

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ANDREA ABREU ASTIGARRAGA

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO ARTESANAL: a concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização “nostálgico” e “futurista” da Oficina Escola de Artes e Ofícios (2001 a 2005)

FORTALEZA - CEARÁ
AGOSTO/2006

ANDREA ABREU ASTIGARRAGA

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO ARTESANAL: a concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização “nostálgico” e “futurista” da oficina Escola de Artes e Ofícios (2001-2005)

Fortaleza, _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nobre Damasceno (UFC)

Prof.^a Dr.^a Celecina de Maria Veras Sales(UFC)

Prof.^o Dr.^o Osterne Nonato Maia Filho (UECE)

Prof.^o Dr.^o Ivandro da Costa Sales (UFPA)

Prof.^o Dr.^o André Haguette (UFC)

ANDREA ABREU ASTIGARRAGA

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO ARTESANAL: a concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização “nostálgico” e “futurista” da Oficina Escola de Artes e Ofícios (2001-2005)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nobre Damasceno

FORTALEZA – CE
AGOSTO/2006

PAISAGENS AFETIVAS

Eu gostaria de manifestar agradecimentos calorosos à minha orientadora Prof^ª. Dr.^ª Maria Nobre Damasceno.

Agradeço cordialmente à inestimável colaboração da Prof^ª. Dr.^ª Maria Luiza Amorin e da colega Janice Débora Batista.

Expresso o meu reconhecimento ao companheirismo intelectual e afetivo do Grupo de Pesquisa “O Uno e o Diverso na Formação da Juventude”, aos colegas João Bandeira, Ivna Holanda, Luís Palhano, Celecina Sales Veras e Luciana Cavalcante.

Manifesto meus agradecimentos às instituições:

Universidade Federal do Ceará (UFC), especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; ao corpo docente e discente, assim como aos funcionários;

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialmente ao Colegiado do Curso de Pedagogia e aos colegas: João Guilherme Matias, Paulina Parente, Neusita Tabosa e Roberto Sampaio.

Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP), especialmente ao Pres. Prof.^º Dr.^º Vitorino Souza.

Oficina Escola de Artes e Ofícios de Sobral e de Fortaleza, à equipe dirigente e, especialmente aos jovens aprendizes, sujeitos centrais desta pesquisa.

*À banca examinadora:
Prof.^ª Dr.^ª. Celecina Sales Veras, Prof.^º Dr.^º André Haguette, Prof.^º Dr.^º Osterne Nonato Maia Filho, Prof.^º Dr.^º Ivandro da Costa Sales.*

Agradeço também aos amigos Raquel e Taitiro, e à imprescindível colaboração de Iracema.

E, finalmente, dedico esta tese à minha mãe Halimy, ao meu pai Lindomir (in memoriam) e aos meus familiares.

RESUMO

Esta tese teve como tema central a formação técnico-profissional para a juventude pelo viés do trabalho artístico-artesanal da oficina escola. O objetivo geral foi compreender, a partir do processo formativo profissional proposto pela Oficina Escola e do significado atribuído a ele pelos jovens aprendizes, os limites da possibilidade de inclusão dos jovens em uma perspectiva real de trabalho. Para desenvolvê-la adotamos uma metodologia multirreferencial, ou seja, lançamos mão da pesquisa bibliográfica de caráter histórico e da pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico e etnometodológico. Na pesquisa bibliográfica de caráter histórico, percorremos o caminho sinalizado por Rugiu (1986) mas com passos diferenciados. Ao contrário do autor que resgata um “fio invisível” na formação artesanal em “inovadores pedagógicos” dos séculos XVIII e XIX, tais como, Locke, Smith, Rousseau e Marx, nós enfocamos o caráter político-pedagógico de cada autor, inserindo-o em sua perspectiva ideológica. Portanto, situamos os autores em duas perspectivas antagônicas: a conservadora liberal e a marxista progressista. Na primeira, incluímos as propostas político-pedagógicas de Locke, Smith, Rousseau e Mandeville. Na segunda, as propostas político-pedagógicas de Marx, Gramsci, Pistrak e Makarenko. Também resgatamos os princípios da formação artesanal das Corporações na Europa, sua transposição para o Brasil e a implantação de algumas experiências no Ceará. Outras contribuições teóricas importantes foram encontradas nas categorias de E. Goffman sobre “instituições totais” e de Foucault sobre técnicas de disciplinamento. Na dimensão empírica da pesquisa, utilizamos a etnografia e a etnometodologia. Para os procedimentos metodológicos, escolhemos instrumentos de coleta de dados que viabilizaram a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Portanto, lançamos mão das técnicas de observação participante, aplicação de um questionário com os jovens aprendizes, análise de documentos e, por fim, o uso de técnicas projetivas, tais como, análise de letras de músicas e comentários sobre um vídeo-clip, ouvimos e analisamos as percepções e concepções dos jovens aprendizes a respeito do ajustamento primário (conversão), ajustamento intermediário (colonização) ou ajustamento secundário ao processo formativo a eles proposto pela Oficina Escola, assim como a visão que eles têm sobre “ser jovem”, trabalho e perspectivas (sonhos). Os resultados obtidos apontam certa ambigüidade no processo de institucionalização dos jovens pobres. A oficina Escola busca o descultramento dos jovens em “situação de risco psicossocial” viabilizando uma oportunidade de formação profissional. Alguns jovens se ajustam a esse processo, outros se ajustam em parte, enquanto outros analisam criticamente o contexto e sinalizam outra perspectiva de formação tanto geral quanto técnica profissionalizante.

SUMMARY

This thesis had as its main topic, the technical and Professional training aimed at the young through the handicraft work of the school workshop. The general goal was to understand, through the professional training process proposed by the school workshop and the meaning given to it by the young learners, the limitations of the possibility of including the young in a real work perspective. To develop this project, we adopted a multi-reference methodology, that is to say, we carried out a bibliographic research with a historical approach, as well as a qualitative research with an ethnographic and ethno-methodological approach. In the bibliographic research with a historical approach, we followed the path established by Rugiu (1986) but with differentiated steps. As opposed to the author, who rescues an “invisible thread” in the arts and crafts formation of “pedagogical innovators” of the XVIII and XIX centuries such as Locke, Smith, Rousseau and Marx, we focus on the political and pedagogic character of each author, diving in their ideological perspectives. Therefore, we consider the authors to be in two antagonist perspectives: the liberal conservative and the progressive Marxist. In the first one, we include the political and pedagogical ideas of Locke, Smith, Rousseau and Mandeville. In the second, those of Marx, Gramsci, Pistrak and Makarenko. We also considered the hands-on approach of the European Corporations, their transposition to Brazil and the setting of some experiences in Ceará. Other theoretical contributions of importance were found in the categories of E. Goffman’s “total institutions” and Foucault’s theories on discipline techniques. In the empiric dimension of the research, we used the ethnography and ethno-methodology. For the methodological proceedings, we chose instruments of data collection that could enable a closer interaction between the researcher and the subjects of the research. Consequently, we used active observation techniques, the application of a questionnaire for the young learners, the analysis of documents and finally, the use of projective techniques such as the analysis of song lyrics and comments on a video clip. We heard and analyzed the perceptions and conceptions of the young learners related to the primary adjustment (conversion) intermediate adjustment (colonization) or secondary adjustment to the training process suggested by the School Workshop, as well as their perceptions of “being young”, work and expectations (dreams). The results obtained, suggest a certain ambiguity in the institutionalization process of the poor youngsters. The school Workshop seeks the deculturilazation of the young in “psychosocial risk situation”, thus enabling an opportunity for professional training. Some youngsters can adapt to this process as others can adapt partially, while some others make a critical context analysis and appoint a different general and technical-professional training perspective.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como temática central la formación técnico profesional a la juventud a través del trabajo artístico artesanal del taller escuela. El objetivo general fue comprender, a partir del proceso formativo profesional propuesto por el Taller Escuela y del significado que le fue atribuido por los jóvenes aprendices, los límites de la posibilidad de inclusión de los mismos en una real perspectiva de trabajo. Para tanto, adoptamos una metodología multireferencial, es decir, recurrimos a la investigación bibliográfica de carácter histórico y a la investigación cualitativa con enfoque etnográfico y etnometodológico. En la investigación bibliográfica de carácter histórico, recorrimos el camino propuesto por Rugiu (1986) pero con pasos diferenciales. Al contrario del autor, quien rescata un “hilo invisible” en la formación artesanal en “innovadores pedagógicos” de los siglos XVIII y XIX, tales como Locke, Smith, Rousseau y Marx, enfocamos aquí el carácter político pedagógico de cada autor, situándolo en su perspectiva ideológica. De esa manera, distinguimos los autores en dos perspectivas antagónicas: la conservadora liberal y la marxista progresista. En la primera incluimos las propuestas político pedagógicas de Locke, Smith, Rousseau y Mandeville. En la segunda, las propuestas político pedagógicas de Marx, Gramsci, Pistrak y Makarenko. También rescatamos los principios de la formación artesanal de las corporaciones en Europa, así como su transposición para Brasil y la implantación de algunas experiencias en Ceará. Otras contribuciones teóricas importantes fueron encontradas en las categorías de E. Goffman sobre “instituciones totales” y de Foucault sobre técnicas de disciplina. En la dimensión empírica de la investigación utilizamos la etnografía y la etnometodología. Respecto a los procedimientos metodológicos, elegimos instrumentos de coleta de datos que posibilitaron el acercamiento de la investigadora a los sujetos de la investigación. Así es que nos valimos de las técnicas de observación participativa, aplicación de encuestas a los jóvenes aprendices, análisis de documentos y por fin, uso de técnicas proyectivas tales como análisis de letras de canciones y comentarios acerca de video-clips. A los jóvenes aprendices les hicimos escuchar y analizamos sus percepciones y concepciones respecto al ajustamiento primario (conversión), ajustamiento intermediario (colonización) o ajustamiento secundario al proceso formativo que les fue propuesto por el Taller Escuela, así como sus puntos de vista sobre el hecho de “ser joven”, el trabajo y sus perspectivas (sueños). Los resultados obtenidos revelan cierta ambigüedad en el proceso de institucionalización de los jóvenes pobres. El Taller Escuela busca la “aculturación” de los jóvenes en situación de “riesgo psicosocial”, dándoles una oportunidad de formación profesional. Algunos jóvenes se ajustan a ese proceso, otros no totalmente, mientras otros analizan críticamente el contexto y vislumbran otra perspectiva de formación tanto general como técnico profesional.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Capítulo I: Introdução | 08 |
| 1.1 O Objeto de estudo e os objetivos..... | 08 |
| 1.2 A metodologia da pesquisa..... | 14 |
| 1.3 O <i>locus</i> da pesquisa de campo e os procedimentos metodológicos..... | 16 |
| | |
| Capítulo II: A transição da formação artesanal para a formação industrial na perspectiva conservadora liberal: nostalgia ou futurismo? | 23 |
| 2.1 Locke: a formação artesanal do gentil-home..... | 23 |
| 2.1.1 Premissas sobre trabalho e propriedade..... | 23 |
| 2.1.2 Os pensamentos de Locke sobre educação..... | 26 |
| 2.2 Mandeville: o trabalho como sinônimo de sacrifício para os trabalhadores e de ócio para a burguesia..... | 34 |
| 2.2.1 A natureza humana como determinante da estrutura social | 35 |
| 2.2.2 Mandeville, as Escolas de Caridade e a educação..... | 37 |
| 2.3 Adam Smith: a concepção de conhecimento científico e produtivo..... | 43 |
| 2.3.1 Smith e a crítica ao Estatuto da Aprendizagem..... | 47 |
| 2.3.2 A divisão do trabalho e a educação privada..... | 48 |
| 2.3.3 A educação das pessoas comuns ou do povo..... | 51 |
| 2.4 Rousseau: a formação do jovem burguês em “filósofo-operário” | 55 |
| 2.4.1 Os princípios da formação artesanal..... | 55 |
| 2.4.2 A formação artesanal e a perspectiva de classe..... | 58 |
| | |
| Capítulo III: A tensão entre uma concepção nostálgica e futurista de formação para o trabalho no marxismo: retorno à formação integral | 63 |
| 3.1 Marx e a crítica à divisão do trabalho..... | 63 |
| 3.1.1 Marx e a formação humana integral..... | 67 |
| 3.2 Gramsci e a organização científica do trabalho..... | 71 |
| 3.2.1 A escola unitária..... | 77 |
| 3.3 Pistrak e a Escola do Trabalho..... | 82 |
| 3.4 Makarenko e a Colônia Gorki..... | 89 |
| | |
| Capítulo IV: Os princípios da formação artesanal nas Corporações de Artes e Ofícios | 94 |
| 4.1 Os princípios da formação artesanal nas Corporações da Europa..... | 94 |
| 4.2 Breve histórico da formação artesanal no Brasil e no Ceará..... | 106 |
| 4.3 As políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes pobres..... | 115 |
| 4.4 A formação profissional no Brasil a partir do Decreto 2208/97..... | 128 |
| | |
| Capítulo V: Oficina Escola “nostálgica” e “futurista” de Artes e Ofícios (2001 a 2005) | 125 |
| 5.1 A Escola de Artes e ofícios e o espírito das instituições totais..... | 125 |
| 5.2 Os objetivos, a estrutura, as características e o modo de funcionamento da Oficina Escola de Artes e Ofícios..... | 128 |

| | |
|---|------------|
| 5.3. A equipe dirigente..... | 133 |
| 5.4 O projeto político pedagógico..... | 151 |
| Capítulo VI: A Formação Profissional da Juventude da Escola de Artes e Ofícios..... | 159 |
| 6.1 A carreira moral dos jovens aprendizes: a fase pré-paciente e o internamento..... | 160 |
| 6.1.1 A fase pré-paciente: o processo de admissão..... | 160 |
| 6.1.2 A fase de internamento: as táticas de adaptação, os ajustamentos primários, intermediários e secundários..... | 164 |
| 6.2 O processo formativo..... | 167 |
| 6.3 Análise das observações realizadas nas aulas “teóricas”..... | 174 |
| Capítulo VII: Os jovens como sujeitos do seu processo formativo..... | 179 |
| 7.1 “Ser jovem” entre os jovens aprendizes da Oficina Escola de Artes e Ofícios..... | 179 |
| 7.2 O significado do trabalho e as perspectivas dos jovens..... | 184 |
| 7.3 Os jovens e os seus sonhos | 194 |
| 7.3.1 Grupo focal: o que você quer muito na vida?..... | 194 |
| Capítulo VIII: Considerações Finais..... | 203 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 209 |
| APÊNDICE..... | 218 |
| ANEXOS..... | 228 |

Capítulo I: Introdução

1.1 Objeto de estudo: O significado do processo formativo profissionalizante para os jovens aprendizes da Oficina Escola de Artes e Ofícios do Ceará.

Em termos rigorosos, os ofícios dizem respeito ao tempo muito peculiar na história, uma vez que predomina o fazer com as mãos. Oficina deriva do termo italiano *uffizi* (incumbência, cargo, ocupação, profissão), que primordialmente, foi empregado para caracterizar o local em que se encontravam os artistas, mestres e aprendizes, cujas mãos permitiam que esse tempo se materializasse na história (Aued, 1999, p.56).

O mundo “do fazer” com as mãos é marcado pela presença singular do mestre e a transferência¹ do seu saber para o aprendiz. Exige tempo e paciência. O aprendiz subordina-se às exigências do mestre. A relação entre eles é fundamentalmente desigual. A igualdade não pode ter por base o trabalho das mãos hábeis dos mestres e aprendizes. As mãos individualizam as pessoas. As mãos hábeis geram homens diferentes e artes singulares (Idem, p.57). Enquanto prática que teve seu auge no período feudal, a oficina artesã tem sua fase de evidente decadência do século XV ao século XVII.

Esse modelo de formação baseado no trabalho artesanal inspirou vários “inovadores pedagógicos”. Rugiu (1998) nos fala de um “fio invisível” que liga o desenvolvimento da pedagogia dos dois últimos séculos, aproximadamente. Esse fio é representado pela nostalgia da formação artesanal, simbolizada pelo mestre de artes e ofícios, presente em vários inovadores pedagógicos, entre eles, Rousseau, Locke, Adam Smith e Marx².

Em 1693, Locke prescreveu a experiência artesanal para a formação do gentil-homem em seu livro *Pensamentos sobre Educação*. Destacava as artes úteis no desenvolvimento de atitudes empresariais, nas atividades administrativas-contábeis, mas o pensamento sobre formação e trabalho estava sempre direcionado ao futuro homem de

¹ Obviamente que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser visto como uma simples transferências, uma cópia do saber do mestre que é transferida para o aprendiz. Mesmo aqui se caracterizando por uma aprendizagem muito prática, baseada no aprender-fazendo, no sensório-motor e na habilidade corporal, ela só se constitui por um ato ativo de apropriação singular e significativa de quem aprende.

² Há elementos na qualificação profissional do artesão que são muito mais complexos e significativos do que aqueles que se observa na qualificação de muitos cargos industriais e operários que em tese o substitui e “superou” como, por exemplo, a capacidade de dominar todas as fases do processo, a visão do todo, a noção de finalidade, a identificação com o processo e o resultado do trabalho.

negócios. Esta obra teve grande repercussão setenta anos depois no Emílio de Rousseau (especialmente no Livro III). Adam Smith propôs que as *petty schools* em vez de imitarem pobremente as escolas para os senhores e ensinarem *rosa rosae* aos rudes camponeses que mal sabiam ler e escrever em inglês, se organizassem como escolas artesanais para ensinar principalmente elementos de geometria e mecânica, considerados os requisitos de toda moderna atividade humana³. Smith pensava no produtor-empresário. Preocupado com a crescente divisão do trabalho, imposta pelas manufaturas e as operações cada vez mais parciais e repetitivas, pensava na organização de ocasiões externas ao trabalho como capaz de restituir à mente do trabalhador-artesão uma noção do todo.

Por outro lado, Marx admirou a atitude de Robert Owen em reduzir o horário de trabalho na manufatura de New Lanark a dez horas diárias, assim como em propor a reunião de trabalho voltado para a instrução dos trabalhadores mais jovens. Owen procurou restabelecer, de alguma forma, a relação patriarcal existente nas Artes e Ofícios entre mestre e aprendiz. No entanto, observa Marx na Ideologia Alemã, na manufatura entrou em seu lugar a relação mediada pelo dinheiro entre o trabalhador e o capitalista, por isso, “as manufaturas vão de vento em popa lá onde se usa menos o cérebro”. De fato, por volta da metade do século XVIII, em algumas manufaturas, se empregava, para certas operações simples, preferivelmente semi-idiotas. Em Marx há a sensação do perigo de que a indústria crescente, mais do que a manufatura, reduzisse a capacidade de trabalho humano cada vez mais a mero complemento das máquinas (Rugiu, 1998, p.17).

No entanto, pode-se inferir que as concepções sobre trabalho e as propostas pedagógicas apresentadas por Rugiu relativo aos inovadores pedagógicos não são coesas. Fica claro que trabalho enquanto categoria social é contraditória porque ao mesmo tempo que “forma” também “deforma”. Hegel quando trata sobre “dominação e servidão” na dialética do senhor e do escravo, estabelece que o trabalho forma. Esta foi uma referência importante para a modernidade dentro de um modelo de totalidade conjunta de base

³ Para Newton, os antigos distinguiam uma dúplice mecânica: a racional, que procede cuidadosamente por demonstrações e a prática. À prática pertencem todas as artes manuais, das quais a mecânica tirou seu nome (máquina). Como, porém, os artífices costumam operar com pouco rigor, a mecânica toda se distingue da geometria pelo seguinte: tudo o que é exato refere-se à geometria, ao passo que o que não o é pertence à mecânica. Entretanto, os erros não são da arte, mas dos artífices. Quem trabalha com menos rigor é um mecânico imperfeito (Princípios Matemáticos da Filosofia Natural, 1991, p.151, Coleção Os Pensadores).

econômica e de estrutura política e cultural. Neste ponto de vista, o plano do trabalho articula cultura e formação (cultural), educação e ética, subjetividade e consciência.

Hegel interpreta retrospectivamente a educação na sociedade já constituída, enquanto Marx pensa a educação na práxis da formação ainda em processo, onde a realidade efetiva da história é uma “formação pelo trabalho”. A partir desta formação pelo trabalho, entende-se o capitalismo como síntese socialmente formada a partir da atividade laboral. Marx demonstra em sua perspectiva que, embora o trabalho seja formador, o que se observa é a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador, ou seja, a formação se desenvolve como um *déficit* ético no capitalismo.

Então, considerando a ambigüidade da categoria trabalho – formação e (de)formação – assim como a definição sobre formação artesanal de Rugiu como um “fio invisível”, sem cores ideológicas, nos questionamos, esse fio condutor “invisível” se mantém nas práticas laborais da formação técnico-profissionalizante? Será que a nostalgia da formação artesanal teve a mesma finalidade nos autores citados por Rugiu? Se a finalidade não foi a mesma, o que estaria por trás de suas propostas pedagógicas nostálgicas da formação artesanal? Em que medida essa nostalgia européia refletiu no processo formativo brasileiro e cearense? Quais as implicações na formação da juventude? De que juventude se está tratando? Há relação entre a formação artesanal e a escolarização formal?

Trazendo esse contexto formativo para a atualidade, recapitulando as “inovações” do fordismo, lembramos que a standardização e a massificação da produção se tornaram viáveis graças à utilização habilidosa da esteira de montagem. No entanto, mais do que a esteira de montagem, o fordismo se caracteriza pela incorporação da organização científica do trabalho propugnada por Frederick Taylor. Este fator estabeleceu distinção rígida entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Prolongando a análise das conseqüências dessa inovação fordista, Aglietta tentou caracterizar na sua obra de 1976 o denominado neofordismo que se definiu, pouco depois, como modelo japonês ou toyotismo. Dele pode-se destacar, principalmente, três conseqüências importantes: a) a degradação contínua do trabalho, sob o capitalismo, teve interrupção parcial com o modelo japonês, b) as equipes que atuam como célula de produção conforme esse modelo se constituem de operários polivalentes, capazes de executar diversas tarefas e obrigados a um nível de instrução e qualificação superiores aos

tarefairos típicos da cadeia de montagem fordista e c) a tecnologia baseada na informática requer operários com um nível de conhecimentos mais alto (Gorender, 1999, p.157).

Diante deste contexto, o que nos chamou atenção na atualidade, é que ainda há espaço para a nostalgia da formação artesanal. Contrariando a perspectiva atual de formação para o trabalho que exige maior “qualificação” para atender ao avanço da ciência e da tecnologia, a prefeitura de Sobral, no Ceará, implantou no ano de 2001, em convênio com várias instituições, a Oficina Escola de Artes e Ofícios. No ano seguinte, ela também foi implantada em Fortaleza. O objetivo principal da Oficina Escola é a “qualificação profissional de jovens em “situação de risco” ou “de rua”, como mão-de-obra especializada para o trabalho de restauro, de técnica de conservação, revitalização e de edificação do conjunto urbanístico tombado como patrimônio histórico nacional, pelo IPHAN” (folder de divulgação). O outro objetivo é “restaurar em dose dupla: envolver tanto os imóveis quanto a vida dos meninos (...) contribuir no processo de melhoria de vida dos menos favorecidos” (Idem). Sendo assim, como podemos entender os reais objetivos da proposta formativa profissional da Oficina Escola de Artes e Ofícios?

Nas pesquisas de Ghon (1997) e Marcílio (1998) encontramos uma estreita relação entre formação profissional, meninos e jovens pobres e instituições totais. Segundo Goffman, a “instituição total” é definida como um lugar de residência e /ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (1999, p.11).

Os indivíduos inseridos na “instituição total” passam pelo “desculturamento” através da carreira moral, composta por três fases: pré-paciente, internado e ex-paciente. Nesse processo dá-se o abandono do eu ou mortificação do internado. Paralelamente, o indivíduo recebe instrução formal e informal ou sistema de privilégios. No entanto, existem diferentes maneiras por meio dos quais o indivíduo procura enfrentar esta carreira moral pelo qual passa. Goffman cita as estratégias de adaptação e os ajustamentos primários e secundários. Sendo assim, considerando as indicações de Ghon e Marcílio, em que medida a Oficina Escola apresenta características da “instituição total” no seu processo formativo profissional junto aos jovens pobres de Sobral e Fortaleza?

A priori, sabemos que a perspectiva conservadora liberal tem como fundamento às suas propostas pedagógicas institucionais ou não uma certa concepção de natureza humana. Antagonicamente, a perspectiva marxista progressista se opõe a essa concepção afirmando que o ser humano constrói sua vida a partir das circunstâncias históricas. Nesse sentido, parece haver convergência e divergência com a noção de natureza humana na teoria de Goffman. Para este, na instituição total, os internados precisam ser levados à auto-orientação controlável, e por isso, a conduta desejável e a indesejável precisam ser definidas como decorrentes da vontade pessoal e do caráter do internado, e definidas como algo que se pode controlar. Em outras palavras, cada perspectiva institucional contém uma moralidade pessoal e em cada instituição podemos ver, em miniatura, o desenvolvimento de algo próximo de uma versão funcionalista da vida moral em [sociedade] (1998, p.79).

Seguindo a explicação de Goffman, a tradução do comportamento do internado para termos moralistas, adequados à perspectiva oficial da instituição, necessariamente conterà algumas pressuposições amplas quanto ao caráter dos seres humanos. De acordo com os internos que têm a seu cargo e o processamento que a eles deve ser imposto, a equipe dirigente tende a criar o que se poderia considerar uma teoria da natureza humana. Como uma parte implícita da perspectiva institucional, essa teoria realiza a atividade, dá meios sutis para manter a distância social com relação aos internados e uma interpretação estereotipada deles, bem como para justificar o tratamento que lhes é imposto. Geralmente, a teoria da natureza humana abrange as possibilidades “boas” e “más” de conduta do internado, as formas apresentadas pela indisciplina, o valor institucional dos privilégios e dos castigos, bem como a diferença “essencial” entre a equipe dirigente e os internados.

Para Goffman, a equipe dirigente se considera como especialista no conhecimento da natureza humana, e considera que pode diagnosticar e receitar a partir desse conhecimento. Por isso há manuais onde encontram-se apresentações explícitas e encantadoras sobre a “natureza” da natureza humana (1998, p.81). Tendo em vista essa trama conceitual entre noção de “natureza humana”, institucionalização e formação profissional, pode-se verificá-la no ambiente formativo da Oficina Escola? Conforme Goffman, se os internados aceitarem a mesma teoria da natureza humana, as interpretações da equipe dirigente serão confirmadas, e, se um indivíduo for levado ao seu “ponto de ruptura” será depois incapaz de apresentar qualquer resistência (Ibidem). Nesse sentido, em

que medida os jovens aprendizes da Oficina Escola aceitam ou não a concepção de natureza humana subjacente à proposta formativa da Oficina Escola?

Em um contexto marcado pelos altos índices de desemprego, onde a suposta exigência de escolarização e profissionalização é cada vez maior, o que representa na vida dos jovens atendidos pela Oficina Escola essa proposta nostálgica de formação artesanal em artes e ofícios? Qual é a sua concepção de trabalho? A proposta profissionalizante da Oficina Escola corresponde aos seus sonhos? Como eles, enquanto jovens, se percebem neste contexto formativo advindo de uma proposta “nostálgica” com intenções futuristas? Em que medida essa proposta formativa profissionalizante representa uma perspectiva real de trabalho para os jovens aprendizes?

Diante desse quadro, temos como objetivo geral desta pesquisa, compreender, a partir do processo formativo proposto pela Oficina Escola e do significado atribuído a ele pelos jovens aprendizes, a possibilidade da inclusão destes em uma perspectiva real de trabalho.

Para que tal objetivo mais amplo seja atingido, pretendemos alcançar alguns objetivos específicos. 1) Explicitar e comparar a proposta conservadora-liberal e a proposta progressista-marxista de formação humana para a juventude tomando como base a formação artesanal de artes e ofícios. Compararemos os autores: Liberal: Locke, Smith, Mandeville e Rousseau e Marxista: Marx, Gramsci, Makarenko e Pistrak; 2) Analisar os princípios e fundamentos da formação artesanal do ensino de ofícios das Corporações medievais; 3) Retomar brevemente o ensino de ofícios no Brasil e no Ceará para contextualizar a atual proposta da Escola de Artes e Ofícios; 4) Analisar a concepção, a estrutura e a organização (a divisão do trabalho) pela análise da proposta político-pedagógica na Oficina Escola de Artes e Ofícios considerando a perspectiva da instituição total de Goffman; 5) Verificar o significado do processo formativo, proposto pela Oficina Escola na vida dos jovens aprendizes, assim como, a concepção de trabalho, a idéia de “ser jovem” e os seus sonhos.

