Rio Grande do Sul. O restante, 80%, seria aplicado na formação profissional de alunos-aprendizes, capacitação de trabalhadores, aperfeiçoamento de pessoal, elaboração e aquisição de materiais e equipamentos. As escolas²⁶ eram organizadas segundo os dispositivos e regulamentos do SENAI. Por referência ao Acordo assinado, a RFFSA poderia estabelecer, segundo as diretrizes da política geral de aprendizagem industrial, seus próprios CFP's, como podemos observar em seu regimento interno:

Referido Acordo preconiza, em suas DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS, cláusula décima oitava, que 'para a formação de menores (Aprendizagem) e dos operários adultos, a Empresa obriga-se a manter unidades próprias de ensino e treinamento – CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – onde serão ministrados cursos para seus empregados, bem como projetos especiais de treinamento, aperfeiçoamento e especialização do seu pessoal técnico e administrativo, de nível médio e superior. (...) obriga-se a manter um número mínimo de

²⁵ Cláusula Terceira do Acordo Empresa e SENAI de 27 de junho de 1970.

²⁶ Voltamos a lembrar que as empresas ferroviárias já contavam com escolas próprias antes da criação da RFFSA. A encampação de empresas privadas e estatais, como é o caso da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, resultou no aproveitamento dessas escolas por parte da RFFSA e/ou na criação de escolas que respondessem à organização do trabalho e às tecnologias empregadas no transporte férreo, no interior da empresa.

aprendizes matriculados, correspondendo à percentagem fixada em lei, nos seus CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (RFFSA, [197-], p.02).

Nesta direção é que a RFFSA mantinha os seguintes Centros de Formação Profissional (CFP's): Jaboaão (Pernambuco), Alagoinhas (Bahia), Belo Horizonte (Minas Gerais), Corinto (Minas Gerais), Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais), Santos Dumont (Minas Gerais), Além Paraíba (Minas Gerais) Barra do Piraí (Rio de Janeiro), Engenho de Dentro (Rio de Janeiro), Governador Portela (Rio de Janeiro), São Paulo (São Paulo), Bauru (São Paulo), Curitiba (Paraná), Santa Maria (Rio Grande do Sul) e Mafra (Santa Catarina).

Nos acordos entre empresa e o SENAI eram definidas as competências das instituições: ao SENAI, naquele contexto das escolas, cabia definir a unidade política educacional sobre formação profissional entre as escolas; enquanto que à RFFSA cabia desenvolver a própria ação educativa nas suas escolas. A empresa priorizava uma formação profissional segundo seus critérios e decisões, mas de acordo com as orientações do SENAI. Podemos observar esse conjunto quando perguntávamos sobre as orientações do SENAI sobre o ensino profissionalizante na RFFSA:

Entrevistador: *“Eu li o manual! O plano de curso de aprendizagem industrial era fornecido pelo SENAI?”* (Marion).

Entrevistado: *“Não, era elaborado por nós”* (Marcos).

Entrevistador: *“Pela própria escola?”* (Marion).

Entrevistado: *“Pela Rede²⁷. A Rede tinha uma grande vantagem, nesse caso, porque ela reunia os diretores de todo o Brasil: do Rio, ou em outras localidades, Juiz de Fora, Belo Horizonte, qualquer lugar que ela determinava, até na Bahia nós estivemos, para fazer o planejamento. Todo ano a gente tinha uma reunião nesse sentido para*

²⁷ Rede é a forma simplificada que os colaboradores usam para se referir a RFFSA.

encontrar todo mundo para fazer o planejamento das atividades” (Marcos).

Entrevistador: *“Mas passava pelo crivo do SENAI, ou não?” (Marion).*

Entrevistado: *“Não, o SENAI sempre aprovou. Ele tinha uma confiança plena na Rede, tanto é que na última vez que viu os alunos, de início a gente fazia o curso depois ia alguém do SENAI para fazer o exame para a gente obter a carta de ofício, que é o diploma. Isso foi no início, posteriormente já passou à própria escola aplicar e mandar só as atas para o SENAI. O SENAI aprovava a ata e pronto. Ficou difícil acompanhar. Houve uma disseminação muito grande de escolas em todo Brasil e ficou difícil do SENAI acompanhar assim” (Marcos).*

Devido às exigências da empresa norteadas pelas orientações do SENAI, a escola primava pelo rigor no recrutamento de sua mão-de-obra:

“Era uma educação bem diferenciada. Era uma área técnica e tu fazias todas as atividades. Não era aquela coisa cansativa, maçante. Tu eras obrigado a seguir aquelas normas que eram regidas pelo SENAI e tudo. (...) devido até a riqueza de material que a Rede tinha através do acordo com o SENAI e a gente era muito cobrado, cobrado assim por demais, mas essa cobrança era uma exigência até devido o próprio SENAI, graças ao acordo que eles tinham” (Fernando).

O colaborador Fernando, aluno da segunda turma de alunos-aprendizes da escola de Santa Maria, em 1974, fazendo referência ao papel do SENAI, procura assinalar uma educação diferenciada que tinha no SENAI a instituição gerenciadora do processo de ensino-aprendizagem industrial.

A política educacional nacional do ensino industrial era definida pelo setor industrial. Isso representava para empresa, no caso a RFFSA, formar uma mão-de-obra, através do processo de ensino-aprendizagem, a um ofício orientado para a empresa. Para isso era necessário, além de contar com trabalhadores treinados e tecnicamente aptos ao exercício do

ofício, estabelecer um contingente de reserva de força de trabalho. A constituição e a formação de mão-de-obra e sua profissionalização em espaços escolares seguiam os indicadores da demanda de compra e venda da força de trabalho ligada às necessidades de produção industrial.

4.1 - Criação do Centro de Formação Profissional – RFFSA/SENAI – em Santa Maria, RS

A RFFSA de economia mista, sob controle do Governo Federal, com sede na cidade de Rio de Janeiro, foi criada em 1957 pela Lei nº 3.115. Teve seu estatuto aprovado pelo Decreto nº 42.381 do mesmo ano, no dia 30 de setembro, sendo esta considerada a data de sua fundação.

A RFFSA tinha em seu objetivo principal unificar o transporte ferroviário. Ao mesmo tempo, a empresa incumbia-se de desenvolver um sistema de modernização que atendesse às novas demandas de produção:

“Porque a Rede, no papel, foi feita para englobar todo país e para melhorar as condições de transporte, mas dentro da realidade nacional, ela pegou empresas que eram privadas, empresas estaduais e tudo, e que já estavam no processo de defasagem muito grande. Então fez um amontoado de sucatas. A Rede foi constituída em cima de um amontoado de sucatas ferroviárias. Já começou mal e depois nós tivemos a implantação do diesel, a dieselização da Rede” (Marcos).

É destacado pelo colaborador que a criação da RFFSA está intimamente ligada à modernização de transporte. E para isso foram estabelecidos novos investimentos em equipamentos, como, por exemplo, a substituição de locomotivas a vapor por locomotivas a diesel e, conseqüentemente, tornou-se necessário o redimensionamento e a

preparação de um novo quadro de funcionários de acordo com estas novas exigências. Para se ter uma idéia, a antiga escola da Viação Férrea do Rio Grande do Sul realizava cursos de foguista e telegrafista, na intenção de preparar profissionais para execução de funções correlatas às atividades profissionais, de acordo com a tecnologia empregada pela empresa no setor de transporte. Com a implantação de novas tecnologias no setor, esses cursos foram extintos e os funcionários passaram por novos treinamentos e adequação dentro da empresa.

O colaborador Fábio relata sua experiência quando de seu ingresso nas oficinas da RFFSA, em Minas Gerais, na década de 1950.

“Eu cheguei nesse ponto de passar para a caldeiraria de cobre, seção de caldeiraria de cobre, e estava trabalhando ali quando surgiram as máquinas a diesel. Começamos a levar o pessoal para fazer estágio, para poder aprender a trabalhar nas máquinas a diesel, porque ninguém conhecia aquilo ali e, logicamente, tinha que fazer um treinamento para isso aí. Eu fui atrás do engenheiro outra vez; me prontifiquei, me apresentei para poder ser um dos participantes que iriam aprender a trabalhar na máquina a diesel. Ele me atendeu e eu fui para o Rio, fazer um estágio com as máquinas a diesel. Fiz o estágio e voltei para poder trabalhar também na minha seção, onde a máquina a diesel só dava manutenção. Era pouco serviço, que as máquinas eram novas e tinha pouco serviço e eu fazia mais o serviço de caldeireiro de cobre, e nas horas que as máquinas precisavam ser atendidas, nós tínhamos o espaço para poder ir lá” (Fábio).

Fábio, ao recompor sua memória, voltando-se para o período de modernização da empresa, descreve a troca de equipamentos e a preparação da mão-de-obra para poder prestar manutenção ao novo maquinário.

Esse processo de modernização da empresa foi tão intenso que, por volta de 1968, a RFFSA desenvolveu novos investimentos destinados à

formação de um quadro docente para as suas escolas. Segundo as narrativas de Fábio e de Marcos, a empresa estabeleceu um curso, no Estado do Rio de Janeiro, para obedecer à nova configuração de modernização da empresa e da organização e planejamento do trabalho:

“Depois apareceu o concurso para instrutor. Eu passei a instrutor, e aí em 1969, nós tivemos a felicidade muito grande, nós tivemos um chefe que se interessou muito pela gente e pela escola, que gostava muito. Ele procurou oficializar a escola que não era então reconhecida. E ele nos promoveu um curso para professores, curso, esse, que nós fizemos em Arcozeilo, no Rio de Janeiro. Cem professores lá durante dois meses, um aperto danado, uma situação difícil, constrangedora. A gente ficou lá praticamente isolado e tendo aula constantemente. Era uma coisa diferente mesmo, mas felizmente todos nós passamos em tudo e passamos a professores em 1969” (Fábio).

“Durante quase dois meses, 126 homens, e não tinha descanso não, nem final de semana. De quinze em quinze dias, tinha sábado e domingo de folga para poder o pessoal ir para casa (...). Tocava aula no sábado e domingo direto. Aqueles que tinham mais dificuldade a gente sempre estava junto dando uma ajuda e tudo. Na realidade trabalhava-se quase que a noite toda. Também em grande parte, (...) tinha que preparar aula dentro das técnicas para aula, sistema de avaliação da aula, audiovisual, e cada um teve que dar uma aula sorteada lá, para ser avaliada, tinha banca examinadora, eram três na banca e avaliavam individualmente” (Marcos).

A empresa ferroviária, através desse curso, propôs direcionar seus profissionais das escolas a uma atuação mais eficaz na direção de uma educação “amarrada” aos novos princípios da organização produtiva e administração do mundo do trabalho, de acordo com a dinâmica da modernização das indústrias. Na verdade, este processo não pode ser compreendido como pioneiro, por parte da RFFSA, pois, como acena Rodrigues (1998), o CNI, através do SENAI, já traçava um panorama

pedagógico das escolas profissionalizantes de acordo com acumulação capitalista ligada à modernização das indústrias. Para RFFSA, os investimentos, associados às perspectivas do mundo do trabalho, consistiam em qualificar professores que pudessem apreender e desenvolver novas competências profissionais nas escolas da empresa.

“Porque o instrutor de aprendizagem industrial era um profissional que se destacava, se destacou nas oficinas e foi aprimorado através de treinamentos para chegar até o consumo. Não tinha quem formasse, como até hoje não tem quem forma instrutor de formação profissional. E esse chefe de departamento pegou na época o quadro de professores da marinha, de formação profissional, quer dizer, um dos melhores quadros de professores que tinha na época e juntou todos os professores da Rede, da antiga Leopoldina, porque alguns da Central já tinham passado por um curso lá pela Central, então ele juntou todos os professores que eram 120 e poucos homens, juntou todo mundo no período de férias. Nós tivemos um ano sem férias” (Marcos).

Esse aprimoramento, o qual refere Marcos, trata do binômio taylorismo/fordismo²⁸, que, segundo Antunes, constituíram

a expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX (...) baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. (...) Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre

²⁸ O fordismo trata da produção disposta em série e aplicada por Henry Ford, no início do século. Nesse sistema, cada trabalhador executa uma determinada operação repetida e continuamente. A finalidade consiste na maximização das operações na elaboração de produtos industriais. Esse método foi principalmente desenvolvido em indústrias automobilísticas, chamado de modelo T, que, segundo Rodrigues, constitui um dos “pilares da moderna produção em massa” (1998, p.51). O taylorismo, por sua vez, designa a administração do trabalho, representado pela “apropriação do saber especializado do trabalhador, com a conseqüente concentração desse saber na gerência e a sua utilização com fins de reduzir drasticamente a porosidade do trabalho humano” (Rodrigues, 1998, p.50).

elaboração e execução (2000, p.36-37).

A forma predominante do processo de produção e da organização do trabalho, que atingia as modernas indústrias, era projetada para dentro das escolas com aplicação por parte dos próprios funcionários da empresa responsáveis pela formação de alunos-aprendizes.

“A racionalização do trabalho, que nos foi apresentado lá, foi uma coisa que mexeu com todo mundo, porque a gente viu assim como uma empresa pode melhorar sua produtividade com poucas, pequeníssimas, modificações, e até o modo de chegada da matéria-prima na empresa tem a ver com a produtividade. Um dos exemplos que nos foi colocado e que nos marcou, assim, profundamente foi o exemplo da Segunda Guerra. A Alemanha estava praticamente destruída e era um período de inverno, sem dinheiro. E como fazer para dar condições de fazer abrigos para o pessoal, roupas quentes? Estava tudo arrasado pela guerra. Pegaram assim as pequenas fábricas de tecido que ainda havia, remodelaram, fizeram uma coisa... parou toda a produção, tirou todo pessoal. Porque um profissional em tecelagem, bom, tocava quatro máquinas, quatro teares, ele tinha que se matar porque arrebatava um fio lá ele tinha que correr lá, arrebatava aqui. Então o deslocamento dele era muito intenso e muito necessário, porque quanto mais demorava, mais tecido com defeito saía, quando arrebatava um fio. O que fizeram? Retiraram todos das oficinas de tecelagem, remodelaram o piso, fizeram o piso bem certinho e passou todo o pessoal por um treinamento de patinação e colocou proteção nas máquinas. Um profissional passou a tocar oito máquinas, e dobrou a quantidade de máquinas sobre a responsabilidade de um. A produtividade quase que triplicou em função disso, porque o atendimento foi mais imediato, daí onde conseguiu se safar dessa dificuldade” (Marcos).

Considerando o conjunto e o volume de atividades que demandava

para o funcionamento da empresa²⁹, a RFFSA não só deu continuidade a escolas profissionalizantes das empresas encampadas como também procurou estabelecer um processo educativo vinculado aos propósitos da moderna produção e às novas relações do trabalho. Dada a prioridade às suas necessidades, os centros de formação voltavam-se para áreas de manutenção e reparo em equipamentos ferroviários, principalmente em eletricidade e metal-mecânica.

No Rio Grande do Sul, Santa Maria e Porto Alegre, pelas suas localizações geográficas e pelos complexos ferroviários, sediavam, contavam com as maiores oficinas no Estado: a oficina “Engenheiro Edy Santos³⁰” e a oficina “Diretor Pestana”, respectivamente. Sobre o parque de manutenção ferroviário em Santa Maria, Carlos, aluno da escola ferroviária de Santa Maria, nos apresenta o perfil das oficinas na década de 1980:

“Naquela época deu uma debandada...de aposentadoria e o Três [Oficina de Manutenção da RFFSA, localizada no bairro Km 3] funcionava com dois mil homens quando entrei lá. Então a debandada de gente (...). A turma do J. nem terminou o curso, nem fez o estágio, antes de completar o curso já entraram direto na Rede (...). Tinha uma carência muito grande de mão-de-obra.”

A partir do que foi exposto até o momento, e pelo relato de Carlos, é que se explica a criação do CFP de Santa Maria, que se constitui em uma instituição escolar que tinha por prioridade fornecer mão-de-obra para o quadro de funcionários da empresa no Rio Grande do Sul.

²⁹ A RFFSA tinha sobre seu controle 22.727 km de malha ferroviária, dos quais 1.047 eram eletrificados. O Rio Grande do Sul contava com 3.415 km de malha. Esses dados foram obtidos junto à empresa, que, apesar de terceirização, tem um escritório administrativo em Porto Alegre, RS, com o objetivo de liquidação final da empresa.

³⁰ Santa Maria contava com o parque de manutenção em transporte ferroviário desde a década de 1920.

O CFP de Santa Maria³¹ foi fundado no dia 25 de abril de 1973. A organização da escola teve como parâmetros a legislação em vigor e o Acordo com o SENAI, sendo assinado pela empresa ferroviária em 1964 e renovado 1970 e em 1981³².

A criação desse espaço profissionalizante é destacada por Marcos, quando explica a sua vinda para Santa Maria e as opções de escolha por outras cidades:

“A Rede Ferroviária estava implantando novos centros de formação profissional no Brasil e, como sempre, no ensino profissionalizante havia muita carência de professores na área profissionalizante. E aqui não fugiam às regras. Iria para outros centros maiores. Tinha Pernambuco, Recife, tinha em Jaboatão, tinha na Bahia, Alagoinha, tinha aqui, tinha um outro lugar que me fugiu agora. Eu não sei, eram quatro, quatro lugares que havia possibilidade. Como estava já com a extinção das escolas, porque já não estava admitindo mais o ex-aluno, então foi reduzindo o número e estava ficando caro também, porque a primeira verba era só para aprendizagem, depois veio a qualificação profissional, treinamento. Eu vim como coordenador para cá. Já havia aqui um engenheiro que tinha acompanhado a construção. Aí acabou ficando como diretor, depois por interesse da própria administração geral, entendeu, de ter pessoas ligadas da área. Aí me foi oferecido outra coisa para ele e eu assumi: assumi na época a direção da Escola” (Marcos).

³¹ É importante destacar que pela Antiga Viação Férrea do Rio Grande do Sul havia uma escola voltada para a preparação de mão-de-obra para o seu quadro, segundo dados obtidos em nossas entrevistas, essa escola não oferecia uma formação profissional nos moldes dados pelo SENAI, apesar de contar com o acordo com a referida entidade, em função das deficiências do quadro docente, equipamento, infra-estrutura, “baixo rendimento”. Foi fechada em 1968, por ordem da própria RFFSA. Esta empresa ferroviária começa atuar no Rio Grande do Sul em 1959, quando pela encampação da empresa estatal. Nesse sentido, foi organizado e estruturado um centro de formação profissional que atingisse às expectativas da RFFSA e da organização de suas unidades de manutenção de transporte.

³² A empresa ferroviária já havia estabelecido Acordos com o SENAI antes da criação da escola ferroviária em Santa Maria. Isso representa que a empresa procurou dar continuidade as escolas das antigas estradas de ferro, como, por exemplo, de Além Paraíba.

A escola ferroviária de Santa Maria, e, portanto, as demais, estava sob controle da RFFSA e supervisão e apoio técnico-pedagógico do SENAI. A política geral centrava-se na possibilidade da empresa recrutar seu próprio quadro de profissionais em seus espaços escolares. Dos 23 anos da escola profissionalizante de Santa Maria, considerando de 1973 a 1996, foram formados 829³³ alunos.

A escola, que contava com um prédio de estrutura de pilares e vigas em concreto armado, apresentando três pisos, foi construída nas dependências da empresa, mas localizada fora do espaço das oficinas. No interior do prédio estavam distribuídas as salas de aula, a biblioteca, o auditório, a secretaria, os banheiros, o refeitório, o *hall* de entrada, a quadra de esportes, as seções-oficinas de mecânica em motor, de tornearia e ajustagem, de eletricidade e de metalurgia. Todas as seções possuíam equipamentos³⁴ necessários para o desenvolvimento das atividades instrumentais dos alunos-aprendizes.

O CFP foi fechado em 1996 por decreto da própria empresa ferroviária. Os motivos de seu fechamento estão associados à terceirização do setor de transporte ferroviário.

4.1.1 - O plano do curso de aprendizagem industrial na escola: o espaço escolar do CFP

O CFP, desde a sua fundação, direcionou a formação de jovens entre 14 a 18 anos, conforme a própria RFFSA:

Proporcionar, na forma da legislação específica, ocupação qualificada a alunos-aprendizes da R.F.F.S.A., na faixa etária de 14 a 18 anos, que atenda não só às

³³ É um valor aproximado, pois não conseguimos registros que nos possibilitassem a confirmação do número de alunos que ingressaram na escola.

³⁴ Por exemplo, na seção-oficina de mecânica havia equipamentos como tornos mecânicos, fresadora e ferramentas de medição. Na seção-oficina de metalurgia havia equipamentos de solda elétrica e o sistema de solda oxiacetilênico.

expectativas, mas também às necessidades de mão-de-obra da Empresa (RFFSA, [197-], p.01).

Os CFP's eram vinculados ao Órgão de Desenvolvimento de Pessoal da empresa, considerado a instância máxima da escola. Todo o aparelho escolar estava organizado e estruturado a fim de atender às condições e exigências da empresa ferroviária e do SENAI objetivando a formação de profissionais.

No plano de aprendizagem industrial era destacado que a escola deveria criar "condições específicas de personalidade conducentes à eficiência profissional" (RFFSA, [197-], p.01).