1.2 A Metodologia da Pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter multirreferencial, ou seja, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a etnografia e a etnometodologia, cujos princípios e procedimentos passamos a descrever.

Na pesquisa bibliográfica, percorremos o caminho sinalizado por Rugiu mas, com passos diferenciados. Concordamos com Enguita de que Locke *frente ao ideal educativo humanista, baseado em uma suposta natureza humana e com pretensões universalistas, postula uma educação de corte funcional, utilitário e notadamente classista (1986, p.289).*

Então, ao contrário de Rugiu, não pretendemos invisibilizar as finalidades pedagógicas. Mas, sim, de maneira incisiva, focar o caráter político-pedagógico de cada autor, inserido-o em sua perspectiva ideológica. Demonstrar que a pedagogia proposta não é sempre universal, mas classista. Situaresmos os autores em duas perspectivas antagônicas: a conservadora liberal e a progressista marxista. Na primeira, incluímos as propostas político-pedagógicas de Locke, Smith, Rousseau e Mandeville⁴. Na segunda, as propostas político-pedagógicas de Marx, Gramsci, Pistrak e Makarenko. Esse resgate ideológico-histórico também contemplará os princípios da formação artesanal nas Corporações de Artes e Ofícios, tanto em seus primórdios na Europa quanto no Brasil e no Ceará.

Na dimensão empírica, utilizamos a etnografia e a etnometodologia. A etnografia é uma das principais tendências da fenomenologia – que se encontra na origem da abordagem qualitativa (embora admitindo que em pesquisa qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas). A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, em toda sociedade, as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os

⁴ Bernard Mandeville (1670-1733) escreveu, no século XVIII, “A Fábula das Abelhas” e causou um impacto muito grande não só no mundo acadêmico mas na sociedade como um todo. Sua ética baseada na “natureza” egoísta do homem contrapôs-se à ética da cooperativa-positiva defendida na época pelo Lord Shaftesbury. A título de ilustração, uma lista parcial, contida na Introdução da Fábula, revela alguns nomes mais famosos que prestaram atenção à obra: Hume, Berkeley, Hutcheson, Diderot, Rousseau, Malthus, James Mill, Montesquieu, Bentham, Kant, Adam Smith, Marx, entre outros (Edição Fondo de Cultura Económica, 1982).

outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura.

Para Spradley (1979 apud André 1995, p.20) a cultura é o “conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”. Nesse sentido, a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam. Para Ryle, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligíveis – ou densamente – descritos” (Gilbert Ryle apud André 1995, p.20).

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (prática, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Segundo André (op. cit.), pode-se dizer que um trabalho é do tipo etnográfico em educação quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática cotidiana, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir a linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano. Esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto do contexto pesquisado para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (Idem, p.41).

Adotando uma abordagem multirreferencial, complementamos o referencial teórico-metodológico com a etnometodologia.

A palavra “etnometodologia” não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua origem não reside aí, mas em uma concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais (Coulon, 1995, p. 15).

A etnometodologia substitui o estudo das causas ou variáveis determinantes pelo estudo do sentido produzido pelos atores em interação. Os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional – professores e alunos, mas também gestores e pais – produzem tais fenômenos reificados: as normas em que se baseia a instituição escolar, em particular, a seleção e exclusão escolares, por exemplo, não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidas, no dia-a-dia, pelos parceiros do ato educativo (Ibidem, p.105).

A pesquisa etnometodológica se organiza em torno da idéia segundo o qual todos nós somos “sociólogos em estado prático”. Procura-se mais compreender os fatos do que explicá-los. Segundo Schültz, “o real se acha descrito pelas pessoas. A linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e ao mesmo tempo a constitui”. Concepções análogas as de Gramsci de que todo homem é um filósofo, ou seja, todas as pessoas pensam, elaboram e analisam seus procedimentos mediante as ações habituais (Astigarraga, in: Damasceno & Sales, 2005, p.90)

1.3 O *locus* da pesquisa de campo

A motivação para desenvolver esse estudo é proveniente do curso de pós-graduação anterior à tese, ou seja, a dissertação de mestrado. Nela, tivemos como tema central o fenômeno social urbano denominado “meninos de rua”, onde buscamos descrever e analisar o cotidiano de meninos e adolescentes que estavam nas vias urbanas trabalhando ou não, assim como, os processos de institucionalização (denominado pelos órgãos responsáveis de engajamento) em projetos governamentais com objetivos de “ressocialização” e “reeducação” dos meninos e adolescentes.

O cerne do estudo foi o acompanhamento junto aos educadores sociais de rua do processo de engajamento dos meninos e adolescentes “na” e “da” rua. Essa diferenciação era feita pelos educadores quando o menino morava na rua, não tinha vínculos familiares e não freqüentava escola regular. O menino considerado “na rua” era aquele que a freqüentava eventualmente, realizando trabalhos precoces considerados lícitos ou ilícitos, apontando uma “situação de risco”, ou seja, uma possibilidade de romper com os laços familiares e abandonar a escola formal e se tornar menino “de rua”.

Essa primeira aproximação com a problemática dos meninos e adolescentes pobres, vinculados ao trabalho precoce e considerados pelos órgãos governamentais como em “situação de risco” foi muito importante para que, através da descrição e análise de seu cotidiano na rua e nas, assim como nas atividades onde estavam inseridos, e, posteriormente no processo de engajamento ou institucionalização, encontrássemos algumas respostas ao mesmo tempo em que surgiam novos questionamentos.

Nesse ínterim, iniciamos a participação no grupo de pesquisa sobre a tematização social da juventude (coordenado pela Prof^ª. Dr.^ª Maria Nobre Damasceno e com várias publicações sobre o tema). Nesse grupo, as investigações empíricas e os estudos teóricos encarados de modo dialético, ou seja, como práxis, me encaminharam para o delineamento dos propósitos dessa tese de doutorado. Sendo assim, para ampliar o âmbito da investigação iniciada na dissertação de mestrado, passamos a investigar a tematização social da juventude (seus pensamentos, atitudes e sentimentos, individuais e coletivos) no contexto da “formação” ou “deformação” para o trabalho. Para tal, elegemos para a pesquisa empírica a proposta formativa profissionalizante da Oficina Escola de Sobral e de Fortaleza. Esta é ancorada na formação artesanal nostálgica das Corporações das Artes e Ofícios.

A pesquisa foi realizada nas cidades de Sobral e de Fortaleza – Ce, entre 2002 e 2004, para o qual adotamos a abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e a análise documental.

Iniciativas como a Oficina Escola de Artes e Ofícios direcionam seu atendimento às crianças e aos adolescentes consideradas em situação de risco, mas em nossa pesquisa os sujeitos foram delimitados aos jovens aprendizes. Eles fazem parte da grande maioria da população que vive na miséria ou à beira dela, sem direito ou participação nos benefícios sociais, buscando alternativas de sobrevivência nem sempre condizentes com os padrões aceitos. E apesar da Constituição Federal proibir o trabalho de menores de 16 anos, há quase 4 milhões de crianças no Brasil nessas condições.

De acordo com análise de documentos da Oficina Escola, a escolha dos jovens tem como objetivo a formação de mão-de-obra especializada para a construção civil, viabilizando o futuro profissional deles, dando-lhes novas perspectivas de trabalho e renda,

certificando-os através do SENAI. Vale lembrar que, “A opção no aprendizado em obra/escola não é uma prática nova, foi um método bastante difundido nos séculos XVII, XVIII e XIX. As suas vantagens são evidentes e podemos destacar a redução dos custos da obra, mobilidade do projeto – permitindo que a informação vá até a comunidade. A Oficina Escola investe na formação do indivíduo, dando-lhes o aparato necessário para desenvolver suas habilidades e conhecimentos, tornando-os, assim, cidadão participativo” (Folder de divulgação). A Oficina Escola atende aos princípios da Lei de Aprendizagem promulgada pelo governo federal, no ano 2000.

Os jovens aprendizes da Oficina Escola são oriundos do trabalho precoce. Este era utilizado com vistas à obtenção de renda, através de atividades consideradas precárias, penosas degradantes e insalubres, tais como, vigia de carros, limpadores de pára-brisas no sinal, vendedores, pequenos furtos, exploração sexual infanto-juvenil, tráfico de drogas, etc. São sujeitos descolados de sua condição existencial, pois, de acordo com estudos realizados por especialistas na área, nessa fase da vida é imprescindível o convívio familiar, a experiência constante com o lúdico e a escolarização. Portanto, a problemática do jovem em trabalho precoce tem sua gênese na estrutura social e nos mecanismos do sistema sócio-econômico-político-cultural vigente no Brasil. Analisando a problemática da exclusão e da desigualdade social no contexto neoliberal, Frigotto destaca que estas são justificadas:

Como elementos necessários à competitividade. Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas. Trata-se, como afirmava Destrut de Tracy em 1917, “de fatos que não dependem da vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir” (2000, p.14).

A força condicionadora do meio externo sob o indivíduo, especialmente a relação desumanizadora da divisão do trabalho, foi expressa metafóricamente na novela de Kafka *A metamorfose*. Na história, cujo protagonista é um jovem caixeiro viajante, o personagem um certo dia acorda transformado em um inseto. Assim, a história descreve o “desespero do homem ante o absurdo da existência”. Theodor Adorno quando fala da “liquidação do indivíduo” também utiliza uma metáfora entre homens e insetos – os *jitterbugs*. No entanto,

na dialética “negativa” de Adorno, ele, de um lado, compara os homens com insetos na tentativa de demonstrar que se:

(...) eles foram privados de sua vontade autônoma, em conseqüência da enorme quantidade de forças operantes sobre eles, de outro lado eles não reagem de modo completamente passivo, precisam de sua vontade, de um tremendo esforço pessoal para aceitar o que lhes é violentamente imposto. Essa transformação da vontade indica que a vontade ainda está viva neles e que, sob certas circunstâncias, ela pode ser forte para os livrar das influências que lhes foram impostas (Pucci, et all., 1999, p.146).

Tendo em vista essa ambigüidade do comportamento político dos indivíduos, especificamente dos jovens, questionamos qual o significado do processo formativo profissional para os jovens aprendizes da Oficina Escola de Artes e Ofícios? É possível uma metamorfose ao contrário?

Em relação aos **procedimentos metodológicos**, consideramos a sinalização de Geertz, quando questiona: *“Como atingir a curva da experiência de outro e transmitir pelo menos alguma coisa dessa experiência para outros cujas próprias curvas tenham inclinações diferentes?”* (Geertz, 1998, p.233) Sendo assim, escolhemos procedimentos metodológicos que viabilizem a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, como “formas de reduzir o espanto diante de maneiras...de ver o mundo” (Idem. p,232).

Portanto, lançamos mão de técnicas de observação participante, com anotações em diário de campo, sobre o dia-a-dia da Oficina Escola, das aulas teóricas e práticas, a fim de estabelecer um diálogo entre o discurso oral e as ações práticas e como forma de melhor obter caracterização da dinâmica de funcionamento da institucionalização.

As entrevistas realizadas com os jovens aprendizes foram estruturadas com roteiro flexível, previamente elaborado, e procuraram abordar as seguintes categorias teóricas referentes ao processo formativo: concepção sobre trabalho e educação, as competências, os conteúdos e as habilidades desenvolvidas; o processo ensino-aprendizagem; corporação/artesanato; desculturação; despersonalização, carreira moral; sistema de privilégios.

A análise documental incluiu artigos de jornais de circulação no município de Sobral e no estado do Ceará, o plano de curso, *folders*, material de divulgação e os relatórios avaliativo elaborados pela Oficina Escola

Kosminsky (1992), ao tratar dos procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças “assistidas”, comenta as dificuldades das crianças e dos jovens para expressarem seus pensamentos e sentimentos. Ela relata os problemas com que os pesquisadores se defrontam diante da desconfiança, manifestada na dificuldade de estabelecer contatos prolongados e nas respostas curtas e rápidas. Para a autora é necessário caracterizar o sujeito em termos de sua inserção na sociedade e na cultura, para em seguida compreender o tipo de interação que é possível estabelecer e a situação de realização desta interação.

Cientes dessa problemática, o grupo de pesquisa do qual faço parte⁵, ao longo de sua prática investigativa, tem se preocupado em utilizar um quadro teórico-metodológico que possibilite compreender a constituição da subjetividade dos seres humanos. Essa compreensão funda-se no respeito ao saber e nas práticas dos sujeitos que são investigados (Damasceno, 2005, p.125).

Através do estudo “discursivo”, objetiva-se levar os sujeitos investigados a falar sobre os motivos, os fundamentos de seus discursos e suas ações. Para tanto, utilizamos as técnicas projetivas com músicas. Para abordar o assunto “ser jovem” utilizamos as músicas: *Não é Sério*, de Charlie Bronw Jr; a música *A Fábrica*, do grupo Legião Urbana para o tema “trabalho” e o video-clip para que eles falassem sobre os seus sonhos. *Colocamos situações-problema onde os jovens se projetam nas letras das músicas e nos personagens do video-clip, enfocando as situações do cotidiano que explicitem os seus interesses e, então, falam sobre si mesmos e/ou sua realidade* (Damasceno, 2004, p.11).

No uso de vídeo-clips, adotamos o material audiovisual “Cidadania em Construção”, utilizado pela ONG Raio. Esse material é composto por um conjunto de 11 videoclips que expõem várias situações vivenciadas pelos jovens. “O modo de operar é similar ao do teatro-debate sendo que, ao invés da encenação, é apresentado o videoclip, previamente selecionado em função do tema investigado. Este tem a duração de cerca de oito minutos. A seguir, procede-se à discussão, registro, gravação, filmagem, etc.” (Damasceno & Sales, 2005, p.133). O videoclip que utilizamos foi “O que você quer muito na vida”. Após assistir ao videoclip, os jovens participantes foram orientados a discutir as questões seguintes:

1. Com qual (is) jovem (s) você mais se identificou?
2. Quais as dificuldades que você(s) imaginam que vai (vão) encontrar no caminho para realizar o (os) seu (s) sonhos?
3. Que fatores influenciam para obter um bom emprego?
4. Qual a importância do trabalho em suas vidas?

Diante desse quadro, tendo como indicação o objeto de estudo, os objetivos, o quadro teórico-metodológico e o local empírico da pesquisa, estruturamos o primeiro capítulo da tese.

O capítulo II visa resgatar os fundamentos ideológicos da “nostalgia” formativa profissional para a juventude na perspectiva liberal conservadora em alguns dos seus principais representantes: Locke, Mandeville, Smith e Rousseau. Entre as propostas formativas desses pensadores, destacamos as idéias compatíveis com a de “instituição total” de Goffman. Entre as propostas, algumas restringiram-se a projetos, como no caso das Casas do Trabalho formuladas por Locke. Outras, incidiram suas críticas em instituição concretas de sua época, como foi o caso de Mandeville e Smith sob as Escolas de Caridade. Enquanto Rousseau aproximou-se mais da proposta artesanal dos mestres de ofícios, aconselhando seu aluno imaginário Emílio a conviver e trabalhar junto à casa ou oficina do mestre. A relação ideológica e as características da instituição total nessas propostas formativas inspiradas no artesanato serão vistas no desenvolvimento do capítulo.

No terceiro capítulo, todas as questões norteadoras do capítulo anterior estarão presentes. A diferença é que serão analisadas na perspectiva marxista progressista e nas propostas político pedagógicas de Marx, Gramsci, Pistrak e Makarenko.

O capítulo IV trás os princípios da formação artesanal nostálgicos (ontem) e futurista (hoje). Na primeira parte do texto, expomos sucintamente os princípios do ensino de artes e ofícios contidos no livro de resgate histórico de Rugio (1998) sobre a Nostalgia do Mestre Artesão. Posteriormente, utilizamos duas obras de Luís Antônio Cunha sobre o ensino de ofícios no Brasil e a dissertação de mestrado de Graça Loiola sobre a escola de aprendizes no Ceará. Tomo esses autores como base ao questionamento do porque da atual

⁵ O Uno e o Diverso na Formação da Juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. Coordenado pela Prof^a. Dr.^a. Maria Nobre Damasceno.

implementação (nostálgica) da proposta formativa da Escola de Artes e Ofícios no Ceará. Que repercussão há entre os jovens aprendizes?

O capítulo V visa adentrar na teoria e na prática do processo formativo da Oficina Escola de Artes e Ofícios do Ceará implantada em 2001 e extinta em 2005. Para tal, descrevemos e analisamos a concepção teórica-metodológica da educação, os objetivos, a estrutura e a organização da Oficina Escola. O principal referencial teórico nessa análise foi a obra de E. Goffman *Manicômios, Prisões e Conventos*, onde o autor desenvolve a concepção de “instituição total”. Nesse capítulo, utilizamos predominantemente três categorias elaboradas por Goffman, a saber, equipe dirigente, sistema de privilégios e ajustamentos primários e secundários.

No sexto capítulo, descrevemos e analisamos os princípios da instituição total na formação profissional da juventude. Nele, tomamos como principais categorias de análise o trabalho formativo e deformativo, a empregabilidade, o desculturamento e despersonalização, a carreira moral e os ajustamentos primários e secundários e, a partir de nossa ótica, os ajustamentos intermediários durante o processo formativo dos jovens aprendizes. A intenção é explicitar em que medida estes estão ajustados ou não à proposta formativa profissional da Oficina Escola.

No sétimo e último capítulo, a fim de captar as concepções, as ações e sentimentos dos jovens, tomamos como referência as idéias de Melucci sobre o jovem como catalisador das crises sociais, como espelho da sociedade, alguém ativo que elabora opiniões e cria movimentos de ação e transformação individual e coletiva, no contexto onde está inserido.

Capítulo II: A transição da formação artesanal para a formação industrial na perspectiva conservadora liberal: nostalgia ou futurismo?

Este capítulo foi construído a partir das seguintes questões norteadoras: a) A nostalgia das propostas profissionalizantes baseadas na antiga formação artesanal teve a mesma finalidade em todos os “inovadores pedagógicos” da perspectiva conservadora-liberal? b) Quais são os pontos convergentes e divergentes entre as propostas? c) Quais são as implicações das propostas na formação da juventude? d) Há alguma relação das propostas pedagógicas profissionalizantes com a escolarização formal? Qual a relação entre formação profissional para jovens pobres e a institucionalização? Para dar conta destas questões, fizemos uma incursão por autores considerados representantes clássicos do pensamento conservador-liberal, tais como John Locke, Jean Jaques Rousseau, Adam Smith e, acrescentamos o nome de Bernard Mandeville. Sobre institucionalização, o referencial principal será as idéias de E.Goffman. Consideramos que eles trazem contribuições relevantes para o entendimento da questão em torno da formação humana a partir do artesanato.

2.1 Locke: a formação artesanal do gentil-homem

2.1.1 Premissas sobre trabalho e propriedade

Para resgatar os pensamentos sobre educação de Locke, iniciamos por suas premissas sobre trabalho-educação, presentes no *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Esta obra concede especial destaque à propriedade. Esta é considerada como direito natural e anterior à sociedade civil, mas não é um direito inato. A origem da propriedade reside na relação concreta entre o homem e as coisas, através do trabalho. Se, graças a este, o homem transforma as coisas, ele adquire o direito de propriedade:

O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriedades suas. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum a outros homens (1991, p.227).

O trabalho é a origem e o fundamento da propriedade. As coisas sem trabalho têm pouco valor e mediante ele, elas deixam o estado em que se encontram na natureza, tornando-se propriedades. O Estado coletivo é algo natural. A propriedade privada é algo social e político. Com o trabalho o homem realiza e estabelece valor às coisas.

É na realidade, o trabalho que provoca a diferença de valor em tudo quanto existe. Considere qualquer um a diferença que existe entre um acre de terra plantado com fumo ou cana-de-açúcar, semeado de trigo ou cevada e um acre da mesma terra em comum sem qualquer cultura e verificará que o melhoramento devido ao trabalho constituiu a maior parte do valor respectivo (...). Não pode haver demonstração mais clara de qualquer assunto do que várias nações da América as quais se mostram ricas em terras e pobres em todos os confortos da vida (Idem, p.232)

Vivendo em perfeita liberdade e igualdade no estado natural, o homem está exposto a certos inconvenientes. O principal é a possível inclinação no sentido de beneficiar-se a si próprio ou a seus amigos. Como consequência, o gozo da propriedade e a conservação da liberdade ficam ameaçados. Para evitar a concretização dessas ameaças, o homem abandona o estado natural e cria a sociedade política, através de um contrato não entre governantes e governados, mas entre homens igualmente livres⁶. Para justificar o pacto social e o surgimento da sociedade política, Locke afirma que: *A preservação da propriedade é o objetivo grande e principal da união dos homens em comunidade. Para esse objetivo, muitas coisas faltam no estado de natureza (Idem, p.264)*

Para Locke, a propriedade privada é estabelecida pelo esforço pessoal de cada um, ou seja, pelo trabalho. Se há maçãs em uma árvore, elas pertencem a todos, é um bem comum. No momento em que alguém faz a colheita delas, o trabalho estabeleceu uma distinção entre o comum e o direito privado de quem as colheu: *Embora a água que corre na fonte seja de todos, quem poderia duvidar que na bilha está somente a que pertence a quem a recolheu? Pelo trabalho tirou-a das mãos da natureza onde era comum e pertencia a todos e dela se apropriou para si (Locke, 1991, p.228).*

A mesma lei da natureza que dá a propriedade, também limita a igualmente. Pergunta Locke: Se Deus nos deu tudo abundantemente, até que ponto nos deu? O limite da propriedade é o utilizável. Nesse contexto, Locke apresenta as idéias de útil e de

⁶ Em oposição às idéias de Hobbes, Locke acredita que, através do pacto social, os homens não renunciam os direitos naturais, em favor do poder dos governantes. Na sociedade política formada pelo contrato, as leis

excedente, *tanto quanto qualquer um pode usar com qualquer vantagem para a vida antes que se estrague, e pode fixar uma propriedade pelo próprio trabalho, o excedente ultrapassa a parte que lhe cabe e pertence a terceiros* (1991, p.229). O limite da propriedade e a justificativa para o esforço-trabalho, é a utilidade dos bens.

Se o homem, a princípio, contentava-se na maior parte com o que a natureza desajudada lhe oferecia às necessidades; mais tarde, em algumas partes do mundo – onde o aumento da população e da riqueza, com o uso do dinheiro, tornara rara a terra e de certo valor -, as diversas comunidades fixaram limites dos respectivos territórios e, por meio deles, dentro deles, regularam as propriedades dos homens particulares na sociedade, e dessa maneira, por meio de acordo e pacto, estabeleceram a propriedade que o trabalho e a indústria tinham começado.

Era estrambótico, tanto quanto desonesto, guardar mais do que pudesse utilizar. E se trocasse ameixas que apodreciam em uma semana por nozes que o alimentavam durante o ano, não causaria dano, não desperdiçava a reserva comum, não destruiria parte da porção dos bens que pertenciam a terceiros (...) poderia acumular qualquer quantidade desses objetos duradouros, não se achando o extremo dos limites da sua justa propriedade na extensão do que possuía, mas no perecimento de tudo que fosse inútil a ela. E assim originou-se o dinheiro – algo de duradouro que os homens pudessem guardar sem estragar-se, e que por consentimento mútuo recebessem em troca os sustentáculos da vida, verdadeiramente úteis mas perecíveis (Locke, 1991, p.235)

No entanto, esta “justa propriedade” e o consentimento mútuo de trocas de “sustentáculos da vida” sofreu uma alteração que originou a partilha em desigualdade devido a diferença de valores entre os bens perecíveis e não perecíveis, como por exemplo, o alimento, o vestuário em comparação com o ouro e a prata.

(...) os homens tornaram praticável semelhante partilha em desigualdade de posses particulares fora dos limites da sociedade e sem precisar de pacto, atribuindo valor ao ouro e à prata, e concordando tacitamente com o uso do dinheiro; porque os governos, as leis regulam o direito de propriedade e constituições positivas determinam a posse da terra.(...) Iam juntos o dinheiro e a conveniência. Como o homem tinha direito a tudo em que fosse capaz de empregar o próprio trabalho, não sentia a tentação de trabalhar para obter mais do que pudesse utilizar(1991, p.235).

A preservação da propriedade é o objetivo principal da união dos homens em comunidade. Para atingir-se esse objetivo, muitas coisas faltam no estado de natureza: a) uma lei estabelecida, firmada, conhecida, recebida e aceita mediante consentimento comum, como padrão do justo e do injusto e medida comum para resolver qualquer

aprovadas por mútuo consentimento de seus membros e aplicadas por juizes imparciais mantêm a harmonia geral entre os homens.

controvérsia entre os homens; b) um juiz conhecido e indiferente como autoridade para resolver quaisquer dissensões, de acordo com a lei estabelecida.

Portanto, no *Segundo Tratado do Governo Civil*, Locke expõem seus pressupostos sobre a relação entre trabalho e propriedade, em uma sociedade constituída dentro do pacto social. Cabe-nos questionar, para os objetivos dessa tese, em que medida esses pressupostos repercutem na proposta político-pedagógica do médico inglês, expressa no elogio à formação artesanal dos *Pensamentos sobre Educação*?

2.1.2. Os pensamentos de Locke sobre educação

O livro *Pensamientos sobre la educacion* é uma compilação de cartas escritas por Locke e enviadas ao seu amigo Conde de Shaftesburg com preceitos para a educação do seu filho. Na dedicatória a Eduard Clarke, Locke afirma que são um conjunto de cartas, enviadas ao amigo em diferentes tempos e em distintas ocasiões. Trata-se muito mais de conversas privadas de dois amigos do que de um discurso concebido com destino ao público.

Tenho sido consultado nestes últimos tempos por muitos pais que se confessam confusos quanto ao modo de educar a seus filhos e a precoce corrupção da juventude. Este conteúdo oferece matéria de correção, porque os erros em matéria de educação devem ser mais imperdoáveis que os outros. Estes erros conduzem a ulteriores e incorrigíveis infecções (Idem, p.26).

Ele deseja que o filho do conde – o jovem cavalheiro seja “modelo”, “espelho” para a sociedade. Acredita que educar bem as crianças é o dever e a missão dos pais e o bem estar das prosperidades das nações dependem muito disso. O modo de educar a juventude, em relação com sua diversa condição social é, *o modo mais fácil, breve e adequado para produzir homens virtuosos, hábeis e úteis em suas distintas vocações, e a vocação ou profissão de que mais deve cuidar-se, é a do cavalheiro* (1986, p.28).

No primeiro capítulo, trata dos cuidados para com o corpo. Utiliza-se da máxima grega “Um espírito são em um corpo são”. Ela é uma descrição breve, porém completa de um estado feliz neste mundo, pois “a felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra”, portanto, “é preciso saber dirigir seu espírito sabiamente” (1986, p. 31).

Sobre educação, Locke afirma que:

(...) de todos os homens com que tropeçamos, nove partes de dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que receberam. Esta é a causa da grande diferença entre os homens. Estas diferenças iniciam nas menores e mais insensíveis impressões que recebemos na nossa mais tenra infância e tem conseqüências muito importantes e duradouras. Ocorre como nas fontes de alguns rios, onde uma hábil aplicação da mão processa flexíveis águas por canais que lhes fazem tomar um curso inteiramente contrário e esta direção que se lhes dá na fonte recebem diferentes tendências e chegam ao fim a lugares muito remotos e distantes (Idem, p.32)

Há claramente nessa citação referência aos pressupostos empiristas onde a influência do meio ambiente prepondera sobre o sujeito. Na analogia entre a ação do homem na natureza, na interferência direta sobre o leito do rio, percebe-se a mesma influência em uma certa “natureza infanto-juvenil” no processo educativo. No *Tratado acerca do Entendimento Humano*, ele reitera essa idéia, da seguinte forma:

creio que um príncipe, um aristocrata e o filho de um burguês corrente, deveriam ter diferentes formas de criação, educação, conforme expus nos *Pensamentos sobre Educação*, referidos ao fim principal e aos objetivos da educação, e pensados para o filho de um burguês a quem, sendo muito pequeno, eu considerarei simplesmente como uma folha em branco ou como cera que se pode moldar e trabalhar segundo o gosto de cada um (1986, p.275).

O resultado da exposição ao efeitos da natureza realizado pelos trabalhadores é o enriquecimento do corpo e dos hábitos do espírito, “*Se o colocarmos cuidadosamente sob o abrigo das injúrias do tempo e não os expomos nunca ao sol, nem ao ar, por medo de que se lhes manchem a tez do rosto, será este um bom modo de fazer um jovem lindo, porém não um homem de negócios*” (1986, p.42). Chama a nossa atenção o corte epistemológico feito por Locke entre os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores que ele prescreve ao jovem cavalheiro mas sem intenção nenhuma de interação entre os dois grupos.