Quanto à composição administrativa e suas competências no aparelho escolar, verificamos:

a) I- Órgãos da Direção: a) Supervisão Geral; e b) Conselho Técnico-administrativo. À **Supervisão Geral** competia coordenar e supervisionar todas as atividades, bem como estabelecer diretrizes gerais de planejamento e organização do CFP. De uma forma geral, respondia por todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar. O **Conselho Técnico-administrativo** era constituído pelos Supervisor Geral (diretor), Supervisor Pedagógico, Supervisor de Prática Profissional, Orientador Educacional, Secretário e pelo representante da Chefia do Órgão do Desenvolvimento de Pessoal. A este Conselho competia avaliar e propor modificações planejamentos administrativos no âmbito escolar. Tinha também a função de avaliar as condutas escolares de professores e alunos e executar as sanções estabelecidas pelo regimento.

b) II- Órgãos meios: a) Secretaria. Tinha em seu encargo o serviço de escrituração e registros do CFP. Este órgão não tinha nenhum poder deliberativo no conjunto da escola.

c) III- Órgãos-fim: a) Supervisão Pedagógica; b) Supervisão Profissional; c) Serviço de Orientação Educacional; e c) Conselho de Classe. Era de competência, de forma geral, da **Supervisão Pedagógica** a elaboração, o acompanhamento e o controle dos projetos desenvolvidos na escola. Era da sua alçada, ainda, definir as normas referentes ao “recrutamento” dos alunos, à composição de turmas, à verificação do rendimento escolar, ao auxílio na elaboração de campanhas educativas, dentre elas, por exemplo, prevenção de acidentes de trabalho. À **Supervisão da Prática Profissional** competia orientar e supervisionar instrutores diante do planejamento de ensino, auxiliar na definição de estratégias das aulas práticas, programar e controlar as atividades de produção, zelar pelos equipamentos e ferramentas da escola (os bens patrimoniais) e acompanhar o processo de avaliação do aluno-aprendiz. O **Serviço de Orientação Educacional** objetivava prover o atendimento aos alunos e programar as atividades para os alunos, docentes e pais. De uma forma geral, tinha por competência realizar a orientação profissional do aluno e verificar sua adaptabilidade ao curso para o qual era destinado, buscando integrá-lo às normas institucionais e às exigências das competências profissionais. O **Conselho de Classe** era a instância em que professores, diretor e supervisores se reuniam para definir e avaliar o aluno-aprendiz quanto à promoção e à reprovação dos mesmos. Visava, ainda, homologar os resultados das avaliações de aproveitamento dos alunos realizados pelos instrutores e/ou monitores. Os alunos não participavam deste conselho.

d) IV- Órgãos Cooperadores: a) Associação de Pais e Mestres; b) Associação dos alunos – Centro Cívico Escolar; e c) Comissão Escolar de Prevenção de Acidentes (Cipa-Mirim). O **Conselho de Pais e Mestres** não tinha nenhum poder deliberativo ou propositivo. Sua função era apenas de promover discussões referentes às condutas dos alunos. **A**

Associação dos Alunos – Centro Cívico Escolar – configurava na entidade estudantil de apoio à supervisão geral, voltados para os interesses da empresa e da escola. Tinha por função promover atividades esportivas e culturais no espaço escolar, respeitando às normas e decisões dos órgão administrativos. À **Cipa-Mirim** competia a prevenção de acidentes de trabalho. Para isto era incumbida de promover campanhas de prevenções de acidentes e cursos de treinamentos.

Esta organização e estrutura administrativa era a forma comum de todos os centros de formação da empresa. É possível verificar que todas as decisões centravam-se na direção e supervisão. Os cargos e as funções eram verticalizadas numa hierarquia de poder sancionada pela empresa. Era ela quem definia a quem competia planejar, dirigir, homologar e sancionar as atividades na escola e a quem cabia cumprir e executar.

O conselho de pais e mestres e a entidade estudantil consistiam em instância de ratificação do poder formal da escola, pois não podiam deliberar ou propor planejamentos e ações no âmbito escolar: “Art. 32 – A finalidade da Associação de Pais e Mestres é promover a aproximação entre os pais ou responsáveis por alunos e os docentes para a formação do educando, como ser ajustado, útil e produtivo na sociedade” (RFFSA, 1979, p.11). No regimento interno, no artigo 35, alínea I, a entidade estudantil tinha por finalidade “cooperar com a Supervisão Geral para atingir os objetivos da educação” (RFFSA, 1979, p.12).

Numa escala de distribuição de deveres e direitos, os alunos não tinham nenhum poder de contestar, avaliar ou julgar qualquer das formas e dos conteúdos colocados em evidência no conjunto do processo educativo na escola³⁵. No artigo 92, alínea I, do regimento escolar, estava

³⁵ Esta concepção de educação na escola profissionalizante não era restrita somente a esta realidade escolar, pois, considerando o período de sua criação, década de 70, o Brasil estava sob controle dos militares, a Ditadura Militar, através da qual se implantou o regime “tecnoburocrático”

escrito: constitui dever do aluno “cumprir as determinações da administração do Centro de Formação Profissional, dos docentes e dos funcionários nos respectivos âmbitos de competência (RFFSA, 1979, p.21). E no Título VI, das disposições gerais e transitórias, em seu artigo 97, definia: “a admissão de docentes e demais funcionários do CFP, bem como matrícula para alunos, implica compromisso de **conhecer, acatar e respeitar** os dispositivos do presente regimento” (RFFSA, 1979. p.25. Grifos nosso).

Os instrutores e/ou monitores, como funcionários da empresa, numa escala hierárquica, deveriam obedecer e cumprir as ordens e decisões que emanavam dos superiores. Suas competências estavam em dirigir a aprendizagem industrial na relação direta com aluno: preparação das aulas e execução das atividades didático-pedagógicas. O conselho escolar, através dos quais participava, representava a instância de apreciação de suas propostas e de suas avaliações realizadas por eles, professores, dos desempenhos dos alunos no processo de aprendizagem. Ainda era de suas competências a observação do comportamento dos alunos³⁶ e de suas ações escolares, e de fazê-los cumprir as normas escolares.

Os instrumentos de controle, postos em funcionamento na formação profissional, encontraram na organização e funcionamento do aparelho escolar suas primeiras formas, na medida em que as expectativas e os

e que tinha no controle “político-policial” um dos seus principais instrumentos de manutenção da ordem sócio-econômica, conforme podemos verificar em Severino: “o Estado pós-64 tem uma concepção instrumentalista da educação (...). O conteúdo do ensino é totalmente tecnificado, a organização interna das instituições é definida de fora pela legislação, a vida universitária se reduzindo a um mínimo formal, a educação política da juventude se limitando a um civismo catequético altamente ideologizado e formal, cuidando os dispositivos repressivos de evitar qualquer desvio no procedimento político dessa juventude. (...) O que se quer do sistema educacional é produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente (1986, p.91-92). Mas voltamos a considerar que o CFP reservava características próprias, em função do modelo de aprendizagem de menores para o setor industrial implantado desde 1940.

³⁶ No capítulo VI procuramos realizar uma análise mais precisa das formas de poder e das relações que professores, alunos, diretor e supervisores estabeleceram entre si, a partir dos conteúdos das histórias de vida dos colaboradores.

interesses objetivos vincularam-se à produção e reprodução de trabalhadores, tendo em vista as expectativas do próprio mercado de trabalho. E a empresa ferroviária, através de sua relação estrutural com o mercado industrial e do trabalho, buscava definir os conteúdos e práticas sociais dos indivíduos em suas instituições, através de seus agentes sociais mais eficientes (os trabalhadores selecionados) e reconhecidos pelas direções e chefias, para os quais foi outorgada a autoridade de legitimar os interesses últimos da empresa.

4.1.2 - Requisitos para o ingresso no ensino profissionalizante da RFFSA e a forma de funcionamento dos cursos

O ingresso de jovens no CFP se dava mediante concurso. Os requisitos para inscrição eram: a) ter a 6ª série do 1º grau, equivalente ao ensino fundamental; e b) ter no mínimo 14 anos e no máximo 15 anos de idade. Geralmente eram oferecidas 25 vagas.

Os cursos duravam em média 03 anos (Anexo B). O primeiro semestre era básico para todos os alunos-aprendizes. Estes passavam por uma avaliação nas áreas ofertadas pela escola. No final do semestre eram direcionados para as áreas em que apresentavam melhor desempenho.

O tempo de duração de um dia de aula correspondia a oito horas, de segunda à sexta-feira, de acordo com o horário de funcionamento da empresa ferroviária. No último ano de curso era realizado um estágio nas dependências da empresa, geralmente, nas oficinas “Engenheiro Edy Santos”, sob supervisão de um docente da escola e de um supervisor-chefe da seção, onde o aluno estaria realizando seu estágio profissional.

Pela legislação vigente o aluno-aprendiz recebia bolsa de estudo: na primeira metade do curso recebia um terço de um salário mínimo e na segunda metade, recebia dois terços de um salário mínimo.

No final dos cursos, após a aprovação no estágio, era realizada uma solenidade para entrega de certificados de aprendizagem industrial pela empresa e pela escola aos alunos, na qual os pais e amigos poderiam participar. Além dos funcionários (diretor, supervisores e professores) e dos discentes da escola, os engenheiros, responsáveis pela administração geral da empresa, eram convidados a participar da solenidade de formatura, sendo homenageados com entregas de artefatos industriais feitos pelos alunos.

Durante 23 anos de existência, a escola manteve essa estrutura, organização e funcionamento. Para os alunos que ingressavam na escola havia a promessa de uma formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. Para a empresa o interesse de formar trabalhadores para seu quadro de funcionários e estabelecer um contingente de trabalhadores, segundo os princípios do mercado industrial. Para a escola a condição de cumprir com uma lógica que se assentava, além das habilidades técnicas e competências desenvolvidas, na formação de um profissional capaz de mobilizar conteúdos e significados em referências ao preparo instrumental, segundo o modelo de trabalhador para as indústrias.

CAPÍTULO V
A BUSCA DA DISTINÇÃO E A CONDIÇÃO DA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE: UMA LEITURA DAS TRAJETÓRIAS
DOS JOVENS PARA O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO

A formação profissional apresenta-se como um jogo intrincado e complexo. Nos tempos atuais, a educação, o trabalho e a escola tornaram-se um trinômio importante na preparação de jovens trabalhadores com competências, conhecimentos tecnológicos e habilidades técnico-operacionais para os postos de trabalho. No Brasil, desde a década de 1940, se estabeleceu uma rede de ensino exclusivo, com o objetivo de suprir o sistema produtivo através da preparação de jovens trabalhadores, denominada Curso de Aprendizagem Industrial. Sua organização, enquanto um sistema de ensino, refletiu as novas exigências dos setores industriais (Fonseca, 1986; Rodrigues, 1998).

A organização escolar e os princípios pedagógicos norteadores das práticas educativas, em sua forma diferenciada, refletem uma trama de relações sociais capitalistas, organizando as experiências individuais de acordo com as exigências produtivas do trabalho. Silva, referindo à divisão social do trabalho na escola, a que apresenta com a expressão “separação”, entende que:

Se quisermos traduzir este efeito estrutural de separação em termos de ‘aprendizagem’, em termos de socialização – para não correremos o risco de conceber a estrutura como algo separado daquilo que as pessoas fazem –,

podemos dizer que, ao viverem essa separação, ao estarmos imersos nessa separação, as pessoas 'aprendem' não apenas o fato da separação, mas tudo aquilo que ela implica, por exemplo, seu papel na divisão social do trabalho. A consciência apropriada é formada não por aquilo que se entende comumente por aprendizagem, no interior da escola, mas por uma 'aprendizagem' que é resultante de se viver uma determinada relação social (1996, p.49-50).

Dessa forma, o sistema de formação profissional, ou aprendizagem industrial, de acordo com a denominação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, institucionalizou-se de acordo com as novas configurações da organização do trabalho e do processo produtivo sob as bases de produção de mercadorias industriais.

O conjunto das determinações sócio-históricas em que o processo de formação profissional se tornou concreto não pode ser analisado somente através das determinações econômicas. É preciso considerar também as relações que os indivíduos estabelecem entre si, suas posições no espaço social e os conteúdos representados, através das percepções e apreensões simbólicas, mobilizados e dinamizados para uma formação instrumental.

Faz-se necessário considerar as atribuições e as condições de pertencimento - de pertencer a uma categoria profissional - que são construídas e elaboradas nas relações objetivas e nas práticas educativas das instituições de formação profissional. Esse princípio implica na construção de uma identidade profissional. Assim, a identidade designa "as propriedades pelas quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos" (Silva, 2001, p.25). A identidade reflete também as distinções, as diferenças, que são engendradas na realidade sócio-econômica. O processo identitário se estabelece segundo as formas de legitimidade e reconhecimento definidas e estabelecidas, tanto pelas instituições, quanto pelos indivíduos

e/ou grupos envolvidos. Nesse sentido, as propriedades pelas quais os indivíduos e/ou grupos se definem, marcando o significado de suas existências, variam de acordo com o estágio de desenvolvimento da sociedade e pelas instituições que a comportam. Erikson, à luz da psicanálise, afirma que:

a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas (...), pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação como eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles: enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (1987, p.21).

Desta forma, no conjunto da sociedade capitalista, a divisão social do trabalho³⁷ é alavancadora das disposições e distinções sociais objetivas entre os indivíduos. Ela é compreendida pela posição que os agentes sociais estão inclinados a reproduzir na sociedade do ponto de vista da produção, seja ela material ou espiritual, a fim de atender as necessidades da sociedade (Marx, 1989). Esta divisão, ao mesmo tempo em que impõe as distribuições dos indivíduos na estrutura de produção material e de serviços (Antunes, 2000), comporta-se como estrutura que tende a reproduzir-se fora de sua esfera. É preciso notar que as relações sociais que os homens estabelecem entre si correspondem, em última instância, a necessidade de produzirem e reproduzirem suas existências, e nesta medida é que a divisão social do trabalho comporta as diferenças e distribuições desses mesmos homens no processo de produção de suas existências. Como assinalaram Marx & Engels:

³⁷ A divisão social do trabalho traduz-se por “uma totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade” (Marx, *apud* Bottomore, p.112).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como indivíduos manifestam sua vida, assim, são eles. Os que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (1991, p.27-28)

Neste sentido, compreendemos que educação e escola estão organizadas segundo os princípios de produção capitalista. A organização do trabalho produtivo dinamiza as imbricações entre educação, escola e trabalho. Como afirma Saviani: "é no âmbito das transformações que resultaram na moderna sociedade burguesa que ocorre a emergência da escola como forma principal, dominante e generalizada da educação" (1996, p.04).

Também Silva, na mesma linha de raciocínio, faz as seguintes considerações:

A conceptualização da relação entre educação e trabalho tem sido feita em torno do maior ou menor grau de ajuste entre a produção de categorias de trabalhadores e de conteúdos dessas categorias (habilidades cognitivas e atitudinais) e as demandas de categorias e seus conteúdos feitas pelo sistema produtivo, assim como em torno do maior ou menor grau de ajuste entre a produção

de categorias/conteúdos por parte do sistema educacional e a sua distribuição pelos diferentes segmentos do aparelho produtivo (1996, p.42).

Ao acompanharmos as trajetórias dos colaboradores da pesquisa, é possível verificar como são percebidos o contexto estabelecido pela relação entre educação, escola e trabalho e as suas imbricações com a divisões do trabalho. Marcos, com maior experiência no espaço profissionalizante ferroviário, salienta com precisão o papel da aprendizagem industrial:

“A ferrovia, naquela região, teve, assim, uma atuação muito grande no progresso e na disponibilidade de mão-de-obra, quer dizer, tinha sempre emprego, colocação para quem chegasse. Minha cidade chegou a ser a quinta cidade industrial do Estado de Minas. Tinha umas trinta e poucas indústrias que produziam teares para fábricas de tecidos e exportavam para a Europa. Era uma cidade bastante movimentada em todos os sentidos, no sentido de agricultura, no pastoril e na indústria. Na nossa época, nossa juventude só tinha facilidade para aprofundar mais os estudos, aqueles oriundos de famílias mais abastadas que procuravam os grandes centros para poder estudar. A classe menos privilegiada tinha que se preparar para o trabalho. Além de que a cidade absorvia muita mão-de-obra, qualquer forasteiro que chegasse por lá tinha condições de trabalhar, porque era uma cidade muito dinâmica em termos de trabalho (...). Uma das coisas que eu já gostava, entendeu, mesmo como aluno, na época eu já ganhava o meu dinheirinho dentro da minha profissão, o meu pai era construtor e a minha especialização foi marcenaria. Então quando ele estava construindo as casas e coincidia com o período de férias eu pegava empreitada com ele, colocava as aberturas em tudo e ganhava os meus troquinhos. Trabalhava quinze dias e saía quinze dias passeando com aquele dinheiro” (Marcos).

Para Marcos, se referindo à década de 1940, a aprendizagem industrial, através dos centros de formação profissionais³⁸, direcionava sua formação aos jovens oriundos das próprias fileiras dos trabalhadores. O entrevistado denota a importância que tem uma formação instrumental para aqueles que não tiveram possibilidades de investir em uma formação “intelectualizada”. Marcos assinala, ainda, as relações com os setores de produção, principalmente o industrial, para o qual os cursos profissionais se destinavam.

Os fatores objetivos que impelem à procura por centros de formação profissional, à aprendizagem instrumental, são relacionais e não causais. As dificuldades de manutenção da família, em função da posição ocupada na hierarquia social e econômica, tiveram um peso relevante, mas não únicas, na decisão para ingressar no sistema de ensino de formação profissional. Estas variáveis relacionais podem ser apreendidas a partir do momento em que mergulhamos nas histórias de vida dos colaboradores, através das percepções e atitudes produzidas nos contextos nos quais estavam inseridos, dos espaços sociais em que articularam suas condições de sujeitos.

Carlos nos apresenta o processo que o impulsionou a uma escola profissionalizante:

“O pessoal veio da colônia. Eu e meu irmão fomos os únicos que nascemos aqui [Santa Maria]. O pessoal era de Frederico Westphalen. A família tinha onze filhos e vieram embora para Santa Maria. Quando chegaram em Santa Maria não tinha nem eu e nem meu irmão. Nasceu meu irmão e depois eu aqui em Santa Maria. Nasci em Santa Maria, 22 de 09 de 63. Morava na vila do Carmo, bairro Perpétuo Socorro e ali eu me criei e tive toda minha infância. Naquele bairro, uma vila pobre de trabalhador, uma região periférica de Santa Maria é que eu cresci. Tanto que meu irmão começou a trabalhar. Aí

³⁸ Estamos nos referindo às escolas de empresas ferroviárias e aos indivíduos que nelas ingressaram como alunos-aprendizes.

veio o processo aquele: éramos onze, o maior começa a trabalhar, o meu irmão começou a trabalhar no tal de banco da lavoura, lavando chão, lavando banheiro para ajudar em casa. Aí vem minhas irmãs, uma de empregada doméstica, a outra balconista, depois vai a outra para o comércio, aí uma vai casando, vai indo embora e as outras vão entrando no mercado do trabalho, mais sempre neste tipo de trabalho, mercado (loja de mercadorias) até chegar nos guri... os mais novos, os mais velhos já tinham ido embora. (...) O meu irmão L. já tinha que ir para o trabalho. Então deveria fazer um curso de tornearia, fazer um curso disso e daquilo para ingressar no mercado de trabalho urbano. Aí a minha irmã também começa. E o meu irmão, mais velho que eu, foi (...) trabalhar de torneiro, depois eu iria para a escola. Todos nós fomos criados assim. A mãe sempre nos criou nesse sentido: chegou os quatorze anos tem que trabalhar, mas nós sempre trabalhamos desde os onze, doze anos. Eu trabalhava no Esportivo, arrumando bolão, tapando buraco de bocha de tarde e de manhã estudava na escola regular. O meu irmão fez quatorze, quinze anos foi para uma empresa. Tinha um conhecido na empresa que era torneiro, era cunhado do meu cunhado, então conseguiu uma boca para ele ali. Ele foi lá ajudar a carregar ferro, aquelas coisas que o processo antes aceitava. Você entrava lá como varredor, depois te encostava em uma máquina, um torno, uma furadeira, aprendia furar e tal. Te davam oportunidade: ‘Ah, esse guri é bom, não é faltador’. Moldava tu e te deixava ali dentro. E aí nesse período saiu o concurso na escola [Centro de Formação Profissional – Acordo RFFSA/SENAI]” (Carlos).

Um dos fatores bastante destacado era a precariedade de manutenção da família: a baixa renda familiar que não permitia garantir as condições mínimas das necessidades básicas, dentre elas a alimentação, a moradia e o vestuário. As posições nos postos de trabalhos com baixa remuneração e com baixa escolaridade podem ser percebidas como relacionais ao ingresso em curso profissionalizante. A relação estabelecida, na apreensão do mundo de trabalho, vincula-se ao conteúdo fornecido pela família. Ou seja, ao definirem a urgência de

ingresso no mercado de trabalho, na intenção dividir os “custos familiares”, responsabilizando individualmente os filhos, buscavam designar as futuras ações dos filhos diante das condições experimentais. No entanto, é necessário observar, como nos alerta Erikson, que “não devemos menosprezar o que parece ser uma certa abdicação dessas responsabilidades” (1987, p.28). Numa primeira leitura da trajetória de Carlos, no conjunto social, seus pais, valendo-se de seus poderes constitutivos pela instituição família, impuseram aos filhos o ingresso no mercado de trabalho. Foram definidas atribuições de responsabilidades, isto é, foram estabelecidas tipificações para os indivíduos: “a ação que está sendo executada determina, nesse momento, a autocompreensão do ator e isto no sentido objetivo que foi socialmente atribuído a ação (Berger & Luckmann, 1998, p.101-102).