Locke destaca a importância de se ensinar às crianças hábitos úteis, como a natação. Quando elas ficam maiores é preciso deixá-las mais livres e abandoná-los às suas próprias condutas, assim a prática se estabelece em hábitos.

Marca a diferença entre as pessoas e a distinção de classes quando prescreve os hábitos alimentares, a moderação na saúde repercute no manejo dos negócios. Ele diz:

Não creio que todos podem comer igualmente, porque uns têm o estômago muito débil e outros os têm muito robusto, porém estou persuadido que há gente gluttona e gulosas por costume. Os proprietários do mundo se criavam com sobriedade. Aos cavalheiros romanos jovens não lhes faltavam forças no corpo, nem vivacidade no espírito porque não comiam mais que uma vez ao dia...os

romanos julgavam esta espécie de moderação tão necessária para a saúde e o manejo dos negócios” (1986, p.48-9).” Os pais que se preocupam com a saúde de seus filhos e desejam que não sejam pouco inteligentes e doentes, não devem preocupar-se de carregar o estômago do filho, ao menos que seja de pão somente. E não se pense que isto é inadequado para um menino de posição e condições. Um cavalheiro deve ser educado de maneira que possa ser capaz de levar as armas e ser soldado (1986, p.51).

Depois de tomar as devidas precauções para conservar o corpo forte e vigoroso, para que possa obedecer e executar as ordens do espírito, indica que a próxima tarefa é a de “*manter reto o espírito para que esteja sempre disposto a não consentir nada que não esteja conforme a dignidade e excelência de uma criatura racional*” (p.65).

A grande falta que Locke observa no modo como as pessoas educam seus filhos é a de não terem cuidado com eles na ocasião oportuna, de formar seu espírito na disciplina, habituá-los a render-se ante a razão na idade em que são mais tenros, mais flexíveis. É preciso estabelecer limites, padrões morais, na idade certa. Ele compara o desejo de liberdade dos meninos aos animais irracionais:

(...) os pais amam seus filhos e esse é seu dever, porém com frequência amam seus defeitos com suas pessoas...corrompem em seus filhos os princípios da natureza e se lamentam logo ao provar das águas amargas quando são eles os que envenenaram a fonte...quando crescem os meninos, e com eles seus maus hábitos, quando são demasiadamente grandes para serem dobrados e os pais não podem fazer deles seus brinquedos, então não se tem mais que lamentos. Os pais os encontram indóceis e perversos. Faça um ensaio com um cachorro, um cavalo ou com qualquer outro animal e verá se é fácil desenraizar quando são grandes os males e nenhum desses animais são tão voluntariosos, tão fogosos nem tão ávidos de conquistar o governo de si mesmo e dos demais como o são as criaturas humanas (1986, p.67).

Inspirado na proposta de educação artesanal de Rousseau, no Emílio, Locke reconhece o quanto é necessário para um jovem a aprendizagem de um ofício manual. No entanto, ele está se dirigindo, em sua obra *Pensamentos sobre Educação* ao filho do Lorde de Shaftesburg. Locke não faz a prescrição médico-educativa dirigida a todos os jovens, mas, especificamente, ao jovem cavalheiro, futuro homem de negócios. Sua posição em defesa a uma classe social específica está presente desde o início do texto, onde podemos ler:

Porque eu quero falar da necessidade de um ofício se pretendo educar um cavalheiro cuja condição não parece compatível com um ofício? E além de ser ofício é um ofício manual? Poderiam ser dois ou três, mas opto por um especialmente, de acordo com a sugestão de Rousseau, no Emílio (1986, p.262).

Segundo Rousseau, a agricultura é o primeiro ofício do homem, o mais honrado, o mais útil e o mais nobre. No entanto, “Bem considerado, o ofício que eu mais desejaria que fosse do gosto de meu aluno é o de marceneiro. É limpo, é útil, pode-se exercitar em casa, mantém o corpo em atividade suficiente; exige do trabalhador destreza e indústria e, na forma das obras que a utilidade determina, não se exclui a elegância e o bom gosto” (Rousseau, Emílio, Livro III). Para o jovem que habita no campo, Locke propõe, em primeiro lugar a jardinagem ou a agricultura, depois o trabalho em madeira como carpintaria, tornearia ou marcenaria.

Locke segue advertindo que é preciso dirigir o aluno a algo que seja útil à inclinação ativa do menino. As vantagens que ele obterá dos exercícios que o ofício lhe propõem podem reduzir-se a duas categorias: 1) Há casos em que a habilidade que adquirem pelo exercício é estimável em si mesma; isto ocorre não somente com o estudo das línguas e das ciências, mas também com a pintura, com a arte de torrear, com a jardinagem, com a arte de modelar o ferro e trabalhá-lo, e com todas as demais artes úteis; 2) Há casos em que o exercício é útil ou necessário à saúde.

Os primeiros destes conhecimentos são considerados tão necessários que os meninos os adquirem durante sua idade juvenil, que devem consagrar uma boa parte de seu tempo, mesmo quando estas ocupações não contribuem em nada para a sua saúde como, por exemplo, a leitura, a escrita e todas as atividades sedentárias que têm por fim os estudos e que ocupam uma boa parte do tempo do cavalheiro, logo que nasce.

Em uma época onde o ensino escolástico restringia a crianças e os jovens às atividades sedentárias, Locke chama a atenção para as artes manuais, pois para serem apreendidas e para serem praticadas exigem o trabalho do corpo têm por resultado não somente aumentar a destreza e a habilidade pelo exercício, mas também fortificar a saúde, sobretudo, aquela com os quais se trabalha ao ar livre.

Mas as atividades manuais ocupam um espaço secundário na formação do jovem cavalheiro, ficam restritas ao “recreio”, afinal, estudo é o que deve constituir a ocupação mais séria de um cavalheiro e quando tem necessidade de descanso e diversão, é preciso que busque no exercício corporal a distração do espírito e fortifique ao mesmo tempo a saúde e o temperamento.

As idéias renascentistas, centradas na recuperação da cultura clássica e da idéia de formação humana integral que os gregos denominaram Paidéia e os romanos Virtus ou Humanitas, estavam reduzidas na época de Locke à aprendizagem formal do latim e do grego e das regras mais abstratas das artes do Trivium. Frente a isso, Locke reivindica o ensino do Quadrivium. A lógica, a retórica e a gramática não deveriam ter muita dedicação do jovem cavalheiro. O que este deveria aprender eram as ciências naturais (Enguitta, 1986, p.18).

A marca principal da proposta de formação humana do médico inglês está no caráter de classe que reiteradamente distingue trabalhadores manuais e não-manuais. Para Locke, os recreios não foram feitos para os homens que não conhecem o trabalho dos negócios e que não estão fatigados e esgotados pelas ocupações de seu cargo. A grande arte consistirá em dispor de horas de recreio de tal maneira que se pudesse durante elas repousar e refrescar as faculdades que foram exercitadas e fatigadas, e fazer ao mesmo tempo que, ademais o prazer e o repouso do momento, assegure alguma vantagem no porvir.

Não são diversões convenientes as cartas, os dados e a bebida. Quem as utiliza são pessoas que não podem suportar o peso de um ócio absoluto, o aborrecimento de não fazer nada e como não aprenderam nunca a arte manual útil que possa diverti-los, recorrem, para passar o tempo, a estas diversões frívolas e maléficas (p.267).

No *Tratado sobre o entendimento humano*, Locke retoma e reitera suas afirmações sobre a formação humana, reforçando a defesa do ensino específico à classe burguesa, baseado na epistemologia empirista. Defende a idéia de que há várias disposições naturais, diferentes inclinações e defeitos particulares que pode-se encontrar nas crianças e prescrever remédios adequados. Destaca as características individuais das pessoas e a necessidade de intervenção educativa igualmente diferenciada. Locke compara as habilidades cognitivas à fisionomia própria de cada um, ou seja, *“a mente de cada homem tem algum rastro particular, igual ao seu rosto, que o distingue de todos os demais e possivelmente não haja dois meninos que possam ser guiados por um método totalmente idêntico* (1986, p.286).

As faculdades e potencialidades com as quais nascemos nos capacitam quase para qualquer coisa, e pelo menos podem nos conduzir muito mais distante do que poderíamos

imaginar. Porém, somente o exercício dessas faculdades nos proporciona a capacidade e a habilidade e nos conduz à perfeição (Idem, p.286). Aqui verifica-se uma tensão no pensamento de Locke, ou seja, disposições naturais versus tábula rasa.

Apoiado na concepção médico-empirista, Locke afirma que dificilmente alcançará um lavrador, de mediana idade, o porte e a linguagem de um cavalheiro, mesmo que seu corpo esteja igualmente proporcional, suas articulações sejam iguais e flexíveis e seus talentos naturais não sejam inferiores de modo algum. Com a mente acontece o mesmo que com o corpo: graças à prática chega-se a ser o que se é. A maior parte das excelências que se consideram como *dons naturais*, em um exame mais atento resultam ser um *produto do exercício*, que *mediante a repetição das ações os eleva às alturas*. Se atribui à natureza o que, em uma medida muito maior, é o efeito do uso e da prática. Com frequência a disposição natural pode dar o primeiro impulso, porém com ele o homem nunca vai muito longe, se não o acompanha a prática e o exercício.

Se a educação cria as diferenças, parece que daí deveria seguir a utilidade e necessidade daquela para realizar estas. Porém, as desigualdades sociais não inquietam Locke. Ele estava convencido de que todo mundo está bem onde está, de que não se trata de empregar a educação para acabar com as diferenças, mas para adaptar-se à elas:

Ao tratar da educação, não tenho outro propósito de falar mais do que se refere a um cavalheiro, pois ninguém é obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem comodamente e que dispõem de tempo livre. Os que dispõem de empregos particulares devem entender suas funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, Idem, 287).

Os pressupostos pedagógicos de Locke estão pautados na formação de hábitos, pois para ele a prática leva à perfeição as potências da mente e do corpo. Portanto, as diferenças visíveis no entendimento e talento dos homens não surgem tanto das faculdades naturais como dos hábitos adquiridos. “*De nada serve escutar as normas e amontoá-las na memória, se a prática não fixa o hábito de atuar sem refletir sobre a norma*”.

É interessante como Locke faz um diagnóstico realista acerca dos “*defeitos e debilidades do entendimento dos homens*”, pois esses “*se devem à falta de um uso correto de suas próprias mentes*”. Ele aponta que “*a culpa é a ausência de um exercício apropriado que permita melhorar tais faculdades*”. Fica evidente que ele está descrevendo o resultado da divisão do trabalho na vida das pessoas. Ele percebe a influência de uma

formação parcial, fragmentada, quando diz que: “*com freqüência, uns homens que nos parecem destros e agudos para o comércio, resultam absolutamente estúpidos sobre assuntos de religião*” (1986, p.288). No entanto, Locke não faz referência em nenhum momento à divisão do trabalho e nem aponta como solução a abolição dessa estrutura social.

Ele descreve os tipos diferentes de educação, mas não as problematiza. Não pergunta porque há tamanha diferença na instrução e nos tipos de conhecimento. Ao contrário, vê como uma realidade determinista, irrevogável. Isto porque ele naturaliza a divisão social.

Supondo que todos estes de que acabo de falar, e que são tão desiguais em instrução e conhecimentos, têm pouco ou mais ou menos os mesmos talentos naturais, e que toda a diferença que há entre eles são provenientes das diferenças na educação e nos meios que têm para recheiar a cabeça de idéias e observações, para exercitar seu espírito e formar seu entendimento (Locke, 1986, p. 285)

Há outros aspectos que considera básicos na educação do jovem cavalheiro: educação feita em casa, com um tutor de confiança, o destaque no ensino de esgrima, de equitação, do baile, as boas maneiras, aprender um ofício mecânico de trabalho manual como recreio e divertimento.

O utilitarismo da concepção educativa de Locke reforça seu caráter classista: a sede de conhecimentos deve ficar limitada àqueles que do ensinamento ou da literatura fazem sua forma de vida; os demais devem aprender o que convenha ao seu papel neste mundo, e é bem evidente que neste mundo existem papéis para o que se precisa ou exige saber muito pouco.

Há alguns pontos positivos no pensamento educativo de Locke em relação à sua época. Locke considera que o aspecto mais importante da educação não são a instrução e o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. O propósito da educação é dominar a natureza.

O menino não é mau, nem antisocial por si mesmo, porém tende a comportar-se de acordo com a lei natural, a mesma e cuja insegurança os homens quiseram escapar mediante o contrato social. A educação se propõe fazê-los renunciar a este estado desde pequenos, e seu método consiste na disciplina e severidade (Idem, 17).

O castigo somente deve ser empregado no terreno da formação dos costumes, e unicamente quando não se conseguiu convencer o menino argumentando. Deve-se propiciar a inclinação do menino ao estudo sem recorrer à vara, *o que deve guiar essa eleição é a idade e a inclinação da pessoa. É preciso evitar a violência e não exigir, obrigar o menino a trabalhar forçado. A violência e a força geram aversão.*

Locke também sugere prestar a máxima atenção à natureza particular do menino, a sua inclinação dominante, considerar o que lhes falta, prevenir os vícios e os defeitos e procurar todas as vantagens. Da temática renascentista, Locke conserva a idéia de formar espíritos ordenado e críticos, capazes de autonomia de juízo: que o homem saiba colocar a necessária distância entre si mesmo e as opiniões que lhe transmitem os demais, que as examine e aceite ou não criticamente.

No que se refere à educação dos filhos do povo pobre Locke era, comparando com a formação do gentil cavalheiro, pouco ambicioso. Vejamos este extrato do que se considera seu projeto de escolarização popular:

“Se se encontra um menino ou uma menina de menos de quatorze anos de idade, mendigando fora da paróquia em que habita, se está em uma distância de cinco milhas de sua paróquia, serão enviados à Escola do Trabalho mais próxima, ali serão açoitados e trabalharão até tarde, para serem mandados embora com tempo de chegar em seu lugar antes de anoitecer. Ou se vivem além de cinco milhas do lugar onde foram encontrados, serão enviados à casa de correção mais próxima e ali ficarão aplicados ao trabalho por seis semanas”. O projeto não foi concretizado (Apud Enguitta, 1986, p.21).

A principal missão de Locke é a formação da juventude que tem como futuro ser um homem de negócios. Dessa juventude depende o bem-estar e a prosperidade dos proprietários. Os demais jovens, também, devem ser hábeis e úteis em suas distintas vocações. Afinal, cada um é útil e em sua posição social – os que dirigem e os que trabalham:

Minha missão é fazer compreender que educar bem os meninos é de tal modo o dever e a missão dos pais e o bem estar e a prosperidade das nações depende dele. O modo de educar a juventude, em relação às diversas condições, é também o modo mais fácil, breve e adequado para produzir homens virtuosos, hábeis e úteis em suas distintas vocações e que a vocação ou profissão de que mais deve-se cuidar, é a do cavalheiro. Porque se os dessa classe são colocados pela educação no caminho reto, eles colocarão rapidamente os demais (1986, p.25).

Portanto, respondendo as questões norteadoras dessa capítulo, inferimos que, para Locke, a nostalgia da formação artesanal teve como principal finalidade o descanso, a distração, no intervalo das atividades principais do jovem cavalheiro. Ele foi um dos poucos pensadores que apresentou uma relação perfeitamente orgânica com as inquietações e interesses de uma classe – a burguesia ascendente (Enguita, Prólogo, 1986, p. 09), pois sua proposta político-pedagógica não teve fins universalistas, mas um óbvio caráter de classe.

As indicações formativas profissionalizantes são dirigidas à juventude que representa os futuros homens de negócios, encarregada de manter a propriedade. Enquanto que para os filhos dos trabalhadores que perambulam pelas ruas, em situação de miséria, ele recomenda as Escolas do Trabalho, ou seja, um sistema corretivo típico das instituições totais. Ele não trata de empregar a formação profissionalizante para acabar com as diferenças entre as pessoas, mas propõe que estas se adaptem à elas. A relação entre trabalho e educação é cindida, hierarquizada, e classista.

2.2 Mandeville: o trabalho como sinônimo de sacrifício para os trabalhadores e de ócio para a burguesia

A proposta político-pedagógica de Mandeville (1670-1733) é elaborada também no período das manufaturas, ou seja, na fase pré-industrial. É indispensável entender a concepção de natureza humana – essencialmente egoísta – que justifica a falta de compaixão por quem trabalha duramente e quem desfruta ociosamente desse trabalho.

O pensamento paradoxal de Mandeville aparece com sua alegoria da “colméia ruidosa” e da vida das abelhas. Com uma crua ironia, descreve sua visão da natureza humana plasmada em uma ética repulsiva que defende o luxo, a inveja e o orgulho, mediante as quais justifica o egoísmo e condena a educação gratuita, a caridade e a frugalidade.

Este resgate das idéias de Mandeville torna-se relevante à medida em que paramos para pensar a sociedade hoje e percebemos o elevado índice de violência, corrupção, miserabilidade crescente, altos índices de desemprego, etc. São fenômenos de caráter não somente econômico, mas principalmente ético-morais, onde o princípio egoísta, a competitividade, a “lei do mais forte”, a tese do egoísmo ético (Giannetti, 1993), atingem

as atitudes e sentimentos da grande maioria das pessoas, anesthesiando iniciativas opostas que visem a busca da sociedade justa, digna, solidária, coletiva.

Cabe-nos perguntar: há possibilidade ética entre interesses coletivos e benefícios concedidos sobre a perspectiva do indivíduo, do egoísmo e do utilitarismo?

2.2.1 A natureza humana como determinante da estrutura social

A causa da existência da separação dos homens em duas classes – o que conseqüentemente criará duas sociedades distintas – é o orgulho, elemento da essência humana que existe mesmo que “*alguns aprendam a ocultá-lo ou dissimulá-lo*”. Portanto, a concepção de homem trazida por Mandeville é a do ser egoísta, movidos por suas paixões, seus desejos e não pela razão. O homem gosta de mandar; é caracterizado pela ausência de senso moral; sendo ainda naturalmente propício ao vício. Para ele, existe uma simetria entre a natureza do indivíduo e a configuração da ordem social.

Já nas primeiras páginas da *Fábula das Abelhas* expõe seu projeto de *demonstrar que aquelas paixões das quais todos nos envergonhamos são, precisamente, as que constituem o suporte da sociedade próspera* (1982, p.300). O objetivo anunciado na introdução, é cumprido na conclusão à sua investigação sobre a natureza humana, onde ele escreve:

(...) me congratulo de ter demonstrado que nem as qualidades amistosas nem os afetos simpáticos que são naturais no homem, nem as virtudes reais que seja capaz de adquirir pela razão e a abnegação, são os cimentos da sociedade, mas, pelo contrário, o que chamamos mau neste mundo, seja moral ou natural, é o grande princípio que faz de nós seres sociáveis (apud Bilbao, 1996, p. 301).

O principal objetivo da *Fábula* é mostrar a impossibilidade de usufruirmos todos os mais elegantes confortos da vida, com os quais nos deparamos em qualquer nação industrializada, rica e poderosa, e ao mesmo tempo ser abençoado com toda a virtude e inocência que se poderia desejar em uma “idade de ouro”, ou em uma sociedade idealizada. Portanto, o resultado de uma sociedade fundamentada única e exclusivamente na virtude seria a ruína do comércio e da indústria, a estagnação científica e tecnológica e o embotamento geral da civilização.

As paixões constituem o vigor vital do homem. Este nunca se esforça senão quando lhe excitam os desejos: enquanto esses permanecem adormecidos, sem que haja nada que

os desperte, suas habilidades permanecerão desconhecidas e a indolente máquina humana, sem a influência das paixões, poderá comparar-se a um enorme moinho de vento sem o sopro do ar.

Na natureza humana há uma racional ambição de ser “bom”. O sentimento egoísta faz com que ajamos em nosso interesse próprio. E assim, o que às vezes parece sacrifício pelo outro, na verdade é cuidado com a própria honra e reputação. A compaixão faz parte das emoções e não está relacionada com o senso moral mais elevado. Não há moralidade nos atos de piedade e compaixão, mas uma proximidade dos fatos entra pelos nossos sentidos e isso nos comove.

A compaixão diante de uma mesma cena desgraçada em que, por exemplo, uma criancinha é comida por um bicho faminto, pode ser sentida por um homem humanitário e honrado, assim como por um ladrão e assassino. Longe de nossos sentidos, é a razão que diz que devemos nos compadecer. Em conseqüência, Mandeville formula a Etérea Moeda da Fama: *“O homem age segundo suas paixões. Ele é o que é: incrédulo, insolente e desrespeitoso. E só mostra que é “humanitário” por vaidade, em nome de uma futura glória”* (1982, p. 30).

Como fundamento do homem egoísta, Mandeville desvenda o que se encontra por trás da caridade. Ao iniciar sua crítica às Escolas de Caridade, Mandeville, como ele afirma, *“não tem a intenção de ser cruel e nem o menor propósito desumano”* (1982:175). Ele sabia que a análise que estava fazendo iria causar impacto na sociedade da época, como realmente causou. O motivo principal foi a mudança de perspectiva que ele adotou para analisar tanto a concepção de caridade quanto as obras realizadas em nome desta.

Se a natureza do homem é egoísta, ele não pode ser caridoso. A questão é que as pessoas confundem compaixão com caridade. A compaixão para com o outro não é inata, é adquirida pelos sentidos, *“entra pelos olhos, pelos ouvidos ou por ambos os sentidos”*. Ela consiste em uma simpatia e condolência que sentimos pelas desgraças e calamidades. Esses sentimentos são apreendidos pela experiência e afetam a toda a humanidade. Portanto, um sentimento como esse não é privilégio de pessoas benevolentes, *“não é somente um homem humanitário, compassivo e honrado, mas também um bandido, um ladrão ou um assassino que pode sentir ansiedade”* diante de cenas aterrorizantes, catastróficas, de extrema crueldade. Percebe-se claramente uma concepção de moralidade

e, conseqüentemente, de caridade com base empírica. Só nos comovemos com atos diretamente observados, experienciados.

Há um jogo de interesses hipócrita no cenário da caridade. Os mendigos, por exemplo, entendem a lógica subjacente a esse jogo e, por isso, expõem “suas calamidades verdadeiras ou falsas” usando uma “performance” de gestos e trejeitos. *Eles pretendem conquistar os corações embrutecidos, seguindo-nos pelas ruas, com suas muletas. Isto faz com que milhares dos que lhes dão dinheiro o façam pela mesma razão com que pagam o calista, para andar com comodidade* (p.167). Reiterando a idéia, o esforço de ser caridoso nada mais é do que a tentativa de propagar seu nome e sua glória. Pouca é a preocupação real com o outro. É por isso que o orgulho e a vaidade edificam mais obras públicas - por exemplo, hospitais - que todas as virtudes juntas.

A conseqüência dessa “falsa caridade” é o fomento à preguiça, à ociosidade, à mendicidade e o impedimento ao trabalho. Todos os que estivessem em condições de fazer algo deveriam fazê-lo, inclusive os considerados inválidos.

2.2.2 Mandeville, as Escolas de Caridade e a Educação

É nesse contexto que Mandeville enxerga a educação. Vê nas Escolas de Caridade um ambiente que abriga crianças e jovens pobres que se tornam mão-de-obra ociosas sendo conseqüentemente inútil para as manufaturas.

Para Mandeville, com uma educação inadequada não é possível atingir uma vida cômoda em uma sociedade civilizada. Esta resulta do incremento do conhecimento entre os indivíduos. Eles formam um estado político baseado no acordo mútuo. Quanto maior é o conhecimento neste contexto, maior é a quantidade de trabalho exigido. Por isso, é impossível que um grande número de pessoas desfrutem da ociosidade, da comodidade e prazeres sem ter ao mesmo tempo pessoas para compensar essa deficiência; pessoas que, à força do costume e da paciência, cheguem a habituar-se a trabalhar, não somente para eles mesmos, mas também para os outros. O trabalho é inevitável porque é um princípio milenar maldito *Temos que ganhar o pão com o suor do nosso rosto*. O homem trabalha pela sua subsistência e em decorrência de sua “corrompida e defeituosa natureza” interessada em suas paixões viciosas.

A educação deve ser adequada à cada classe social. A destinada à classe trabalhadora pressupõe aquisição de habilidades e conhecimentos para o trabalho subalterno. Para Mandeville, quando as pessoas são destinadas a permanecer até o fim de suas vidas em condições duras, aborrecidas e penosas de trabalho, quanto mais cedo comecem a praticá-la, mais pacientemente se submeterão à ela para sempre. O trabalho deve ser realizado por pessoas fortes e robustas que nunca tenham conhecido nem a comodidade nem a ociosidade, que se conformem em usar as manufaturas mais simples e alimentem seu organismo quando o estômago as impulsione a comer, sem dar importância ao gosto ou aos condimentos. É a necessidade que faz as pessoas trabalharem. Mandeville deixa claro que são o trabalho e a ignorância do pobre que fazem a riqueza das nações. A ignorância é um ingrediente necessário ao amálgama da sociedade civil.

Em uma nação livre em que não permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste em uma multidão de pobres laboriosos porque (...) sem eles não poderia existir os prazeres e os produtos de todos os demais países seriam desconhecidos...Para fazer feliz a sociedade e ter contente as pessoas, mesmo nas circunstâncias mais humilhantes, é indispensável que o maior número delas seja ao mesmo tempo pobre e totalmente ignorante. O saber amplia e multiplica os desejos .

Por outro lado, a educação adequada à classe rica, dirigente, deveria levar em conta as novas tecnologias iniciadas à época. Devem levar em conta os conhecimentos provenientes das ciências exatas, das artes liberais, da literatura, e considerando o saber em sua utilidade. O número de professores deveria ser maior nas universidades e eles deveriam receber, além dos estipêndios do tesouro público, uma gratificação por cada estudante que ensinam. Mandeville recorda a vaidade humana e o amor à glória para propor a emulação como estímulo ao trabalho e à assiduidade.

Fica clara sua proposta de ensino privatizado quando ele compara as universidades ao mercado público. Somente nas igrejas se deve ensinar de graça porque *com as letras não acontece como com os dons do espírito santo que podem ser adquiridos sem dinheiro.*

A proporção numérica em cada ofício encontra naturalmente seu equilíbrio quando nada interfere nela. Então, o livre comércio deve ser estimulado. Neste aspecto, faz referência ao estatuto de aprendizagem e lembra que os pais que tenham filhos para educar devem sempre deliberar consultando a que comércio ou profissão devem dedicar-se. Primeiro devem pensar que indústria possam pagar pelo aprendizado e depois qual a ocupação será a mais vantajosa, ou em algum ofício onde se possa empregar com mais

facilidade. Considerar que, do ponto de vista das empresas, a preocupação maior é a regulação do número de aprendizes para não ocasionar saturamento nos ofícios.

Criticando novamente o tipo de ensino das Escolas de Caridade, Mandeville diz que se os diretores não deliberarem sobre que ofício é melhor para cada aprendiz, mas em saber qual o mestre recebe o menino pelo valor combinado. A origem indigente dos aprendizes desanima os empregadores que não vêem nos meninos um “bom investimento”. Assim, seu destino é submeter-se à aprendizagem de professores torpes e negligentes que, de certa forma, alimentam “um perpétuo viveiro para as Escolas de Caridade” e a manutenção de sua própria condição.

A escassez de serventes se deve à educação. Para evitar isso, “os pobres, especialmente seus filhos, devem ser obrigados a ir à igreja no Sabbath, além de ser proibidos de toda classe de diversão. Os ministros do Evangelho podem inculcar nas inteligências menos brilhantes mais piedade e devoção”.

Sei que sempre se argüirá contra mim que é bárbaro negar aos filhos dos pobres a oportunidade para desenvolver suas faculdades, posto que Deus os dotou de dons naturais e gênio igual aos dos ricos. Porém, não creio que isto seja mais penoso que sua falta de dinheiro, quando têm as mesmas inclinações a gastar que os demais. Mas, não é o talento, gênio ou docilidade o que necessitamos deles, mas diligência, aplicação e assiduidade. Muito é o trabalho duro e sujo que é necessário fazer e há que resignar-se à vida dura. Como podemos encontrar solução para remediar estas necessidades senão recorrendo aos filhos dos pobres? (...) uma vez de acordo que haja abundância de trabalho por fazer, outra coisa que também é inegável é que quanto mais alegremente se faça este trabalho tanto melhor para os que realizam e para o resto da sociedade (...) assim que aumente seus conhecimentos e experiências, mais refinados serão seus gostos. Quanto maior for a distância entre gentes de diversas condições, circunstâncias e modos de vida, menos poderão julgar uns as preocupações ou os prazeres dos outros. A liberdade e a propriedade podem permanecer seguras se o pobre estiver melhor empregado do que está, ainda que seus filhos sujem suas roupas em um trabalho útil em vez de manchando-as de tinta. É necessários que haja uma certa porção de ignorância em uma sociedade organizada.