Carlos, percorrendo sua memória entre as décadas de 1960 e 1970, descreve a situação de sua família, a migração do interior do Estado do Rio Grande do Sul, do espaço rural para o espaço urbano, conjugado às dificuldades de manutenção individual e do grupo familiar. Entretanto, ele foi o único de sua família que ingressou em um centro de formação profissional, e, neste caso, no CFP – Acordo RFFSA/SENAI³⁹, de Santa Maria.

A experiência mais próxima a de Carlos, a qual ele se refere, é a de seu irmão L., que realizou um curso de treinamento, mas que difere de um curso profissionalizante⁴⁰. Fica evidente que o ingresso de seus irmãos no mercado de trabalho ocorreu como uma prática social assumida pela sua família, a partir da qual Carlos, experimentando seus primeiros passos enquanto trabalhador, a partir dos 11 anos, encontrou um caminho: um

³⁹ É necessário salientar que o ingresso na escola ferroviária se dava através de concurso. Isto refletia que o ingresso no espaço escolar dependia da seleção, que podia resultar na admissão ou não do candidato às vagas oferecidas pela escola.

⁴⁰ A diferença entre um curso de treinamento e um profissionalizante está no tempo de realização e no conjunto de atividades e conhecimentos desenvolvidos em cada um.

curso profissionalizante. Apesar do longo tempo de realização, que era aproximadamente três anos, esse curso era percebido também como uma solução que minimizava as dificuldades de manutenção familiar. Também por essa trajetória se confirmava a representação quanto ao trabalho: uma representação que significava, além de distribuições de responsabilidades individuais e familiar, uma perspectiva de submissão a “realidade” social e econômica.

Mesmo sendo direcionados ao mercado de trabalho desde jovens, podemos apreender do depoimento do colaborador acima, que as práticas sociais relacionadas às formas de ingresso no mercado de trabalho tomaram contornos heterogêneos. Entretanto, combinando-os com as disposições hierárquicas das famílias diante da estrutura sócio-econômica em que estavam inseridos.

Estas dimensões heterogêneas e hierárquicas, que delineiam o espaço social, são examinadas por Heller, quando analisa a cotidianidade, chamando atenção para essas condições:

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada (...). Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. (...) a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais (1970, p.18).

As representações e as significações possíveis sobre o trabalho, diante de uma prática social, como forma de manutenção e garantia de sobrevivência familiar e as escolhas de inserção nos postos de trabalhos, ocorrem diante de certos limites, entretanto, engendrando práticas sociais distinguíveis, neste caso as de Carlos diante de seus familiares, em

especial as de seus irmãos. De Marcos à Carlos há trajetórias semelhantes em direção a uma formação instrumental.

Bourdieu sublinha as disposições estáveis a partir das quais os indivíduos, através de suas subjetividades, realizam ações consideradas diante da existência de estruturas objetivas:

quero dizer que existem, no próprio mundo social (...) estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. (...) quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo *habitus* e, de outro, das estruturas sociais (1990, p. 149).

Para Bourdieu, o *habitus* é definido como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de uma obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidades de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestrado sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (*apud* Ortiz, 1994, p.15).

Pelo *habitus*, produto das relações sociais, se permite que ocorra uma adequação dos indivíduos à realidade objetiva no conjunto social (Ortiz, 1994) e a reprodução das diferentes posições que cada um dos indivíduos ocupa no seio da sociedade.

Assim, os esquemas generativos, que levam a conjugação de necessidade e virtude (Bourdieu, 1990) e escolhas e ações, acabam

(com a internalização da objetividade do mundo social) acomodando-se e reproduzindo as hierarquias sociais, bem como a distribuição dos indivíduos nos espaços sociais e, consecutivamente, na divisão social do trabalho. O espaço social em que os indivíduos estão inscritos tende a funcionar, também, como sistema simbólico, organizando-se por uma lógica de diferenças:

Assim, o mundo social, por meio sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objetividade, ao estatuto de sistema simbólico que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo uma lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em distinção do significante. O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tende a funcionar simbolicamente como espaços de estilos de vida ou como um conjunto de Stände, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes (Bourdieu, 1989, p.144).

Carlos se refere a sua inserção no espaço profissionalizante como uma expectativa em relação a uma decisão pessoal:

“Eu acho que eu persegui o ensino profissionalizante... é ... eu fiz uma escola de ensino fundamental até a 5ª série numa escola municipal, o ensino regular, aí quando fui para 1º grau, 6ª série, aí eu já fiz a inscrição na escola industrial, que é o Hugo Taylor, também tinha uma formação, uma escola ferroviária e ela tinha especialidades na área industrial que era eletricidade, marcenaria e mecânica. Tinha várias terminalidades. Só que eu cheguei na época da decadência do Hugo Taylor. Estudei na 6ª série, na 7ª série eu fui na oficina um semestre, depois desse segundo semestre, foi encerrada a atividade da oficina. Inclusive na parte de marcenaria eu trabalhei com aqueles... é... formão⁴¹ e tal, para fazer algum molde, alguma coisa, e na eletricidade eu fiz uma campanha. E aí como parou o funcionamento dela na

⁴¹ Ferramenta usada em madeira, geralmente para talhá-la.

parte industrial, aí tinha inaugurado próximo da vila um polivalente, o Érico Veríssimo. Esse polivalente fazia um ano, dois que estava funcionando. Por ser perto de casa e também por existir o ensino profissionalizante, eu saí do Hugo Taylor e fiz minha inscrição na 8ª série no Érico Veríssimo, cursei toda a 8ª série, fazendo também técnicas industriais (...). Terminei a 8ª série, no final do ano eu fiz o concurso para o Centro de Formação Profissional da Rede, aí fiz o meu curso normal de dois anos ali” (Carlos).

Mas é necessário realizarmos uma leitura mais precisa do percurso de Carlos, para não incorrerem em uma análise empiricista de sua trajetória rumo ao ensino profissionalizante. A primeira condição para o trabalho alojou-se na família, suas primeiras representações e ações vincularam-se às expectativas de âmbito familiar e da posição em que ela se encontrava no contexto sócio-histórico, ou seja, na estrutura sócio-econômica marcada particularmente pela divisão social do trabalho.

A leitura de Carlos sobre sua condição para o trabalho e aproximação com o ensino profissionalizante da escola ferroviária de Santa Maria manifestam-se assim:

“Então peguei por conta. A mãe não disse que não, não falou que não, mas não tinha a noção do que era aquilo ali, aquele tipo de escola para minha formação, para minha vida, quer dizer, eu teria que entrar ali, mas na visão dela tu tem que trabalhar, não é? Se eu ganhasse meio salário mínimo, se fosse trabalhar em outro lugar e ganhasse salário mínimo era...não tinha noção da escola. (...) tu sabias que iria morrer trabalhador. O pai já tinha se ferrado e a mãe se matava trabalhando. Então tu já tinha uma visão, tu fazia aquilo dentro daquela estrutura, mas tu sabia que tu iria morrer trabalhador, iria ficar trabalhador e tal e tal” (Carlos).

Aparece em seu discurso a inevitabilidade quanto a sua entrada na escola profissionalizante relacionada à sua condição de trabalhador, da qual não poderia resignadamente prescindir. Contudo, há uma

margem de movimento neste conjunto de situações vividas e de papéis sociais a que Carlos, como indivíduo, estava submetido. Essa margem é a sua própria individualidade que, ao encontrar-se em um processo estruturado e diante de uma trajetória familiar, incorporando o conjunto de percepções e sentidos produzidos, gera uma capacidade de gestão e de escolhas e ações futuras, mas se conduzindo de acordo com as referências elaboradas pela sua família para a inserção no mundo do trabalho. E a sua escolha pelo ensino profissionalizante representou uma alternativa diferenciada de ingresso nos postos de trabalho⁴². Ao mesmo tempo em que refere a sua condição para o trabalho, procura demarcar distinção na forma de estilo pessoal. A forma de sociabilidade a que Carlos estava submetido foi resultante das interações mantidas por ele com os processos objetivos de sua família. Assim a compreensão de si próprio dependeu das relações objetivas em que se encontrava e das necessidades de intervenções em sua realidade (Santos, 2000).

Contudo, o processo de gestar e de buscar promover ações diferenciadas, configurando uma trajetória biográfica pessoal, não transgride, a princípio, o conjunto das posições sócio-históricas com os quais era confrontado, mantendo uma regularidade das estruturas objetivas. Podemos transportar para nossas considerações a relação que Bourdieu estabelece entre as práticas intelectuais de sociólogos e a ilusão de liberdade: “é através da ilusão de liberdade em relação às determinações sociais (...) que se dá a liberdade” (1990, p.28).

Em Fernando e Roberto, percebemos situações objetivas e subjetivas semelhantes as que foram apresentadas por Carlos:

“Essa relação da escola [o CFP], ou do ensino profissionalizante, surgiu na época quando eu fui aluno do Colégio Hugo Taylor. Foi num período de transição, com a

⁴² Vale destacar que esta forma diferenciada ocorre dentro de certos limites: o limite do próprio espaço social.

mudança no ensino: fazia-se uma prova, na quinta série, que era o exame de admissão. Aí eu procurei exatamente o colégio Hugo Taylor, porque tinha cursos profissionalizantes (...). Então eu entrei em 72, entrei na escola Hugo Taylor fazendo o currículo normal e mais a parte profissionalizante. Tinha todas as áreas, tinha marcenaria, metalurgia, mecânica, eletricidade, e eu passei por duas áreas, que foi mecânica e marcenaria. Em 73, foi reaberta a escola da Rede, ela tinha fechado em 68, 69, e eu fiz o concurso para a escola profissionalizante da Rede Ferroviária, buscando sempre essa parte de profissionalização e os meus irmãos já trabalhavam na área de chapeamento e pintura. O meu pai era ferroviário, então já havia influência da própria família, e mais as dificuldades que passavam. Então era para poder ajudar em casa, era mais um ganho na família, imagina só: nós éramos entre 7 homens e 1 menina, então quanto mais filho trabalhando, menos dinheiro do pai entrava para sustentar: a gente procurava desde novo fazer isto” (Fernando).

“Bem, com a minha família o ensino profissionalizante, eu fui o primeiro da família a seguir esse rumo, até isso ocorreu após a migração do interior para Santa Maria e surgiu através de informação de uma vizinha, o próprio curso profissionalizante, que eu não sabia nem o que era quando fui me inscrever. Uma coisa que, parece engraçado na época: fazia um concurso para entrar sem ter um conhecimento maior do que era e simplesmente sabendo que eu iria adquirir uma profissão. Eu, como menino daquela época, não sabia nem qual era a profissão exercida dentro da escola, não é? (...) Aí eu já estava na 4ª série, no ano seguinte eu iria concluir mais um ano e automaticamente eu viria também e os pais iriam ficar lá no interior. Aí surgiu a oportunidade lá e veio a família toda, foi em 1970. O meu irmão pagava aluguel, a minha irmã que pagava aluguel também e aí ficou todo mundo na mesma casa. Quando surgiu a escola profissionalizante, muitos chamavam de escolinha da Rede Ferroviária, eu me lembro dos professores até quando se falava em escolinha... não era agressivo, mas fazia com que isso não significasse uma coisa assim, era um Centro de Formação Profissional, que na verdade é mesmo” (Roberto).

A colaboradora Cássia também relata seu ingresso na escola profissionalizante e as expectativas em relação ao curso:

“As provas foram em 91 [provas de seleção realizada no CFP – Acordo RFFSA/SENAI], eu acho que no início foi mais como eu tinha te falado, foi mais a mãe mesmo que deu o empurrão inicial e também parentes que eu tinha ali, que já estavam no curso, me incentivaram bastante, um pouco de indecisão também do que iria fazer da vida depois da... que eu estava terminando o 1º grau. Foi um empurrão inicial da mãe e vontade de trabalhar também, ter o meu próprio... alguma coisa minha, o meu dinheiro, sempre incentiva também, e... [SILÊNCIO]. (...) eu sabia que era uma escola profissionalizante onde tu irias aprender uma profissão. Tu irias sair dali preparada para o mercado de trabalho” (Cássia).

Fernando, Roberto e Cássia associam o ingresso no CFP às influências da família, paralelamente em que salientam o interesse pessoal pela aprendizagem industrial. Dos depoimentos dos colaboradores sobre seus ingressos no ensino profissionalizante - Marcos, Carlos, Fernando, Roberto e Cássia - é possível verificar as diferenças entre o período de realização do curso profissionalizante, situações experimentadas por cada um em seus contextos particulares: Marcos realizou seu curso profissionalizante entre os anos de 1946 e 1949, na cidade de Além Paraíba, pela Estrada de Ferro Leopoldina; Carlos realizou seu curso no Centro de Formação Profissional, do Acordo RFFSA/SENAI, em Santa Maria, de 1979 e 1980; Fernando, Roberto e Cássia ingressaram nessa mesma escola, entre os anos de 1974 e 1976, 1975 e 1977 e 1992 e 1994, respectivamente.

Entretanto, todos sublinham em suas narrativas a necessidade de uma formação para o trabalho, aliada a posição da família na estrutura sócio-econômica, uma vez que, no tocante a escolha por um curso profissionalizante, as expectativas de investimentos pessoais na

preparação para o mercado de trabalho indicam perspectivas de uma direção diferenciada. Podemos considerar, como no caso de Roberto e Cássia, o desconhecimento sobre qual a profissão seria apreendida, mas destacam a importância de uma formação para o processo de inserção nos setores de produção e serviço. O que pode ser percebido são as formas como decidem sobre suas existências individuais. Nesse sentido, Heller considera que:

Quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em se encontra ao nascer (especialmente depois da chegada do capitalismo), tanto mais está obrigado o homem a pôr continuamente a prova sua capacidade vital, e isto para a vida toda, tanto menos pode dar-se por acabada a apropriação do mundo com a idade adulta. O particular, quando muda de ambiente, de posto de trabalho, ou inclusive de camada social, enfrenta continuamente novas tarefas, deve aprender novos sistemas de uso, adequar-se a novos costumes (Heller, 1994, p.22-23. Tradução nossa).

Instala-se entre os entrevistados um princípio de concordância entre o que são e o que poderiam fazer, entre sua “vocação e sua missão”, “entre o que se espera deles e o que lhes pedem para fazer” (Bourdieu, 1989) e o que realmente poderiam realizar: há uma convicção resignada, que de uma certa forma consiste no fato de não poderem fazer outra coisa senão o que se poderia esperar deles, mas procurando imprimir uma margem de diferença em relação ao ingresso no mercado de trabalho: uma formação profissional legitimada pelas instituições de ensino profissionalizante.

A internalização das relações entre os indivíduos e as formas objetivas do mundo social, a partir do *habitus* (Bourdieu, 1997) engendram ações adequadas de acordo com a posição no espaço social. Dessa forma, é que Ortiz, referindo ao conceito de *habitus* de Bourdieu,

faz as seguintes considerações: “a relativa homogeneidade dos habitus subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam” (1994, p. 17-18).

É, nesta medida, que são definidas, de forma implícita, não consciente, as determinações sócio-econômicas, alavancadas em uma divisão social do trabalho. Se, por um lado, não existe uma coação física que obriga os jovens (neste caso os colaboradores de nossa pesquisa) ao ingresso em um curso de formação instrumental; por outro lado, o sistema social tende a estar organizado neste sentido, obedecendo às necessidades da manutenção das disposições e distribuição dos indivíduos no espaço social. As instituições escolares estavam, e não deixam de estar, organizadas diante dessa estrutura.

Esse princípio equivale às observações de Bourdieu:

Ao atribuímos, como faz o mau funcionalismo, os efeitos de dominação a uma vontade única e central, ficamos impossibilitados de apreender a contribuição própria que os agentes (incluindo os dominados), dão, quer queiram que não, quer saibam quer não, para o exercício da dominação por meio da relação que se estabelece entre as suas atitudes, ligadas às suas condições sociais de produção, e as expectativas e interesses inscritos nas suas posições no seio desses campos de lutas designados de forma estenográfica por palavras como Estado, Igreja ou Partido (1989, p.86).

Podemos observar na entrevista com Roberto e com Carlos os pressupostos que acima enunciámos:

“é interessante porque aquela escola faz a gente mudar, mudar até a maneira de comportamento, foi uma mudança radical, completamente radical, diferente das outras escolas, tu fazes uma mudança na tua cabeça e realmente fica na escola quem tem vontade de estudar,

tu tens conhecimento disso aí, se o aluno não tem garra para segurar, ele pega e sai fora, foi difícil para mim, foi muito difícil, porque eu estudava de manhã e de tarde na escola profissionalizante” (Roberto).

“Entre na escola, uma porque tinha que buscar a sobrevivência, a sobrevivência tinha que ser trabalhador, mão-de-obra: filho de trabalhador ia ser trabalhador. E a Rede Ferroviária, uma estatal, uma perspectiva de futuro e tal. Aí consegui passar no concurso da escola. Então eu vi uma alternativa. Passei, fiz o curso bem” (Carlos).

Roberto imprime em seu discurso as diferenças que podem ser avaliadas numa perspectiva de formação profissional; uma completa doação pessoal, enfrentamento das mudanças exigidas no decurso escolar para o trabalho, em função do rigor da formação e das dificuldades de investimento pessoal na formação a qual estava sujeito. Ele sublinha, de forma não-dita, que somente os mais capazes poderiam continuar na instituição de formação profissional, os quais, os mais “fortes”, teriam a possibilidade de serem reconhecidos e, por conseguinte, de dar continuidade ao investimento na formação profissional. A vontade e a doação representavam os princípios a serem utilizados individualmente como uma força intrínseca.

Carlos, avançando na compreensão que Roberto nos apresenta, afirma que o que está em jogo na direção da vontade de investir na preparação profissional e nas dificuldades a serem enfrentadas em um espaço escolar era a possibilidade de um futuro emprego, e neste caso, na empresa ferroviária, ou seja, o ingresso e a aceitação no mundo do trabalho. É claro, que no caso de Roberto, suas atribuições culminavam sobre as individualidades potencializadas no espaço escolar, dirigindo-se para a legitimação de seu esforço e investimento pessoal em sua formação.

“Tinha aula de manhã, de tarde e à noite. Isso era um desgaste forte. No entanto eu andava muito com os olhos vermelhos, eu lembro disso. Ficava com os olhos vermelhos, porque eu estudava no Maneco à noite e para ir daqui até lá era a pé, até pela dificuldade do ônibus (...) eu ia atravessando a pé e voltava a pé. (...) tinha a sogra do meu irmão que ficava invocada comigo: ‘- Por que esse guri está com os olhos vermelhos?’, só que eu não me flagrava, eu era inocente na coisa, mas o que ela achava, o que ela me dizia é que eu estava consumindo drogas (...). Só que era por causa do trabalho que era uma coisa que a gente se desgastava muito e... mas eu acho que foi o máximo. Isso aí eu me orgulho, por ter conseguido esta vitória, porque isso aí era uma vitória para nós (...). Tinha os colegas da vila. O que eles enxergavam nisso? Eu lembro que nessa esquina aqui de cima tinha um campo, um campinho de futebol, e o meu trajeto era passar pelo campo. E a gurizada sempre com a bolinha (...) e aí saía aquelas piadas: “E aí escravo, escravo do trabalho.” Eu ficava meio chateado com vontade de jogar uma bolinha também, de brincar ali, mas ‘sem essa de bola’, (...) e até hoje eles estão, eu acho, na esquina por aí procurando o que fazer. Não que eu seja milionário, mas eu pelo menos consegui construir um patrimônio e os colegas estão aí” (Roberto).

Roberto procura diferenciar-se, a partir de sua experiência de formação para o trabalho, daqueles que não perseguiram as mesmas estratégias. Por isso demarca a diferença entre os que “investiram” e os que “não investiram” numa preparação para o mercado de trabalho. Além disso, situa a sua capacidade de mobilizar seu potencial como um “dom natural da diferença”. E, nessa medida, justifica a intenção de ter pertencido a um grupo “seleto” de alunos, os quais estavam na condição de preparação profissional para o ingresso nos postos de trabalho. A formação profissional representava para ele um investimento para futuro.

Com relação ao esforço de uma formação diferenciada sublinhada por Roberto para inserir-se no mercado de trabalho, ele assume uma transfiguração da ordem objetiva para a ordem simbólica, ou seja, o contexto concreto em que os indivíduos estão inseridos assume também

a forma de um significativo da diferença, de um princípio estruturante: entre o selecionado e o capacitado e o não selecionado e o não capaz. As relações sociais e as diferenças associadas ao espaço social transfiguram-se em valor simbólico de distinção, a qual legitima a distribuição e as diferenças no espaço social.

A identificação experimentada pelos colaboradores da pesquisa, tanto pelas relações objetivas, quanto pelas formas de atribuições e pertencimento, representa uma necessidade de estabelecer diferenças também transfiguradas em formas simbólicas, na classificação entre o “eu” e os “outros”. Isto se apresenta como a possibilidade de afirmação e/ou negação em relação aos indivíduos que estiveram ou não envolvidos no processo de formação profissional. Entretanto, é necessário considerar que a estratégia de definição de uma identidade não ocorre por livre escolha. As definições dos sujeitos envolvidos no processo de identificação dependem “de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão” (Silva, 2001, p.26). Esse princípio denota que a identidade não é dada por si mesma, mas elaborada e construída. Assim, “identidade, mais que uma essência, é uma relação e um posicionamento” (Silva, 2001, p.26).

Podemos apreender de Bourdieu, ao associar a distinção à ordem simbólica, que o caráter de estratégias que imprimem relações de diferenças estão condicionadas a reprodução das distribuições desiguais entre os indivíduos no espaço social, pois

as distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de facto, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produtos da aplicação de esquemas de construção que (...) são produtos da incorporação das estruturas objetivas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das

estruturas objetivas e das estruturas incorporadas (1989, p.145).

Os colaboradores, ao narrarem suas trajetórias para o ensino profissionalizante, explicitam os conteúdos significativos que os tornam reconhecidos, ao mesmo tempo, de forma implícita, procuram estabelecer diferenças diante daqueles não seguiram a mesma trajetória de formação profissional. Essa composição implica em estratégias simbólicas de demarcação dos significados individuais, grupais e coletivas, engendrando perspectivas de atribuições e pertencimentos objetivos, portanto, a serem reconhecidos no campo profissional. Para os colaboradores da pesquisa, as formas como definem a si mesmos, e que implicam em distinções, se referem ao mundo do trabalho, a inserção num posto de trabalho, para o qual poderiam ser qualificados através de qualidades exclusivas. Marcos é bastante preciso quanto a isso quando aponta o significado da profissionalização:

*“É uma coisa que empolga a gente. Quando você está aprendendo você tem aquela coisa de, todos nós temos uma cota muito grande de ambição na gente, sempre se quer mais, nunca se está satisfeito com o que tem, então sempre queria mais, queria mais, aprender mais (...). **A gente tinha um entusiasmo muito grande, e até hoje tem pela parte profissionalizante, porque é a melhor coisa que podia acontecer para aqueles membros desprovidos da sorte,** quer dizer, as classes mais baixas foram as que mais se beneficiaram com o ensino profissionalizante, quer dizer, foi dado a eles condições de viver honestamente com o suor do seu trabalho, então o jovem respondeu, responde ainda até os dias de hoje, muito firme nesse sentido. O jovem gosta de ser cobrado! Impressionante o que a gente viu nessa vida toda! Não que a gente tenha sido ‘caxias’, mas a gente tinha uma meta de que o fácil a gente não dava muito valor, quer dizer, **o difícil a gente realiza,** agora o impossível a gente sempre tenta, então sempre tentamos realizar o impossível, quer dizer, o sonho, não é? **O sonho sempre***

teve por trás de tudo isso aí, e o jovem gosta dessa coisa” (Marcos. Grifos nosso).

Podemos, a partir do que Marcos nos revela, apreender que existia um princípio de cumplicidade entre as instituições de ensino de formação instrumental, a família e os jovens que nelas ingressaram. As dificuldades dos jovens de vislumbrarem outros investimentos profissionais, em função de suas realidades sócio-econômicas, os levam a aceitarem a formação profissionalizante industrial como a mais provável e possível, e, ao mesmo tempo, a ter maior relevância. Evidentemente que esse caminho é tão sinuoso que não revela o caráter de desigualdade de oportunidades de escolhas e direções profissionais as quais os jovens e suas famílias tinham pouco poder de decisão.

“Então não foi uma escolha assim: ‘Eu quero ser isso porque é isso que eu gosto.’ Acho que foi a própria necessidade e a própria influência da família em si que me levou a procurar uma escola profissionalizante” (Fernando).

Fernando, através de sua leitura entre a família e a escola profissionalizante, apresenta a perspectiva conjugada pelo duo família e escola. Ele denota que o princípio da aceitação por parte dos jovens das atribuições, que eram investidas no espaço escolar, era diretamente proporcional ao âmbito familiar. Existe, neste sentido, um jogo tácito que se estabelecia entre as necessidades familiares, de acordo com as relações objetivas que incidiam sobre os jovens, e o papel da instituição profissionalizante.

Lançamos mão do depoimento de Fábio, a partir do qual buscamos obter uma compreensão melhor desse jogo tácito, aproveitando-nos de sua experiência como supervisor de formação profissional e de treinamento de pessoal na escola ferroviária de Santa Maria:

“E a gente que passou por aquilo ali. A gente sempre que pega o aluno, que não sabia, nem pegar um lápis direito, às vezes não sabia pegar um riscador⁴³, uma lima⁴⁴, e ali saía um profissional para poder enfrentar a indústria” (Fábio).

A possibilidade de ser um profissional representa estabelecer propriedades a serem caracterizadas para o possível ingresso no mercado de trabalho. Podemos afirmar com Willis que se trata de uma “contenção e não da ampliação da subjetividade” (1991, p.133).

Ainda, Marcos, procurando responder a pergunta que realizamos sobre a postura dos pais quando do ingresso dos filhos na escola, assinala o seguinte:

“A gente nunca teve problema. Nunca teve problema, porque eles [os pais] viam em casa a mudança. A gente tinha coragem de dizer para o pai, quando entrava uma turma nova, que em dois ou três meses eles iriam ter um filho modificado dentro de casa, porque... a metodologia usada, as exigências, e o indivíduo vai se moldando, vai modificando sem saber, quer dizer, ele em si não sente, mas as atitudes dele são sentidas em casa” (Marcos).

Quanto às expectativas perseguidas pelos jovens que ingressaram no sistema de ensino profissionalizante, e estamos nos referindo às trajetórias no ensino profissionalizante ligadas à ferrovia, em especial, à escola ferroviária de Santa Maria, estavam as formas de atribuições e de pertença. As “atribuições” perseguidas pelos indivíduos se referiam as definições e classificações dadas pela instituição, que em última instância, implicavam na distribuição dos trabalhadores no conjunto da divisão social

⁴³ Riscador tem formato de um lápis e é feito de aço para traçar linhas em peças de ferro, aço, bronze, alumínio, latão e outros metais.

⁴⁴ Lima é uma ferramenta manual que serve para desbastar metais com dureza inferior a da lima, que é dentada com estrias, podendo apresentar várias formas e tamanhos: triangular, redonda, quadrada. Sua forma dependerá do tipo de operação manual se irá executar com ela.

do trabalho, segundo práticas, princípios e significações propostas e/ou impostas. Por outro lado, indicava também uma configuração de pertença. Esta representada por um investimento que demarcaria o sentido de si, da existência biográfica em relação às instituições ou aos grupos, ou classes sociais a que estavam sujeitos (Dubar, 1997).

O processo inserção dos jovens no ensino profissionalizante estava estreitamente relacionado à forma como as famílias elaboraram e compartilharam os significados produzidos e incorporados sobre o mundo do trabalho, diante das situações objetivas em que se encontram na hierarquia sócio-econômica. Em virtude disso, foram estabelecidas as estratégias de inserção nos postos de trabalho, a partir da qual os jovens se tornaram responsáveis no cumprimento de seus papéis. Entretanto, a capacidade de poderem gestar suas decisões e ações, diante das atribuições conferidas, resultou em investimentos numa formação profissional escolar.

Necessariamente, as diferenças experimentadas pelos colaboradores, em suas relações objetivas, culminaram em investimentos de ordem pessoal, como o esforço e a dedicação às exigências familiares e escolar. Esse investimento pessoal necessitava ser legitimado em relação àqueles que não obtiveram ou não conseguiram tal empreendimento. Pertencer à escola como aluno na condição de se constituir como profissional representava transfigurar as diferenças objetivas em formas simbólicas.

As situações que levaram os jovens ao trabalho manual também foram realizadas pelos empreendimentos, interesses e as estratégias pessoais, como nos apontam os colaboradores da pesquisa, mas diante dos sistemas de disposições objetivas incorporadas, vinculadas a forma em que estes indivíduos estiveram situados nas relações concretas de suas existências. Isso demonstra que o que estava em jogo era a construção de uma identidade profissional: uma alternativa diferenciada

para o ingresso no mercado de trabalho.

CAPÍTULO VI

A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS ESTABELECIDAS NA PRÁTICA EDUCATIVA NO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTA MARIA

O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no CFP de Santa Maria objetivava uma formação instrumental e que, de uma forma geral, ultrapassava a própria instituição escolar. A escola ferroviária, como uma instituição social, estava estruturada de acordo com as relações sócio-econômicas estabelecidas na sociedade e que, de modo geral, configurava-se por “um modo dominante de produção, a partir de uma rigorosa divisão de tarefas intelectuais (dirigentes) e operacionais” (Kuenzer In: Ferreti, 1999, p.127-128).

Na instituição escolar, o CFP, os conteúdos, os objetivos, os métodos e os procedimentos desenvolvidos tinham como base de suas configurações o processo produção, exigido pela empresa ferroviária e as relações produtivas do modelo capitalista.

Nessa direção, o Centro de Formação Profissional de Santa Maria, como os demais centros profissionais da ferrovia, no bojo de sua existência, proporcionou inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, criando possibilidades de inclusões na estrutura de produção industrial. A perspectiva explícita era a condução dos jovens a vantagens em relação aos demais jovens que não tinham acesso a esse tipo de

instituição e que se encontravam na mesma situação e posição na estrutura social e econômica.

No entanto, toda essa forma de constituição e das relações concebidas e desenvolvidas pela escola, de acordo com a estrutura societal⁴⁵ e o processo de produção, formaram condutas, significados, concepções de mundo, valores e características individuais, cujas propriedades, mesmo que anteriormente definidas, contavam com a participação dos professores e alunos no processo de formação profissional.

Convém destacar que as competências de um profissional a ser considerado apto para o ingresso nos postos ocupacionais da empresa eram definidas, constituídas e selecionadas no processo de formação para o trabalho realizado na escola ferroviária. Essa perspectiva demarca a relação estrutural da escola com a sociedade, e que só se efetivou porque tanto os professores quanto os alunos reconheciam na instituição escolar, o CFP, o poder de legitimação de diferenças profissionais produzidas em seu interior. Silva, nesse sentido, afirma que “a diferença, e portanto a identidade, não é produto de uma natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (2001, p.25).

A preparação para o trabalho, estabelecida na escola por professores e alunos, representava um modelo não explícito, tácito, que,

⁴⁵ Atualmente, o ensino profissionalizante no Brasil toma novas formas e conteúdos, ensejados pela política de globalização do capital, pelas novas tecnologias de produção e pela (re)organização do trabalho, ou seja, são adotados novos modelos profissionais que possam corresponder aos novos interesses produtivos, segundo os princípios, por exemplo, de flexibilização e de polivalência profissional no trabalho. A prioridade ao capital financeiro, assumida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, trouxe consigo uma crise estrutural de desenvolvimento do mercado interno, sob base industrial. O curso de aprendizagem de menores deixou de ser a principal referência de profissionalização no Brasil. Ainda, o SENAI, hoje, ocupa um plano secundário na política do ensino profissional no país, que, segundo Cunha (2000b), está ligado ao fato do Ministério do Trabalho assumir, desde 1996, para si os projetos de educação profissional através da criação da Secretária Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor). Há nesse sentido de se realizar uma pesquisa sobre a identidade profissional tomando como parâmetro essa nova conjuntura sócio-econômica.

mais que um preparo técnico e instrumental, refletia as formas de reprodução de hierarquias e inclusões/exclusões sociais e econômicas. Assim, a ratificação de diferenças individuais, tomando como referência uma identidade profissional, concebida por uma proposta pedagógica, mobilizadas e desenvolvidas numa prática educativa, através do processo de ensino-aprendizagem, foram perseguidas pelos indivíduos que ingressaram na escola profissionalizante da empresa ferroviária.

Sob a referência de uma formação profissional foram, em última instância, definidas relações de imposições consentidas e de conveniências necessárias. É preciso considerar, nesse conjunto, que a sociedade capitalista, na condição de sua configuração de produção e reprodução sócio-econômica, “necessita excluir uma parcela dos seres humanos do acesso aos produtos do trabalho social” (Grabauska, 1999, p.214). Para isso, foram estabelecidas formas de percepções e apreciações dos agentes sociais, segundo “a apreensão da ordem estabelecida como natural (...) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais (Bourdieu, 1989, p.14).

Nessa medida, os professores e os alunos se apropriaram dos conhecimentos técnico-operacionais e das construções simbólicas promovidas e inculcadas pela instituição escolar, a partir dos quais era definida uma visão de mundo social. Mas essa visão de mundo, reconhecida pelos agentes individuais da aprendizagem, de acordo com um modelo profissional produzido pela escola ferroviária, em consonância com a empresa, representava para os futuros trabalhadores (os jovens) as condições de suas sobrevivências na estrutura social e econômica.

Na direção de compreender a identidade profissional, mobilizada, proposta e/ou imposta pela instituição de formação profissional, analisamos o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola ferroviária e as práticas e as relações sociais estabelecidas nesse espaço.

Na primeira parte deste capítulo voltamos nossas análises para os conteúdos, os métodos e os objetivos da preparação técnico-instrumental dos alunos, ensejadas e desenvolvidas de acordo com os parâmetros curriculares da escola. Na segunda parte, nossas análises se voltaram para as estratégias da instituição no controle das condutas e das ações dos alunos no sentido de compreendermos como foram estabelecidas a autoridade, a disciplina e a ordem no Centro de Formação Profissional – RFFSA/SENAI – de Santa Maria. De forma geral, realizamos uma análise dos significados e os sentidos desenvolvidos, incorporados e justificados pelos sujeitos (professores e alunos) da formação profissional.

6.1- A proposta curricular e o conteúdo da formação profissional

A empresa ferroviária, RFFSA, na viabilização de suas atividades de transporte de bens e de pessoal no Rio Grande do Sul, tinha no CFP de Santa Maria a escola responsável de prover trabalhadores qualificados para as áreas de eletricidade, metalurgia e mecânica, consideradas as mais expressivas do ponto de vista ocupacional. Essas ocupações estavam diretamente vinculadas à manutenção, montagem e construção de locomotivas, vagões e infra-estrutura, de modo geral, como, por exemplo, a construção de pontes metálicas.

A formação de trabalhadores para os cargos e funções de artífices de manutenção exigia que a escola contasse com uma proposta curricular centrada nas especificidades da RFFSA. E que, ao mesmo tempo, estivesse de acordo com requisitos de um tipo de profissional.

Para contemplar a configuração da RFFSA, a proposta curricular implantado no CFP de Santa Maria estava dividida em **três blocos**⁴⁶

⁴⁶ Para realizarmos uma discussão pormenorizada da proposta curricular dividimos as disciplinas curriculares da escola ferroviária em três blocos. Durante a apresentação de cada bloco

(Anexo C). No **primeiro bloco** constava a prática profissional, que compreendia a execução de tarefas e operações relativas à ocupação profissional. Sua carga horária correspondia a 3.040 horas, durante os três anos de curso na escola. A prática profissional estava dividida em Operações Básicas, Áreas Básicas, Qualificações Básicas e Estágio Supervisionado. As Operações Básicas e Áreas Básicas eram oferecidas nos dois primeiros semestres, correspondendo à fase de adaptação e encaminhamento do aluno a uma área específica de formação profissional, ou seja, o aluno era destinado para a área de eletricidade ou de mecânica ou de metalurgia. Podemos observar esse contexto nos depoimentos de Paulo, Roberto e Marcos quando nos falam sobre os encaminhamentos para uma qualificação profissional:

“E nós fazíamos opção. Eram feitas três opções e eles [professores] procuravam jogar aquela a opção escolhida com aquilo que foi demonstrada melhor aptidão pelo aluno. E dessa maneira era direcionado. A minha primeira opção, na época, foi tornearia, e eu dizia: ‘- Quero ser torneiro, porque torneiro não trabalha; é a máquina que trabalha para gente’. Foi um sacrifício para me convencerem que eu deveria ser ajustador, porque realmente era a minha melhor qualificação. As minhas melhores avaliações que eu obtive nas tarefas foram realmente na ajustagem. E acabei indo para a ajustagem, que foi a minha segunda opção. No início fiquei meio chateado com aquilo” (Paulo).

“Eles faziam todo aquele trabalho, tentando te direcionar. Faziam a gente se submeter aos testes de todas as seções para depois tu teres uma direção do teu conhecimento, desenvolver um conhecimento melhor. No entanto, eu, pelas notas que adquiri, era para ser eletricitista, até foi insistido que a eletricidade era boa, eu

realizamos nossas análises sobre os conteúdos referentes às disciplinas de cada bloco. Por isso, as disciplinas não aparecem, em seu conjunto, nesse primeiro momento de nossa discussão.

estava com uma média lá em cima, no entanto depois o meu gosto era outro, acabei sendo torneiro mecânico” (Roberto).

“Porque o jovem quer dominar um monte daquelas máquinas, mas mudava tranqüilamente depois que passava por tudo ali. Eu fiz várias experiências nesse sentido. (...) fazia uma enquete: ‘- O que você quer ser? - Torneiro! (...) Metalúrgico!’. A metalurgia por causa da solda. E dificilmente queriam outra atividade, mas depois mudavam. Depois que passavam pelas operações básicas mudavam completamente. Eles [os alunos] já tinham uma noção mais profunda. Já tinha passado pelo processo e já tinha uma visão da onde se adaptava melhor” (Marcos).

Os critérios sobre a futura qualificação não se alojavam nas decisões ou opções dos alunos, mas nas avaliações que eram realizadas pela instituição. Poderia haver coincidência entre o que o aluno desejava e o que a instituição avaliava, como o caso de Roberto, mas a decisão final sobre qual o curso que seria realizado dependia dos critérios determinados pela escola e pela empresa, como podemos perceber na entrevista de Fábio:

“Então o aluno era observado nas seções em que ele passava. Ele chegava na seção de metalurgia e fazia lá uma determinada tarefa. Depois ia para a seção de ajustagem fazia uma determinada tarefa, para a tornearia, e assim sucessivamente. O aluno no fim de seis meses que era observado, de ver a tendência que ele tinha, porque não bastava o aluno chegar, entrar para lá e dizer: ‘- Eu quero ser isso, eu quero ser aquilo.’ Ele que se fazia lá dentro. Às vezes não tinha inclinação para uma coisa. Os professores observavam e através de testes, inclusive testes psicológicos. O aluno era observado para poder determinar o futuro dele” (Fábio).

Os direcionamentos para a qualificação profissional estavam inscritos nas relações hierarquizadas no espaço escolar e em seus instrumentos de avaliação, principalmente nos testes psicológicos. Segundo Fonseca (1986), esses testes⁴⁷ tinham por função estabelecer com uma certa precisão as aptidões indispensáveis para o desempenho na produção das tarefas industriais. Essas referências nos indicam as bases racionais e técnicas da aprendizagem, a partir das quais que se realizavam as seleções dos alunos para as suas futuras ocupações; definindo os seus “futuros” profissionais.

Para a escola e para a empresa havia o interesse da padronização do perfil dos alunos (futuros trabalhadores) em relação às exigências do processo produtivo. Um dos objetivos consistia na combinação de técnicas do processo de produção com as habilidades físicas e cognitivas dos alunos. Na base dessa combinação estava uma concepção de qualificação profissional cujo processo se definia pelas formas de fazer de acordo com “ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psico-físicas exigidas pelos postos de trabalho” (Kuenzer In: Ferreti *et alii*, 1999, p.126 -127).

A escola ferroviária fazia parte da estrutura, do funcionamento e da produção da RFFSA. Nesse sentido, a empresa de transporte estava diretamente disposta, em toda a sua estrutura e administração, segundo às concepções taylorista e fordista. O taylorismo fundamentava o gerenciamento do trabalho produtivo, combinando-o com a administração comportamentalista (Kuenzer In: Ferreti *et alii*, 1999). Chamada de Administração Científica, o taylorismo procurava, além de dissociar planejamento e execução, racionalizar o processo de execução do trabalhador visando sua adaptação ao trabalho dividido (Kuenzer, 1995).

⁴⁷ Os exames psicológicos comportamentalistas foram implantados nas escolas ferroviárias na década de 30 pelo engenheiro Roberto Mange, que tinha por finalidade “selecionar” alunos de acordo com um padrão de eficiência (Fonseca, 1986).

Enquanto que o fordismo visava a padronização dos trabalhadores em suas habilidades, fazendo uso delas na produção em série de mercadorias em grande escala (Costa, 1998; Kuenzer, 1995).

Dessa forma, como aponta Kuenzer (1995), a educação do trabalhador, vinculada ao processo de produção capitalista, buscava criar uma espontaneidade produtiva, minimizando os custos da produção de acordo com o taylorismo e fordismo. Havia a perspectiva de conformação com a realidade do trabalho manual e não questionamento das decisões dos dirigentes, na figura dos professores, a qual se justificava por uma avaliação realizada sobre os potenciais mobilizados individualmente pelos alunos, segundo suas capacidades e habilidades manuais. Estava em jogo a validação da estrutura e organização do trabalho capitalista, nas quais os alunos deveriam depositar suas expectativas profissionais.

Isso demonstra a relação que existia entre aquilo que se desenvolvia na empresa, enquanto organização e gerenciamento do processo produtivo, e o que era desenvolvido na escola.

No sentido de ir aproximando os alunos às futuras condições reais de trabalho, para as quais estavam sendo preparados, após a fase de teste das “aptidões”, no terceiro e quarto semestres os alunos realizavam os cursos de qualificações específicas. E no último ano, os dois últimos semestres, a prática profissional era quase exclusiva, atingindo a carga horária de 1.440 horas. Era privilegiado nestes semestres o estágio profissional nas oficinas da RFFSA. Roberto, em sua narrativa, nos apresenta o período de seu estágio:

“O período de estágio, na minha época, eu considerei mal organizado, vou ser sincero, porque eu fiz o estágio dentro de uma única seção durante um ano. Entrei numa seção em que o serviço era muito repetitivo, era completamente estressante. Era a mesma coisa todos os dias. Era a seção de rodeiros, onde só torneava eixos e

rodas de segunda à sexta. Quando chegamos lá para fazer esse estágio, na seção de rodeiros, completamente diferente o trabalho, porque nós nos formamos fazendo peças pequenas, peças de pequeno porte e chegamos lá trabalhando com rodas de locomotiva, roda de vagão, eixo de vagão, que pesava meia tonelada cada eixo, a princípio assustador, até no manuseio, manuseio com guincho era bastante perigoso” (Roberto).