Nesta longa citação percebemos claramente o posicionamento político de Mandeville. Ele não nega que entre pobres e ricos haja as mesmas condições para aprendizagem. Porém, sua preocupação não é com a universalização e as mesmas condições de ensino, mas a manutenção da comodidade para a classe abastada da sociedade através da ignorância e do trabalho submisso do pobre.

De acordo com Mandeville, o tipo de educação oferecido nas Escolas de Caridade era o mais rudimentar, limitando-se aos princípios de religião e ao aprender a ler e a escrever. Alguns dos meninos podem *ser mais civilizados do que outros que devem*

*resignar-se a andar ao azar e não ter ninguém que se preocupe com eles. Mas, isso não é suficiente para manter a ordem. Conduzindo para o seu ponto de vista, Mandeville questiona: *Pode alguém duvidar que é delas que saem a maioria dos ladrões? Que quantidade de gatunos e outros delinqüentes temos julgado e condenado nas cortes?**

Em seu modo de pensar, quando os filhos dos pobres recebem uma educação melhor, a sociedade recolhe os benefícios e se vê aliviada dos “malandrinhos” que invadem o país.

Se “A ignorância é a mãe da devoção”, então não é preciso o tipo de educação oferecida aos pobres nas Escolas de Caridade, porque “a urbanidade é algo frívolo e para o trabalhador pobre é inútil. Não são os bons modos que esperamos deles, mas trabalho e assiduidade” (1982:176).

Tendo a imitação como princípio educativo, Mandeville acredita que o que realmente influi nos meninos é o exemplo adquirido pelos pais e das pessoas de suas convivências, pois “(...) *pais malvados, de má conduta e que não se preocupam com seus filhos não podem ter filhos bem educados, ainda que recorram a uma Escola de Caridade*” (Idem: 177).

Sendo assim, parece inevitável uma suposta carreira marginal de uma criança pobre:

Em uma cidade populosa não é nada difícil para um preguiçoso, velhaco de mãos pequenas e dedos ágeis, mesclar-se à multidão e escamotear um lenço ou uma caixa de rapé de um homem que está pensando em seus negócios, esquecido de seus bolsos. O êxito nos delitos pequenos raras vezes deixa de arrastar os outros maiores e o que com doze anos furta moedinhas com impunidade, provavelmente aos dezesseis seja um ladrão em escala de casas e antes de completar os vinte, um consumado ladrão (Ibidem).

Referindo-se à idéia da compaixão, Mandeville entende que, se ela não faz parte da natureza humana, então seria natural que exista desproporção na sociedade, como por exemplo, a divisão do trabalho. Justifica-se assim que alguns tenham trabalhos duros e sujos enquanto outros desfrutam do luxo e do bem estar; a grande desproporção entre a parte ativa – que trabalha – e inativa – que não trabalha – na sociedade. À primeira vista, pode parecer que o princípio educativo será diferente para cada uma das distintas partes. Mas Mandeville defenderá a educação como adestramento para os membros de todas as classes. Isso fica melhor entendido quando situamos historicamente o contexto em que ele faz sua proposta. É o início das manufaturas – berço da industrialização. Era necessário

criar novos hábitos, tanto da parte de quem administra-coordena quanto de quem executa o trabalho.

Para atingir este fim, ele estabelece em sua tese sobre a sociabilidade do homem egoísta os princípios pedagógicos: a hipocrisia, a imitação e a adulação.

Em suas palavras, explica:

Sejamos selvagens ou estadistas, é impossível que o homem, o simples homem caído (...) tão limitada a ação e posto que sempre nos vemos forçados a fazer o que não nos dá prazer, é impossível que sejamos criaturas sociáveis sem hipocrisia (...) toda vez que não podemos impedir que as idéias emirjam continuamente dentro de nós mesmos, toda relação civilizada se perderia se, por meio da arte e do prudente disfarce não tivéssemos aprendido a ocultá-las e sufocá-las; e se tudo o que pensamos fosse colocado abertamente aos demais, seria impossível que, estando dotados da palavra, pudéssemos suportar uns aos outros (...) Em todas as sociedades civis se ensina insensivelmente aos homens serem hipócritas desde o berço e ninguém se atreve a confessar o que ganha com as calamidades públicas ou com as perdas de pessoas particulares (1982, p.233).

Sobre a imitação, assim como os moços e meninos pequenos imitam os demais, os jovens experimentam o ardente desejo de fazerem-se homens sem cair no ridículo com seus impacientes esforços por aparentar o que o mundo vê e que eles não o são. Para se perpetuarem todas as grandes sociedades a devem à prolongada continuidade dos trabalhos estabelecidos. Quantas penas sofre a gente jovem, de quais violências se afligem para chegar a alguma insignificante ocupação que tanto admiram em outros que lhes superaram em idade? É este gosto pela imitação é que faz com que pouco a pouco se acostumem ao uso de coisas tediosas e intoleráveis, até o ponto em que não poder passar sem elas.

A respeito da adulação:

Não há homem, por maior que seja sua capacidade ou inteligência que seja totalmente invulnerável à fascinação da adulação se esta lhe é aplicada com arte, adaptando-a às suas faculdades. As crianças e os tontos beberão os elogios pessoais. Porém, aos que são mais astutos, terão que manejá-los com grande cautela e quanto mais geral seja a adulação, menos desperta suspeita àqueles a quem ela é dirigida (...) a experiência nos ensina que mediante libidinosos elogios se consegue que as meninas façam elegantes reverências e se comportem “mulhermente” muito antes e com menor dificuldade do que sem essa ajuda. O mesmo acontece com os meninos com os quais procura-se persuadir de que todos os cavalheiros elegantes fazem o que lhes pede e que somente os meninos de rua são grosseiros, sujam suas roupas (Idem, p,29).

Resumidamente, Mandeville situa a divisão do trabalho em uma sociedade projetada a partir das paixões, dos desejos, dos vícios individuais. Fica subentendida uma ética baseada em uma suposta natureza humana egoísta e individualista.

A prosperidade, a riqueza são frutos dos vícios privados. Mas a prosperidade não pode ser desfrutada por todos. É preciso que alguns trabalhem em serviços duros e sujos. Como consequência dessa sociedade estruturada na divisão do trabalho, a formação artesanal é reservada à classe social subalterna, aos trabalhadores e aos seus filhos. Por outro lado, a classe social ociosa desfruta da vida próspera e luxuosa.

Uma inovação trazida pela proposta mandevilliana é a respeito da impossibilidade de se erigir uma sociedade altruísta, solidária, baseada na caridade, pois mesmo quando uma pessoa manifesta uma preocupação com o outro, na verdade está buscando benefícios próprios, como por exemplo, o cultivo de sua honra. Portanto, estes seriam apenas atos pseudo-caridosos. Para Mandeville, a “falsa caridade” é o fomento à preguiça, à ociosidade, à mendicidade e o impedimento ao trabalho.

A partir da crítica à caridade, Mandeville analisa o processo educativo, tomando como referência as Escolas de Caridade. Para ele, estas abrigavam crianças e jovens pobres que se tornavam mão-de-obra ociosa, inútil para as manufaturas. Defende que o processo educativo deve ser adequado à cada classe social. O destinado à classe trabalhadora pressupõe aquisição de habilidades e conhecimento ínfimos, suficientes para o trabalho subalterno, pois *é o trabalho e a ignorância do pobre que fazem a riqueza das nações*. Por outro lado, o processo educativo da classe governante deveria ser incrementado com as novas tecnologias iniciadas na modernidade, ou seja, os conhecimentos provenientes das ciências exatas, das artes liberais e da literatura.

Mandeville aponta a educação como um estímulo à inteligência e, conseqüentemente, como um fator de escassez de pessoas serviçais. Para evitar essa escassez, ele sugere a limitação do processo educativo, o estímulo aos princípios religiosos e a falta de divertimento para os filhos dos trabalhadores.

Quando faz referência ao ensino através dos ofícios Mandeville defende a regulamentação baseado no Estatuto da Aprendizagem, ou seja, pelo livre comércio, pelo princípio da utilidade e da vantagem comercial. Nesse contexto, os aprendizes de artes e ofícios são vistos como “investimentos” pelos empresários.

2.3 Smith: a concepção de conhecimento científico e produtivo

A abordagem da formação artesanal em Adam Smith se dá em um contexto diferente do exposto por Locke e se aproxima muito das propostas de Mandeville. Na revisão feita em seu livro *A Teoria dos Sentimentos Morais* feita em 1759, Smith classifica Mandeville como *o mais notável representante de doutrinas que eram moralmente corruptas* (Lux, 1993, p.106). No entanto, foram precisamente os escritos do mesmo Mandeville que influenciaram Smith a assumir na *Riqueza das Nações* o ponto de vista sobre o interesse próprio, a defesa da divisão do trabalho, do processo educativo classista e a defesa do ensino privado.

Smith situa-se nos primórdios da produção industrial do capitalismo nascente. Por isso, é preciso contextualizar a concepção de conhecimento de Smith⁷ no contexto da divisão do trabalho, pois é nela que se dá o *aprimoramento das forças produtivas, assim como a maior parte das habilidades, da destreza e do bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado* (1996, p.65).

Isto é, o aperfeiçoamento das forças produtivas, o desenvolvimento de habilidades e destrezas e o bom senso na tomada de decisões resultam da divisão do trabalho e supõe saberes específicos quer para as classes dirigentes quer para as classes trabalhadoras subalternas. Na sociedade capitalista emergente, o conhecimento deveria deixar de ser especulativo e contemplativo, para ser científico, útil, vinculado essencialmente à produção e às profissões liberais.

Enquanto os mercantilistas faziam depender a riqueza do ouro e os fisiocratas, da terra, Smith vê a sua origem no trabalho do homem. A proporção segundo a qual o produto desse trabalho se reparte por entre um número maior ou menor de consumidores é que torna uma nação mais ou menos rica. Essa proporção resulta um elemento quantitativo do trabalho, isto é, pela relação existente entre o volume da população ativa e inativa e, sobretudo, de

⁷ Em 1752, Smith assume na Universidade de Glasgow a disciplina Filosofia Moral. A publicação de sua mais destacada obra “A Riqueza das Nações”, em 1776, teve início em 1749 e encerrava os vinte e sete anos de trabalho sistemático dedicados à elaboração de uma ciência econômica. Entre os vários temas abordados em suas aulas de Filosofia moral, o liberalismo econômico foi incorporado como a principal tese de A Riqueza das Nações: a livre iniciativa dos interesses individuais no livre jogo do mercado é o principal fator de equilíbrio e desenvolvimento econômico. A tese de Smith está estritamente vinculada à concepção do individualismo moral.

um elemento qualitativo do trabalho: sua eficácia. Smith mostra ser a eficácia do trabalho, quanto ao rendimento, mais importante do que a quantidade de trabalho empregado (Hugon, 1995, p.104).

A eficácia do trabalho nas nações progressivas provém essencialmente da divisão do trabalho. Na *Riqueza das Nações*, Smith cita, como exemplo de superioridade do trabalho dividido, a fabricação de alfinetes. Nela, observa ser possível produzirem, facilmente, dez operários, por entre os quais estejam divididas as diferentes tarefas de fabricação de um alfinete, 48.000 alfinetes por dia, enquanto, tendo um operário de realizar todas as operações sozinho, por hábil que fosse, conseguiria, talvez, fazer um alfinete por dia.

Generalizando esse exemplo e estendendo a divisão do trabalho a todas as profissões e, principalmente, a todas as nações, Smith mostra que ela pode possibilitar a produção de cada coisa no lugar onde as maiores facilidades existem para sua criação. Para Hugon, a teoria da produtividade do trabalho de Smith é um hino de glória à divisão do trabalho. Mas essa teoria também é um canto de louvor entoado ao poderio e à eficácia do interesse privado (ob. cit. p.105).

No plano nacional, a divisão do trabalho proporciona altos rendimentos, é fator de bem-estar para o indivíduo, e de riqueza, para os países. No campo internacional, transforma o mundo em uma vasta oficina, executando-se o trabalho onde se exige menor disponibilidade de tempo e de esforço, graças à colaboração da natureza e ao aproveitamento das aptidões humanas. Nessa imensa oficina, a divisão do trabalho é eficaz, não apenas pelas qualidades econômicas que lhes são peculiares, mas também por ser o homem levado *espontaneamente* à atividade graças ao seu interesse pessoal e coincidindo essa motivação egoísta com o interesse geral. Assim Smith se exprime numa passagem célebre da *Riqueza das Nações*:

[o indivíduo] não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por uma mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo (Smith, 1996, p.438).

Smith justifica sua “nova” visão de liberdade do mercado fazendo uma forte crítica ao Decreto 5º da Rainha Elizabeth, conhecido como Estatuto da Aprendizagem. Esta política criou o “espírito” das corporações que, segundo Smith, *provocava desigualdades e limitava o mercado* (1996, p. 165).

No início da industrialização, as leis e costumes na Europa, para qualificar uma pessoa a executar um determinado tipo de trabalho, impunham a necessidade de uma aprendizagem, embora com rigor diferente, conforme os lugares. Fora da produção, os outros empregos ficavam livres e abertos a quem quisesse. Durante o período de aprendizagem, o trabalho integral do aprendiz pertencia ao seu patrão. Durante esse período, o aprendiz, em muitos casos, deveria ser mantido pelos seus pais ou parentes, e quase em todos os casos dependia deles para vestir-se.

Costumava-se também pagar algum dinheiro ao patrão por ensinar ao aprendiz a ocupação. Os que não podiam dar dinheiro, davam tempo ou então permaneciam sem remuneração por um período de anos maior do que o costumeiro – um tratamento que, segundo Smith, além de não ser sempre vantajoso para o patrão, devido à habitual “preguiça dos aprendizes”, representava sempre uma vantagem para estes últimos. Ao contrário, no trabalho do campo, o trabalhador, enquanto desempenhava as tarefas mais fáceis, aprendia as tarefas mais difíceis da profissão, e com seu próprio trabalho se mantinha em todos os estágios de seu emprego (1996, p.149).

Para Smith:

A propriedade que cada pessoa tem em sua própria ocupação, assim como é o fundamento original de toda e qualquer propriedade, da mesma forma constitui a propriedade mais sagrada e inviolável. Cada indivíduo dispõe de seu corpo como uma propriedade e tem a liberdade de negociá-lo. O patrimônio do pobre reside na força e destreza de suas mãos.

Nesta citação fica evidente a proposta liberal de negociar a própria liberdade e vendê-la ao capital. Também refere-se à força e destreza das mãos como patrimônio único do pobre, ou o seu destino ao trabalho manual e a sua impossibilidade ao trabalho intelectual.

O salário do trabalho em ocupações diferentes variava de acordo com a probabilidade ou improbabilidade de sucesso que elas ofereciam. Diferia muito de uma ocupação para outra, a probabilidade de que uma determinada pessoa se qualificasse para a ocupação para a qual era formada. Nas ocupações mecânicas, o sucesso era mais ou

menos certo, sendo porém muito incerto nas profissões liberais. Sobre isso, Smith se posiciona da seguinte maneira:

Coloquemos nosso filho como aprendiz de sapateiro, e poucas dúvidas haverá de que aprenderá a fazer um par de sapatos. Se, porém, o fizermos estudar Direito, veremos que dentre vinte haverá no máximo um cuja eficiência seja suficiente para possibilitar-lhe viver dessa ocupação” (1996, p.152)

Parece garantido mas é limitado. Talvez seja mais fácil. A formação no curso de Direito embora também exposto à improbabilidade não é igual a atividade mecânica. Embora ambas sejam competitivas, Smith vê a do profissional liberal como um jogo de azar. Entendemos que o futuro do sapateiro pode ser garantido mas com perspectivas limitadas. É diferente o futuro de um para o outro. São perspectivas de classe diferentes e Smith não deixa claro que observou isso.

Em uma loteria perfeitamente honesta, os que ganham os prêmios deveriam ganhar tudo aquilo que perdem os que não acertaram. Em uma profissão em que vinte fracassam e apenas um tem sucesso, este deveria ganhar tudo aquilo que deveria ser ganho pelos vinte que fracassaram (Ibidem)

Na época, segundo Smith, eram três as maneiras pelas quais a política europeia provocava desigualdades: a) limitando a concorrência, em se tratando de alguns empregos, a um número menor de pessoas do que o número daquelas que de outra forma estariam dispostas a concorrer; b) aumentando em outros empregos a concorrência, além da que ocorreria naturalmente; c) criando obstáculos à livre circulação de mão-de-obra, tanto de uma profissão para outra como de um lugar para outro (1996, p.164).

Smith critica a estrutura da formação das corporações alegando que essa era limitada aos profissionais específicos e estava restrito àqueles que passassem pela aprendizagem, sob um mestre devidamente qualificado. Às vezes os regimentos internos da corporação regulavam o número de aprendizes que cada mestre podia ter e quase sempre determinavam o número de anos de aprendizagem a cumprir. A intenção dessas duas normas era limitar a concorrência ao menor número possível. A limitação do número de aprendizes era determinada de acordo com a duração da aprendizagem. Quanto mais longa, mais dispendiosa.

2.3.1 Smith e a crítica ao Estatuto da Aprendizagem

Pelo 5º. Decreto de Elizabeth, comumente denominado de Estatuto da Aprendizagem, ninguém poderia exercer qualquer comércio ou ofício existente na Inglaterra da época, se não tivesse passado pela respectiva aprendizagem durante o mínimo de sete anos. Tornou-se a lei geral e oficial do país para todas as ocupações existentes em cidades-mercados.

Essa limitação resultou em uma série de distinções. Na visão de Smith, se consideradas como normas de política, “parecem muito tolas”, mas que, diferentemente podemos pensar, aprofundam a divisão do trabalho. Foi decretado, por exemplo, que um fabricante de carruagens não podia fazer ele mesmo as rodas nem contratar oficiais para fazê-las, devendo comprá-las de um mestre carpinteiro de rodas.

Para Smith, a instituição de longa aprendizagem não é capaz de oferecer garantia alguma de comercializar mão-de-obra incapaz, nem o aprendiz mais longo é capaz de oferecer garantias contra a fraude. Para evitar esses abusos requer-se normas bem diferentes. Ele alega que o comprador poderia examinar marcas identificadoras do dinheiro ou dos tecidos, mas nunca perderia tempo em verificar se os trabalhadores passaram ou não por sete anos de aprendizagem regular.

Segundo Smith, a instituição de longa aprendizagem não garante a formação de jovens para o trabalho. Um oficial que trabalha por peça ou tarefa provavelmente será laborioso, pois auferir um benefício de cada produto do seu trabalho. *“Um aprendiz provavelmente será preguiçoso – e quase sempre isso acontece – porque não tem nenhum interesse imediato em comportar-se de outra forma”* (1996, p.166). Nas ocupações inferiores, o prêmio que se espera consiste na remuneração do trabalho. Os que chegam antes à condição de desfrutar da recompensa do trabalho são provavelmente os que antes chegam a sentir gosto por ele e cedo adquirem o hábito da aplicação. De outro modo, *“Um jovem naturalmente contrai aversão ao trabalho, se durante muito tempo não auferir nenhum benefício dele”* (Idem, p.167).

Para Smith, o instituto de aprendizagem era totalmente desconhecido entre os antigos.

Desconheço qualquer palavra grega ou latina que expresse o conceito que hoje atribuímos à palavra “aprendiz”, ou seja, um servo obrigado a trabalhar em uma

determinada ocupação em benefício de um mestre, durante certo número de anos, sob a condição que o mestre lhe ensine essa profissão (1996, p.167).

Sendo assim, na análise de Smith, as longas aprendizagens são desnecessárias. As artes que são muito superiores aos ofícios comuns – tais como fazer relógios de parede, de bolso – não escondem mistérios que exijam um longo período de aprendizagem. A invenção dessas máquinas, e mesmo de alguns dos instrumentos utilizados para fabricá-las, foi obra de reflexão e pesquisa profunda e diuturna. Uma vez inventadas e dominado o processo de fazê-las, não se pode afirmar que para ensinar a um jovem, da maneira mais completa possível, se requeira mais do que algumas semanas; talvez até possa dizer que bastam alguns dias de ensinamento. Em se tratando das ocupações mecânicas comuns, o ensino de alguns dias é suficiente. No entanto, a destreza manual do trabalho, mesmo nas ocupações comuns, não pode ser adquirida sem muito exercício e experiência.

Na visão econômica de Smith, a propriedade do saber é percebida como um poder pelas classes trabalhadoras. Por isso, o espírito de corporação, o ciúme em relação aos estranhos à profissão, a aversão a admitirem aprendizes ou a transmitirem o segredo da profissão, foram preservados por muito tempo. Muitas vezes, mediante associações e acordos voluntários, a impedir a livre concorrência, seja quando não conseguiam proibi-la por regimentos internos, seja combinando entre si não admitir aprendizes, e assim monopolizar a profissão. A manufatura era reduzida a uma espécie de escrava, e a elevar o preço de seu trabalho muito acima do que lhes era devido.

2.3.2 A divisão do trabalho e a educação privada

Smith recorre às épocas antigas das repúblicas greco-romana para justificar a privatização do ensino para cada classe social. Para ele, na Grécia, a aprendizagem dos cidadãos ricos era feita em casa, com ajuda de um pedagogo familiar, ao passo que os cidadãos pobres o faziam nas escolas de mestres para os quais o ensino era um comércio remunerado. Entretanto, as atividades educativas de aprender a ler, escrever e calcular, estavam totalmente confiadas aos cuidados dos pais ou tutores de cada indivíduo.

O apelo à cultura grega com argumentos privatistas apenas servem de apoio à desqualificação do ensino público e à defesa do ensino particular, com todas as suas conseqüências. No entanto, a igualdade, em seu aspecto ético, dominava não só as manifestações teóricas e práticas do espírito grego como também na esfera econômica. A felicidade residia na virtude e não na riqueza. Em Roma também havia vida econômica, mas sem um pensamento geral e independente (Hugon, 1995, p.40).

É o particular e não o Estado que arca com o ônus da educação. *Não parece que o Estado jamais assumiu alguma inspeção ou supervisão sobre isso*, diz Smith, as escolas não eram sustentadas pelo Estado.

Então, o que fazer? O ensino deve ser livre e privado. Como fazer? O Estado deve retirar as dotações concedidas à escola. As instituições para a educação da juventude devem propiciar um rendimento suficiente para cobrir os seus gastos. Os professores devem receber honorários ou remuneração pagos pelos estudantes. A remuneração deve ser proporcional ao mérito, ao empenho de cada um. Estimular que cada um procure sanar sua subsistência provocando rivalidades e competições entre os profissionais e escolas afim de encontrar excelência no desempenho.

Para Smith, a concessão de auxílios e bolsas pelas Fundações de Caridade destinam alunos para certos colégios, sem levar em conta o mérito. A liberdade de escolha dos alunos suscita a competição entre os diversos colégios em busca da qualidade do ensino. Isto porque não é nas escolas públicas, mas nas particulares, que as pessoas aprendem, “cada uma no grau que se faz necessário”, os três itens mais essenciais da formação literária: ler, escrever e calcular. Os meninos entregues pelas casas de caridade ao aprendizado geralmente estão vinculados à aprendizagem por um período superior ao número habitual de anos, e ao saírem da aprendizagem via de regra são extremamente “preguiçosos e imprestáveis para o trabalho”. São argumentos para justificar a eficiência das escolas particulares e, conseqüentemente, a privatização do ensino.

Smith critica a dedicação exclusiva das universidades à formação de eclesiásticos, alegando que à medida em que estas abrissem suas portas, atraíram para si gradativamente a educação de quase todas as demais pessoas, particularmente os fidalgos e homens de fortuna. Passaram a representar um espaço para empregar com vantagem o longo intervalo entre a infância e o período da vida no qual os homens começam a dedicar-se às atividades

reais do mundo. Este período da vida – a juventude – é importante para criar e consolidar princípios, hábitos de estudo, trabalhos úteis à formação do jovem, futuro homem de negócios. Deste modo, Smith emprega o critério da utilidade na atuação das universidades.

Segundo Smith, com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte dos que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples. A compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem.

Como conseqüência, ele pode se tornar embotado e ignorante. O entorpecimento de sua mente o torna tão somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno e de formar algum julgamento justo, *em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres, a grande massa da população, ao menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (1996:244).*

Enquanto em uma sociedade primitiva há muita variedade de ocupações para cada indivíduo, não existe grande variedade nas ocupações da sociedade inteira. Na primeira, cada um faz, ou é capaz de fazer, quase tudo o que faz ou é capaz de fazer qualquer outro. Cada qual tem um grau considerável de conhecimento, talento e espírito inventivo, mas dificilmente alguém tem essas faculdades desenvolvidas em alto grau. De modo geral, porém, o grau que as pessoas possuem é suficiente para conduzir todas as atividades mais simples da sociedade. Ao contrário, em um país civilizado, ainda que haja pouca variedade de ocupações para a maioria dos indivíduos, é quase infinita a variedade de ocupações existentes na sociedade inteira.

Essas diversas ocupações apresentam uma variedade quase infinita de objetivos à contemplação daqueles poucos que, por não estarem ligados a nenhuma ocupação específica, têm tempo e propensão para pesquisar as ocupações dos outros. A contemplação de uma multiplicidade tão grande de objetivos necessariamente exercita suas

mentes em comparações e combinações sem fim, tornando sua compreensão extraordinariamente aguda e ampla.

2.3.3 A educação das pessoas comuns ou do povo

A educação das pessoas comuns exige, em uma sociedade civilizada e comercial, mais atenção por parte do Estado que a de pessoas de alguma posição e fortuna. Estas últimas costumam completar dezoito anos antes de iniciar-se nos negócios, profissão ou atividade específica com a qual pretendem distinguir-se no mundo. Até então, têm o tempo necessário para adquirir ou preparar-se para adquirir mais tarde tudo o que possa recomendá-los à estima pública.

Se nem sempre são bem formados, raramente isso acontece por se ter gasto pouco em sua educação, mas antes devido à aplicação inadequada desses gastos. Raramente é por falta de professores, mas pela negligência e incapacidade destes. As ocupações em que as pessoas de alguma posição ou fortuna gastam a maior parte de suas vidas não são simples e uniformes como o resto das pessoas comuns. Quase todas elas são extremamente complexas, exercitando mais as faculdades mentais do que as corporais. A mente dos que estão empenhados nessas ocupações raramente pode entorpecer-se por falta de exercício. Elas costumam dispor de bastante lazer.

As pessoas comuns dispõem de pouco tempo para dedicar-se à educação. Seus pais dificilmente têm condições de mantê-las, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade, para sua subsistência. Este tipo de atividade é geralmente muito simples e uniforme para dar-lhes pequenas oportunidades de exercitarem a mente, ao mesmo tempo, seu trabalho é tão constante e pesado que lhes deixa pouco lazer e menos tempo para aplicar-se a qualquer outra coisa, ou mesmo para pensar nisso.

Percebe-se o quanto Smith naturaliza as diferenças de fortuna entre as pessoas, pois segundo ele, embora as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, devem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular – em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo aqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes têm

tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação.

O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte pelo Estado e só uma parte, porque se o professor fosse pago totalmente ou mesmo principalmente com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho.

Se, nas escolas paroquiais, os livros com os quais se ensinam as crianças a ler fossem um pouco mais instrutivos do que comumente são, e se, em vez de um pequeno verniz de latim, que às vezes ali se ensinam aos filhos das pessoas comuns – e que dificilmente poderá ser de alguma utilidade – se ensinassem os rudimentos da geometria e da mecânica, a educação literária dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível, ou, o mais desejável para a elite.

O Estado pode estimular a aquisição desses elementos mais essenciais da educação oferecendo pequenos prêmios e pequenas distinções aos filhos das pessoas comuns que neles sobressaíssem. Impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação, se configuraria obrigando-se cada um a submeter-se a um exame ou período de experiência em relação aos mesmos, antes que possa obter a liberdade em qualquer corporação ou poder exercer qualquer atividade, seja em uma aldeia, seja em uma cidade corporativa.