O colaborador, ao mencionar a realização de seu estágio, aponta para a diferença entre a sua preparação na escola e a efetiva experiência no espaço de trabalho das oficinas da empresa. Embora ele se coloque no plano de insatisfação, quanto a sua experiência no espaço da empresa, é possível compreender que nesse período ele experienciou uma prática profissional dentro da empresa. A impressão que nos causa é que a escola preparava para uma realidade diferente daquilo que ocorria no espaço industrial. Mas é possível compreender que na escola o aluno passava por uma variação de atividades e tarefas referentes à aprendizagem de seu ofício, a fim de desenvolver suas habilidades intelectuais e motoras, e, por isso, seu trabalho não era repetitivo, no sentido de realizar as mesmas operações e produzir as mesmas atividades. Já na empresa, as atividades profissionais realizadas por Roberto estavam vinculadas diretamente às exigências de produção e organização do trabalho industrial.

A perspectiva da formação profissional na escola acabava dissimulando as relações efetivas do processo de trabalho para as quais os alunos estavam sendo preparados: uma produção em série que estava ligada à repetição constante das mesmas atividades e dos mesmos movimentos corporais. O conteúdo tácito veiculado representava a renúncia do potencial do aluno, enquanto trabalhador, de dirigir o processo de produção, transferido-a para a direção da empresa as decisões sobre sua organização.

Mas toda a prática profissional, e sua efetividade no espaço industrial, tinha no **segundo bloco** da proposta curricular da escola os fundamentos tecnológicos, metodológicos e organizacionais relativos às ocupações e às relações de trabalho, que implicavam em conteúdos técnicos e racionais para as atividades industriais. As disciplinas que representavam esse segundo bloco eram Tecnologia, Desenho Técnico e Medição Industrial. Ainda, nesse conjunto, eram definidas as disciplinas de “apoio”, com conteúdos referentes ao “ambiente” de trabalho que visavam desenvolver as “conduções” dos alunos no espaço da empresa.

Para essa configuração de “ambiente” de trabalho, eram desenvolvidas as disciplinas de Higiene e Segurança Industrial, de Primeiros Socorros, de Prevenção e Combate à Incêndio. A relevância destas disciplinas consistia em diminuir os problemas e riscos que pudessem comprometer a estabilidade das atividades desenvolvidas pelos alunos no espaço de produção e na execução de suas tarefas. Os riscos e perigos do ambiente de trabalho, os quais os alunos estavam sujeitos, seriam de suas responsabilidades. Quer dizer, os prejuízos que poderiam derivar de algum acidente de trabalho e/ou descuidados com a higiene e a saúde não estariam alojados na forma como estava organizado o espaço de produção, mas na forma individualizada do aluno.

A carga horária das disciplinas desse segundo bloco atingia a carga horária de 720 horas durante os dois primeiros anos. Para as disciplinas de “apoio” eram destinadas 80 horas do cômputo geral.

No **terceiro bloco** estavam as disciplinas de Comunicação Verbal e Escrita, Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Matemática, Integração, que correspondiam a um total de 1.040 horas. As disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica eram as únicas disciplinas que, juntamente com a prática profissional, eram desenvolvidas durante os três anos do curso.

Carlos e Fernando nos apresentam os tipos de conteúdos privilegiados na proposta curricular do curso profissionalizante do CFP, se referindo às disciplinas desenvolvidas:

“Tinha Matemática, Desenho, as aulas específicas de tecnologia, Programas de Saúde, Segurança no Trabalho. Tudo aquilo que fosse encontrar dentro da empresa. Na parte de Português era desenvolvido bastante a questão de redigir um memorando, um pedido, porque aluno seria funcionário. Se precisasse de algum documento na empresa, o aluno saberia redigir. Tudo aquilo que era desenvolvido em Português, Matemática tinha uma relação com o profissionalizante. Na disciplina de Português: tinha que trabalhar textos ou redigir memorando ou ofício. Isso o aluno aprendia, porque um dia você seria funcionário da empresa e iria redigir ou pedir alguma coisa para a empresa. Aluno tinha que saber. A Matemática era aquela Matemática de cálculo de área, volume, perímetros. Era uma Matemática que no ensino regular não se dava também. Era totalmente direcionada a parte profissionalizante. Assim como os programas de saúde ou segurança no trabalho, higienizar o ambiente de trabalho, usar material de proteção, toda ela direcionada” (Carlos).

“Dentro da escola técnica, existem matérias, a fim que eram básicas, que aluno tinha que saber mesmo. A principal delas (...) era o desenho. O desenho para nós era fundamental, porque sem saber ler e interpretar um desenho o aluno não fazia nenhuma tarefa nas oficinas. Então, não precisava ser um bom desenhista, tinha que pegar os projetos e saber ler e interpretar. Então era uma matéria muito cobrada. Outra matéria cobrada era a metrologia, que trata da medição. Saber medir com paquímetro, micrômetro, relógio comparador (...). O aluno era obrigado saber (...). A matemática aplicada era básica, fundamental. Se o aluno não soubesse matemática, ele não fazia cálculo de engrenagem. Como é que calculava para fazer uma polia? Como é que fazia para descobrir o ângulo? Tudo isso aí a gente tinha que fazer. Fazer cálculo e fazer os dentes da engrenagem.

Nós fazíamos cálculos, desenhávamos na sala de desenho e fazia o cálculo nas oficinas para poder realizar as tarefas. (Fernando).

A proposta curricular tinha como eixo fundamental de sua constituição os pressupostos do trabalho industrial. Carlos e Fernando observam os conhecimentos desenvolvidos pela instituição CFP, à medida que sublinham as primeiras experiências que seriam futuramente confrontadas pelos alunos no espaço fabril. E, nessa direção, não eram somente estimulados a aprender os conteúdos referentes às suas futuras ocupações profissionais, mas era definido os limites de suas competências no processo de produção. Aqui, torna-se visível uma concepção monolítica da formação profissional.

As capacidades físicas e intelectuais não eram definidas pela condição de criação ou de transformação dos alunos, mas pela necessidade de reproduzir formas de imposição, segundo um modelo de aprendizagem estabelecido. Fábio explicita essa condição do aluno nos seguintes termos:

“O aluno não tinha nada, não entendia de nada, não sabia fazer nada. Ele vinha para ali e começava a fazer as coisas, aprender a fazer determinadas coisinhas, até chegar nas mais complexas” (Fábio).

O colaborador Fábio enfatiza a dependência do aluno, pelo seu “não saber”, à concepção da escola, e, por isso, a necessidade de sua sujeição ao que lhe era estabelecido. Mas para isso ser atingido era necessário que o aluno se colocasse como obediente à configuração de sua posição de aprendiz na escola, estreitamente relacionada às relações concretas da divisão do trabalho, ensaiadas pela aprendizagem do ofício:

“A tarefa ele [o aluno] não escolhe. A tarefa é dada para ele fazer. Ele escolhe a maneira de como fazer. Então, os tipos de tarefas nós indicamos para haver andamento de aprendizado. Ele não vai começar logo no início a fazer uma tarefa com o grau de dificuldade maior, ele vai atingir uma tarefa com grau de dificuldade no momento em que ele aprender as outras operações. No torno, por exemplo, ele não vai chegar no torno abrindo rosca, que é uma das operações um tanto delicada. Primeiro o que ele vai aprender? Ele vai ter que aprender a toronar, ele vai ter que aprender a facear e furar. Ele vai ter que dominar a máquina antes de chegar nas operações de roscas. Então as tarefas são colocadas em ordem de dificuldade de aprendizagem, mas a maneira como ele vai fazer a tarefa, ele pode fazer elas de várias maneiras, uma peça pode ser feita de várias maneiras para concluir” (Fernando).

Nesse sentido, a prática social do aluno, na condição de aprendiz da ocupação, produzia o efeito de subordinação necessária à técnica estabelecida pela aprendizagem do ofício.

Mas a aprendizagem prática do aluno, no conjunto de suas habilidades física e intelectual, tinha seu suporte nas **séries metódicas**⁴⁸ **de ocupações** (SMO's). As SMO's correspondiam ao conjunto de tarefas típicas de uma ocupação, escalonadas de acordo com as dificuldades crescentes das operações, envolvendo a aquisição de informações tecnológicas e a incorporação dos hábitos sensório-motores imprescindíveis ao desejado desempenho profissional. As séries metódicas tinham a função de desenvolver a aprendizagem pela aplicação e repetição. A cada nova tarefa exigida, o aluno deveria aplicar o que já havia incorporado e desenvolver e executar as novas habilidades técnico-operacionais:

⁴⁸ A série metódica foi criada em 1868 pelo Russo Victor Della Vos. Na tentativa de treinar operários de forma mais eficiente e com menor duração de tempo procurou estabelecer um conjunto de operações que se sobrepussem: de operações mais simples às mais complexas (Fonseca, 1986).

“Nas oficinas começava assim: o aluno começava fazendo o serviço básico que era aprender a limar. (...) Era um bloco limado. Esse bloco limado o aluno deixava em planeza. Depois dessa planeza, ele pegava e entregava essa tarefa, colocava a referência, que era o número do aluno (...). E o professor depois avaliava e já na seqüência aluno já fazia um roteiro de trabalho em cima da outra atividade que ele iria executar. O professor levava os alunos para dentro de uma sala de aula: uma sala específica para dar o roteiro do trabalho, para ver se o roteiro estava bem mastigado. O aluno iria para a oficina e seguiria exatamente o que estava no roteiro e não tinha problema. E aí vinham outras atividades como colocar em esquadro e abrir rosca. O aluno ia para o torno e desenvolvia uma seqüência. Então os graus de dificuldades iam crescendo (...) até num período que estava considerado apto para chegar e entregar um projeto, ler, interpretar e executar as atividade. Aí se tornaria muito mais fácil. No início, eu como professor desses alunos também, a gente sente muito desgastado, porque para os alunos é novo isso, eles não estão acostumados com esse tipo de atividades. E até fazer com que eles entendam que aquilo ali é útil dentro da escola para eles aprenderem, o professor trabalha muito com eles, trabalha mesmo. Não é brincadeira, o professor tem que estar presente todo tempo, depois que se nota que o aluno já está bem desenvolvido. Vai sair de volta da saia como se diz, ou cortar o cordão umbilical. O professor pega um desenho e diz: ‘- Eu preciso dessa peça!’ Através do desenho ele vai executar, mas no início é difícil mesmo, não é fácil. Então o trabalho é cansativo” (Fernando).

Como afirma Fernando, as séries metódicas correspondiam a um conjunto pré-determinado de operações, que conjugavam variações de tarefas. Assim, a aprendizagem prática tinha por finalidade tornar o aluno eficiente “no modo de fazer”. Para Gitahy *et alii* a série metódica “padroniza o ‘modo de fazer’ uma determinada operação, de tal forma que retira dela todo o elemento subjetivo que possa interferir na execução do trabalho” (1986, p.151).

As diferenças individuais na forma de fazer e de produzir dos alunos

não eram levadas em conta, pois as relações estabelecidas entre o aluno e o conteúdo de sua aprendizagem estavam na condição potencializar uma eficiência para a produção industrial. Como percebemos, o conteúdo implícito é o de que o aluno, ao receber o que lhe era destinado, deveria exatamente organizar-se segundo o que lhe era conferido. Ou seja, apesar do aluno na escola apresentar um desenvolvimento de suas habilidades física e intelectual, estas não eram estimuladas em todo seu potencial, pois o que era primado na aprendizagem era o que dele (o aluno) se poderia fazer cumprir nas execuções de suas tarefas.

A inevitabilidade de adaptação do aluno ao “modo de fazer”, a partir do que lhe era destinado, representa a diminuição de intervenção aluno sobre o produto de sua criação e de sua transformação. Como já apontava Marx (1989), o capitalismo engendrou uma forma de produção em que produto do trabalho do trabalhador é concebido como destituído do seu ato criador e transformador.

“A série metódica era feita através de um estudo de grupos das escolas, porque tinha catorze escolas no Brasil. Esses grupos de estudos, às vezes se reuniam no Rio, em São Paulo, juntamente com os grupos do SENAI. Eram nessas reuniões que saiam as séries metódicas de cada área. Muitas tarefas que eram executadas em um Estado não eram executadas em outros, mas tinha a mesma finalidade, vamos dizer: se tinha uma tarefa que era fazer um rasgo de chaveta e em outra escola não fosse usar o rasgo de chaveta na tarefa, eles faziam outra tarefa que usasse a plaina para fazer aquele tipo de trabalho. Então era adaptada por regiões e cada região tinha a sua autonomia, mas não podia fugir daqueles moldes do SENAI” (Fernando).

Está, nesse sentido, subjacente na proposta de formação profissional da escola uma concepção de um trabalhador capaz de se adaptar às exigências do processo produtivo: um profissional destinado a

aceitar os modelos de produção exigidos pelo mercado industrial e validar individualmente sua relação com o trabalho manual.

O currículo concebido no CFP de Santa Maria apresentava-se como um produto acabado, pois fixava e limitava os alunos a uma forma de fazer na condição de profissional. Nessa direção, Silva afirma que no currículo estão também estabelecidas as formas de imposição de significação que procura imprimir “saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (2001, p.22).

“Se a operação é bastante complicada, até mesmo antes de estudar ela, eu vou para máquina e demonstro para eles [alunos] a execução. Eu faço uma preliminar da tarefa. Não de todos os passos, toda execução até o final, porque senão não vão entender muito, mas eu faço uma demonstração do que é aquela tarefa primeiro para depois eles pegarem a folha de estudo e nós estudarmos junto. Essa é uma diferença que eu posso colocar em termos de antes como aluno. Então todos assistem a prática primeiro. Depois nós vamos para a teoria e aí, dentro da teoria, eles já têm uma noção do que é que eles iriam fazer mesmo na prática, porque isso não quer dizer que se eu fizer simplesmente um estudo primeiro e depois colocar na prática não vai ser desenvolvido. Vai ser desenvolvido, mas ele estudando a teoria e já vimos a peça na prática ele vai adaptar muito melhor do que simplesmente estudar teoria” (Roberto).

O colaborador Roberto procura, em sua narrativa, demonstrar como ele, enquanto professor, faz a mediação entre os alunos e os conteúdos da aprendizagem no processo da prática profissional. Enuncia também uma diferença entre o seu período de aluno e o seu período de professor. Apesar de demonstrar o diferencial, Roberto afirma que se não fizesse a relação teoria e prática não haveria impedimento para o aluno desenvolver aquilo que era esperado. Contudo, faz necessário comparar

a entrevista de Roberto com a do Fernando, quando este nos relata sobre o processo de avaliação dos alunos:

“O professor tinha que seguir aqueles itens ali para poder fechar uma nota, além dos trabalhos, das provas dos alunos. E nas oficinas eles tinham outra ficha com o acompanhamento durante o dia, e nós, além desse acompanhamento, tínhamos uma ficha que a gente preenchia as atividades: tudo o que a gente fazia durante o dia, desde a hora em que entrava, ‘o que tu irias fazer, se tu irias no banheiro tu colocavas na ficha, se tu saías para o recreio tu colocavas na ficha’. Então para fazer um somatório, falando em ficha, eu lembrei de outra coisa: o que influenciava muito era o tempo das atividades: o tempo que aluno levava para executar uma tarefa. Tinha nota também disso aí. Não adianta aluno fazer uma tarefa em uma hora e não ser bem feita. Tinha um período, tinha média, eles chamavam tempo médio: é uma média que professor tinha para fazer, porque eles já tinham experiências no SENAI. Então o professor tomava nota, e o professor acompanhava, e no final da tarefa, mas o início, se aluno fazia a tarefa no outro dia, o professor abria a ficha e colocava a atividade e aí depois o professor recolhia aquela ficha, avaliava e devolvia ela. Eu tenho até hoje minha ficha de roteiro de trabalho. E isso aí era bom, porque eles também podiam, com as notas da turma, saber se mudou aquela média que eles tinham de execução de uma tarefa. Além dessa ficha, o professor tinha a ficha dele para poder avaliar o aluno, e na sala de aula cada professor também tinha uma fichinha dessas. Era a vida do aluno” (Fernando).

Todos os procedimentos dos professores em relação aos alunos e aos conteúdos desenvolvidos eram controlados pela instituição. Fernando nos fala da ficha de controle de atividades que eram exigidas da prática docente. Os alunos não só estavam pré-determinados a realizarem suas atividades como os professores também tinham, na mesma medida, que cumprirem com as exigências formais do CFP. Na verdade, os professores poderiam melhorar seus procedimentos no processo da

aprendizagem dos alunos, como nos afirmou Roberto, da prática para a teoria e depois para prática, mas a finalidade estava no cumprimento das metas estipuladas:

“Eu supervisionava o trabalho dos instrutores, dos professores que lidavam com os alunos. Eu que era responsável por isso aí. Para poder direcionar os professores, para poder dar aula para os alunos, fazia o programa de todos eles, conferia e exigia” (Fábio).

A significação imposta, a partir das fichas de atividades e das séries metódicas, é que o aluno, para ser profissional, tinha que agir de acordo com uma sucessão de técnicas. Mas não é revelado que essas técnicas já estavam inscritas num conjunto de operações necessárias para a execução das tarefas. Os alunos teriam que aprendê-las e reproduzi-las mecanicamente, porque já estavam definidas “a priori”.

Na entrevista com Fábio, perguntamos sobre a possibilidade de intervenção dos instrutores no planejamento das aulas práticas:

“Não! Poder eles podiam. Eles tinham liberdade para isso aí. Mas praticamente eles seguiam o mesmo método, porque não tinha muita diferença para poder fazer isso aí. Então qualquer coisa que eles aplicassem diferente era para poder chamar a atenção, porque não tinha como. Alguns inventavam alguma coisa diferente. Alguma coisa que aparecia, mas muito pouco. Não tinha muita novidade para poder aparecer não. O método era muito bom, muito bom mesmo. A gente era obrigado a seguir aquilo ali, porque era uma Bíblia” (Fábio).

O conjunto das competências técnico-operacionais exigido para a execução das atividades industriais desenvolvidas na escola, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores, já estava definida e

padronizada, a tal ponto que já se sabia exatamente o que os alunos e os professores iriam realizar durante o curso.

“O aluno era obrigado a fazer, porque tinha as séries metódicas já elaboradas. Vamos supor que um aluno da 1ª série tivesse que fazer um martelo de pena ou tivesse que fazer uma chave de grifo. Tinham seqüências dessas séries metódicas. O tempo de execução variava de aluno para aluno. Todos os alunos tinham que fazer as mesmas tarefas. Recebiam as apostilas, o mesmo material, e faziam seus estudos dirigidos e os seus roteiros de trabalho. É lógico que a gente tinha mais ou menos a mesma informação técnica. Os roteiros eram bem parecidos, mesmo porque a gente tinha liberdade, por exemplo: eu tinha liberdade da minha tarefa, se eu achasse que deveria fazer uma operação antes daquilo que deveria ser feita, eu poderia fazer. O professor corrigia o roteiro de trabalho. Se eu não tivesse condição técnica ele alterava aquilo ali: ‘- Vamos alterar isso aqui. Isso não pode ser feito’. Fazia correções com a gente e se tivesse condição, quer dizer, nós tínhamos condições de começar a sugerir. Isso representava diferença no tempo de execução. Alguns alunos eram mais rápidos que os outros para executar determinadas tarefas e conforme terminavam as tarefas, automaticamente começavam outra. O ensino era individualizado. A parte profissional, a parte técnica, era individualizada. Seguia exatamente o ritmo de trabalho de cada um, mas ao final do ano letivo todos tinham que ter concluído todas as tarefas para ser aprovado. Tinha que ter concluído o mesmo número de tarefas, aquelas mesmas tarefas” (Paulo).

Na fala do colaborador, os professores eram os mediadores do processo que se estabelecia entre os alunos e a aprendizagem, estimulando, cobrando e avaliando os alunos. Nesse sentido, a escola tinha na figura do professor a personificação da autoridade também submetida a uma ordem dos procedimentos de aprendizagem.

“São as tarefas que eles teriam que executar na oficina, quer dizer, ocupações, (...) e uma das coisas que é feita assim, talvez o mais perfeito em termos de direcionamento profissional. Era feito nas escolas profissionais, porque tinha o período de sondagem de aptidões que era feito ao vivo. O aluno tinha que executar um determinado número de tarefas em todas as especialidades e ali ele era avaliado no dia a dia, acompanhado, para ver aonde ele tinha melhores condições de desempenho. Não bastava querer ser, tinha que ter condições para ser. Então de acordo com o desempenho dele, a tendência, a vocação inata dele, ele era direcionado na avaliação” (Marcos).