Um covarde, um homem incapaz de defender-se a si mesmo ou vingar-se, evidentemente carece de um dos traços mais essenciais do caráter de um homem. Ele é mentalmente mutilado e deformado. O covarde é mais desprezível e digno de comiseração do que o mutilado fisicamente. Mesmo que o espírito marcial da população não tivesse nenhuma utilidade para a defesa da sociedade, ainda assim seria necessária a mais dedicada atenção do Governo para impedir que esse tipo de mutilação mental, deformidade e miséria que a covardia traz em seu bojo, se espalhassem em toda a população, da mesma forma como seria necessária a mais cuidadosa atenção do Governo para impedir que a lepra ou

qualquer outra doença repugnante e prejudicial, ainda que não mortal nem perigosa, se propagasse em toda a população.

O mesmo se pode dizer da ignorância e estultícia crassas que, em uma sociedade civilizada, parecem entorpecer com freqüência a mente de todas as camadas inferiores da população. *Um homem destituído do uso adequado das faculdades mentais humanas é, se isso é possível, mais desprezível até mesmo do que o covarde, parecendo mutilado e deformado em um ponto ainda mais essencial do caráter da natureza humana* (1996, p. 248).

Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufera certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, *o povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso* (1996, p. 249).

As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitar seus superiores. Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e mais aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de sedição, pelo que são menos suscetíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do Governo.

Os gastos com as instituições destinadas à instrução das pessoas de todas as idades, são principalmente as que visam à instrução religiosa. Nelas há um tipo de instrução cujo objetivo não consiste tanto em tornar as pessoas bons cidadãos neste mundo, mas antes em prepará-las para o mundo melhor, em uma vida futura. Da mesma forma que outros professores, também os mestres da doutrina que contém essa instrução podem, para sua subsistência, depender inteiramente das contribuições voluntárias de seus ouvintes, ou então prover sua subsistência de algum outro fundo que a lei de seu país lhes pode assegurar, por exemplo, uma propriedade territorial, um dízimo ou imposto territorial, um salário ou estipêndio fixo.

A maior parte das artes, ofícios e profissões em um Estado é de tal natureza que, enquanto promove os interesses da sociedade, é também útil e agradável para alguns indivíduos, e, em tal caso, a norma constante seguida pelo magistrado – excetuando talvez o caso da criação de algum ofício – é deixar a profissão abandonada à sua própria sorte, confiando sua promoção aos indivíduos que dela colhem benefícios.

Existem, porém, algumas profissões que, embora úteis e até necessárias para a sociedade, não trazem vantagem ou prazer para nenhum indivíduo, sendo o poder supremo obrigado a mudar sua conduta em relação aos que a exercem. inferimos que a finalidade da proposta político-pedagógica de Smith inspirada na formação artesanal restringe-se à oferta de instrução básica à determinada classe social, ou seja, aos jovens que ele chama de “comuns”, os filhos dos trabalhadores. À classe dos jovens futuros homens de negócios, Smith prevê um ensino universitário. O contexto de sua crítica é o Estatuto da Aprendizagem, ou seja, o “espírito” da formação artesanal das Corporações. Smith o vê com olhos privatistas, alegando que o Estatuto limitava a concorrência, cujo processo de aprendizagem era longo e dispendioso.

Em síntese, percebe-se como Smith faz uma descrição fenomenológica dos efeitos nefastos da divisão do trabalho para a maior camada da população, ou seja, os trabalhadores manuais. No entanto, em nenhum momento ele propõe a abolição da divisão do trabalho. Ao contrário, a vê como um processo natural e inevitável e sugere como resolução dos problemas uma mínima intervenção do Estado, ou seja, que este ofereça aos trabalhadores uma instrução elementar às pessoas pobres – aprender a ler, a escrever e a calcular. Essa divisão do trabalho reflete-se na escolarização formal, pois Smith sugere o ensino pago. Supõem-se com isso que, os jovens futuros homens de negócios têm condições de pagar e tempo para dispor especificamente para o estudo. Enquanto que os filhos dos trabalhadores que cedo iniciam o trabalho precoce e têm poucos recursos para custear e quase nenhum tempo para dedicar-se aos estudos, deve perpetuar, assim, a sociedade estruturada em classes sociais antagônicas.

2.4 Rousseau: a formação do jovem burguês “filósofo-operário”

2.4.1 Os princípios da formação artesanal

No Livro III, do Emílio, Rousseau prescreve ao seu aluno imaginário, os princípios da formação artesanal. Ele inicia a juventude como o “tempo humano” da aprendizagem profissional, ou seja, o tempo da força relativa, do meio termo situado entre a criança e o homem (A pesar de indiscriminadamente usar os termos criança, seja para o adolescente ou para o jovem):

Como homem ele é fraquíssimo; como criança, é muito forte. (...) É um tempo de força relativa. É o tempo mais precioso da vida. Há excedente de faculdades e de forças. É preciso empregá-las em trabalhos, armazená-los em seus braços e em sua cabeça. É um tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos (1999, p.201).

São princípios pioneiros sobre as características e implicações psicopedagógicas dos vários tempos da vida: *é preciso escolher o que ensinar, assim como o tempo próprio para ensiná-las*. A idéia de formação deve levar em conta a idade do aluno, assim como, a experiência prática no campo ou na cidade, o trabalho manual e a reflexão sobre ele. Rousseau critica a “filosofia de gabinete” e recorre à experiência para descrever a força física e a capacidade de espírito dos jovens.

Vejo em nossos campos jovens que lavram, seguram o arado, enchem um tonel de vinho, guiam um carro como seus pais; consideraríamos adultos, se o som de suas vozes não os traíssem. Em nossas próprias cidades, jovens trabalhadores, ferreiros, couteiros, ferradores, são quase tão robustos quanto os mestres, e seriam pouco menos hábeis se os tivessem treinado a tempo. Se há diferença, e concordo que há, ela é muito menor do que a que existe entre os desejos fogosos de um homem e os desejos limitados de uma criança. Não se está falando apenas de forças físicas, mas sobretudo da força e da capacidade do espírito que as completam e as dirigem (Ibidem).

Portanto, o enfoque de Rousseau está nas diferenças físicas e espirituais (psíquicas e cognitivas) enquanto que as diferenças sócio-econômicas, ou como ele denomina, as diferenças morais, ficarão em segundo plano porque *é preciso saber o que ensinar*. O caráter ideológico de sua proposta pedagógico, veremos a seguir.

Quando se refere às descobertas da ciência, os instrumentos e as máquinas que “substituem” os órgãos humanos, Rousseau critica os efeitos maléficos de instrumentos

inventados para guiar as nossas experiências e suprir a exatidão dos sentidos. *Quanto mais engenhosos são nossos instrumentos, mais grosseiros e desajeitados tornam-se nossos órgãos; de tanto juntar aparelhos ao nosso redor, já não os achamos em nós mesmos (1999, p. 220).*

Como ofensiva à essa deformação humana pelas descobertas da ciência, ele propõe o afastamento dos livros (da pedagogia livresca, tradicional) e a educação na oficina, onde as mãos trabalham em prol do espírito. Assim, ele pensava que a criança *se torna filósofa acreditando ser apenas um operária (Ibidem).*

Os princípios da educação na oficina incluem o tempo que a criança precisa ter para distinguir o que lhe convém e o que não lhe convém; aprender tudo o que é útil para a sua idade; perceber a diferença entre trabalho e diversão; obedecer à lei da necessidade como mestra que lhe ensina a fazer o que não gosta para prevenir um mal ainda maior e considerar o uso do bom senso para que a criança não se deixe levar, sendo *apenas uma máquina nas mãos das outras pessoas.*

Rousseau situa as artes manuais no contexto da formação da sociedade, pois a prática das artes manuais que só envolve apenas um homem não leva às artes da indústria, que exigem a colaboração de outras pessoas:

Enquanto só conhecemos a necessidade física, cada homem basta a si mesmo, a introdução do supérfluo torna indispensável a divisão e a distribuição do trabalho, pois embora um homem trabalhando sozinho ganhe apenas a subsistência de um homem, cem homens trabalhando em harmonia ganharão a subsistência de duzentos (1999, p.234)

A metodologia de ensino na oficina inclui a atuação direta do aluno onde *ele mesmo ponha as mãos à obra*, observe, atue e reflita sobre a prática para *saber perfeitamente a razão de tudo o que faz ali*. Mas essa metodologia não se restringe ao aluno. O caráter do ensino na oficina é interativo pois o mestre deve servir de exemplo e também colocar as mãos à obra: *Trabalhai vós também, dê exemplo, para torná-lo mestre, seja em toda parte aprendiz (1999, p. 235).*

A experiência, a vida prática, o cotidiano do trabalho constituem o centro dos princípios pedagógicos de Rousseau, afinal, *uma hora de trabalho ensinará mais do que as coisas que ele [o aluno] reteria de um dia de explicações (Ibidem).*

Rousseau chama a atenção a respeito do valor das artes sobre o valor das coisas, porque entende que o preço de fantasia não deve se sobrepor ao preço da utilidade real. Na

sua proposta humanista, *no momento em que deixares essas idéias entrarem em sua cabeça, abandonai o resto de sua educação* (1999, 239).

O mundo do trabalho deve estar em consonância com a economia, as relações de troca e com o ensino, pois, *a sociedade das artes consiste em trocas de indústria, a do comércio em troca de coisas, a dos bancos em trocas de signos e de dinheiro; todas essas coisas se ligam, e as noções elementares já foram adquiridas* (1999, p. 240).

Rousseau não faz distinção entre as condições, as posições sociais e as riquezas porque *o homem é o mesmo em todas as posições sociais...sendo as necessidades naturais as mesmas em toda parte, os meios de satisfazê-las devem ser iguais*. O que fundamenta essa igualdade do homem é a educação. Uma educação essencialista que unifica, homogeneiza a humanidade em uma igualdade antropológica. Para isso é preciso *tornar apropriada ao homem a educação do homem e não ao que ele não é*. Rousseau tem como parâmetro os golpes de sorte que podem mudar as contingências humanas e, alguém sendo rico fica pobre e vice-versa. Em uma alusão ao princípio de sociabilidade hobbesiano, Rousseau afirma que *Tudo o que os homens fizeram os homens podem destruir [riquezas], os únicos caracteres indelévels são os que a natureza imprime, e a natureza não fez nem príncipes, nem ricos, nem senhores* (1999, p.248). A verdadeira educação “do homem” é a que não fragmenta o conhecimento, multifacetada, em uma clara alusão ao que Marx chamará posteriormente de educação politécnica em contraposição à educação unilateral.

Trabalhando para formá-lo exclusivamente para uma condição [econômica, social, de comando] o tornais inútil para qualquer outra...carente de tudo, o que fará esse luxuoso imbecil que não sabe valer-se de si mesmo e só se aplica ao que lhe é alheio (Ibidem).

Na sociedade baseada na mútua dependência e forjada nas trocas, toda ociosidade é indigna, pois *quem come na ociosidade o que não ganhou por si mesmo rouba-o...trabalhar é um dever para o homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife* (1999, 250).

De todas as ocupações que podem fornecer o sustento do homem, a que mais se aproxima do estado de natureza é o trabalho manual; de todas as condições, a mais independente da sorte e dos homens e a do artesão porque ele só depende de sua sorte, é livre. É preciso que o aluno aprenda um ofício, *menos para saber um ofício do que para*

superar os preconceitos que o desprezam. Não trabalhar por necessidade mas por glória. Ele distingue talento de ofício, porque ele é *uma arte puramente mecânica onde as mãos trabalham mais do que a cabeça.*

Rousseau critica o “fidalgo de Locke”: *não quero que meu aluno seja bordador, nem dourador, nem envernizador.* Diz que é preciso escolher uma profissão honesta, útil, conveniente ao sexo e à idade, que não seja sedentária, que não “efemine” e amoleça o corpo. O maior exemplo é de homem que domina ofícios é Robinson Crusoe, porque *o homem é o cidadão que não tem outro bem para colocar na sociedade a não ser ele próprio.* Então, o homem deve bastar-se a si próprio e fazer de seu trabalho uma moeda de troca. O melhor ofício é a marcenaria. É limpo, é útil, pode ser feito em casa, cansa suficientemente o corpo, exige do trabalhador habilidade e inteligência e a elegância e o gosto estão incluídos na forma das obras que a utilidade determina.

2.4.2 A formação artesanal e a perspectiva de classe

Mas nesse elogio ao ofício da marcenaria há senões. Rousseau proíbe seu aluno de executar trabalhos insalubres, mas não aos ofícios penosos, nem mesmo os ofícios perigosos porque eles exercitam ao mesmo tempo a força e a coragem. Ele também é contra os trabalhos da indústria e compara os trabalhadores destas com autômatos que só aplicam as mãos num mesmo trabalho, tais como os alfaiates, os costureiros de meias, os que trabalham pedras, *de que serve empregar nessas profissões homens de senso? É uma máquina que leva outra (1999, p. 257).*

Na proposta pedagógica interativa entre mestre e aluno, Rousseau adverte que os dois estarão em aprendizado, mas não poderão passar o tempo todo na mesa de trabalho tendo em vista que *não somos aprendizes de trabalhadores, somos aprendizes de homens, e o aprendizado deste último é mais difícil e mais longo do que o outro.* Fica evidente que Rousseau valoriza o trabalho manual como parte de uma educação mais ampla para o aluno fidalgo, assim como, caracteriza a educação classista onde há trabalhadores e não trabalhadores manuais. Em uma proposta político-pedagógica cindida da realidade, o trabalho manual é um fragmento desinteressado da aprendizagem de alguém que se utilizará dele como exercício de ação e reflexão para aplicá-lo em sua vida individual,

contextualizada na realidade do mundo do trabalho mas para jamais ser um trabalhador manual.

Nos seus princípios teórico-metodológicos, Rousseau recomenda ao seu aluno que:

Devemos ir toda a semana uma ou duas vezes passar o dia inteiro junto com o mestre de ofício, levantando-nos à mesma hora, chegando do trabalho antes dele, comendo à sua mesa, trabalhando sob suas ordens, depois ceamos com sua família. Orgulhar-se de ter vencido os preconceitos é submeter-se a eles...Com o hábito do corpo e do trabalho manual dou ao meu aluno o gosto pela reflexão e pela meditação...É preciso que trabalhe como um camponês e pense como um filósofo. O grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros (1999, p. 261).

Mas será que o aluno de Rousseau, que estava sendo formado para observar, agir, meditar e refletir, não percebe as contradições sócio-econômicas do mundo do trabalho? Sim, Rousseau prevê que, em determinado momento, seu aluno perceberia as desigualdades de condições e pode questionar: *Um rico também deve seu trabalho à sociedade. E tu, que fazes por ela?* A resposta é simplesmente: *não sei. Enquanto encontro a resposta, darei aos pobres o que tenho de sobra e faço uma mesa por semana para não ser completamente inútil* (1999, p. 263).

Em outro texto, *Considerações sobre o governo da Polônia e de sua forma projetada*, no capítulo sobre educação, Rousseau posiciona-se sobre a estatalidade da educação, ainda que com certos limites: *Eu não gosto dessas distinções de colégios e de academias que fazem com que a nobreza rica e a nobreza pobre sejam educadas diferentemente e em separado. Todos sendo iguais pela constituição do Estado devem ser educados juntos e da mesma forma* (Antunes, in Lombardi & Saviani, 2005, p.53).

Nessa resposta de Rousseau sobre as desigualdades sociais há dois aspectos interligados. Um, é o que ele explicita em vários momentos do capítulo III, do Emílio, a consideração pelas características próprias do jovem, o que ele pode e não pode aprender em sua idade. O outro aspecto é a diferenciação de classe. Vejamos, *evitemos antecipar-nos quanto às instruções que exigem um espírito mais maduro* (p.261). Em outro momento, quando fala sobre a divisão do trabalho, ele ensina que *deve-se afastar do aluno todas as noções das relações sociais que não estão ao seu alcance, mas, quando o encadeamento dos acontecimentos vos forçar a lhe mostrar a mútua dependência dos homens, em vez de mostrá-los pelo lado moral [da exploração do homem pelo homem],*

voltai sua atenção para a indústria e as artes mecânicas [as forças de produção criadas pelo trabalho do homem, ou seja, o trabalho social, abstrato] (p.234).

E quando apontava para a necessidade da igualdade convencional, Rousseau advertia que *os conhecimentos políticos de uma criança devem ser nítidos e limitados, ela deve conhecer do governo em grau apenas o que se relaciona com o direito de propriedade (p.240)*. E sobre a troca eqüitativa, o filósofo genebrino recomenda que *não entre na explicação dos efeitos morais dessa instituição (p.242)*.

A partir das considerações feitas acima, podemos situar Rousseau entre o pensamento liberal e o pensamento progressista. Como pensador liberal, ele defende a formação artesanal como se fosse um “epifenômeno” educativo. Quer dizer, para ele, era importante que o aprendiz fidalgo se inserisse nos trabalhos manuais. No entanto, estes tinham como finalidade aprender a trabalhar individualmente, como atividade de lazer e para desenvolver habilidades psicológicas cognitivistas. Na mesma proporção que Locke, Rousseau afirma que Emílio nunca será um trabalhador manual, deixando claro sua perspectiva classista de divisão do trabalho e de processo educativo diferenciado.

Porém, quando aproximamos algumas idéias da proposta político-pedagógica de Rousseau às propostas marxistas, encontramos alguns princípios que inspiraram Marx a subverter o pensamento liberal rousseaniano para finalidades progressistas, especialmente à crítica da divisão do trabalho e ao processo educativo. Isto pode ser identificado nas propostas de Rousseau de formação do jovem “filósofo-operário”; na importância de agir, de compreender e de analisar cada passo do processo do trabalho adotando uma concepção integral dele; também na relevante interação e aprendizagem mútua entre mestre e aprendiz e, finalmente, na descoberta das particularidades entre as diversas fases da vida (infância, adolescência e vida adulta) e sua implicação no processo ensino-aprendizagem. Com esse mote, passamos a analisar as propostas político-pedagógicas baseadas da perspectiva progressista marxista.

Sintetizando o capítulo, os pontos convergentes apresentados pelos “inovadores pedagógicos” adeptos da nostalgia da formação artesanal na perspectiva conservadora liberal – Locke, Mandeville, Smith e Rousseau – estão baseados em uma concepção de homem cuja natureza é egoísta, voltada exclusivamente aos interesses pessoais, caracterizada pelo caráter astuto, hipócrita, orgulhoso, vaidoso. Esse egoísmo ético

impossibilita uma sociedade caritativa, altruísta e solidária; o reconhecimento das disposições naturais, individualizadas leva a uma intervenção educativa igualmente diferenciada. Reconhecimento do trabalho como fonte da riqueza, ênfase na eficácia da produção baseada na divisão do trabalho em manual e intelectual.

Consideram que a educação é a causa da diferença entre as pessoas. O processo educativo não é pensado para terminar com as diferenças sócio-econômicas entre as pessoas, mas é pensado de forma que as diferentes pessoas se adaptem à realidade determinista nas quais nasceram. Portanto, o processo educativo deve ser adequado à cada classe social; o reconhecimento e exaltação dos hábitos de vida e de trabalho dos camponeses como modelo ao jovem cavalheiro, mas sem nenhuma intenção de integrar esse com os primeiros. Há ênfase na atividade manual como recreio, descanso às atividades intelectuais e voltadas aos negócios de formação do jovem cavalheiro, ou seja, preocupação em formar determinado segmento da juventude, àquela encarregada em manter a propriedade; a universidade como espaço de formação da juventude que representa os futuros homens de negócio; o conhecimento rudimentar (ler, escrever e calcular) destinado às classes trabalhadoras; defesa do livre comércio, do ensino privado; crítica ao Estatuto da Aprendizagem que regulamenta a aprendizagem dos ofícios.

A proposta pedagógica nostálgica da formação artesanal dos representantes da perspectiva liberal nos apontam para três aspectos interessantes: as características da “instituição total”, a concepção de “natureza humana” e a construção da subjetividade.

Em Locke, as características da “instituição total” aparecem na elaboração da Escola do Trabalho. Esta era destinada à “correção” dos filhos dos trabalhadores que mendigavam pelas ruas. Por outro lado, o sistema tutorial era destinado à formação do jovem cavalheiro – futuro homem de negócios, ou seja, noções e natureza humana e sistemas formativos diferenciados pelo critério de classe social. Quanto à subjetividade, Locke indica que as diferenças humanas existem devido as impressões que as pessoas recebem desde a tenra idade. Sua indicação vanguardista é para que se dê atenção à natureza particular de cada um. No entanto, como a fonte dessas diferenças é a educação, para o médico inglês, cada sujeito deve adaptar-se com suas diferenças à classe social em que vive.

A proposta de Mandeville é de manter os jovens pobres na ignorância para mantê-los no trabalho subalterno. Em relação à subjetividade, Mandeville escracha o que o ser humano tem de mais libidinal. Pois, em seu entendimento, as paixões, os desejos, a hipocrisia, o disfarce, a adulação, a imitação, ou seja, as características humanas consideradas más é que constituem realmente o cimento da sociedade, afinal, são os vícios privados que geram os benefícios públicos.

As características da “instituição total” na proposta formativa profissional de Smith está situada nos primórdios da produção industrial ou do capitalismo nascente. É no contexto da divisão do trabalho que se dá o aprimoramento das forças produtivas, assim como parte das habilidades, da destreza e do bem senso do trabalho que é dirigido ou executado. O descultramento, a despersonalização, a carreira moral e todas as demais características do internado na instituição total estão presentes no processo de adestramento ocorrido no interior das fábricas. Obviamente que a subjetividade ficará marcada por esse processo. Smith descreve o trabalhador que executa somente atividades simples como embotado e ignorante. Fica evidente que, para Smith, a subjetividade é formada dentro da condição de classe.

As idéias humanistas de Rousseau representam um divisor de águas. Seu elogio ao trabalho formativo da agricultura e do trabalho artesanal enquanto possibilidade de unir ação e reflexão serão o paradigma da perspectiva tanto liberal quanto progressista. Sua proposta formativa baseada no tirocínio do aprendiz junto ao mestre artesão dará a marca do disciplinamento e despersonalização presentes na “instituição total”. Assim como o destaque de se considerar a faixa etária da criança e do adolescente no processo formativo e, principalmente, a denúncia da inversão de valores entre homens e máquinas (denominada posteriormente por Marx de fetichismo e reificação).

Capítulo III: A tensão entre uma concepção nostálgica e futurista de formação para o trabalho no marxismo: retorno à formação artesanal

A “nostalgia” da formação humana baseada nas artes e ofícios apontada por Ruggiu no capítulo anterior não pode nortear a estrutura do capítulo presente. Isto porque, a perspectiva progressista-marxista não percorre os mesmos caminhos da perspectiva conservadora-liberal, tendo em vista que Marx e Engels inauguram a crítica à divisão capitalista do trabalho. Nesta linha de pensamento, a divisão do trabalho (de) forma os homens unilateralmente e cria escolas com caráter de classe, ou seja, escola para pobres e escolas para ricos.

Partindo desses pressupostos, estruturamos o presente capítulo tendo como fio condutor a crítica à divisão do trabalho, a implicação da proposta progressista na formação da juventude e a relação com a escola formal, a partir das teses de Marx e Engels, Gramsci, Pistrak e Makarenko.

3.1 Marx e a crítica à divisão do trabalho

Marx fez a crítica sobre a maneira como o capital estruturou e organizou a divisão do trabalho e aponta as conseqüências nefastas à formação do trabalhador. Ao contrário das propostas político-pedagógicas apoiadas na perspectiva conservadora-liberal apresentada por Locke, Mandeville, Smith e Rousseau, Marx subverte as premissas desses autores, recria o contexto da sociabilidade e propõe a construção de um homem novo, um mundo novo, baseado na igualdade. O limiar de sua crítica indica que, através da divisão burguesa do trabalho, a burguesia garante para si a propriedade da técnica e do trabalho intelectual, impedindo que a classe operária e as grandes massas dele se apoderem.

Isso se realiza limitando o número de escolas técnicas e de universidades, mas sobretudo reduzindo o trabalho operário a um mero trabalho material de execução, impedindo a colaboração entre trabalho manual e intelectual, recusando aos operários a possibilidade de aproveitarem a experiência prática adquirida na produção para, assim, apoderarem-se da técnica e da ciência, garantindo a plena expansão das forças produtivas. Portanto, o essencial é restituir ao trabalhador a possibilidade de realizar suas capacidades e

desenvolver-se através do trabalho, isto é, a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção, aproveitando as potencialidades do desenvolvimento científico e técnico.

Quando trata do caráter capitalista da manufatura, em *O Capital*, Marx considera o trabalhador coletivo, ou seja, a composição de muitos trabalhadores parciais, como o mecanismo específico do período manufatureiro. Este período marca a modificação no processo de produção. Quando as diferentes operações da produção de uma mercadoria estavam todas juntas nas mãos de um único trabalhador, as diferentes operações executadas alternativamente eram incorporadas ao conjunto do processo de trabalho e exigiam do mesmo trabalhador capacidades diversas, ou seja, em determinadas tarefas era preciso mais força, em outras mais atenção ou mais habilidade.

No entanto, diz Marx, o mesmo trabalhador não possui todas essas habilidades em graus idênticos. Quando as diferentes operações são separadas, isoladas e tornadas independentes, os operários são distribuídos, classificados e agrupados segundo suas aptidões específicas. Quando as peculiaridades naturais são a base sobre a qual implanta-se a divisão do trabalho, a manufatura desenvolve forças de trabalho que somente são capazes de certas funções restritas.

O trabalhador coletivo possui todas as capacidades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e emprega-as ao mesmo tempo, do modo mais econômico, pela aplicação de todos os seus órgãos – individualizados ou no trabalhador individual ou em grupos de trabalhadores – em funções bem específicas, portanto, *quanto mais incompleto e até imperfeito for o trabalhador parcial, mais será ele perfeito como parte do trabalhador coletivo, por exemplo, desenvolvimento exagerado de certos músculos, deformação de certos ossos (Marx, O Capital, livro I, IV parte, cap.XII).*

Nessa análise, inevitavelmente, Marx faz analogia do trabalhador parcial com o funcionamento de uma máquina, pois, segundo ele, o exercício de uma única função transforma o operário em órgão infalível da função, ao mesmo tempo que a conexão do mecanismo total obriga-o a trabalhar com a regularidade de uma peça de máquina.

As diferentes funções do trabalhador coletivo são hierarquizadas porque as atividades podem ser simples ou complexas, inferiores ou superiores. Desse modo, seus órgãos, ou seja, as forças de trabalho individuais, exigem diferentes graus de

desenvolvimento e passam a ter valores diferentes. À hierarquia de forças do trabalho corresponde uma escala de salários.

Mas, segue Marx em sua análise sobre o caráter capitalista da manufatura, todo processo de produção exige certas manipulações simples que qualquer homem pode executar. Elas também ficam separadas de sua relação variável com os fatores mais importantes da atividade e tornam-se funções exclusivas. Assim, a manufatura, sempre que toma conta de um ofício, produz uma classe de trabalhadores considerados sem destreza, que os ofícios excluía impiedosamente. Como conseqüência, *depois de haver, às custas de toda a capacidade de trabalho, desenvolvido até a virtuosidade a especialidade limitada, a manufatura passa a fazer da absoluta falta de desenvolvimento uma especialidade (Ibidem).*

Os dois fatores se associam. De um lado, a gradação hierárquica. De outro, a divisão dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para estes, as despesas com a aprendizagem desaparecem. Para os primeiros, elas diminuem por causa da simplificação das funções. Em ambos os casos o valor da força de trabalho diminui. O que acontece é que a depreciação relativa da força de trabalho, que resulta do desaparecimento ou da diminuição das despesas com a aprendizagem, acarreta para o capital aumento imediato da mais-valia; pois tudo o que reduz o tempo necessário à reprodução da força de trabalho amplia o domínio do sobretrabalho. A manufatura:

(...) estrofia o trabalhador e faz dele uma espécie de monstro, favorecendo, como numa estufa, o desenvolvimento de habilidades parciais, suprimindo todo o mundo de instintos e capacidades. Os trabalhos parciais são repartidos entre os indivíduos diferentes, assim como, o próprio indivíduo é dividido, transformado em mecanismo automático de um trabalho parcial.

A modificação operada pela manufatura nos conhecimentos, na inteligência e na vontade do trabalhador é desastrosa porque toda a força intelectual da produção desenvolve-se em um único aspecto e desaparecem de quase todos os outros, e tudo o que os trabalhadores parciais perdem concentra-se no capital. Consequentemente, a divisão manufatureira do trabalho opõe ao trabalhador as forças intelectuais do processo material de produção como uma propriedade exterior a ele, uma força que o domina.

Segundo Marx, esta cisão começa na cooperação simples em que o capitalista representa, perante cada trabalhador isolado, a unidade e a vontade do corpo de trabalho

social; desenvolve-se na manufatura, que faz do trabalhador uma parcela de si mesmo; e completa-se na grande indústria, que faz da ciência uma força produtiva independentemente do trabalho e a coloca a serviço do capital.