As relações objetivas, as que os alunos estavam submetidos, como nos fala Marcos, apresentadas como justas, eram elevadas a condição de vocação, ou seja, era argumentado que tudo o que se realizava para a aprendizagem do aluno estava relacionado a sua predestinação. Era o que eles teriam que se submeter, porque já estava na condição de suas existências. Nessa medida, o aparelho escolar tinha que reger suas habilidades e suas capacidades para o trabalho: ensinando como ser um “bom profissional”, porque disso dependia o “sucesso” no mercado de trabalho. O relato de Paulo é bastante expressivo, nessa direção, ao nos falar de sua aptidão no tempo de aluno:

*“Eu sempre tive muita habilidade para trabalhar com miniaturas e com serviços delicados e ele [o professor] **canalizou essa minha aptidão**. Tudo aquilo que ele sabia fazer, além das tarefas normais, ele passou para mim. Por exemplo, ele tinha a mania de consertar tudo que era cadeado sem chave. Pegava os cadeados, furava tudo, desmontava para tirar o segredo, trocava o segredo e fazia a chave nova. E isso ele ensinou isso para mim, quer dizer, eu com 14 anos para 15 anos fazia isso. Então ele procurou me cativar com essas coisas. Naquela época se fazia muitas miniaturas para a ferrovia dar de brinde para o pessoal, que era ligado a ferrovia: os clientes da ferrovia. Se fazia miniaturas nas séries metódicas e eu*

*como tinha uma certa rapidez, terminava as séries metódicas um pouco antes dos outros - as minhas tarefas. Sempre me colocavam para fazer as miniaturas: miniaturas de arco-de-serra, de chave de grifo. E eu fui pegando gosto pela parte da ajustagem e eu acabei gostando, quer dizer, eu achei realmente que o meu direcionamento foi correto, embora na época tenha sido o contrario daquilo que eu queria, mas foi correto **a minha aptidão realmente**” (Paulo. Grifos nossos).*

Aprender representava reproduzir às técnicas e os conhecimentos impostos, pois era justificado que a formas de aprendizagem estavam alojadas na condição das diferenças individuais dos alunos. Como bem demonstra Bourdieu:

existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, e por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra (1989, p.129).

A caracterização do profissional realizada pela escola representava imprimir às existências dos alunos uma satisfação individualizada calcada nas habilidades técnicas e físicas: quanto melhor produzissem e realizassem as atividades da aprendizagem mais se solidificava sua formação profissional:

“O aluno recebia uma tarefa para executar, ele tinha primeiro que estudar. Fazia o estudo da tarefa e fazia o planejamento da execução. Depois que ele estudava o desenho e ia ver com qual material iria trabalhar e o ferramental. Estudava a tecnologia referente ao material e

ao ferramental e iria projetar a execução da tarefa. Então existiam os passos para execução. Depois que ele fazia aquilo ali e já começava a ser avaliado por ali, porque depois de preparar, ele ia para o mestre dele e dizia: ‘Está pronto aqui o projeto!’. Então ele já recebia a avaliação no projeto. Depois ele ia para a execução. Na execução ele tinha que ter em consideração o tempo de execução, a precisão das medidas, o esquadro das peças, o acabamento e, se fosse o encaixe das coisas, a ajustagem. Então eram esses cinco aspectos” (Marcos).

Mas alunos, diante da imposição dos conteúdos da escola, apresentavam-se ativamente, pois buscavam mobilizar todas as suas características individuais no sentido de tirar o melhor proveito possível da oportunidade que consideravam privilegiada. Nesse sentido, Paulo, ao se colocar como exemplo, relata a importância que teve a sua qualificação na escola, de acordo com sua “aptidão”:

“Uma coisa que marcou muito também foi a 1ª EXPOSITEC, Exposição Tecnológica no Rio de Janeiro. (...) no pavilhão de São Cristóvão, no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. A Rede participou dessa exposição tecnológica da seguinte maneira: era um mês de exposição e a cada semana iria uma das escolas da regional. Nós éramos quatro escolas na regional. Os alunos ficavam trabalhando, fazendo tarefas, para mostrar para o público em geral, e mostrar como funcionavam as escolas da Rede (...). E eu fui um dos escolhidos. Isso foi uma coisa que me orgulho, quer dizer, eu tive três anos na escola, durante os 03 anos fui o primeiro lugar da turma. Uma das coisas que levavam em consideração era a classificação do aluno (...). Passamos uma semana no Rio de Janeiro trabalhando na exposição. Nosso trabalho foi bem orientado. Eu desenvolvi uma tarefa, na época. Eu fiz uma chave de grifo e estava orientado para que qualquer pessoa que chegasse ali perto e pedisse alguma informação a gente parasse e fosse explicar e dar alguma informação sobre como funcionava a escola. Eu me lembro que eu tinha uns 15 anos e estava fazendo a chave de grifo e chegou um senhor, um moreno de terno,

*bem trajado, ficou uns 10 à 15 minutos do meu lado, me vendo trabalhar, fazendo as tarefas (...). E depois ele chegou e começou a me fazer perguntas sobre o que eu estava fazendo: (...) Mostrei o desenho e expliquei o meu roteiro de trabalho. Ele tirou um cartão do bolso dizendo: ‘- Eu sou gerente da Varig, no Rio de Janeiro, estamos precisando de ferramenteiro, se você quiser emprego pode me procurar’. **Eu me senti que já era profissional, quer dizer, com 15 anos de idade alguém já tinha me dado um voto de confiança na minha profissão. Então a gente começou a ver que realmente a gente tinha algum conhecimento adquirido no setor**” (Paulo. Grifo nosso).*

Ao responderem positivamente às exigências esperadas pelo processo de formação profissional, os alunos investiam na afirmação de si próprios, como contendo propriedades legítimas. Era necessidade de demarcarem simbolicamente o reconhecimento de suas aprendizagens e a validação da formação profissional investida pelo aparelho escolar. As atribuições conferidas pela instituição eram incorporadas pelos alunos, assumindo um peso de relevância nas formas de se constituírem como profissionais. Assim, para os alunos a concordância em assumir as formas atribuídas era revestida pela a necessidade de ingresso no almejado mercado de trabalho. Paulo apresenta esse contexto, quando nos relata sobre a sua experiência no exército:

“Fui até sub-comandante de Companhia na área de manutenção. Sempre dentro da área. Aquilo que eu aprendi na escola me serviu para o resto da vida, tanto que eu tive tanta facilidade no exército por isso. Enquanto que os meus colegas estavam aprendendo a parte de manutenção eu já era profissional. Enquanto os colegas estavam fazendo a parte de aprendizagem, eu passei trabalhando efetivamente no primeiro protótipo. Eu já estava fazendo reparo em uma metralhadora em um Jipe. Eu fiz todo o trabalho de fresadora nesse primeiro protótipo. Eu já era profissional. Eu passei a fazer todo o

trabalho de fresador. No exército sempre coloquei em prática a parte técnica, na manutenção de viaturas, manutenção de armamentos” (Paulo).

As atribuições que Paulo confere a si mesmo, diferenciando-se dos demais colegas do exército, representava o mesmo sentido das atribuições que a escola conferia aos seus alunos.

Todavia, esse processo de construção identitário, enquanto profissional detentor de conhecimentos e habilidades técnico-operacionais, oculta as efetivas relações de subordinação dos alunos diante do processo de preparação para o mercado de trabalho, como o próprio Paulo nos afirma:

“O aluno era obrigado a aprender aquilo que era ensinado, aquilo que o professor ensinava na sala de aula. O aluno tinha que aprender aquilo, porque ele iria usar na prática” (Paulo).

Paulo, ao nos falar das obrigações do aluno frente ao que era ensinado na escola, torna explícito que, em última instância, o interesse era somente de aplicação e execução dos conhecimentos desenvolvidos, segundo a proposta curricular. A racionalidade técnica era a ponta angular da proposta pedagógica para conceber um trabalhador capaz de reproduzir com aquilo que lhe estava fixado e determinado. Mas esse conteúdo não é tão visível como parece, pois o processo de formação para o trabalho era apresentado como necessário e natural para os alunos.

Fernando nos explicita os significados impostos sobre o ser profissional, se referindo ao seu tempo de aluno:

“porque se tu não soubesses fazer tu, não irias sair um bom profissional dali (...). O que eles procuravam, que hoje eu vejo assim, era a parte da nossa formação. Eles se preocupavam muito com a formação do ser-em-si, não é só aquela coisa metódica ali: ‘tu vais ser profissional, tu vais ser isso, tu tens que saber isso, isso e só’. Não, eles preparavam a gente para a vida também” (Fernando).

Nessa medida, os alunos, ao incorporarem e desenvolverem as habilidades técnico-operacionais e cognitivas, (re)produziam os sentidos e as crenças veiculados pelo aparelho escolar sobre o universo de suas existências sociais e profissionais. Entretanto, a lógica presente na formação profissional dos alunos, investida pela escola, estava na garantia de se conceber um trabalhador eficiente para o processo produtivo. As propriedades incorporadas, através do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, segundo um modelo curricular de formação profissional, ocultavam as reais condições de subordinação a que os alunos, como futuros trabalhadores, deveriam estar sujeitos no processo produtivo.

6.2 - A disciplina, a autoridade e a ordem: as formas de inclusão e exclusão na escola ferroviária

Os objetivos do CFP, de acordo com as perspectivas da preparação técnico-operacional, ocultavam às relações de subordinação dos alunos à força do processo produtivo, imprimindo experiências de submissão na especificidade da aprendizagem instrumental. Para lograr seus objetivos, quanto à aprendizagem dos alunos, a escola contava com uma hierarquia rigorosa, que tinha nos professores (instrutores, diretor, supervisores) a autoridade máxima no conjunto das relações estabelecidas. Podemos

verificar abaixo a explicação de Fábio sobre a importância da autoridade do professor na configuração da disciplina dos alunos:

“No sábado a gente fazia uma faxina geral, além da faxina normal durante a semana. Passava óleo, lixava e a escola ficava um brilho. Era uma exigência muito boa. A disciplina era uma coisa espetacular, uma coisa incrível. Eu tenho na lembrança, já que nós estamos conversando sobre escola, certos detalhes importantíssimos. A disciplina era rigorosa, parecia até o exército, de tanta disciplina. E aquilo parecia ruim, mas era muito bom para a gente. Então nós tínhamos um professor que numa ocasião nos deu uma aula sobre papel higiênico; o uso do papel higiênico. Mas porque o uso do papel higiênico? Porque é muito fácil a gente pegar as coisas que a gente não sabe quanto custa. Usa a vontade e (...) e não sabe quanto é o prejuízo daquilo. E esse professor um dia soube que um aluno tinha ido ao banheiro e usou lá alguns metros de papel higiênico. Ele ficou sabendo daquilo ali e nos chamou. (...) Pegou um rolo de papel higiênico e mostrou quanto custava o papel higiênico, como era feito e o uso do papel. Para que precisava de tanto papel para poder, quer dizer, aquele aluno desperdiçou quase um rolo de papel higiênico (...) que ele não sabia quanto custava. Esse aluno que amanhã seria um professor também, que se não fosse um professor seria um chefe de família e iria comprar o rolo de papel e ele deveria saber quanto custava. Isso serviu de lição para nós. Então esse professor pegou o papel, dividiu o papel em três e nos explicou direitinho como usar papel higiênico. Você imagina, como é que pode rapaz, naquela época, até isso os professores faziam, ensinar coisa que praticamente vem de berço” (Fábio).

A autoridade do professor, alicerçada na autoridade escolar, apresentava uma conduta prescricional aos alunos. Eram definidas as limitações das experiências, através do controle das ações e das condutas. Para justificar um comportamento exemplar, esperado pela instituição, era enfatizado, como sublinha Fábio, o futuro do aluno, mas que tinha na escola a necessidade de imposição. Nesse sentido, a disciplina

era considerada muito importante e rigorosa para o “bom” funcionamento da escola. A vontade do aluno deveria ser a vontade da escola. O que Fábio nos apresenta é que a autoridade do professor legitimava-se em função de tomar a vida do aluno, em sua organização no ambiente escolar, como uma preocupação de seu destino.

“Como é que aquela formação te ajuda em qualquer aspecto da vida profissional? Ela dá uma certa disciplina, (...). Uma disciplina de organização de vida. Ela dá uma organização. O aluno aprende a se organizar dentro dessa sociedade. O aluno não fica tão relapso. O aluno sabe que tem que cumprir com determinado dever. (...) E a escola te dá uma grande experiência. Ela dá certas regras. E assim o aluno aplica isso em qualquer coisa. Tu [se referindo ao entrevistador, quanto de sua experiência no ensino profissionalizante] estás hoje estudando. (...) tudo aquilo que tu aprendeste na escola (desenho, medida), te deu uma noção e te dá uma experiência grande” (Carlos).

Carlos faz referência à importância da disciplina para a organização da vida dos alunos e toma como exemplo a carreira profissional do entrevistador, argumentando que, em parte, a escola teria sido responsável pela situação presente na qual este se encontrava⁴⁹. A justificativa de Carlos parece confirmar a tese de Fábio sobre os destinos dos alunos. Mas Carlos, abaixo, argumenta sobre a disciplina escolar, partindo de sua própria experiência:

A escola foi quem me oportunizou condições de eu ter um emprego depois, eu buscava isso. Então tinha pegar isso aí. A minha vida assim, não profissional, mas de ambiente com a turma foi excelente. Sempre fui um cara estudioso, trabalhava, mas sempre me sentei no fundo da

⁴⁹ Carlos se refere à realização do curso de Mestrado em Educação.

sala, com o pessoal mais parceiro, não de quebrar coisas. Não nesse tipo de coisa, mas sempre fiquei ali e aos poucos até fui assim, dentro do grupo, achando meu espaço devagarinho. As pessoas foram vendo que era uma pessoa que, não no sentido de liderança, mas sendo referencial para essas outras coisas: da importância daquele curso. Aí todo mundo começa a valorizar: 'Olhar e de fazer isso, se não estamos ferrado e tal'. Aí nesse sentido, acho que me tornei um certo referencial para o pessoal. O ambiente foi bom e profissionalmente eu fui bem também. Fui bem profissionalmente. Quer dizer, fazia as tarefas bem feitinhas e aquela questão assim: tem que usar meia, tem que usar aquilo, aquele monte de coisa, que a escola era um tipo de quartel. Eu sabia aquilo ali, mas para mim me dar bem no curso, eu tinha que fazer aquilo. Então eu fazia, mas nunca deixei de fazer, ou de dizer o que eu queria, não é? Aquilo nunca me reprimiu o meu jeito de ser como pessoa. Eu não tenho esses problemas de ser reprimido: 'Ah, tinha que usar meia? Não, eu estou de meia' (Carlos).

Nesse segundo momento, o colaborador explicita os objetivos de controle e de imposição da disciplina rigorosa sobre os alunos. Ele denota a importância de se colocar na condição de obediência exigida pela escola para o ingresso no mercado de trabalho, considerando que o comportamento exemplar garantiu legitimar-se como profissional capaz de vender sua força de trabalho.

O disciplinamento escolar refletia o efeito da submissão permanente do aluno à autoridade, porque dela emanava a possibilidade de acesso aos espaços de trabalho. Podemos perceber que esse rigor, quanto às ações e comportamentos dos alunos durante o percurso escolar, levou os colaboradores produzirem uma imagem de si mesmos e uma auto-estima como estando proporcionalmente vinculadas às imposições e às cobranças escolares. Mas, como podemos apreender de Fernández Enguita, a autoridade e a hierarquia no espaço escolar estavam diretamente vinculadas àquilo que os alunos deveriam reproduzir no

espaço de trabalho de tal forma que “é uma forma de fazer-lhes saber e recorda-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles mesmos, que devem estar sob tutela” (1989, p.165).

A fala de Marcos é bastante expressiva sobre a imagem de si e a sua auto-estima quando se refere a sua experiência como professor, que tinha na disciplina um dos seus méritos profissionais:

“Eu sempre me considerei assim um disciplinador. Eu sempre fui muito disciplinado e um disciplinador. Eu costumo dizer que eu perdi com isso alguma coisa por ter começado muito cedo. Eu perdi parte da minha liberdade, porque eu me privei de muita coisa para não dar mal exemplo para os meus alunos, que tinham quase a mesma idade que eu” (Marcos).

Sobre essa condição, Marcos faz referência a uma situação⁵⁰ que ocorreu na escola, onde fez valer sua autoridade:

Entrevistador: *“Eu me lembro que na nossa última conversa - até nós tínhamos acabado a entrevista -, o Senhor falou que um aluno que tinha riscado a mesa e que o Senhor cobrou dele que a levasse para casa” (Marion).*

Entrevistado: *“É! Ele levou para casa e preparou. Ele e o pai dele. O pai dele foi chamado na escola. Os dois levaram para casa [a mesa escolar] no final de semana e na segunda-feira trouxe bem ajeitadinha” (Marcos).*

⁵⁰ Após a primeira entrevista realizada com Marcos, o colaborador fez referência, numa conversa informal, sobre uma situação que havia ocorrido na escola com um aluno. Na segunda entrevista elaboramos uma pergunta para registrar o que Marcos havia mencionado sobre a situação do aluno.

É possível observar, a partir do relato de Marcos, de forma não-dita, que o que estava no conjunto das relações estabelecidas, argumentando com Fernández Enguita, era o que o aluno deveria fazer no “trabalho adulto” e que a sua “relação com o espaço escolar era igual, ou até mais estrita,” que a teria com “o espaço produtivo. Sua relação com o equipamento” era “presidida pela obsessão de que” deveria “ser cuidadosamente conservado e a convicção de que não o” seria se lhe deixasse “agir livremente” (1989, p.186). Entretanto, essas relações dissimulavam-se pelo caráter de investimentos dos alunos no poder formal da escola.

A necessidade de objetivar o aluno à condição de trabalhador capaz de reproduzir as mesmas atitudes para o ambiente de trabalho, era confirmada pelos discentes, na medida que estes investiam, além de suas capacidades individuais, suas crenças na formação profissional realizada pela instituição. E, dessa forma, procuravam atender às decisões de subordinação e controle sobre suas condutas e relações no espaço escolar. Cabe notar que todos os professores do CFP de Santa Maria foram alunos de escolas profissionalizantes:

“As escolas despertavam no jovem uma vontade de viver. Uma vontade de ser útil muito grande, porque não se preocupava apenas em formar o profissional, mas formar o homem. Uma das coisas que se fazia desde o início: não só o profissional qualificado, mas o homem na sua plenitude e isso foi uma das coisas que nos motivou muito para que a gente continuasse nessa caminhada, porque o ensino em si seria massificante, mas o ser humano tem uma abrangência muito grande” (Marcos).

Nessa direção, Bourdieu nos lembra que:

as atitudes inculcadas pela experiência inicial do mundo social, a qual, em certas conjunturas, pode predispor os jovens trabalhadores a aceitarem, ou mesmo desejarem, a entrada no mundo do trabalho, identificado com o mundo dos adultos, são reforçadas pela própria experiência do trabalho e por todas as transformações das atitudes que ela implica (...): seria preciso evocar aqui todo o processo de investimento que leva os trabalhadores a contribuírem para a sua própria exploração pelo próprio esforço que fazem para se apropriarem do seu trabalho e das suas condições de trabalho e que os faz apegarem-se ao seu ofício (1989, p.96-97).

Os depoimentos de Marcos e da colaboradora Cássia nos servem de exemplos às considerações de Bourdieu:

“Eu já disse uma vez e continuo afirmando, que eu sempre fui exigente demais, mas fui sempre muito presente na vida do aluno. Então isso me deu uma condição de diferencial. Tinha oportunidade de realizar muitas coisas com eles” (Marcos).

“Eu entrei com o pensamento de que não pela profissão em si que eu iria fazer de eletricidade, mas pelo que ensinava para a minha vida, que iria ser para mim aquilo ali, porque eu sempre considerei que as pessoas que estudavam ali eram bem responsáveis, mais educados. Tinha uma disciplina na escola. Isso me chamava bastante atenção, até mais do que a própria profissão” (Cássia).

A força arbitrária da autoridade imposta no espaço escolar na manutenção da ordem, no controle das atitudes e das ações dos alunos, tinha nos próprios alunos o consentimento às subordinações a que estavam sujeitos: “a subordinação do conjunto das práticas a uma mesma intenção objetiva, espécie de orquestração sem maestro, só se realiza

mediante a concordância que se instaura, como por fora e para além dos agentes” (Bourdieu, 1989, p.86-87).

Carlos nos apresenta uma situação experienciada por ele na condição de aluno, relatando uma situação de conflito entre ele e os professores na escola ferroviária de Santa Maria:

“Geralmente chamavam os alunos que iriam trabalhar e que não iriam incomodar. Incomodar no sentido de não trabalhar, de não ficar querendo se esconder ou coisa parecida. Aí eu fui para escola fazer [grades]. Eu estava fazendo, cortando, desempenando, toda aquelas coisas. Tinha que abrir os buracos para chumbar. Se tivesse que abrir os buracos para chumbar eu iria fazer. Até porque acharia normal nós termos que abrir os buracos para chumbar as grades. E o professor C. chegou, e acho que tinha discutido com o R.: o R. era o chefe e o C. era o professor. Aí ele disse: (...): ‘- Olha, se alguém vier mandar vocês abrirem os buracos, vocês não abram buracos para botar essas grades e nem concretem.’ No outro dia, estava o C. [aluno] trabalhando e chegou o R. e disse: ‘- Vocês vão pegar e terminar essa grade e vão abrir os buracos para concretar a grade’. Aí eu disse: ‘- Olha, não é para nós abrir os buracos’. E o R. falou: ‘- Que tu disse? - Que tu disse antes?’. Eu peguei e respondi novamente: ‘- Que não era para nós abriremos os buracos!’. O que parecia? O C. não estava ali. Daí o que eu fiz? Eu tinha uma boa impressão dele, para mim ele era um bom professor. O que eu fiz? O R. começou a gritar e ficou furioso. Eu pensei assim e fiquei quieto: ‘O C. não está e eu não vou falar que foi o C. que disse e vou esperar ele’. E o R. falou: ‘- Pegue as tuas coisas agora e some daqui da escola’. (...) eu já fiquei nervoso. Fui no vestiário e tirei minha roupa e coloquei minha roupa de passeio: ‘Vou voltar para o local de estágio, não vou para casa! Vou para o estágio, lá para a Reparação, mas antes eu vou esperar o C. para falar com ele e antes de ir vou falar com o R.’ E o C. [aluno] ficou quieto. Não disse a mesma coisa (...). Então, troquei de roupa e fiquei lá na escola esperando. Toda gurizada me olhando e eu quieto. Aí chegou o C. eu disse o que tinha acontecido (...): ‘- Afirmei para o R., que chegou aqui, (...) que não

era para nós abrir os buracos. Eu não disse que eu não ia abrir os buracos. Somente eu disse que não era para nós abrir os buracos em função do que tu tinhas falado e ele fez uma gritaria e eu não falei que tu tinha falado. Então eu fiquei aqui te esperando para falar.’ O C. falou: ‘- Vocês vão ter que abrir os buracos e você vai ter que voltar para o estágio.’ Não falei mais nada, já estava puto-da-cara (...). O R. já estava mais calmo. Aí entrei na sala dele e ele disse: ‘- O que houve? Não foi embora ainda?’. Eu disse: ‘- Não! Eu só quero esclarecer antes de ir embora. Eu não disse que eu não iria abrir os buracos, eu disse que não era para nós abrímos os buracos e eu queira saber se ficou algum problema entre nós? Alguma coisa?’ Ele disse: ‘- Não! Não ficou nada. Só pega as tuas coisas e some daqui!’ E eu: ‘- Então não ficou nada? (...) E eu vou lá para o estágio? Vou lá para Reparação?’ Aí ele disse: ‘- Sim! Vai para o estágio. Vai lá para a Reparação (Carlos).