Entre o desenvolvimento da manufatura e do trabalhador há uma desproporção progressiva, pois na manufatura o trabalhador coletivo e o capital só podem enriquecer-se em força produtiva social se o trabalhador se empobrece em forças produtivas individuais. Assim, *em relação às manufaturas, a perfeição consiste em não precisar da inteligência, de modo que a oficina possa ser considerada como uma máquina cujas partes seriam homens.*

Para Marx, a cooperação fundada sobre a divisão do trabalho, ou manufatura, é primitivamente algo de natural. Mas, desde que toma um pouco de consistência e de extensão, converte-se em forma consciente, metódica e sistemática do modo de produção capitalista. Através da análise da atividade profissional, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação, agrupamento e combinação dos trabalhadores parciais num mecanismo de conjunto, a divisão manufatureira do trabalho cria a articulação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa do processo social de produção - por conseguinte, uma determinada organização do trabalho social - e desenvolve, ao mesmo tempo, uma nova força produtiva social do trabalho.

Marx segue analisando a manufatura enquanto forma especificamente capitalista do processo social de produção como um método particular de produzir mais-valia relativa ou de aumentar, às custas do trabalhador, o rendimento do capital, a riqueza das nações ou riqueza social. A manufatura desenvolve a produtividade social do trabalhador não somente para o capitalista no lugar do trabalhador, mas ainda estropiando o trabalhador individual. Ela produz novas condições da dominação do capital sobre o trabalho. Por outro lado, aparece como progresso histórico e fato necessário de desenvolvimento no processo de formação econômica da sociedade; mas, por outro lado, ela se revela como meio de exploração civilizada e refinada.

Quando faz referência à aprendizagem na fábrica, Marx destaca que todo trabalho com máquinas exige, do trabalhador, uma aprendizagem precoce, para que ele saiba adaptar o seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo do autômato. Comparando a aprendizagem de crianças e de operários adultos Marx destaca que a rapidez com a qual as

crianças aprendem a trabalhar com as máquinas suprime a necessidade de formar especialmente classes de operários para esse trabalho.

Na manufatura e nos ofícios, compara Marx, o trabalhador serve-se do instrumento; na fábrica, ele serve a máquina. No primeiro caso, o trabalhador move o meio do trabalho; no segundo, ele só tem que acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo; na fábrica, são apenas os complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. Enfim, toda produção capitalista, geradora de valor e de mais-valia, tem como característica o fato de que, em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas; mas essa inversão de papéis só se torna real e efetiva, do ponto de vista técnico, com o emprego das máquinas.

A máquina ou o meio de trabalho autômato ergue-se, durante o processo de trabalho, diante do operário sob a forma de capital, de trabalho morto, que domina e explora a força de trabalho viva. A separação entre forças intelectuais do processo de trabalho e trabalho manual, e a transformação delas em meios pelos quais o capital sujeita o trabalho, tornam-se efetivas na grande indústria baseada no maquinismo. A habilidade particular, individual, do trabalhador assim despojado não passa de ínfimo acessório e desaparece diante da ciência, das enormes forças naturais e da massa de trabalho social que incorporadas ao sistema mecânico, constituem o poder do “Mestre e Senhor” – o capital.

3.1.1 Marx e a formação humana integral

Marx descreve a subordinação técnica do operário à marcha uniforme do meio de trabalho e a composição particular do corpo de trabalho, formado por indivíduos de idade e sexo diferentes, como uma disciplina militar, um regime absoluto das fábricas e, como efeito, desenvolve o trabalho dos supervisores e a distinção dos operários em trabalhadores e supervisores. Marx utiliza uma citação de Arkwright, sobre a dificuldade encontrada na fábrica automática antes do estabelecimento da disciplina, *era preciso (...) fazer com que os operários perdessem os hábitos irregulares e chegassem à regularidade imutável do perfeito autômato.*

Em um trecho, extraído do manuscrito anexo ao *Trabalho assalariado e capital de 1849*, Marx afirma sobre a formação profissional que:

Uma outra forma muito apreciada pelos burgueses é a educação, e particularmente a educação profissional. Não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para a qual não há necessidade de qualquer formação. Também não queremos realçar que ela empurrou cada vez mais crianças a partir dos sete anos para detrás das máquinas, fazendo delas uma fonte de lucros tanto para a classe burguesa como para seus próprios pais proletários. O sistema manufatureiro põe em causa legislação escolar. Não queremos finalmente realçar que a formação intelectual, se o operário a tivesse não exerceria influência direta sobre o seu salário; que a instrução em geral depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral o enfarto de princípios burgueses; e que afinal de contas a classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira (Araújo, in Lombardi & Saviani, 2005, p. 56).

Portanto, Marx reconhece na formação profissional as relações entre a formação intelectual e o nível salarial, as relações entre a educação escolar e o nível das condições de vida, mas o que se salienta centralmente é a negação de que a classe dominante anseie por uma educação verdadeira voltada para as classes populares.

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação. Ao contrário de terem produzido uma “teoria pedagógica”, as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram (Lombardi, in Lombardi & Saviani, 2005, p.08).

Eles não rejeitaram, mas assumiram as conquistas teóricas e práticas da burguesa no campo da educação, tais como: universalidade, laicidade, estabilidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho. Com o trabalho produtivo, a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O marxismo, juntamente com uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar os seus programas sociais, introduziu uma concepção mais orgânica da união entre instrução/trabalho, na perspectiva de uma formação total de todos os homens (Idem, p.11).

Tomando como referência os escritos de Robert Owen, delineou Marx a sua proposta de instrução enquanto formação integral de homens:

(...) Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica,

constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

A proposta pedagógica, pensada por Marx, é entendida a partir das suas análises sobre o significado de trabalho, notadamente para as classes trabalhadoras. É na relação com o trabalho, objetivando a realização do processo de produção que elas têm a possibilidade de sair da condição de explorada à condição de detentora do processo de produção. A vinculação entre trabalho e educação, ao se corporificar, recupera a integralidade do homem subvertida pela divisão técnica do trabalho. Para Marx, o trabalhador se empobrece enquanto a força criativa de seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital, como potência estranha a ele, alienando-o do trabalho força produtiva da riqueza. No entanto, é justamente nesse caráter negativo do trabalho que Marx encontra o seu caráter positivo, pois, contraditoriamente, o trabalho é a única forma possível, embora negativa, de manifestação pessoal.

Se na concepção liberal o trabalhador desenvolve suas potencialidades intelectuais no limitado processo de produção fabril, no trabalho alienado, na proposta socialista, o trabalhador deveria ter condições de desenvolver as potencialidades intelectuais na sua totalidade, tendo acesso aos estudos teóricos em articulação com a prática profissional. No entendimento de Marx, a manufatura, que constitui a primeira fase do desenvolvimento industrial do capitalismo, intensifica a divisão do trabalho a qual já era característica da produção artesanal: a especialização, a limitação, a cisão psicossocial do trabalhador. Ele vê no maquinismo, na tecnologia a base real de superação da divisão do trabalho.

Descrevendo o duplo caráter das instituições escolares, ou seja, enquanto mediações que tutelam a produção e, no entanto, como capazes de se constituírem como fermentos de transformação, adquirindo assim uma dimensão produtiva, Marx manifesta que:

As instituições que se desenvolveram espontaneamente na base permanentemente revolucionada pelo processo da grande indústria, são, por um lado, as escolas politécnicas e agrônômicas, e, por outro, as escolas de ensino profissional, onde se ensina aos filhos dos operários algumas noções de tecnologia bem como a manipulação prática de diversos instrumentos utilizados na produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão arrancada a custo ao capital, apenas combina a instrução elementar com o trabalho de oficina, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe operária vai introduzir também o ensino da tecnologia, prática e teórica, nas escolas dos operários. Do mesmo modo, está fora de dúvida que tais fermentos de transformação, cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho, encontram-se em contradição flagrante com o modo capitalista da indústria e as condições econômicas do operário que

lhes correspondem. Contudo, o desenvolvimento dos antagonismos imanentes à forma capitalista atual é a única via histórica real que conduz à sua dissolução e à sua metamorfose: tal é o segredo do movimento histórico que os doutrinários, otimistas ou socialistas, não querem compreender (Antunes, in Lombardi & Saviani, 2005, p.62)

Marx resume seu pensamento sobre a formação humana aliando trabalho produtivo com educação, sugere o respeito aos critérios de idade, defende o ensino gradual e progressivo. No conjunto, a sua proposta inclui: educação intelectual, física, técnica (princípios gerais e científicos de todos os processos de produção) e iniciação das crianças e dos adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais.

Marx examina a extrema brutalidade das condições que, em sua época, se realiza o trabalho infantil, onde “a grande indústria converte o sangue das crianças em capital”. Entretanto, ele não propõe a proibição do trabalho infanto-juvenil, nem pede a substituição das fábricas por escolas. Sua crítica é feita às condições que o trabalho infanto-juvenil se realiza. Ele descreve o caso das crianças limpadoras de chaminés – embora houvesse máquinas para fazer esse trabalho – e a elevada mortalidade das crianças operárias, dos infanticídios secretos e o uso generalizado de narcóticos no tratamento dessas crianças. Essa situação fazia parte das exigências da grande indústria, a qual supunha a intensificação da produtividade do trabalho e que trazia como efeito a desqualificação do trabalho e, como consequência, o recrutamento maciço de mão-de-obra de crianças e mulheres, considerada barata.

A mesma preocupação a respeito da formação humana revela-se em relação à atrofia intelectual do adolescente. Marx destaca a distinção entre a atrofia artificialmente produzida, que manipula e aliena, daquela que resulta da ignorância reinante na cultura em que o indivíduo está inserido.

A degradação dos costumes provocada pela exploração capitalista do trabalho das mulheres e das crianças foi descrita até em seus últimos pormenores por Engels, na sua obra sobre *A situação das classes operárias em Inglaterra*. A atrofia intelectual produzida artificialmente, nos adolescentes em via de formação, pela sua transformação em simples máquinas para fabricar mais-valia, deve ser cuidadosamente distinguida da ignorância natural que deixa o espírito inculto, sem corromper a sua faculdade de desenvolvimento, nem a sua fertilidade natural (Antunes, in Lombardi & Saviani, 2005, p.56).

A grande indústria não podia prescindir do trabalho das crianças. A proibição do trabalho infanto-juvenil – escreve Marx na Crítica ao Programa de Gotha – seria

reacionária, pois a combinação do trabalho produtivo com o ensino desde a tenra idade é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade. Era preciso, para atingir tal objetivo, regulamentar severamente a jornada de trabalho, de acordo com as diferentes idades e aplicada às demais medidas preventivas para a proteção das crianças.

As relações no interior da escola devem se transformar da competição para a cooperação e o apoio mútuo. Esta transformação pressupõe uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, a partir da idéia de coletividade e igualdade que constitui a base do comunismo. Trata-se de uma concepção diametralmente oposta da burguesa e que enfatiza essa relação como forma de inserção do indivíduo, deixando de lado que se trata de uma sociedade marcada pelas diferenças de classes sociais, portanto, de homens (Lombardi, ob. cit, p.32)

Portanto, sintetizando as principais contribuições da proposta pedagógica de Marx e Engels de formação humana, temos: a superação da cisão entre teoria e prática; a união entre ensino e produção; a combinação entre ensino, ginástica e trabalho manual; a regulamentação do trabalho infanto-juvenil; a defesa do maquinismo, da tecnologia como a base real da superação da antiga divisão do trabalho, evitando a unilateralidade, a proposta de formação do homem integral e omnilateral.

3.2 Gramsci e a organização científica do trabalho

Gramsci procurou fundamentar a sua prática ético-política em uma análise bastante rigorosa das transformações que se processavam em no mundo por ele vivido. Um dos elementos clássicos dessa sua acurada análise da situação complexa porque passava o capitalismo de seu tempo é quando ele analisa o *Americanismo e o Fordismo*. Neste contexto, é possível ver que o fordismo implementado nos Estados Unidos não era somente uma mera modificação no âmbito da produção econômica e social, que tinha:

(...) condições preliminares, racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, que tornaram fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força [destruição do sindicalismo operário de base territorial] com a persuasão [altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima], para finalmente, basear toda a vida do país na produção (Martins, in Lombardi & Saviani, 2005, p. 125).

Nesse novo contexto, a realidade capitalista é verdadeiramente diferente daquela vivida por Marx e Engels. Nela, muda-se a produção, o trabalho, a ética, os aspectos psíquicos humanos e toda a superestrutura jurídico-política e ideológica da sociedade.

Gramsci, socialista italiano que viveu em meados do século vinte, analisa criticamente o desenvolvimento da indústria moderna onde surgem técnicos e cientistas a serviço do aparelho privado, que têm a função de “educar para o trabalho alienado” e aos mesmo tempo, imprimir modelos, normas e valores compatíveis com a acumulação ampliada do capital. Observou também que a dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho braçal permanecia, apesar das “concessões” da indústria, eram colocadas em prática, através de estratégias, por exemplo, a participação dos trabalhadores nas decisões e nos lucros, a co-gestão, a gratuidade na alimentação e no transporte e a formação permanente. Essas estratégias da indústria representavam, na essência, a manutenção da fragmentação das atividades, a alienação do trabalho e a separação entre concepção e execução do processo produtivo.

Ele refuta a concepção de intelectual criado para atender aos anseios e a manutenção da hegemonia e ideologia burguesa. Para ele, era preciso entender não somente as camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo, seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública, ou seja, o intelectual orgânico. Com base nessa nova concepção de intelectual, ele menciona que, *se todos os homens são filósofos, é também verdade que todos os homens são trabalhadores*. O aporte fundamental para construir essa unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual é a escola que ofereça uma formação que englobe a cultura geral, humanística ao trabalho manual. Ela proporcionará habilidades às classes populares, tais como: organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, compreensão dos direitos e deveres, etc.

Gramsci volta a propor a conexão entre trabalho e educação, mas sem acolher integralmente a proposta marxiana do trabalho produtivo, industrial e remunerado às crianças. Para o socialista italiano, o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, estudo também é trabalho. Se na proposta de Marx ocorre a integração do ensino – ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo – no processo de trabalho da fábrica, na proposta de Gramsci a integração do trabalho como elemento

educativo ocorre no processo totalmente autônomo e primário do ensino da escola básica. Para tal, há dois elementos educativos fundamentais: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. São esses dois elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho.

O socialista italiano propõe a unidade entre a escola e a vida, a instrução e a educação, educação e trabalho (articulação entre atividade teórica e vida prática) e a aquisição da capacidade de produzir e dirigir. Considera o professor um mediador entre a escola e a vida. A escola formativa deveria ter um estudo desinteressado (ao menos no início), ou seja, sem objetivos práticos imediatos, ser ativa, criativa, livre, disciplinada, *voluntarística* mas não *espontaneística*.

Gramsci descreve a crise da escola de sua época como uma progressiva degenerescência nas escolas de tipo profissional que, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, passaram a predominar sobre a escola formativa, desinteressada, invertendo a estrutura que havia antes da reforma educacional da Itália. A escola de formação profissional possuía elementos progressistas mas não era democrática e acabava por ser um fator adicional de perpetuação e cristalização das diferenças sociais

Para destruir tal estrutura, seria necessário, *não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduzisse os jovens até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante esse meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige*. Portanto, o advento da escola unitária significa o início das novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio educativo unitário se refletiria em todos os organismos da cultura, transformando-os e empregando-lhes um novo conteúdo.

Em seus textos reunidos e traduzidos sob o título de “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” Gramsci critica a separação provocada pela reforma educacional de Giovanni Gentile (Ministro da Educação), em 1923, na Itália, entre a escola elementar e média, por um lado, e a superior, por outro, além de introduzir a obrigatoriedade do ensino da religião católica nas escolas elementares (primários). Antes da reforma existia uma separação semelhante, tão marcada, somente entre a escola profissional e as escolas médias e superiores; a escola elementar era colocada numa espécie de limbo.

Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deveriam servir para introduzir o menino na *societas rerum* ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil.

A eficácia educativa da velha escola média italiana, como a antiga Lei Casati a havia organizado, não deveria ser buscada na vontade expressa de ser ou não escola educativa, mas no fato de que sua organização e seus programas eram a expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral. Para Gramsci, o fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise na escola (1985, p.133).

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivamente, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personificava em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. O latim não era estudado para aprender o latim, era estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que resumia e satisfazia toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; ele era estudado a fim de que as crianças se habituassem a estudar de determinada maneira, a fim de habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (Idem, p.134).

Porém, na escola moderna, Gramsci pensava ser necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa. O estudo deve ser (ou parecer como sendo aos discentes) “desinteressado”, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico em noções concretas. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional, o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna.

Para Gramsci, não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

Portanto, pode-se dizer – baseados em Gramsci - que o princípio educativo sobre qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho. O conceito e o fato do

trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

Na escola, o nexa entre instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos. Sua tarefa é acelerar e disciplinar a formação da criança. Para atingir tais objetivos, Gramsci sugeria a coação mecânica para adquirir hábitos psicofísicos apropriados:

“(…)trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos” (p.133) “será sempre necessário que a criança se fadigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico (tirocínio psicofísico) o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento” (p.138).

Gramsci critica a nova pedagogia moderna alegando que ela quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem das noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro curso ginasial (p.137)

Ainda em seus textos reunidos sob o título “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” Gramsci critica a organização da escola italiana de sua época. Para ele, na civilização moderna as atividades práticas haviam se tornado tão complexas que tendiam a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas ao lado da escola “humanista” que visava desenvolver em cada indivíduo a cultura geral ainda indiferenciada, o poder de pensar e saber se orientar na vida. Criou-se um sistema de escolas particulares de diferentes níveis e ramos profissionais. A crise escolar era gerada por esse processo de diferenciação e particularização sem princípios claros e precisos.

À época, o desenvolvimento da base industrial provocou a necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), isto colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral .

Para Gramsci, cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através do qual

consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Martins, in Lolombardi & Saviani, 2005, p.141).

Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, antes de alguns e em seguida de toda uma classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social (Nosella, 1992:15)

Gramsci defendia uma escola desinteressada para o proletariado. Uma escola que desse à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerias necessários para o desenvolvimento do caráter. “Cultura desinteressada” tem o sentido de uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interesse a todos os homens. Um escola humanista, assim como a entendiam os antigos e, mais próximos, os homens do Renascimento. Um escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. *A escola profissional não pode se tornar uma encubadora de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme* (Nosella, 1992:20).

A proposta de Gramsci para destruir esta trama era evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional,

formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (1985, p.136).

A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo: *a democracia política tende a coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar* (Idem, p.137).

Gramsci criticava os órgãos deliberativos dizendo que estes tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em dois aspectos “orgânicos”: a) o deliberativo, que lhes é essencial e o b) técnico-cultural, onde as questões são analisadas por especialistas e analisadas cientificamente. Era preciso modificar a preparação do pessoal técnico político – integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades – e de elaborar tipos de funcionários especializados que integrem, sob forma colegiada – a atividade deliberativa.

Um tipo de colegiado deliberativo, que busca incorporar a competência técnica necessária para operar de um modo realista, no qual se fala do que ocorre em certas revistas, que funcionam ao mesmo tempo como redação e como círculo de cultura. Nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais bibliográficos, etc. *É útil uma certa “estratificação” das capacidades e hábitos, bem como a formação de grupos de trabalho sob a direção dos mais aptos e desenvolvidos, que aceleram a preparação dos mais atrasados e toscos* (1985, p.121).

3.2.1 A escola unitária

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a

escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (p.125).

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deve se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. Requer que o estado possa assumir as despesas que estavam a cargo da família a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas (p.121)

Era preciso distinguir entre escola criadora e escola ativa. Toda escola unitária é escola ativa. A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (p124).

A escola unitária deveria corresponder ao período representado pelas escolas primárias e médias, reorganizadas em relação ao conteúdo e ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deve ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver a parte relativa aos “direitos e deveres”, isto é, as primeiras noções de estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta com as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais – concepções folclóricas (p.122). O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos, o resto do curso não deverá durar mais de seis anos.

Para Gramsci, os jovens, particularmente das camadas intelectuais, têm na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar” uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar

propriamente dita. Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições. Se desenvolverá, paralelamente, uma rede de auxílio à infância e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, os meninos se habilitem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. O estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos.

Entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto e não uma passagem de quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). E assim, do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente. Da escola com disciplina de estudos imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas.

Na escola unitária seria necessário que o corpo docente fosse aumentado e deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas. Inicialmente, deveria ser própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicação de instituições idôneas. O professor teria a função de guia amigável: “descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajuda exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método, indica que entrou-se na maturidade intelectual” (1985, p.125).

Gramsci não está disposto a jogar fora a essência metodológica da escola humanista tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa “desinteressada”. Tampouco está disposto a desperdiçar o espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução na direção da unitariedade ou integração da cultura.

Para realizar a sua proposta de escola unitária, a evolução etária e psicológica do homem terá um papel importante. Primeiramente estabelece uma idade (16-18) anos como divisor de águas. Até aquela idade estabelece universalmente uma escola unitária que resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada” próprio da escola humanista tradicional e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 16-18 anos (após o Ensino Médio)

o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor da cultura imediatamente produtiva e especializada (interessada) (Nosella, 1992:114).

Portanto, de acordo com Gramsci, a solução para a crise era a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanimamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manual (tecnicamente, industrialmente) e intelectualmente. Deste tipo de escola única, passar-se-a a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O sentido que Gramsci dava à relação escola-trabalho não era a de simplesmente fazer um horta no fundo da escola, nem instalar num canto uma velha máquina de torneiro mecânico.

Para Nosella,

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como aliás também estas não produzem todas as mesmas coisas. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre a fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) a nível de método e não a nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na idéia de atuar a liberdade concreta e universal do homem. E os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente a fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim é que a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se “escola do trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores “intelectuais” porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola (Nosella, 1992:37)

Gramsci rejeita qualquer profissionalização antes dos 16-18 anos de idade. Entende “trabalho como princípio pedagógico” no sentido de que: 1) não se trata de “qualquer” trabalho ou atividade, trata-se de trabalho industrial, moderno, avançado, que representa a forma produtiva hegemônica, entre os homens hoje, descartando assim (como princípio educativo geral da escola) formas arcaicas e assistencialistas de trabalho (quem sabe, hoje Gramsci se reportasse ao computador); 2) Gramsci não estabelece grau escolar para introduzir o “trabalho como princípio educativo”. Na família e na educação infantil, até o último grau escolar, o trabalho moderno deve informar as atividades formativas; 3)

Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante (como um treino). Resgata o “ethos” e “logos” do trabalho industrial moderno para que revigorem e orientem todo o processo educativo escolar (Idem, p.74)

Portanto, preparação para o trabalho não é em primeiro lugar uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo-do-trabalho (Nosella, 1992:82)

O trabalho industrial, que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta (Manacorda, 1990: 285).

Em vez de seguir ao advento de uma nova sociedade, a escola unitária torna-se ela mesma instrumento de edificação desta sociedade: um elemento a mais para possibilitar às classes subalternas a aquisição de recursos decisivos para romper com a subalternidade e assumir um maior protagonismo social.

Gramsci efetivamente atualizou as teses de Marx e Engels ou o materialismo histórico e dialético no que ele tem de uma “filosofia da transformação” apta a ser desenvolvida nos limites e dentro das possibilidades abertas pela sociedades ocidentais, isto é, nas sociedades do capitalismo desenvolvido. E fez isso dando mais rigor ao trabalho eminentemente filosófico dos políticos, sobretudo enfatizando a indispensável tarefa que eles devem cumprir em âmbito cultural e ideológico, e, ao mesmo tempo, politizou a filosofia, para que ela possa cumprir a sua tarefa pedagógico-revolucionária maior: promover uma reforma moral e intelectual (Martins, in Lombardi & Saviani, 2005, p.155).

Sintetizando as contribuições de Gramsci para a formação humana, destacamos: confirmação da conexão marxiana entre ensino e trabalho, mas com o redimensionamento da questão do trabalho infantil; proposta do trabalho como princípio educativo na escola elementar, considerando que estudo também é trabalho; as noções de ciências naturais e direitos e deveres do cidadão como determinantes da natureza e da função educativa do trabalho; unidade entre escola e vida, instrução e educação, instrução e trabalho, aquisição da capacidade de produzir e dirigir; escola inicialmente única, de cultura geral, humanística, formativa; estudo inicialmente desinteressado, formativo, ativo, criativo, livre, disciplinado e voluntarista (não espontaneista).

3.3 Pistrak e a escola do trabalho⁸

Assim como Gramsci, Pistrak compreende que, ao introduzir esse novo tipo de ensino na escola, visando a formação de um novo tipo de homem, as relações de trabalho não mais submeterão o homem ao processo de exploração que fundamenta as relações econômicas na concepção capitalista. Mas, ao contrário, de posse desses instrumentais teórico, as novas relações de trabalho devem se transformar em momentos de libertação, em momentos de participação, tendo por base o princípio de uma nova organização científica do trabalho.

Pistrak situa-se na linha dos grandes educadores russos. Apesar disso, durante o stalinismo, a sua importância foi ofuscada pela emergência de Makarenko como o “grande educador soviético”. Isto não foi acidental: Makarenko fundou uma pedagogia *sem escola*, nascida das trágicas circunstâncias da Guerra Civil que gerou milhares de jovens a-sociais – razão pela qual, ele tem pouco a dizer a respeito da escola (Tragtenberg, 1981, p.07)

O livro de Pistrak, *A Escola do Trabalho*, é fruto do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Lepechinsky (1924) e do contato com outras escolas primárias e demais instituições infantis. Segundo Tragtenberg (1981), Pistrak soube como ultrapassar o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino, extraíndo daí todas as conseqüências, porque:

Antes de falar sobre os métodos de ensino de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar porque ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos. Apenas a teoria nos dá critério indispensável para optar, avaliar e justificar o que fazemos na escola (p. 07)

A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Através de Pistrak, tem-se o projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino

⁸ Baseado no texto “A formação para o trabalho: perspectiva socialista e neoliberal” (Astigarraga, et. all, In: DAMASCENO, 2004).

primário e secundário. No entanto, muitos educadores na época acharam que poderiam desenvolver nas velhas formas pedagógicas os novos conteúdos revolucionários, passando a ensinar a respeito da desalienação e da liberdade de igual forma como aqueles que analisavam as vantagens da submissão e do caráter sacral da autoridade: em suma, pretendiam “corrigir” as velhas teorias pedagógicas reciclando-as ante a nova situação (Tragtenberg, 1981, p.09).

Pistrak tinha certeza que uma pedagogia concebida para formar vassalos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social. Para fugir dos hibridismos e acomodações, ele preferiu optar pela criação de uma nova instituição no lugar da transformação da velha estrutura – a escola do trabalho. Para tal, utilizou os meios de que dispunha: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social; a preocupação com os temas atuais; as leis do mundo humano; os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos; o método dialético que atua como uma força organizadora do mundo.

Pistrak, atento à indicação de Marx nas *Teses contra Feuerbach*, recomenda a educação do educador. Ele se preocupava em desenvolver no professor a criatividade pedagógica, a partir de valores de um militante social ativo:

O objetivo fundamental da educação do professor não é fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social (...). Um professor isolado não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta, mas se trata da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser trabalho criador (1981, p. 30).

O objetivo de Pistrak não era o de formular uma teoria comunista de educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético. Procurou introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico, em consonância com os objetivos centrais da Revolução Russa no plano sócio-econômico. Em harmonia com a formulação de Lenin, Pistrak acrescenta que, *sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária*.

Para Pistrak, a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes, ou seja, um aparelho ideológico. Mas essas classes não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola. Um dos problemas da revolução social é exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes. Afinal:

Desenvolver a educação de massas, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, a luta de classes, ter consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classes vitoriosa (1981, p.33).

É preciso entender qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente e que cada um saiba em seus espaços travar a luta por uma nova sociedade (Idem, p.10).

Na base da escola do trabalho se encontram dois princípios: a relação com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Realidade atual é tudo o que, na vida social da época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social e que serve à organização da vida nova. Para isso, a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, com o espírito da realidade. Esta deve invadir a escola, mas invadi-la de forma organizada. A escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se à ela e reorganizando-a.

Dessa forma, a escola é o *locus* de preparação para o trabalho. Portanto, a educação ali ministrada deveria proporcionar uma formação em que enfatizasse as *leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educando e o método dialético*, enfoques necessários e fundamentais para a caracterização da escola do trabalho. Esses enfoques seriam fortalecidos através de um trabalho pedagógico em que a criatividade e a dimensão política, ao serem exercidas plenamente, fossem capazes de fundamentar a construção de um *projeto pedagógico* cujo fim primordial fosse a criação de um *novo tipo de homem*. Para isso, é primordial que o professor assuma o papel de militante social ativo, pois, *sem essa condição é impossível trabalhar no seio da nova escola*.