É apresentado por Carlos uma situação de muita tensão entre ele e a autoridade escolar, mesmo sendo reconhecido como um aluno qualificado para o trabalho exigido. O fato de se colocar em obediência completa à autoridade do professor, no primeiro momento, resultou-lhe, na interpretação de desobediência realizada pelo segundo professor. Mesmo não sendo contrário à autoridade dos professores, Carlos foi afastado do espaço escolar, retornando às oficinas. Não era importante para os professores tomar conhecimento sobre os enganos estabelecidos, como explicou Carlos, pois, como nos afirmou, ele mesmo tentou explicar-se diante dos acontecimentos. Fica claro que sua permanência na instituição dependia de seu consentimento à força da autoridade.

Havia a necessidade de obediência completa às decisões estabelecidas pelos professores. Nessa direção, também, Fernando nos apresenta um exemplo:

“Ele [o aluno] cuidava do ferramental, cuidava tudo. O professor passava e sabia: ‘- Esse torno aqui quem

trabalhou foi o aluno tal.’ Se estivesse mal limpo, ele dizia: ‘- Pode chamar ele aonde ele estiver. Não interessa! Vai chamar.’ Ele tinha que organizar” (Fernando).

Como existia um investimento e uma crença no poder institucional da escola por parte dos alunos, a hierarquia estabelecida obtinha sua própria força no reconhecimento dos alunos da autoridade escolar, porque, como podemos apreender de Bourdieu (1989), estava a garantia dos títulos profissionais, que só poderiam ser adquiridos se os alunos estivessem dispostos a aceitarem e acatarem às formas de imposição.

Roberto também nos apresenta uma situação que viveu como aluno, agora fazendo alusão aos mecanismos de punição e reflexo desses nas condutas dos alunos:

“Dentro da escola, eu lembro de uma aventura que me marcou, até foi bem no início, em termos de indisciplina: nós estávamos sozinhos numa sala e um aluno duvidou que o outro colocasse os dois fios numa tomada (...). E um aluno disse: ‘- Eu boto’. Ele tirou a carga da caneta e colocou os dois fios juntos e colocou na tomada. Foi aquele estouro. Saltou até o espelho da tomada junto. Aí chegou o professor, na época chamava de instrutor: ‘- Que foi? Que foi?’ Ninguém mais disse nada. O professor que era de mecânica e não entendia muito de eletricidade. Todo mundo dizendo que tinha estourado a tal da tomada sozinha. Chamaram o professor D., que era o eletricitista. Ele viu de cara: ‘- Deram um curto na tomada.’ E a nossa turma ficou quase o resto do expediente parada lá. E ninguém se manifestou. Entrou a direção e um monte de pessoas tentando descobrir, até que um aluno: ‘- Fui eu professor que botei o fio ali’. Todos mundo ficou com os olhos desse tamanho. Esse aí ficou suspenso da escola. Porque o que eles pregavam de disciplina! Aquilo ali era uma falta tão grave a ponto de expulsão, mas teve lá uma chance, foi só punido. Teve três dias de suspensão por ter feito aquilo. Então aquilo já deixou o resto da turma bastante preocupada: ‘a coisa aqui não é bem assim. Isso foi logo no início’ (...). Isso aí me marcou em termos de indisciplina dentro da sala de aula na época de aluno. No mais funcionava numa boa.

Depois começou a engrenar e ninguém aprontava. Na minha turma eu não lembro de ter aluno que aprontava, que era sacana. Sabe, a escola parecia uma empresa que funcionava” (Roberto).

Roberto expõe uma situação de “indisciplina” coletiva de uma turma da escola. Nessa medida, assinala que a escola imprimiu uma estratégia de sanção formal, ou seja, punição ao aluno infrator. Fica evidenciado que, geralmente, a punição era personificada, demonstrando que a instituição tinha no exemplo individualizado a estratégia de controle coletivo dos alunos. Podemos compreender que a escola fazia da ameaça de exclusão do espaço institucional a forma de manter inquestionável seu poder: persuadir pela exclusão. Essa relação é bastante presente no relato de Marcos, quando observa como ele procedia em relação aos alunos:

“É porque não há desvio. Quando você age dentro de um princípio, quer dizer, não passa a mão na cabeça de ninguém. Então é a melhor coisa que tem (...) quando você não ‘eu atenuei para aquele ali’. Tinha um padrão de atitudes e condutas e pronto” (Marcos).

Nessa direção, não era somente a possibilidade dos alunos serem expulsos, mas encontrava-se implícito, uma ameaça aos investimentos pessoais e as estratégias para o ingresso no mercado de trabalho, a partir de uma formação profissional qualificada. Além da crença no poder formal da escola ferroviária realizada pelos alunos, a escola ampliava a sua autoridade a partir dos mecanismos de punições legais dos quais dispunha. Mesmo que os alunos estivessem em um espaço escolar, eles estavam na condição de empregados (trabalhador e empregador), como assinala Roberto, comparando escola ferroviária com a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial:

“O aluno era remunerado. Até por necessidade de não perder o dinheiro no fim do mês ele não faltava (...) o interesse pela profissão é menor de quando funcionava a parte da Rede Ferroviária, que era uma empresa que funcionava. (...) A diferença de agora com a Rede? Ah, é muito grande, ela é muito grande até em termos disciplina. Porque antes na Rede Ferroviária, eu considerava até melhor, porque era uma disciplina mais rígida. Era um funcionário, ele (o aluno) tinha hora para bater cartão. Ele, por exemplo, para sair mais cedo, não é assim: ‘Eu vou sair mais cedo’. Ele tinha que registrar o cartão dele. Ele ia perder as horas se ele saísse mais cedo” (Roberto).

O colaborador Fernando exemplifica como a instituição procedia para expulsar os alunos que não eram mais desejados no espaço escolar:

“Eles [se referindo à direção e à supervisão escolar] viam que o aluno não tinha mais solução. Aí eles chamavam o pai e pediam para pedir demissão do filho, porque eles [os alunos] tinham carteira assinada, era um contrato de trabalho. Era um curso profissionalizante, mas eles tinham carteira assinada. Então para se ver livre de leis, botar para a rua, evitar a indenização, aquela coisa toda, eles chamavam os pais e convenciam os pais para pedir a demissão do filho e ficava por ali. A coisa era bem assim (...). Aconteceu mais de uma vez. Os pais eram convencidos. Até eu não sei o que eles falavam, mas dava para perceber que o pessoal saía de lá muito chateado. Imagina tu chegares com o filho e a direção te chamar e te dizer: ‘ Olha, tu tens que pedir demissão, porque senão nós vamos botar para a rua e aí vai ficar mais difícil de conseguir emprego.’ Isso aí eu lembro que aconteceu. E até para trabalhar na Rede, se ele fosse demitido jamais ele vai poder entrar na Rede. E a Rede Ferroviária era uma potência. Aí eu como pai iria proceder? Em Santa Maria, ferroviário, Banco do Brasil e quartel, eram as atividades maiores que nós tínhamos aqui. Aí eu iria prejudicar o meu filho por não pedir demissão? Então ‘eu pedia demissão.’ Eu lembro que isso aí aconteceu mais de uma vez na escola” (Fernando).

As imposições realizadas pela escola sobre a vida dos alunos refletiam as tramas e as formas de opressão e violência do modelo da sociedade capitalista exercidas sobre os trabalhadores. Ou seja, os alunos, mesmo na posição de aprendizes, na expectativa de uma formação profissional para o mercado de trabalho, não deixavam de serem percebidos na condição de trabalhadores, vivendo constantemente ameaçados pelos mecanismos exclusões sociais. Esses mecanismos eram os instrumentos de excelência para garantir a reprodução das divisões sociais do trabalho, de forma mais otimizada possível.

“O aluno tinha que fazer isso. Isso para tu seres um bom aluno (...). Nós saímos de lá e tínhamos a mesma conduta que a gente tinha dentro da escola (...). A cobrança sempre existiu. Qualquer coisa que saísse da linha, do que se considerava que era normal, eles te cobravam, eles te cobravam na hora” (Fernando).

As experiências dos alunos, tanto no espaço escolar, quanto fora dele, era extremamente reguladas e controladas.

Lançamos mão da entrevista de Carlos para observar uma situação específica de resistência à arbitrariedade da instituição:

“três alunos, diziam que os alunos eram drogados, não sei porque cargas d'água os alunos não foram reprovados e foram para o estágio. Eu era o supervisor do estágio. Aí no estágio, sem mais nem menos, rodaram os alunos. Os alunos eram bons trabalhadores, mas eles eram considerados drogados e isso e aquilo. Os três na rua [forma demitidos]. Eu disse: ‘ - Mas não pode!’ Os três tinham notas e colocaram eles na rua sem me perguntar. Aí fizeram uma prova na escola, mas uma prova que ninguém iria passar, nem os professores saberiam. Reprovaram os três. Falei com os alunos: ‘ Peguem um advogado e entrem na justiça.’ Aí entraram na justiça. Um

dos alunos ganhou. Este aluno era contestador. Ele era considerado o líder negativo da turma, entre aspas, Ganhou na justiça e os outros retornaram também. Aí fizeram uma reunião na escola com toda a turma e me chamaram também, e um professor foi para dentro da sala de aula para dizer que eles estavam ali pela justiça: ‘- Nós não temos mais nada a ver com vocês. Se vocês facilitarem, nós vamos botar vocês na rua mesmo’. Uma coisa que eu aprendi com eles [se referindo à direção e à supervisão] é que nunca se deve falar sozinho com a direção e supervisão dentro da sala, e sozinho. Eles falavam, eu ficava quieto e dava risada. Ficava quieto porque eles poderiam arrumar testemunhas se você falasse alguma coisa. Eles te botam na rua. Isso é malandragem de trabalhador. Agora, quando você está com cinco ou seis, aí sim dá para falar, porque você também tem testemunha, porque se não eles sacaneiam. E eu participei da reunião: ‘- (...) os três meninos estão aprovados.’ Peguei a nota deles e mostrei que estava assinado pelo supervisor do estágio, que era eu. Por isso que eles retornaram pela justiça. Porque eles tinham esse documento assinado, as notas deles eram altas, e era inviável fazer uma prova. O que a direção da escola fez foi sacanagem. (...) eles queriam te arrebentar. Na verdade eles queriam te arrebentar. Agora porque eu fiz isso: uma injustiça, é óbvio” (Carlos).

O colaborador demarca como os agentes escolares, na figura de alguns professores, geralmente os supervisores e diretor administrativo, engendravam a arbitrariedade sobre os alunos. E sua referência à “malandragem de trabalhador” exemplifica que a permanência no espaço escolar, mesmo diante de um modelo de condutas e de ações, no conjunto da prática escolar, não se realizava por uma conformação total com às normatividade instauradas na escola ferroviária.

Carlos, ainda, apresenta uma estratégia que aprendeu, não para burlar as exigências institucionais, mas para não ser alvo de sanções institucionais, ao se colocar como oposição ao arquétipo da autoridade e da ordem, constantemente, vivificadas entre os agentes escolares.

Entretanto, a sua narrativa traz, também, os limites das resistências permitidas e toleráveis no espaço escolar: isto é, qualquer enfrentamento individualizado não poderia deixar de ultrapassar o caráter formal da instituição.

A profissão para a qual o aluno estava sendo preparado se caracterizava por um movimento entre as necessidades objetivas, postas em funcionamento pela instituição, e as necessidades subjetivas construídas. Nesse sentido, a própria identificação, em relação à profissão apreendida, traz conteúdos e significações elaboradas também pelos indivíduos em relações concretas de suas existências, como sublinha Kuenzer:

ele [o trabalhador] se defronta cotidianamente com questões que a prática concreta se lhe apresenta, as quais ele tem que resolver. Nesse processo, ele vai experimentando, analisando, refletindo, indagando, descobrindo; e desta forma ele vai construindo um conjunto de explicações para sua própria ação, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo um conjunto de formas próprias de 'fazer'. Esse processo extrapola o âmbito do próprio trabalho, a partir das exigências que a vida em sociedade determina. Assim, articulado com o saber sobre o trabalho, ele vai desenvolvendo um saber social (1995, p.183).

Além do controle individualizado do aluno, a escola ferroviária exercia também a vigilância da organização representativa dos alunos: a entidade Grêmio Escolar 25 de Abril:

“Então nós tínhamos a representação desse Grêmio. Tinha o presidente, o vice-presidente, fiscais (...) Começou com a representação num bar dentro da escola que fazia merenda para os alunos e começamos a trabalhar aquilo ali para o benefício do aluno. Só que

Grêmio Estudantil era só para abrir um barzinho, (...) Aí nós começamos Isso quando eu era aluno. Então tem que sempre frisar: esse Grêmio era na época de aluno, depois começou a mudar. Aí o Grêmio começou a ter alguma autonomia dentro da escola, e se podia fazer algumas atividades. o Grêmio podia programar alguma coisa como festividades, jogos. Não tinha voz ativa. Tinha presidente, mas quem mandava era o diretor da escola: 'Você não pode fazer isso, só o barzinho que vocês tinham que cuidar'. E depois, quando era professor, isso mudou. O Grêmio já tinha uma certa autonomia, podiam trabalhar no Grêmio e aquele bar era do Grêmio, e aquele dinheiro arrecadado era um benefício do grupo. Era formatura dos alunos. Era para comprar quadro de formatura, até viagem. Aconteceram muitas viagens. Eu coordenei várias viagens dos alunos para fora de Santa Maria, para a Serra Gaúcha principalmente. E aquele Grêmio tinha uma outra função e ele já funcionava bem diferente, como uma agremiação de um colégio normal, mas mesmo assim ainda era manipulado pela direção da escola, sempre teve essa manipulação" (Fernando).

Apesar de Fernando destacar algumas mudanças entre o seu tempo de aluno e o de professor, a entidade estudantil tinha sua atuação muito limitada. Qualquer decisão estabelecida pelos componentes do Grêmio Estudantil tinha que passar pela homologação da direção da escola.

"Eu fazia parte do Grêmio Estudantil também, porque eu tinha tempo dentro da escola. Tinha bastante tempo para estudar e para ajudar. Então a gente procurava trabalhar para no final do ano para fazer uma festa ou uma viagem técnica, mas aí deu muita complicação. Então eu saí da coordenação do Grêmio, aquela coisa toda lá iria complicar a nossa vida" (Fernando).

O colaborador, ao destacar que teve que deixar de compor a entidade, deixa claro que a sua estratégia de neutralidade representava não assumir uma postura de enfrentamento com a autoridade escolar e

nem tampouco possibilitar que fosse “vítima” de algum tipo de sanção por parte da instituição.

O Grêmio Estudantil tinha todas as suas atividades estudantis controladas por um professor supervisor, que constantemente avaliava as decisões e ações de seus membros. Esse contexto é apresentado por Fábio:

“O Grêmio era subordinado à escola. Tudo era feito também de acordo com o que estabelecia a escola, mas nessa parte não tinha muito problema, porque era muito bom. Cada festinha que nós tivemos lá! (...) eles cuidavam aquilo [bar da escola] e mantinham e exploravam. Exploravam aquilo, punha lá as coisas para os outros alunos comprarem e tudo- fazia parte do lanche (...) O Grêmio era supervisionado por um professor na época que já viu, não é? Por mais que os alunos tomem conta, tem que ter um adulto para poder tomar a frente. Mas funcionava muito bem. Eu mesmo numa época trabalhei. Eu era supervisor da parte do Grêmio. Eu praticamente dava assistência só no balanço. Até teve um presidente do Grêmio, que eu não me lembro o nome dele aqui agora, ele foi para Cruz Alta. Eu tinha uma confiança naquele guri, uma confiança danada. (...) Ele me trazia o balanço da atividade do Grêmio” (Fábio).

As festas, as atividades recreativas e as viagens promovidas pelo Grêmio Estudantil, e permitidas pela escola, tinham a função criar uma ilusão de que os alunos poderiam responder por algumas atividades dentro da escola.

Todavia, essa relação entre vigiador e vigiados, tanto na condição individualizada, quanto coletiva, veicula uma forma oculta: por um lado, os alunos não poderiam deter o controle de suas práticas sociais no espaço de aprendizagem e, por outro, como futuro trabalhadores, não poderiam estabelecer qualquer tentativa de controle de seus espaços de trabalho. Isso pode ser compreendido como a “força da forma”, como nos

apresenta Bourdieu, ou seja, “é esta força propriamente simbólica⁵¹ que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral (1990, p.106). Podemos verificar a “força da forma”, de que nos fala o autor, na seguinte narrativa:

“Manter a autoridade, mas ter um certo relacionamento com os alunos e sempre procurar demonstrar através das atitudes da gente. Eu sempre fui uma pessoa responsável desde cedo. E sempre procurei isso para os meus alunos. Talvez eu tenha sido até exigente demais com eles. Talvez eu fosse um dos professores mais exigente em termos de disciplina dentro da escola. Mas a exigência sempre foi comigo também. Eu sempre fui exigente comigo também e eu sempre procurei ser assim com eles. É lógico que alguns não aceitavam tanto, mas a gente dizia que com o passar do tempo a gente tinha satisfação de encontrar vários alunos bem sucedidos” (Paulo).

Podemos também apreender do relato de Roberto o reconhecimento, a aprovação e a aceitação da ilusão da universalidade da autoridade, quando ele se refere a sua prática social no exército, tomando como referência a sua aprendizagem na escola profissionalizante:

⁵¹ A construção simbólica não funciona somente enquanto “transfigurações simbólicas das diferenças de facto” (Bourdieu, 1989, p.145) de acordo com as propriedades e as distribuições engendradas pelas relações objetivas no mundo social, mas também representa uma força que se ignora como tal, ao impor uma definição do mundo social: “As diferentes classes sociais e frações de classe estão envolvidas para impor a definição do mundo social (...) Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (...) e na qual está em jogo o monopólio da violência legítima (...) quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitradas – embora ignorados como tais – da realidade social” (Bourdieu, 1989, p.11-12).

“Porque tinha passado pela escola profissionalizante (...). Tem um pensamento de trabalho, um pensamento de serviço. Um pensamento de responsabilidade, de organização, que muitos só vão sentir isso aí no período de quartel, que vai aprender a cumprir ordem, é engraçado esse termo, aprender a cumprir ordens, mas às vezes é necessário. Tu cumprires uma ordem, saber cumprir uma ordem, porque sempre existem superiores a nós e que pedem para fazer uma coisa e tu tens que saber fazer” (Roberto).

A escola, pela forma de conceber a formação profissional dos alunos, pregava uma visão de mundo para a qual os seus indivíduos deveriam se conformar:

“Porque a escola tinha um uniforme. Então eles cobravam muito. O aluno, estando uniformizado, estava representando a instituição, que é a escola da Rede Ferroviária. Então tinha que valorizar aquilo ali. E a nossa conduta, tanto dentro, quanto fora da escola, era muito cobrada. Tu tinhas que ter uma postura além daquela postura profissional, a postura como uma pessoa íntegra, que tu estavas sabendo o que estavas fazendo” (Fernando).

Essa determinação social imposta e exigida pela escola resultava em formas de comportamentos premiados, a exemplo de Fernando:

“A vantagem que tu tinhas é que tu eras muito valorizado quando se destacava em alguma coisa. Tu eras valorizado e isso engrandecia muito a gente” (Fernando).

A seleção estimulada pela escola tinha o interesse de fazer os alunos acreditarem na lógica da “boa” conduta. Assim, em última

instância, procuravam constituir uma imagem de que a permanência no espaço escolar dependia dos méritos ou dos deméritos individuais:

“Lá a parte comportamental sempre valeu mais (...). Por exemplo: se aluno tivesse dificuldade de fazer uma escada, um balde, mas se ele era um cara que não faltava, que se esforçava, que tem dedicação para fazer aquilo, ninguém iria rodar. O aluno tinha que ter essa perspectiva de batalhar. Mesmo que tivesse notas boas, e se não dava seqüência ao curso, fosse quando desejasse e se o aluno fizesse o que quisesse, pudesse até tirar notas, aí era reprovado. Esses dois lados: ou a nota quantitativa ou o aspecto do comportamento do aluno” (Carlos).