A partir dessas premissas, Pistrak formulou três deduções a respeito do caráter do ensino compreendido como um estudo da realidade atual:

- O objeto de estudo (abandonar uma série de disciplinas e introduzir no programa estudos necessários à boa compreensão da realidade atual);
- O método de trabalho (ensino unificado, concentração do ensino por complexos, aplicação do princípio da pesquisa com base teórica ao trabalho escolar);

- Educação em geral (a educação fundamental e média são inseparáveis, porém, com diferentes bases sócio-pedagógicas, os adolescentes precisam adquirir conhecimento científico).

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

No início da revolução russa, o trabalho na escola era desenvolvido através da escultura, do desenho, do trabalho com papelão, de diferentes tipos de modelagem; a isso acrescentava-se o trabalho físico produtivo com a criação de oficinas. Não havia nenhum plano de conjunto e o trabalho era auxiliar para o programa de estudos. Na falta de uma diretriz comum, o trabalho manual e intelectual eram independentes entre si: trabalho e aula não possuíam canal de comunicação. O trabalho não era inserido no programa geral do trabalho infanto-juvenil na sociedade socialista (Tragtenberg, 1981, p.11).

Por outro lado, para Pistrak, o trabalho aparece como estudo do trabalho socialmente útil que determina as relações sociais entre as pessoas. Ele condena os trabalhos domésticos, cansativos e freqüentemente nocivos à saúde das crianças. Enfatiza a preocupação que a escola deve ter com os princípios de higiene pessoal, o trato do corpo, os dentes, as roupas, a cama, o material escolar e a organização da vida cotidiana (Idem, p. 12).

A questão da realidade atual está intimamente ligada à da auto-organização (auto-direção) das crianças e adolescentes. Este aspecto não é novo. No entanto, em relação aos objetivos, desempenha papel primordial. Quando a pedagogia burguesa imaginava a questão da auto-organização das crianças, pretendia se basear somente nas particularidades psicológicas das crianças e adolescentes. Conseqüentemente, excluir a política do âmbito escolar, embora, na prática, ela apenas se adaptava às exigências de um regime social determinado.

Para realizar a auto-organização são necessários três qualidades: a) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço em um trabalho coletivo (saber dirigir e

obedecer); b) aptidão para analisar cada problema novo como organizador e c) aptidão para criar as formas eficazes de organização.

A criança e o adolescente, ao contrário do que o senso comum pensa, não se preparam para a vida, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem, portanto, organizá-la. A auto-organização deve ser um trabalho sério, implicando obrigações e responsabilidades. Dessa forma:

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é *preciso* nunca peder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já os seus problemas, interesses, objetivos, idéias, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (Pistrak, 1981, p.42).

No lugar da “justiça infantil” das escolas burguesas, Pistrak propõe que a Assembléia Geral das Crianças – em que o professor é apenas um membro – tenha poderes para julgar comportamentos de outras crianças. Como por exemplo, apresenta a experiência das Comunas de Trabalho onde foram recolhidos menores com problemas de conduta: infratores (ladrões), adidos em cocaína, jovens prostitutas. As colônias obtiveram êxito graças à autoridade do coletivo e na auto-organização. E mostrou que, *essas crianças e adolescentes levemente classificados pela “insuficiência moral” e irremediavelmente perdidas, são, na realidade, crianças brilhantes.*

A organização do programa de ensino da Escola do trabalho deve se orientar através dos *complexos*, cujo tema são escolhidos os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no plano social e não no plano meramente pedagógico. O complexo deve ter significado relevante no âmbito social, de modo que permita ao aluno a compreensão do real. Trata-se de selecionar um tema fundamental que possua um valor real e que depois possa se associado sucessivamente aos temas de outros complexos. O estudo dos complexos só tem sentido na medida em que eles representam uma série de elos em uma única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual.

Sendo assim, Pistrak afirma que o objetivo da escola é formar crianças e adolescentes para serem trabalhadores completos. Isso significa que a escola deve fornecer uma formação básica técnica e social, que possibilite o educando a se orientar na vida real. Daí a necessidade de uma prática educativa que sirva como elo de transição entre o universo escolar e a totalidade do social do educando, ensinando-o a se elevar do problema

prático para uma concepção teórica geral. Essa passagem, essa transição da vida na escola para o trabalho, se daria através de projetos ou iniciativas, os quais deveriam ser executados pelos alunos, usando seus próprios recursos.

Pistrak salienta o papel da oficina profissional nas escolas, instituídas em outubro de 1918 por um Regulamento sobre a “Escola Única do trabalho” , em que o trabalho na oficina escolar liga-se ao estudo dos ofícios artesanais, urbanos ou rurais, enfatizando seu valor específico. Enquanto as crianças menores trabalham com tecidos, papel e papelão, as maiores trabalham com metais ou madeira. Para ele, isso é essencial para o ensino de questões como a divisão do trabalho e o trabalho mecanizado: o aluno compreenderá melhor a mecânica e a essência do maquinismo se utilizar ferramentas diferenciadas. Além disso, ele perceberá melhor a correspondência entre as ferramentas e um material determinado e as melhores maneiras de trabalhá-los, e os diferentes tratamentos que esse material deve sofrer (plaina, ajuste e encaixe) em uma oficina de marceneiro. Da mesma forma, uma oficina de marcenaria, de mecânica ou de papelão deve dar espaço à criatividade técnica do aluno, tendo em vista a construção de uma nova sociedade (Tragtenberg, 1981, p.12).

O estudo do trabalho em madeira e metal constitui a introdução à técnica geral. A oficina escolar, quando o aluno chega ao sexto ano escolar, pode oferecer uma introdução à técnica geral da produção moderna e da organização científica do trabalho. Isso implica uma seleção metódica das encomendas dos trabalhos, da gradação das dificuldades de sua produção e da complexidade dos métodos de trabalho (Idem, ibidem).

É igualmente importante a fábrica onde a produção é o resultado da união da técnica com a economia. Assim, o estudo da força motriz de uma fábrica e o das diferentes formas de energia levam ao da geografia econômica e à compreensão da luta pelas fontes energéticas. O estudo das matérias-primas, base da produção, coloca a questão da agricultura, geografia econômica e do entrelaçamento entre a tecnologia e a técnica. A máquina-ferramenta conduz a questões econômicas e técnicas, fundamentadas na física, na matemática e na química e situa o papel do rendimento do trabalho. Por sua vez, situando-se o operário como ponto de partida, pode-se abordar as questões como as classes sociais, o sindicato, a ligação do operário com o camponês e com o Partido, a condição feminina e o trabalho. Afinal, *toda a realidade atual desemboca na fábrica.*

Segundo Tragtenberg (ob. cit, p.13) a atitude da escola em relação à fábrica situa esta como ponto privilegiado de entrecruzamento de relações, justificando ante os olhos do aluno o significado de seu trabalho. Como decorrência, a realidade colocará uma série de questões científicas cujas respostas a escola deve fornecer, efetivando assim a integração do trabalho com a ciência graças à educação no trabalho. O contato direto do aluno com a fábrica cria nele as emoções necessárias à educação social, impedindo que o ensino se mantenha acadêmico. Por isso, o aluno deve participar do trabalho na fábrica ao lado do operário ou do aprendiz – o que a oficina da escola não possibilita: *o que é importante, do ponto de vista psicológico, é que as crianças tenham o sentimento de colaborar na produção; o que é também importante é que tenham a liberdade de estudar a fábrica em todas as suas partes (Pistrak, apud Tragtenberg, 1981, p.13).*

Para Pistrak a escola elementar-fundamental deve ter duração de quatro anos. Nas regiões industriais, a instrução obrigatória deve ser de sete anos, seguida de Escola da Fábrica que se responsabiliza pela formação profissional. Na área rural a escola elementar é continuada pela Escola da Juventude Camponesa com duração de três anos, formando no conjunto uma escola específica de sete anos de formação agrícola. A escola de ensino médio é de nove anos e não deve servir unicamente de preparatório para a universidade. Ao contrário, ela deve ter um objetivo determinado no quadro da construção de uma nova sociedade, preparando os alunos para tarefas administrativas e intelectuais; deve pois enfatizar a formação profissional sem perder de vista uma formação geral que possibilite ao educando a compreensão da totalidade do social. *O trabalhador do setor de serviços precisa de uma boa preparação geral, de uma boa introdução de conjunto ao estudo de uma determinada profissão e de um conhecimento perfeito de uma forma precisa de trabalho (Pistrak, apud Tragtenberg 1981, p. 14).*

Podemos resumir as contribuições de Pistrak à formação humana nos seguintes pontos: ênfase na finalidade do ensino e não nos métodos; preocupação em mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes; proposta para a escola do trabalho fundamentada em dois princípios: o estudo da realidade atual e a auto-organização dos alunos; desenvolvimento da criatividade pedagógica do professor baseada em uma teoria sólida de pedagogia social, a utilização de “complexos” como método e educação geral unificada mas com diferentes bases sócio-pedagógicas.

3.4 Makarenko e a Colônia Gorki

O Poema Pedagógico de Anton Semionóvitch Makarenko descreve uma experiência singular de marxismo pedagógico, com características nitidamente diferentes e originais em relação às teorias liberais de educação, além de manifestar especificidade teórica e prática.

Makarenko nasceu em Bielopolie, na Ucrânia, em 1888. Militante bolchevique, engajou-se na construção da nova sociedade soviética que se formou após o triunfo da Revolução de Outubro na Rússia. Em 1920 foi encarregado de organizar a Colônia Gorki, destinada para menores infratores.

A Colônia de recuperação era uma reprodução, em miniatura, da sociedade soviética da época: assembléias gerais, rotatividade no comando a fim de evitar a formação de uma aristocracia burocrática e conselhos de comandantes. Isto porque, por volta dos anos de 1917 a 1930, a Rússia viveu momentos de importantes transformações sociais, políticas e educacionais. Lênin, como governador do País, defendeu temas educativos que mudaram as bases da realidade escolar. Em 1922 foi formada a União Soviética e o objetivo do governo era reconstruir a sociedade com bases comunistas e para isso era necessário redefinir o sistema educativo em sua totalidade.

Lênin, apoiado no marxismo e visando uma política revolucionária, afirma que o comunismo deve ser o herdeiro cultural do passado burguês – a ciência e a técnica – assim como sublinha as novas características da educação comunista, ou seja, ligação entre escola e política, instrução politécnica visando a concepção marxista de multilateralidade e a articulação entre instrução e trabalho produtivo (Combi, 1999, p.557-8).

Para formar o homem comunista, o governo propôs a educação obrigatória, gratuita e universal, em todos os níveis, além de ser anti-religiosa e anti-metafísica. Com a implantação do socialismo e a estatização da sociedade, a escola privada desapareceu. Houve uma ampla revolução no sistema escolar, que abandonou a prática pedagógica clássica, tais como, exames, livros texto, ensino por disciplina, e ganhou “lições planejadas”, isto é, elaboradas pelo próprio governo (Cantele, s/d).

O primeiro programa educativo, implantado em 1917, foi esboçado e estruturado por Nadejda Krupskaia, esposa e companheira de luta de Lênin. O plano estabelecia a

unidade da escola, suprimindo a divisão de escolas primárias, secundárias e técnicas. Excetuando-se as universidades.

A atividade pedagógica de Makarenko insere-se diretamente no clima carregado de tensões e de esperanças da Rússia pós-revolucionária, vivendo não só a intensa construção de uma “nova ordem”, bem como dos entusiasmos por uma profunda transformação do homem, caracterizado por engajamento social, em contraste com a atitude individualista e por normas “novas” no campo ético (Combi, 1999, p. 559).

A convite do governo russo, Makarenko assume, em 1920, uma colônia perto de Poltava, para crianças e jovens abandonados de guerra que se tornaram delinquentes. Sua proposta foi trabalhar com um sistema educacional no qual cada elemento dessa coletividade deveria estar em dependência com ela, extraindo as essências básicas, para por fim às desigualdades sociais. Denominou a colônia em homenagem ao escritor russo Máximo Gorki e sob sua influência, adota a regra pedagógica de: “exigir o mais possível do homem, e respeitá-lo o mais possível”.

No início do trabalho, sem parâmetros para iniciar o desafio diante de uma realidade ainda não vivenciada por ele, Makarenko expressa que: *os primeiros meses da nossa experiência não foram para mim e meus colegas apenas um período de desespero e de tensão impotente, foram também passados à procura da verdade. Em toda a minha vida nunca li tantas obras pedagógicas como no inverno de 1920* (Makarenko, 1987, p.23-4).

Para Makarenko não bastava “corrigir” as pessoas. Era preciso educá-las de modo a torná-las elementos ativos na nova sociedade socialista. Depositava enorme confiança na educação coletiva. Ressaltava nela a responsabilidade social, algo que deveria tornar-se um sucesso pois, diferente da fábrica, os mecanismos da educação não passam por controle de qualidade, na medida em que a pedagogia é uma obra social (Cantele, s/d).

A proposta pedagógica de Makarenko está apoiada nos princípios fundamentais do trabalho coletivo e produtivo. O coletivo é um organismo social vivo colocado, ao mesmo tempo, como meio e como fim da educação. É um conjunto de indivíduos ligados entre si, mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo (Combi, 1999, p. 560). Esse coletivo sempre tem que ter um líder, onde todas as regras devem ser discutidas e resolvidas em assembleias e, uma vez determinadas, não poderiam deixar de serem cumpridas por nenhum membro da comunidade.

O trabalho produtivo, por sua vez, nasce da consciência própria do coletivo, de estar inserido no desenvolvimento da sociedade, da qual deve participar ativamente, fazendo suas também as conquistas efetuadas no plano econômico (Idem, p.561).

Na Colônia Gorki as funções do exercício de comandar e de ser comandado alteram-se e o jovem russo deveria aprender a ser subordinado perante o camarada, como também mandar no camarada. Os educando precisavam aprender a se autocorrigir.

Makarenko define educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que o cerca. Educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Ele busca através deste tipo de educação a sociedade marxista ideal, sem luta de classes, sem alienações e sem contradições, à base da solidariedade.

O método de ensino era baseado na organização de atividades para acostumar os educandos a cumprir com suas obrigações e exigir delas grandes responsabilidades. Apoiado em práticas marxistas, via o ser humano como atividade real, que é, antes de tudo, produção de si mesmo, que se transforma (Cantele, s/d). O método de ensino só podia ser elaborado a partir da relação professor-aluno, na escola, devendo obedecer a forma e o estilo da organização. Para educar o coletivo era necessário haver um coletivo de pedagogos que pensassem e atuassem do mesmo modo. Makarenko rejeitou a fórmula tradicional em que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Portanto, o trabalho deveria ser coletivo e dirigido por alguém dotado de autoridade.

Makarenko descreve mais o processo educacional e menos, ou muito pouco, o processo de ensino. Para ele, o educador educa: pelo exemplo do trabalho, fazendo as mesmas coisas que os educandos; pela capacidade profissional, por exemplo: como agrônomo, enfermeiro, cozinheiro, etc.; pela simplicidade e verdade nas relações humanas (não aceira fanfarronismo); pela capacidade de evitar emocionalidades nas horas de conflito, levando os mesmos a serem vividos intensamente, mas como reflexão e não como paixão e pela empatia e aceitação dos limites do educando (Lombardi, in Lombardi & Saviani, 2005, p. 30).

Como síntese do capítulo, observamos que, na perspectiva progressista marxista, houve várias propostas de institucionalização formativa para jovens. Marx partiu da crítica da divisão do trabalho social para a crítica do processo formativo e escolar, pois, através da divisão burguesa do trabalho, a burguesia garante para si a propriedade da técnica e do

trabalho intelectual, impedindo que a classe operária e as grandes massas dele se apoderem. Podemos interpretar na denúncia de Marx à estrutura da fábrica as características da “instituição total”, ou seja, lugar que atrofia as capacidades múltiplas de desenvolvimento humano, a inversão de valores homem-máquina, a gradação hierárquica. Para ele, as manufaturas funcionavam como estufas de desenvolvimento de habilidades parciais, fragmentadas. Como solução para esse quadro desumanizador, deformativo, Marx indica a proposta de Robert Owen que conjuga trabalho produtivo com ensino e ginástica a fim de desenvolver seres humanos plenamente desenvolvidos. E assim, entende-se subjetividade como processo orgânico, integral e harmonioso.

Gramsci incorpora e expande as idéias marxistas. Mas ao contrário de Marx, ele não entende trabalho produtivo no contexto unicamente da fábrica. Gramsci propõe a criação da Escola Unitária. Esta teria o aporte da escola humanista tradicional associada à escola técnico-profissionalizante para integral a cultura. A Escola Unitária teria a estrutura de uma “instituição total” tendo em vista que funcionaria como um internato de jovens previamente selecionados, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas, etc. No que diz respeito à subjetividade, ela aparece na proposta gramsciana quando ele considera a faixa etária e psicológica e considera importante a reforma tanto moral quanto intelectual de cada aluno. Unindo a formação intelectual com a manual seria possível possibilitar à classe trabalhadora habilidades, tais como: disciplina, desenvolvimento da personalidade, conscientização dos direitos e deveres, possibilidade para que cada um realize sua individualidade e obtenha a posse de pensar e saber se orientar na vida. Em suma, autonomia intelectual e moral.

Pistrak, assim como Gramsci, vê na organização científica do trabalho a possibilidade de unir trabalho manual e trabalho intelectual na formação profissional dos jovens. Ao propor e colocar em prática a Escola do trabalho, Pistrak rejeita a transformação da velha estrutura educacional russa e cria uma nova instituição. A novidade da Escola do Trabalho era introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico em consonância com a prática pedagógica revolucionária. As características da “instituição total” na Escola do Trabalho estão presentes no enfoque dado à formação do jovem como militante da causa ideológica, o incentivo à auto-organização juvenil na vida cotidiana, organização da Assembléia Geral das crianças e jovens. Os aspectos subjetivos da Escola do Trabalho

estão presentes na ênfase do sentimento de colaboração e liberdade, conscientização política, condenação do trabalho infantil doméstico, inclusão no currículo das bases sócio-pedagógicas e, principalmente, a concepção de que as crianças e adolescentes não são seres em processo de preparação para a vida mas seres com vida própria, singular e que possibilita a sua auto-organização tendo responsabilidades e obrigações no trabalho.

Makarenko, com sua proposta formativa, também se aproxima das concepções de “instituição total”. A Colônia Gorki era uma instituição fechada, isolada, com objetivos de descultramento, disciplinamento e despersolização, onde os jovens deveria passar por uma carreira moral de reeducação, afinal, a Colônia era destinada à “recuperação” de jovens “infratores”. Mas nesse contexto, Makarenko criou uma pedagogia alternativa exatamente porque levava em conta a subjetividade de cada aluno, pois acreditava que não era suficiente “corrigir” as pessoas, mas educar as pessoas em função do trabalho coletivo. Para tal, apostava na fórmula “exigir o máximo e respeitar o máximo possível do indivíduo”.

Portanto, se considerarmos a trama conceitual entre formação profissional de jovens pobres e institucionalização, percebemos que tanto a perspectiva liberal conservadora quanto a perspectiva marxista progressista projetaram e/ou concretizaram propostas formativas dentro das prerrogativas da instituição total, ou seja, a criação de ambientes fechados para a formação de jovens, cujo descultramento ou despersonalização visam o ajustamento a novas formas de pensar, de acordo com cada ideologia. Esse processo é realizado pelo que Goffman denominou de carreira moral. Sendo assim, no próximo capítulo vamos resgatar os princípios da formação artesanal tendo como base a abordagem histórica (de maneira breve), tanto europeia quanto brasileira e cearense.

Capítulo IV: Os Princípios da Formação Artesanal: as Corporações de Artes e Ofícios enquanto “instituições totais”

O elogio da formação artesanal apontados inicialmente por Locke nos *Pensamentos sobre Educação* e desenvolvidos setenta anos depois no *Emílio*, de Rousseau, inspirou pensadores tanto da perspectiva liberal quanto da perspectiva marxista – com suas características próprias. Então, passamos a descrever, através de uma abordagem histórica, os elementos que compunham essa formação profissional.

4.1 Os princípios da formação artesanal nas Corporações da Europa

As histórias da pedagogia ou da educação quase nunca tratam do artesanato e da sua importância formativa (Rugiu, Prefácio à edição brasileira). Por esse motivo, nos propomos a resgatar os princípios da formação artesanal tomando como fontes básicas a pesquisa de Rugiu, *Nostalgia do Mestre Artesão* (1998), Ariès, *A História Social da Criança e da Família* (1981); Cunha, *O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata* (2000 a); do mesmo autor, *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização* (2000 b) e Madeira (1999), *Recompondo Memórias da Educação: A escola de aprendizes artífices do Ceará* (1910-1918).

Inicialmente, tomamos a diferenciação feita por Cunha (2000 a) entre a educação artesanal, a educação manufatureira e a educação industrial:

A educação artesanal desenvolve-se mediante processos sistemáticos, a partir da relação do jovem aprendiz com um mestre de ofício, na oficina deste último, onde o aprendiz utilizando seus próprios instrumentos e em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício. Se existe alguma norma reguladora da aprendizagem artesanal, ela tem a ver com o controle que as Corporações de ofício exercem sobre o mercado de trabalho. Assim, os mestres de ofício ficam obrigados a obedecer a critérios como número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros.

A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre a artesanal e a industrial, sem um caráter distintivo em termos pedagógicos. É o caso de processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção

industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo são as escolas de aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para as atividades artesanais, como a sapataria como também para as industriais, como a tornearia mecânica.

A educação industrial desenvolve-se mediante processos sistemáticos e estritamente regulamentados, destinados a produzir uma formação padronizada, de resultados previsíveis e controláveis, em geral voltada para um grande número de jovens. De um modo geral, a educação industrial se desenvolve em ambientes especializados, como escolas e centros de formação profissional. Mesmo quando ocorre dentro de uma fábrica, ela possui essas características. Os pressupostos da educação industrial são os mesmos da produção fabril, isto é, a intensa divisão do trabalho, particularmente a separação entre a concepção, a gerência e a execução. A propriedade dos locais e dos instrumentos de trabalho não é dos trabalhadores, assim como não são de sua propriedade os produtos. Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz venha a ser um mestre de ofício, que abra a sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado.

Falando propriamente dos princípios da formação artesanal, lemos em Rugiu (1998) que, antes do final do século XIX, o termo Corporações era raramente usado para entender aquilo a que atualmente chamamos Artes. No latim tardio *corporatus* quis dizer membro de um corpo moral, mas o *corpus* podia ser uma associação ou uma comunidade (*universitas*) e não necessariamente uma Arte (p.24). O monopólio do ensino das Corporações compreendia o exercício e o ensino da própria atividade em um determinado território, assim como o poder discricionário (arbitrário) para certas condições convencionadas de gerir a instrução geral, a socialização e também a qualificação e a inserção profissional dos aprendizes, inicialmente alunos e posteriormente mestres na Corporação.

Essa prerrogativa pedagógica implica a aceitação, por parte das Corporações, de vínculos correspondentes, tais como a obrigação de não invadir o setor profissional aceito (porque as Corporações brigavam para absorver ofícios menores), a proibição de acolher nas oficinas um número de aprendizes superior ao estabelecido, etc.

No início, e até o momento do máximo esplendor artesão, a soma dos privilégios superava o peso dos vínculos. Depois, à medida que o regime comunal se transforma em senhoria e depois em monarquia, os vínculos se tornam sempre mais preponderantes em relação aos privilégios, sintoma claro de que o modo de produção e as relações sociais típicas das Corporações tomavam-se sempre mais desatualizadas, até o golpe final que sofreram no choque com a irresistível revolução industrial.

Atualmente os artesãos existem individualmente ou como associações sindicais ou profissionais, mas há dois séculos aproximadamente, eles não constituem mais um corpo dotado de prerrogativas especiais. A primeira entre todas é aquela capaz de gerir pessoalmente toda a instrução e a associação de jovens aspirantes a exercer uma determinada atividade artesã, segundo um projeto cultural e um plano metodológico didático típicos e exclusivos para cada uma delas (Rugiu, ob.cit. p.25).

Não se está dizendo que os arquitetos, os engenheiros, os mestres de obra, os pedreiros qualificados, desapareceram da terra. Mas que eles, despojados dos antigos privilégios e vínculos, não são mais formados nas escolas das oficinas ou das lojas, mas em itinerários distintos de instrução geral e específica aos vários níveis, que nada terão a ver com as correspondentes categorias artesanais e escolas profissionais inferiores. Institutos técnicos ou currículos universitários tecnológicos surgirão depois por iniciativa dos poderes públicos ou empresariais privados, mas pouco retomarão do espírito e da dinâmica concreta das Corporações (Idem, ibidem).

Para Rugiu, a origem das Corporações remonta ao período anterior ao século XII, na Itália da alta Idade Média, com as *scholae* (*associações de ofícios*) de pescadores e açougueiros em Ravena. Eles não somente se preocupavam coletivamente com a formação dos seus continuadores, mas ostentavam também um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particulares técnicas de transmissão.

Antes do século XI, quando as formas de produção material e cultural sobreviviam fechadas em lugares isolados e fortificados, artesãos de vários gêneros, dos pintores aos caldeiros, aos cinzeiros, e assim por diante, formavam-se nas oficinas dos mosteiros que faziam as vezes de escolas de Arte no sentido lato e, segundo Hauser, cuidavam especialmente do treinamento de jovens, instituindo laboratórios artesanais destinados a instruir a mão-de-obra necessária (in Rugiu, 1998).

Estes mosteiros dão o exemplo da convivência de dois tipos de formação, com respectivos níveis, na mesma comunidade: a primeira destinada a irmãos ordenados ou clérigos, desenvolvidas segundo esquemas do Trívio-Quadrívio, e a segunda destinada aos “frades laborantes” ou aos leigos encarregados do serviço ou da produção material (adestrador prático para os artesãos), antecipa a futura bifurcação entre formação nas Artes Liberais ou nas Artes “mecânicas”. Dois níveis que vemos correr paralelos, e por isso nunca comunicantes nos séculos sucessivos, através de altos e baixos, até a atual dicotomia entre estudos do tipo “secundário” e universitário, destinados a alimentar o mercado de trabalho intelectual, e, no oposto, a formação assim chamada profissional, teoricamente destinada a reproduzir a mão-de-obra em nível de técnicos inferiores ou operários qualificados (Rugiu, 1998, p. 26-7).

Com a crise do feudalismo, o despovoamento dos campos e o conseqüente fenômeno da urbanização em torno dos muros que circundavam os centros habitados, formam-se os burgos para onde confluem novos artesãos e comerciantes. E à medida que crescem o consumo relativamente à grande depressão das trocas típicas da sociedade feudal naturalmente cresce a produção em quantidade e qualidade. Mas, para isso, foi necessário um salto tecnológico e de organização do trabalho e, preliminarmente, uma maior flexibilidade e eficácia nos produtores, ou seja, novas modalidades produtivas e reprodutivas, implicando, por sua vez um aumento da taxa de instrução básica e especializada.

Eis, portanto, que as espontâneas *universitates* (*associações*) de artesãos e sócios são progressivamente institucionalizadas e conquistam a proteção dos poderes públicos. Tal ascensão se inicia no século XII e culmina no século XIV. Inicialmente, a distinção entre Artes mecânicas e Artes liberais era pouco marcada (Rugiu, 1998, p.29). Para que a distinção torne-se marcada foi necessário que se estruturasse uma hierarquia conseqüente à divisão social do trabalho e que se elaborasse uma adequada ideologia de sustentação, o que aconteceu contemporaneamente à ascensão das Corporações.

Como aprendia o aprendiz? As Corporações em seu período de ouro, ou seja, até o século XIV, concederam ampla liberdade aos mestres ao determinarem a duração e as formas de tirocínio (aprendizado, primeiro ensino, experiência) dos aprendizes e dos auxiliares. O mestre era um verdadeiro patriarca na comunidade formativa que às vezes se

estendia da oficina à própria casa. O aprendiz se submetia a um tirocínio onde era introduzido em alguns graus dos segredos do ofício e, por isso, era posto em companhia de outros trabalhadores mais velhos, e não do mestre em pessoa, para evitar que pudesse extorqui-lhe outros segredos. Tinha muita importância a capacidade do jovem em captar no ar os ensinamentos que o mestre não sabia ou não queria dar-lhe. Grande parte do aprendizado se dava graças às capacidades individuais de adivinhar, induzir, deduzir e concatenar por iniciativa própria (Rugiu, 1998, p. 40).