Dessa forma, como nos diz Fernández Enguita:

o que se produz é uma seleção que supõe que, entre os diversos traços potencialmente desejáveis, uns sejam premiados e outros penalizados ou, na melhor das hipóteses, ignorados, conforme convém aos imperativos do bom funcionamento da instituição ou às idéias dos professores sobre o que constitui um bom caráter (1989, p.187).

Os alunos da escola ferroviária eram colocados em concorrência constantes entre si. Carlos e Roberto revelam a competitividade estabelecidas entre os alunos:

“Então tinha muita gente [alunos] que se esforçava. Isso era a própria concorrência para buscar uma vaga na empresa para ser o primeiro chamado. Como um emprego; que era razoavelmente um salário bom, o individualismo era mundial” (Carlos).

“Existia muita concorrência entre nós: entre nós alunos: mas isso pela a maneira de como era colocado pelos professores: que somente arrumava emprego na Rede Ferroviária quem fosse bom. Tinha que ser o melhor. Então a gente procurava dar de tudo para ser o máximo” (Roberto).

É possível compreender que a prática dos alunos, através da competitividade, na disputa pelos primeiros lugares, condiz com as formas objetivas de acesso aos empregos na empresa. Afirmar-se na escola, como aluno, representava disputar as melhores notas e as melhores classificações:

No final do curso tinha uma classificação. E a classificação era a nota de toda tua vida dentro da escola. Notas de oficina, de todas as matérias: Matemática, Português. Eles faziam uma média de tudo. Dividiam e davam a média. Aí saía a classificação (Carlos).

Essa realidade apresentada pelo colaborador nos revela as relações de exclusões alojadas fora dos muros da escola. Ser o melhor aluno resultava num profissional legitimamente reconhecido, o qual obtinha vantagens na competitividade por um emprego no mercado de trabalho. Assim, a busca por uma posição de “privilégio” para chegar a ser “o melhor” levava os alunos a se colocarem em posição de diferenças constantes em relação aos colegas:

“Foram dois alunos que tiveram as duas notas melhores. Fui eu e mais um outro colega, com essas notas, teriam possibilidade de voltar para Santa Maria (...). Eu lembro direitinho que na questão de classificação, a gente ficou como os dois alunos em primeiro lugar: eu e meu colega. A gente estava sempre junto. Ele estudava e eu estudava. A gente procurava sempre tirar as melhores notas. A

nossa média final do curso foi 9.8, no final dos três anos. Então era somada todas as notas e dividido para fazer a média. Aquela média normal que a gente faz com o aluno no colégio. E eu fiquei com a média 9.8” (Fernando).

Para os alunos só havia um caminho proposto: colocarem-se em identificação com os significados estabelecidos pela escola. Podemos verificar esses pressupostos nas retóricas dos profissionais que foram selecionados para constituírem o quadro de docentes na escola, em 1984:

Aí eles abriram o concurso. E em novembro saiu edital do concurso. (...) só que tinha que ser ex-aluno da escola, ter o segundo grau e ter sido bom aluno dentro do Centro Profissional. Ter sido um aluno exemplar lá dentro. Aí me chamaram na escola. Para ti ver: de todos da escola, o metalúrgico que tinha o segundo grau completo e eram bom aluno era eu e mais alguns (Carlos).

“A coisa foi muito simples, porque eles tinham as fichas de todos os ex-alunos. E eu fiz a entrevista (...). Saiu esse concurso no final de 83. Em janeiro, no dia 02 de janeiro de 84, eu fui lá para saber o resultado e aí recebi a bela notícia que tinha passado” (Fernando).

Isso confirma o interesse da escola na reprodução de um perfil de trabalhador que respondesse positivamente às expectativas de identificação com a empresa.

Ainda, se torna evidente que os alunos procuravam garantir uma boa ficha profissional e funcional, e, por conseguinte, o acesso ao almejado mercado de trabalho. Mas que não deixaram de sublinhar as formas de submissão às necessidades de um mercado de trabalho excludente por parte do empregador, representado pela escola.

Percebe-se que o aluno, como um profissional em aprendizagem, incorporava uma relação de diferença entre os próprios colegas - “de quem era melhor, mais responsável e o mais hábil”. A diferença promovida consignava-se não somente em função do conteúdo técnico-operacional, mas pelo conjunto das relações sociais estabelecidas durante o curso: entre os alunos e os professores.

Constituir-se como profissional figurava na apropriação de um potencial diferenciador, o qual os alunos acreditavam possuir e do qual poderiam afirmar-se na concorrência por melhores empregos. As definições de si, realizadas pelos alunos da escola ferroviária, segundo atribuições reconhecíveis de seus conteúdos profissionais, expressava-se como capacidades intrínsecas individualizadas. A identidade profissional tinha como efeito o reconhecimento para o exercício do ofício, sobre o qual os alunos detinham o título de seu potencial.

Contudo, as práticas educativas desenvolvidas na escola não deixavam de expressar um padrão de trabalhador que correspondesse a sujeição às expectativas de gerência e produtividade da ferrovia. Essa dimensão de expectativa é o que Fernández Enguita (1989) chama de “princípio de similaridade”, ou seja, é a transferência de atitudes, disposições, comportamentos, crenças para outros contextos institucionais e sociais.

Apesar de aparelho escolar corresponder a um espaço normatizador e regulador da vida dos alunos, para eles, a escola demarcava um espaço necessário, o qual instrumentalizava-os para sobrevivência em um mercado de trabalho seletivo e, por conseguinte, excludente. Situações estas experimentadas dentro do contexto escolar.

Compreendemos que as formas estabelecidas e engendradas pela instituição sobre as propriedades profissionais impostas e regidas, além de estimular, denotam significações de condutas de conformação à

autoridade e de aceitação das decisões arbitrárias para a ordem no espaço de trabalho. As estratégias da instituição estavam calcadas na ratificação da disciplina, da autoridade e da ordem, fazendo uso de mecanismos violentos de exclusões à qualquer indivíduo indesejável em relação ao perfil exigido para os postos de trabalho da empresa ferroviária.

Como a formação profissional se realizava também por investimentos pessoais dos alunos, os quais buscavam a legitimidade dos títulos profissionais, acabavam, eles próprios, por reconhecerem, em última instância, a autoridade escolar, procurando conduzir-se de acordo com normatividade instituída. Não podemos falar em conformação total com as relações objetivas de controle e imposição, porque nos foram apresentadas formas estratégicas de resistências, ou de neutralidade consciente, às arbitrariedades, mas os efeitos se apresentavam como restritos, pois havia sempre a cautela de não se confrontar abertamente com o poder formal instituído. Mesmo as resistências promovidas se realizavam dentro de certos limites: os limites permitidos pela instituição.

A escola expressava explicitamente os mecanismos de controle, entretanto o seu conteúdo era dissimulado pela força da forma, o princípio simbólico, através da aparência da universalidade: o profissional formado pela escola era um trabalhador que se auto-regulava em referências às normatividades das práticas e relações estabelecidas num espaço de trabalho. Dessa relação dependia o futuro do jovem aluno. Nessa medida, realizava-se uma formação profissional no espaço escolar como a única forma legítima para o ingresso de jovens no mercado de trabalho. As significações impostas sobre os modos de ser e de fazer dos alunos indicavam que o sucesso ou fracasso deles dependia da adaptação e da passividade com a autoridade, a disciplina e a ordem instituída.

Nesse sentido, e para finalizar este capítulo, a prática educativa desenvolvida no espaço escolar do CFP determinava formas de **fazer ver**

e fazer crer que, tanto as habilidades e as capacidades técnico-operacionais, quanto as ações e as condutas dos futuros trabalhadores, na condição de profissionais, dependiam de uma submissão concordada com experiências pontuais e concretas estruturadas **na** e **pela** escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Criação do Centro de Formação Profissional de Santa Maria refletiu as estratégias que o poder do mercado industrial, através da burguesia industrial, representada pelo SENAI-CNI, e aparato governamental, encontrou para garantir não só a renovação como a produção de trabalhadores para os postos de trabalho.

A aprendizagem industrial voltada para jovens entre 14 e 18 anos, em sua concretude, visava um perfil profissional, cujas propriedades estivessem “amarradas” aos interesses da produção industrial e da organização do trabalho capitalista.

A escola Centro de Formação Profissional de Santa Maria, pela sua relação orgânica com a sociedade, tinha a sua estrutura, o seu funcionamento e a sua organização projetadas para garantir as expectativas do mercado de trabalho. Para os jovens havia expectativas de serem profissionais em um ofício. A formação no espaço formal, segundo qualificações específicas em eletricidade, mecânica e metalurgia, era uma estratégia diferenciada para o almejado mercado e a garantia de suas sobrevivências particularizadas.

Assim, a condução de jovens para o ensino profissionalizante estava diretamente vinculada à interiorização dos determinantes sócio-econômicos, de acordo com a posição e situações vividas e experimentadas e representadas (*habitus*) pelas famílias no conjunto das relações objetivas estruturadas.

A relação que os jovens mantiveram com o ensino profissionalizante refletiu as formas apreendidas por suas famílias sobre o mundo do trabalho. As estratégias e as expectativas de profissionalização estabelecidas caminharam na direção da formação específica num espaço escolar. Espaço esse voltado para a preparação de trabalhadores qualificados, e através da qual, se permitisse obter vantagens e condições de melhores oportunidades na competição por empregos nos espaços industriais.

Para alunos havia a condição de se afirmarem como profissionais para a qual estavam sendo preparados. E de serem reconhecidos pelas suas propriedades técnico-operacionais e pelas formas de conduções e ações no espaço social de trabalho. Mas ao se colocarem como profissionais em suas áreas de formação estavam implícitos os conteúdos de diferenças em relação aos que não tinham o direito jurídico do título profissional.

Nessa medida, os alunos se caracterizavam, além de suas habilidades e capacidades físicas e cognitivas para o exercício do ofício, como significantes do ser profissional: o seletivo e o capacitado. O seu potencial para o trabalho era representado como um “dom natural da diferença”.

A escola ferroviária estabelecia um modelo profissional para todos os alunos. Na prática profissional, através da operacionalização das técnicas e dos conhecimentos desenvolvidos, estava o atributo da eficiência e de responsabilidade com o “modo de fazer. No conjunto das relações e das práticas sociais estava o disciplinamento, a obediência à autoridade e a manutenção da ordem no espaço social de trabalho. Mas a identidade profissional, proposta e/ou imposta, e partir da qual os alunos se definiam e para a qual apontavam seus conteúdos profissionais de pertencimento, obtinha sua legitimidade nos próprios investimentos

pessoais realizados por eles, na medida em que apostavam seus esforços físicos e cognitivos e suas crenças no poder formal da instituição escolar.

A cumplicidade dos alunos com as formas de poder e de imposição sobre suas existências sociais e profissionais estava na garantia do título profissional e o acesso aos espaços de trabalho.

O modelo identitário profissional na escola ferroviária não só influenciou nas formas pelas quais seus profissionais seriam reconhecidos, e segundo a qual se afirmariam, como configurou os limites de se constituírem e se perceberem como trabalhadores. Isso não significa que esse modelo não fosse contestado ou sofresse críticas por parte de alguns professores e alunos, mas a realidade escolar em que estavam inseridos se configurava por garantir os objetivos propostos. Além disso, toda a prática educativa na escola ferroviária era dissimulada por estratégias de universalização de uma ordem natural de mundo, através da “força da forma”: o princípio simbólico, que, em última instância, visava manter inalteradas as relações e as hierarquias sócio-econômicas, promovendo o ajustamento das subjetividades de seus indivíduos à estrutura sócio-econômica: ratificando formas de inclusões e exclusões. Mais que a formação do profissional estava a formação de um trabalhador que tivesse seu conteúdo de vida calcado nas relações de subordinação e aceitação de seu destino de vida vinculados aos interesses e às expectativas da empresa ferroviária, e, de forma geral, ao processo produtivo e organização do trabalho capitalista.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, V. História oral: a experiência no CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: VON SIMSON, O. M. Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 27-38.
- AZAIS, C. & CAPPELLIN, P. Para uma análise das classes sociais. In: SIQUEIRA, D. E. (org.). Relações de trabalho, relações de poder. Brasília: UnB, 1997. p. 19-46.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Obras Escolhidas).
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOCCHETTI, P. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, W. (org.). Formação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Parados, 1997. p.144-159.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999 (Ciências Sociais).
- _____. Coisas ditas. São Paulo. Brasiliense, 1990.
- _____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (Memória e Sociedade).

- _____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.
- BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. 22. ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem. Diário Oficial de 24 de janeiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Regulamenta o ensino industrial no Brasil. Diário Oficial de 09 de fevereiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Regulamenta os Cursos do Ensino Industrial. Diário Oficial de 10 de fevereiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BREJON, M. Recurso humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira. São Paulo: Pioneira, 1968.
- BUFFA, E. & NOSELLA, P. A escola profissionalizante de São Paulo. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- CARDOSO, C. F. Uma introdução à história. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CHALMERS, A. F. O que é a ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 1997.
- CÓRDOVA, V. História de vida: uma metodologia alternativa para Ciências Sociais. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 1990.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas. ANPED, n. 14, maio/ago, p. 89-107, 2000.
- _____. O ensino profissionalizante na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- COSTA, S. A educação tecnológica e a interação escola-empresa. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

- DECCA, M. A. G. A vida fora das fábricas. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.
- ERIKSON, E. H. Identidade: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Pelotas. ASPHE-FaE/UFPel, n.8, set, p. 141-174, 2000.
- FAUSTO, B. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: USP, 1995.
- FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Coleção Educação).
- FERREIRA, M. M. & AMADO, J. Usos e abusos da história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FERREIRA, M. M. *et alii*. Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994.
- FIDALGO, F. & MACHADO, L. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 5 v.
- FRANZ, V. R. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FRICH, M. *et alii*. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. Usos e abusos da história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GAMA, R. A tecnologia e o trabalho na história. São Paulo: Nobel, 1986.

- GITAHY, M. L. *et alii*. Trabalhadores urbanos e ensino profissional. Campinas: Unicamp, 1986.
- GRABAUSKA, C. J. Investigação-Ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.
- HARDMAN, F. & LEONARDI, V. História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1994.
- HOBSBAWM, E. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- IANNI, O. A formação do estado populista na América Latina. São Paulo: Ática, 1989.
- KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FERREIRA, I. C. A. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995. p. 137-159.
- KUENZER, A. Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, C. J. *et alii*. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- LANG, A. B. S. G. História oral. In: MEIHY, J. S. B. (org.). (Re)introduzindo história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.
- LE GOFF, J. História e memória. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LORENZI, M. G. R. História de vida: professores de história do ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.
- LUCENA, C. Tempo nas imagens das lembranças. In: VON SIMSON, O. M. Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 223-232.

- LÜDKE, H. A. & ANDRÉ, M. E. D. A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, V. Planejamento de pesquisa. São Paulo: EDUC, 1997.
- MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. In: Cadernos de Sociologia: Metodologia da Pesquisa. Porto Alegre. PPGS/UFRGS, v.1, n.1, abr., p. 89-142, 1989.
- MARX, K. O capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [1890]. v. 1.
- MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991 [1973].
- MEIHY, J. S. B. História oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- MONTENEGRO, A. T. História oral e memória: cultura revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- OLIVEN, R. G. A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- PAIXÃO, F. Consolidação das Leis do Trabalho e Legislação complementar. Porto Alegre: Síntese, 1978.
- PICANÇO, I. S. Gênese do ensino técnico industrial no Brasil. Relatos de pesquisa. INEP, n. 33, jul., 1995.
- PORTELLI, A.. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI M. A. (org.). Ética e História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP. São Paulo, n. 15, abr., p. 13- 50, 1997,.
- QUEIROZ, M. I. P. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. M. Experimentos com história de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.
- RFFSA. Divisão Desenvolvimento de Pessoal. Plano do Curso de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, [197-]. mimeo.

- RFFSA. Divisão Desenvolvimento de Pessoal. Regimento dos Centros de Formação Profissional. Rio de Janeiro, 1979. mimeo.
- RODRIGUES, J. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, M. S. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. Rev. bras. Ci. Soc. São Paulo. v. 13, n. 38, out., 1998. Disponível em: <[http://www. Scielo.br](http://www.Scielo.br)>. Acesso em 27 set. 2000.
- SAVIANI, D. (org.) Para uma educação latino-americana. Campinas: Autores-Associados, 1996.
- SCHMIDT, B. B. O gênero biográfico no campo de conhecimento histórico: trajetória, tendências e impasses atuais e uma proposta de investigação. Revista Anos 90. Porto Alegre. PPG em História da UFRGS, n. 06, dez., p. 165-192, 1996.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, T. T. Identidades terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Documentos de identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.
- SILVA, U. E. M. O SENAI. Brasília: SENAI, 1999. (Série SENAI - Formação de Formadores).
- SIQUEIRA, D. E. (org.). Relações de trabalho, relações de poder. Brasília: UnB, 1997.
- STEPHANOU, M. Problematizações em torno do Tema Memória e História da Educação. In: História da educação. Pelotas. ASPHE-FaE/UFPel, n.4, set., p. 131-142, 1998.
- THIOLLENT. M. A falsa neutralidade das enquetes sociológicas. In: _____. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1987. p. 41- 79.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI, M. A. (org.). Ética e História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP. São Paulo. n. 15, abr. p. 51-84, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VON SIMSON, O. M. Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas: UNICAMP, 1996.

WILLIS, P. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 (Série Educação).

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Tempo de aluno(a)⁵²:

- Relação entre a família e o ensino profissionalizante;
- A escolha pelo ensino profissionalizante;
- As lembranças sobre o ensino profissionalizante:
 - Relação com os colegas;
 - Relação com os professores e a direção;
 - Relação entre a vida na escola e fora dela;
- Expectativas futuras a partir do curso;
- As direções tomadas para atingir as expectativas futuras;
- Decisões tomadas para caminhar na formação profissional;
- As estratégias adotadas em relação às exigências escolares.

2) Tempo de professor:

- O acesso na escola como professor;
- Mudanças e continuidades na condição de professor na escola;
- Relação com os alunos e os colegas (professores e direção);
- Direções tomadas no contexto da prática educativa;
- As avaliações sobre os alunos em relação às exigências escolares;
- As estratégias adotadas no contexto escolar;
- Decisões tomadas no cotidiano escolar.

⁵² Para a aluna privilegiamos somente a primeira parte do roteiro

**ANEXO B - DIAGRAMA DO CURSO PROFISSIONALIZANTE
DA ESCOLA POR SEMESTRE**



ANEXO C - GRADE CURRICULAR POR SEMESTRE⁵³

1º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
		SEMANAIS	SEMESTRAIS
	OPERAÇÕES BÁSICAS EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	20	400
DISCIPLINAS DO 2º E 3º BLOCOS	PARTE II	SEMESTRAIS	
	TECNOLOGIA		40
	DESENHO TÉCNICO		80
	MEDIÇÃO INDUSTRIAL		20
	INTEGRAÇÃO COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA		20
	CIÊNCIAS		40
	MATEMÁTICA		20
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		80
	EDUCAÇÃO FÍSICA		20
	PROGRAMA DE SAÚDE		
	HIGIENE E SEGURANÇA NO TRABALHO		60
			20
			400

⁵³ No primeiro semestre, todos os alunos eram obrigados a freqüentar eletricidade, mecânica e metalurgia. A partir do segundo semestre, na prática profissional, eram direcionados para uma das modalidades.

2º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
	ÁREAS BÁSICAS EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	SEMANAIS	SEMESTRAIS
		20	400
DISCIPLINAS DO 2º E 3º BLOCOS	PARTE II	SEMESTRAIS	
	TECNOLOGIA DESENHO TÉCNICO MEDIÇÃO INDUSTRIAL	60 80 20	
	COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA MATEMÁTICA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EDUCAÇÃO FÍSICA	60 80 20 60	
	PROGRAMA DE SAÚDE HIGIENE E SEGURANÇA NO TRABALHO	20	
		400	

3º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
		SEMANAIS	SEMESTRAIS
	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	20	400
DISCIPLINAS DO 2º E 3º BLOCOS	PARTE II	SEMESTRAIS	
	TECNOLOGIA		60
	DESENHO TÉCNICO		80
	MEDIÇÃO INDUSTRIAL		20
	COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA		60
	MATEMÁTICA		80
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		20
	EDUCAÇÃO FÍSICA		60
	PROGRAMA DE SAÚDE		
	PRIMEIROS SOCORROS		20
			400

4º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
		SEMANAIS	SEMESTRAIS
	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	20	400
DISCIPLINAS DO 2º E 3º BLOCOS	PARTE II	SEMESTRAIS	
	TECNOLOGIA		80
	DESENHO TÉCNICO		80
	MEDIÇÃO INDUSTRIAL		20
	COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA		40
	MATEMÁTICA		80
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		20
	EDUCAÇÃO FÍSICA		60
	PROGRAMA DE SAÚDE		
	PREVENÇÃO E COMBATE À INCÊNDIOS		20
			400

5º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
		SEMANAIS	SEMESTRAIS
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	36	720
DISCIPLINAS DO 3º BLOCO	PARTE II	SEMESTRAIS	
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EDUCAÇÃO FÍSICA	20 60	
		80	

6º SEMESTRE

PRÁTICA PROFISSIONAL – 1º BLOCO	PARTE I	HORAS	
		SEMANAIS	SEMESTRAIS
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ELETRICIDADE, MECÂNICA E METALURGIA	36	720
DISCIPLINAS DO 3º BLOCO	PARTE II	SEMESTRAIS	
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EDUCAÇÃO FÍSICA	20 60	
		80	