Nas escolas regulares do período, a duração dos cursos, os conteúdos, métodos de ensino e a composição das classes de alunos diferiam muito de situação para situação, enquanto não se tinham ainda firmado critérios pedagógicos universais. Na pesquisa histórica de Ariès (1981) verificamos que durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e a distinção das idades, pois seu objetivo principal não era a educação da infância (p. 187). De um lado, havia a população escolarizada, e de outro aqueles que, segundo hábitos imemoriais, entravam diretamente na vida adulta, assim que seus passos e suas línguas ficavam suficientemente firmes.

Essa divisão não correspondia às condições sociais. Sem dúvida, o núcleo principal da população escolar era constituído de famílias burguesas, de juristas e de eclesiásticos, mas existiam nobres entre os que não freqüentavam escola e artesãos e camponeses entre os que o faziam (p. 192). O *Ancien Régime*, até o século XVIII, praticamente só conheceu a escola única. A partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o ensino médio) e a escola para o povo (o fundamental)⁹.

Também nas oficinas conviviam e cooperavam meninos, jovens e idosos, mas respeitavam-se determinados critérios com base na idade e na competência (Rugiu, 1998, p.40). Esses critérios impunham nas oficinas, divisões do trabalho e de hierarquia ou diversidade de posição entre auxiliares ou trabalhadores e aprendizes. Estes últimos podiam retornar para casa nas horas de folga, sendo quase sempre filhos da burguesia abastada da

⁹ Para Ariès, teria havido uma regressão durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda da mão-de-obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar dados à criança burguesa e à criança do povo (1981, p.194).

cidade, enquanto o trabalhador, provindo comumente dos bairros, convivia em geral com o mestre e sua família e obtinha como salário unicamente o sustento gratuito.

Nos casos em que também o aprendiz hospedava-se junto ao mestre, a casa deste transformava-se em um tipo de internato, com regras precisas e hábitos de vida também além do horário de trabalho. A formação do aprendiz e do jovem trabalhador não ocorria só na atividade de oficina, mas também no clima e nas experiências da comunidade doméstica na qual era hospedado, pagando ou não. Se na oficina pesasse mais o aprendizado técnico, no tempo livre prevaleciam as experiências de socialização, não menos importantes.

Depois da prova de admissão, era registrado em cartório o contrato entre mestre e aprendiz. A idade em que o aprendiz entrava na oficina variava entre 9-10 aos 18 anos. Por contrato, o mestre “X” pactuava de ensinar a própria Arte ao filho de “Y” e de mantê-lo por “Z” anos, assegurando-lhe (salvo nos casos em que o aprendiz retornava para casa à noite), casa e comida, e, às vezes, vestimenta, e fornecendo-lhe ao final do período previsto alguns instrumentos essenciais de trabalho. O próprio mestre podia comprometer-se a pagar uma multa se não cumprisse com as obrigações subscritas, incluída a de fornecer ao jovem os instrumentos mínimos para poder iniciar uma atividade por sua conta ou junto a outro mestre, terminado o aprendizado (Rugiu, 1998, p.42).

Terminado o aprendizado, depois de um período variável para as diferentes Corporações de 4 a 7-8 anos, não se ia diretamente às provas do magistério, mas se entrava entre os “calouros” da Corporação mediante prévio pagamento de uma taxa e a pronúncia do juramento. Só, então, se tornava artesão matriculado a título pleno e se assumia também as prerrogativas conseqüentes da qualificação, além dos deveres que todos já tinham, inclusive os ajudantes não matriculados e os aprendizes. A partir daquele momento iniciava-se o grau superior, o currículo que conduzia ao título de mestre, consistindo principalmente na preparação, sempre sob orientação do mestre, de uma “obra de arte” ou “obra prima” para ser apresentada depois à comissão do magistério.

A preparação desse ensaio, que tinha a função de concluir o processo formativo, não era pouco custosa, principalmente porque o candidato tinha que custear por sua conta todas as despesas de feitura de uma obra (que poderia não ser adquirida quando pronta); além disso, o mestre que o assistia e guiava na preparação – não necessariamente o mestre do qual tinha sido aprendiz - não raro pedia por isso uma compensação particular, às vezes

“alta”. Estas despesas, acrescida à taxa de matrícula, aumentavam a discriminação sócio-econômica entre os candidatos. A disponibilidade financeira do candidato contava mais que a sua competência (Rugiu, 1998, p.44).

As relações mestre-aprendiz eram prevalentemente patriarcais, onde entravam em jogo elementos não só de ordem puramente econômica, mas também afetivas e morais. Em regiões como na Toscana, Itália, a relação de tipo escolar, em que o aluno paga para aproveitar o ensino de um determinado mestre, nunca era explicitada na redação dos contratos, além disso eram consideradas as contribuições de trabalho e de serviços que o aprendiz se empenhava em dar, seja na oficina ou na vida doméstica do mestre. Ao contrário, em países do norte europeu, em geral, se pagava uma mensalidade para a formação do aprendiz (Rugiu, 1998, p. 46).

Na França, desde os tempos de Luiz IX, ou seja, do século XIII, o mestre exercia uma espécie de pátrio poder sobre o aprendiz pelo período de longo tirocínio, que com frequência iniciava aos doze anos. O valor pedagógico dos mestres setentrionais com respeito àqueles dos italianos parecia estar na sua maior capacidade de formar grupos sólidos de mestrança (aprendizes e trabalhadores juntos), movendo-se como verdadeiros pais-patrões que impõem maior disciplina, moralmente mais válida (Idem, p.47).

A relação mestre-aprendiz era, sempre e de qualquer modo, uma relação educativamente relevante e compreensiva de procedimentos do aprendizado formal e informal, além de socialização dos comportamentos requeridos pela classe social e pelo grupo trabalhador específico e de constituição de comportamentos típicos nas relações com a realidade cotidiana. Toda experiência cotidiana em tempo integral e prolongada por anos em ambiente típico e compacto, articulada em torno de esquemas operativos bem conotados, nutrida de intensa ideologia e de fortes motivações, como foi a artesã, explica, não obstante, uma ação educativa penetrante e difusa (Rugiu, 1998, p.49).

O fenômeno educativo das Corporações constitui em toda a parte no plano ideológico e no plano concreto uma revolução pedagógica tão sensível quanto pouco considerada pelos historiadores da cultura e da própria pedagogia. A eficácia formativa no conjunto do tirocínio das Corporações consistia, portanto, na participação em diversos momentos da vida produtiva: a) atividade de trabalho sob constante orientação do mestre ou de quem lhe fizesse as vezes; b) vida extra trabalho ligada ao âmbito familiar do mestre

ou a outras tramas de relações a ele inerentes; c) instrução geral básica para a aquisição de uma cultura pré-profissional adequada à atividade específica de cada um (Idem, ibidem).

As Corporações impuseram uma medida de tempo profissional que se tornou logo o tempo urbano. Para a população ativa, a jornada não é mais dividida pelos tempo canônicos, válidos ainda para os eclesiásticos e para a vida extra doméstica das mulheres, mas pela sineta das oficinas. Assim como era antes proibido e depois sempre mais tolerado e, enfim, legitimado que o tempo fosse usado para vendê-lo e com ele especular, o mesmo ocorre para o arco temporal da jornada de trabalho, medido segundo convenções derivadas da realidade de trabalho artesão e mercantil, e não mais pelas regras da liturgia religiosa (idem, p.52).

A utilização, com objetivo profissional, de uma nova medida do tempo, é indicada na construção do campanário, cujos sinos soarão as horas da transição comercial e do trabalho dos operários de tecidos. A cidade governada pelo ofício da fabricação de tecidos – capaz de oferecer ocasião de entender como a evolução das estruturas mentais e das suas expressões materiais se insere profundamente no mecanismo da luta de classe – o relógio municipal é também instrumento de dominação econômica, social e política dos mercadores que sustentam o município. É o início distante da organização do trabalho (Idem, p.53).

Se ao lado dos campanários surgiam torres civis que batiam um tempo diverso, as referências da vida civil em geral eram aquelas assinaladas pelo soar das catedrais e de outras igrejas. Porém, dentro da experiência de trabalho e, portanto, na interiorização de certos comportamentos, aquilo que importava era o tempo do ofício. Cada Corporação implicava uma educação própria à idéia e ao uso do tempo que exorbitava das oficinas e incidia sobre a personalidade do trabalhador (Idem, p.54).

Uma grande novidade do século XIV foram os manuais de arte e ofício e os diversos livros técnicos usados pelas empresas produtivas e os livros comerciais adotados pelas Companhias, ambas ligadas às Corporações. Manual no sentido moderno é praticamente sinônimo de texto completo de estudo. Na época, o termo era referido preferencialmente à dimensão do que ao conteúdo ou à destinação, e o formato usual do livro era mais próximo àqueles dos exemplares apoiados sobre os porta-livros das catedrais. O método de ensino usado em qualquer lugar era ainda o oral-gestual. O livro era ainda

muito raro e custoso, volumoso e difícil para colocá-lo nas mãos dos meninos (Rugiu, 1998, p.71). Os manuais não eram dedicados ao ensino interno dos aprendizes artesãos, mas destinados à prática do comércio. A conversão em um módulo de aprendizagem predominantemente livresco, tanto mais para os currículos de formação técnico-profissional foi muito lenta, e no século XV não havia nem sombra disso (Idem, p.72).

O conhecimento dava-se por via intuitiva e prática, condicionada pela didática ativa, guiada pela palavra e pelo exemplo prático do mestre. Até o século XVII, tratava-se de conhecimentos e ligações conceituais-operativas, não ainda codificadas por escrito e, portanto, não transmitidos através do estudo de textos, mas aprendidos pela tradição oral e pela prática guiada através da autoridade do mestre (Idem,p.73).

Para a família de camponeses era previsto um grupo de trabalhadores principiantes (servos), fornecidos pelos institutos de crianças abandonadas. Mais tarde, pelas próprias instituições serão fornecidas crianças e meninas como ajudantes de camareira ou ajudante de cozinheira, passadeira, lavadeira, etc. Com a motivação de fornecer trabalhadores (ou cumprir um ato de caridade) surgiu, em 1294, o primeiro núcleo do Hospital dos Inocentes de Florença, por iniciativa da Corporação da Seda, a qual tinha necessidade de garantir para si mão-de-obra genérica para ser enviada para as fazendas. Não se tratava de aprendizes que pudessem aspirar a tornarem-se mestres, aspirar uma promoção social. Em geral suas esperanças eram de sobreviver (Idem, p.76).

Mas em que medida a formação nas oficinas de Arte podia funcionar como ensino formal? Uma hipótese é que as escolas de leitura fornecessem os rudimentos de alfabetização exigidos para ascender depois às escolas de gramática ou às escolas de ábaco. Porém, uma concepção gradualista, normal para o nosso tempo, era estranha à ordenação didática de então, pelo simples fato de que não existia uma ordenação oficial dos estudos (idem, p.78).

O grande salto na qualidade e na quantidade de conhecimentos e na mudança dos modos de transmissão dos mesmos não será, portanto, originado tanto pela evolução das técnicas artesanais, ou seja, pela Artes mecânicas propriamente ditas, mas pelo incremento do comércio que estimula e orienta a evolução e o retrocesso do artesanato e, além disso, inaugura novos procedimentos específicos e novos perfis profissionais também específicos, dos quais as oficinas tradicionais não podiam fazer parte. Cria-se um território pedagógico

de diversos níveis, contíguo às competências das Corporações, mas no qual estas não podem ou não sabem entrar. Além disso, vai lenta, mas inexoravelmente, aumentando a necessidade de uma instrução de base, do tipo gramatical que nas oficinas de “aprender fazendo” não podiam dar certo.

As Corporações e ainda mais a “mercancia” (mercantil) unem diretamente o momento formativo com o produtivo: aquilo que se aprende, seja em termos de noção e quadros mentais, seja de habilidade operativa e comportamentos justos, é instrumento da produção da vida social. Há uma novidade destrutiva própria da ideologia mercantil com respeito à concepção do mundo medieval: a organização da sociedade medieval não tinha previsto o comerciante. A burguesia dos homens de negócios do século XIV impõem uma “vulgarização” dos conteúdos e dos métodos didáticos nas escolas e uma modernização dos mesmos em alguns currículos artesanais (Rugiu, 1998, p.83).

Inicia-se, assim, um processo inarredável de decadência da organização das Corporações, marcado pelo esvaziamento progressivo da sua função pedagógico-didática, que lhe assegura sua reprodução. Enquanto para exercitar o notariado ou para obter cátedra serão exigidos reconhecimento universitários, passou a ser mais freqüente entrar nas oficinas artesanais ou nas lojas comerciais sem os exames extenuantes da aprendizagem-matrícula-magistério. Também a tradicional dependência dos aprendizes de Arte dos seus mentores é muito atenuada, dado que muitos conseguem iniciar na profissão por conta própria, sem qualquer autorização (Idem, p.87).

Um caminho formativo está sempre condicionado em extensão e em profundidade pelo contexto no qual ocorre. Mais em particular, a oficina artesã na fase de evidente decadência das Corporações do século XV ao século XVII cada vez mais se diferencia pelo tipo e grau de atividade. Permanecem rigidamente organizados nas Corporações os ofícios menos apreciados, úteis, mas não verdadeiramente personalizados. Por exemplo, o serralheiro e o carpinteiro. Ou seja, o artista se separa do artesão. Fazer um portão de ferro não é a mesma coisa que esculpir o busto de um príncipe ou pintar Nossa Senhora. A obra de arte deve agradar enquanto que o portão precisa ser resistente e funcional. É a diferença subjetiva dos clientes, o território dos desejos.

A nova realidade social não somente induzia renovações sempre mais profundas em relação aos estatutos corporativos, mas modificava as relações no interior das oficinas

também sob o ponto de vista formativo. O aprendiz, por força da sua idade mais elevada e da instrução obtida por conta própria, salta a fase mais dura dos trabalhos manuais não especializados e dos baixos serviços, além dos episódios de iniciação, às vezes brutais (Rugiu, 1998, p.96).

O século XVIII assinalou o definitivo desaparecimento do regime de Corporações, ou seja, o velho regime, principalmente a respeito do fim das oficinas artesanais operantes também como comunidades formativas que transmitiam um completo pacote de conhecimentos e de habilidades operativas, junto as interiorizações da ideologia de ação herdada por cada ofício. O tiro de misericórdia ao regime jurídico-pedagógico das Corporações foi produzido pelo difundir-se da manufatura já na fase embrionária da revolução industrial, e, em, algumas zonas, já desde o século XVII, além do aparecimento de novos ofícios e de novos perfis profissionais que tornarão incongruentes ou deficitárias as modalidades formativas do artesanato.

Justamente pelo aspecto pedagógico-didático, nota-se nas primeiras organizações manufatureiras do trabalho de alguns séculos antes que a exigência de destreza manual e a capacidade de enfrentar operações diversas tinham diminuído muito por efeito do parcelamento das funções e da acentuada repetitividade em comparação com o passado. Com o desenvolvimento das primeiras tecnologias, a gestualidade do trabalho torna-se sempre mais mecanizada. A mão-de-obra era admitida não pelas suas capacidades artesanais, mas pelas suas características naturais: por exemplo, meninos e meninas de 10 a 12 anos que tinham dedos leves e ágeis para retorcer e enovelar a seda com os novos maquinários. Para as incumbências do gênero não era necessário nenhuma “mestria” da qual dispunham os ajudantes de oficina ou os aprendizes.

Todas as operações tinham sido padronizadas, simplificadas e aceleradas também para serem acessíveis à mão-de-obra despreparada e imatura. A função era prescrita e pré-estabelecida: ninguém que trabalhasse na manufatura trataria com o cliente, ousaria submeter-lhe um projeto ou uma idéia, nem seria livre para organizar com critério próprio o ciclo produtivo e nem mesmo para escolher materiais ou instrumentos de trabalho. O fato de que uma parte tão conspícua da mão-de-obra pudesse, pela primeira vez na história, ser constituída de meninos e rapazes, prova que a sua instrução e a sua educação não

importavam mais nada. As operações tinham sido simplificadas ao ponto em que qualquer um podia desenvolvê-las (Rugiu, 1998, p. 128).

Não é, portanto, o enfraquecimento progressivo da função pedagógico-didática que fez declinar a competitividade do regime de Corporações. Nem foram os novos mestres, menos hábeis e preparados que os antecessores, que desqualificaram suas Corporações e que abriram o caminho para o chamado sistema de fábrica. Foi, ao contrário, este último que eliminou, primeiro em dimensão manufatureira e depois na forma de grande indústria, os resíduos de vitalidade do associacionismo corporativo e, portanto, também das suas formas reprodutivas (Idem, p.129).

O que liquida a pedagogia das Corporações é o conjunto das mudadas circunstâncias reais que estabelecem, a quem se propunha dirigir o desenvolvimento, diferentes exigências expressas em uma complexa ideologia educativa que, depois de um amadurecimento de alguns séculos, anuncia-se pronta no século XVIII para a afirmação definitiva.

É uma ideologia complexa, cujos componentes principais parecem ser: a) a idéia de que tempo é dinheiro que faz transparecer os primeiros sintomas de uma secularização e valorização monetária do tempo, portanto, também do tempo educativo e, em particular, daquele gosto em instruir e adestrar os futuros mestres artesãos, b) a idéia de que a produção e a distribuição das mercadorias não devem se submeter a vínculos e proteções estabelecidas por autoridade estatal, mas exprimir-se livremente; e que o valor de um produtor artesão ou industrial é dado pela avaliação que os seus produtos obtêm no mercado livre e pela conseqüente venda, não por prerrogativas e qualificações atribuídas por organizações profissionais ou pelo poder público. Assim, o título obtido no final de uma pesada aprendizagem não tinha mais nem valor legal, nem suficiente prestígio para ser procurado como antigamente (Rugiu, 1998, p.130).

O que conta são, principalmente, os dons naturais do indivíduo (iniciativa, vontade, ambição, criatividade, perspicácia, honestidade, senso empresarial, etc.) e não aqueles adquiridos ou desenvolvidos predominantemente pelo longo caminho do tirocínio artesão. Não é que a instrução escolar seja desprezada, ao contrário, é agora instrumento indispensável para dar a devida eficácia aos dons naturais a quem queria se destacar da massa de operários e camponeses (Idem, ibidem). Em grande parte da produção, o artesão

foi substituído pelos operários da fábrica. Este operário tem muito menos ou nenhuma necessidade de instrução adestradora preliminar e de formação ideológica e racional (Idem, p.131).

O regime das Corporações já está praticamente extinto quando intervêm os governos a suprimi-lo. A primeira a decretar sua supressão foi a Áustria, em 1761. No entanto, Antônio Genovesi, em 1757, publica em Nápolis, o *Ragionamento sul commercio in universale*. Sua preocupação era relançar uma cultura e uma pedagogia das Corporações em geral (Rugiu, 1998, p.146). A falta de mestres hábeis em algumas produções, no período de transição entre o fim do regime artesanal e o triunfo da grande indústria, induziu os governos e os intelectuais a elaborarem respostas em terrenos diversos dirigidas a procurar uma solução para a crise. Como por exemplo, a iniciativa de Antônio Genovesi.

Outra iniciativa foi tomada na França pós-revolucionária que enfrentava a falta de hábeis artesãos. A solução escolhida considerou que o ordenamento artesanal como poder produtivo e pedagógico autônomo fosse suprimido e não reduzido a um tipo de indústria de controle público. O projeto francês pós 1789 foi mais ambicioso: unir às intervenções para revitalizar o artesanato, outras providências que relançassem a educação “em comum” em oposição à educação paterna ou tutorial individualizada, que era típica da nobreza e afirmassem, pela primeira vez, o princípio da “instrução acelerada”. Os tempos da formação cultural-profissional devem ser medidos segundo as exigências da coletividade e não segundo a vantagem dos velhos naipes corporativos. Este método foi inaugurado nos “cursos revolucionários” dados em Paris com duração de três semanas (Rugiu, 1998, p. 148).

4.2 Breve histórico da formação artesanal no Brasil e no Ceará

Ao contrário do que ocorreu nos países europeus, no Brasil as manufaturas não se originaram do artesanato, nem as indústrias da manufatura. A produção fabril já se havia generalizado na Europa, paralelamente à decadência da produção manufatureira, quando esta última dava os primeiros passos no Brasil. Para isso, transferiram de lá para cá equipamentos, técnicas, matérias-primas e força de trabalho (Cunha: 2000, p.03).

No Brasil, durante o processo de independência política, encontra-se a defesa do trabalho compulsório. José Bonifácio – o patriarca da Independência – defendia que o governo deveria pôr em execução leis penais que coibissem a vadiagem e a mendicância, principalmente nos “homens de cor”. Tudo isso para que não faltassem “braços” para agricultura e a indústria. Nesse sentido, o projeto da Constituição brasileira de 1823 continha um artigo que determinava ser o trabalho compulsório o meio de corrigir vadios, dissolutos e criminosos: *Erigir-se-ão casas de trabalho para os que não achem empregos e casas de correção e trabalho, penitência e melhoramento para os vadios e dissolutos de um e de outro sexo, e para criminosos condenados* (Artigo n.255) (Cunha, 2000 a, p.89).

Ainda segundo Cunha, (op.cit.) foi a rejeição do trabalho vil (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível) que levou ao preconceito contra o trabalho manual¹⁰. O recente passado escravocrata não pode ser esquecido na identificação do preconceito. Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego dos escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados em se diferenciar dos escravos.

Os custos da reposição do escravo, elevados pelas limitações ao tráfico negreiro impostos pela Inglaterra, e a inadequação dessas relações com a produção manufatureira levaram o Brasil a defender a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho livre. Mas havia temor de que a libertação da força de trabalho escrava não brotaria imediatamente uma força de trabalho livre disposta a trocar sua capacidade produtiva por salário. Eles precisavam ser *educados* para verem o trabalho como um dever (Cunha, 2000 a, p.145).

Por isso, o ensino de ofícios manufatureiros adquiriu muita importância para a formação da força de trabalho entre os trabalhadores e seus filhos. Os modelos de educação profissional para todos os setores da produção passaram a ser buscados nas escolas de

¹⁰ A herança da Antigüidade clássica exerceu forte influência na formação da cultura ocidental e, conseqüentemente, da cultura brasileira no que se refere ao trabalho manual considerado atividade indigna para um homem livre. Esse preconceito está expresso na *República*, de Platão. Ao descrever a República perfeita-utópica, Platão considera que a cidade proverá as necessidades múltiplas através de diferentes profissões, tendo em vista que a natureza não fez todos os homens iguais, mas diferentes em aptidões e aptos para esta ou aquela função. Então, conclui o filósofo, se trabalha melhor quando se exerce um só ofício. Na concepção platônica, se um homem que a natureza predispôs para ser artesão, tenta elevar-se à categoria de guerreiro sem aptidão para tal, essas mudanças provocam confusão e ruína social.

aprendizes artífices (criadas em 1909), nos centros de formação profissional do Senai (criado em 1942) e nas escolas técnicas da rede federal (também criadas em 1942). Essa projeção pode ser apontada, especialmente pelos seus efeitos profundos sobre todo o sistema educacional, na reforma decorrente da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/71) e na criação do sistema paralelo de educação profissional (LDB-96 e decreto n.2.208/97) (Cunha: 2000, p. 04).

Assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios às crianças e aos jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo destinado aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos “meninos de rua”, aos delinqüentes e a outros desafortunados (Ibidem).

A filantropia foi sempre associada ao ensino de ofícios artesanais, manufatureiros e industriais, aos órfãos, aos desvalidos, abandonados e expostos, sendo os artesãos e artífices formados nos mais diferentes ofícios apenas uma espécie de subproduto útil tanto aos mecenas quanto aos próprios trabalhadores. À medida em que os ideais capitalistas foram aderindo ao novo tecido social que se desenvolvia, a filantropia foi sendo parcialmente substituída, enquanto argumentação, por um discurso mais baseado na racionalidade capitalista, isto é, nas considerações baseadas no cálculo dos custos e dos benefícios do ensino de ofícios para a formação da força de trabalho manufatureiro-industrial. Concomitantemente, os destinatários desse tipo de ensino foram se transferindo dos menores que não lhe podia opor resistência (os órfãos, os miseráveis, os expostos, os desvalidos) para os filhos dos trabalhadores, sem aquelas características distintivas (Cunha, 2000 a, p.182).

O surgimento das escolas de aprendizes artífices foi o acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República. A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionava a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (Cunha, 2000 b, p.63).

Nilo Peçanha – Presidente da República na época - criou cinco escolas profissionais. Os motivos apresentados para a criação das escolas de aprendizes artífices foram incluídos no texto do Decreto n.7.566/1909:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Cunha, 2000 b, p.66).

Nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais. Em 1926, foi estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se um “denominador comum” para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices (Cunha, 2000 b, p.73).

A Consolidação estabeleceu um currículo para aprendizagem nas oficinas, prescrevendo, em primeiro lugar, para os dois primeiros anos letivos, paralelamente aos curso primários e de desenho, a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional. Para os anos letivos seguintes, foram estabelecidas oito seções destinadas ao ensino de ofícios manuais e uma seção destinada ao ensino de técnicas comerciais. A organização das seções determinada pela Consolidação, a partir do terceiro ano era a seguinte: trabalhos de madeira, trabalhos de metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos de couro, fabrico de calçados, feitura de vestuário, atividades comerciais (Idem, p.74).

Quanto ao regime escolar, o regulamento estabelecia que o aprendizado das oficinas levaria quatro anos, podendo o aprendiz permanecer na escola por mais dois anos, caso não tivesse concluído o curso no tempo previsto. O ano escolar era estabelecido em dez meses e os trabalhos de oficinas e manuais não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos primeiro e segundo anos e de seis horas para os do terceiro e quarto anos. A capacidade de cada oficina determinaria o número de matrículas, sendo facultada a cada

aluno a aprendizagem de apenas um ofício, consultada a respectiva tendência e aptidão de cada um. A partir do regulamento de 1918 foram criados os cursos noturnos de aperfeiçoamento. Eram admitidos todos os maiores de 16 anos que não podiam ingressar nos cursos diurnos por ultrapassarem o limite de idade (Idem, p.75).

Em relação à disciplina, não se dispõe de muitos dados a respeito dos padrões disciplinares vigentes nas escolas de aprendizes artífices. O poder de punição dos diretores sobre os aprendizes ia desde a admoestação ou repreensão até a exclusão da escola. Também era dever dos professores e mestres de ofício auxiliarem o diretor na manutenção da ordem e da disciplina na escola. No fim de cada trimestre, era exigida uma relação nominal dos alunos com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um (Idem, p.80)

Na escola do Pará, por exemplo, as faltas dos aprendizes eram comunicadas ao Conselho Disciplinar, uma espécie de tribunal formado de professores, mestres de oficina e alunos do quinto e sexto anos, escolhidos pelo diretor. O conselho convocava o aluno em dia determinado, para que fizesse sua defesa. O conselho punia ou absolvía. Entre as penas, que iam da advertência à exclusão, duas se destacavam: a do “quarto escuro” (onde o punido permanecia por um período máximo de duas horas) e a exclusão, que se processava mediante uma cerimônia de estilo militar (Idem, *ibidem*).

O corpo docente era constituído por professores e mestres de oficina. Os professores, vindos do quadro do ensino primário, não faziam a mínima idéia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base técnica, tendo a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos.

O regulamento de 1918 determinou que o provimento dos cargos de professores assim como de mestres e contramestres, deveria ser feito mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola. Apesar dessas providências, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico ainda encontrava, em 1920, motivos para veemente crítica ao corpo docente das escolas, de que seria conseqüência a baixa qualidade de ensino. Não havia critério para o preenchimento dos cargos de mestre. Veja-se a crítica do chefe da Inspeção do Ensino Técnico:

Os mestres, escolhidos, na maior parte entre operários atrasados, muitos quase analfabetos, iam roncemente, quando o faziam, “ensinando” a meia dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia e não raro por processos truculentos (Montojos, 1931, apud Cunha, 2000 b, p.81).

A partir de 1920, com o Serviço de Remodelação, foram contratados mestres e contramestres formados em diversos estabelecimentos nacionais para reforçar o quadro das escolas. O provimento dos cargos do corpo docente das escolas passou a ser feito mediante concurso de provas práticas, através do exame de habilitação. Diante dessa demanda, foi criada em 1917, pela prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), A Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional (Cunha, 2000 b, p.82).

As Corporações de ofícios, já seculares ao tempo da Independência, foram extintas pela Constituição de 1824 do nascente Império do Brasil. Esse dispositivo da carta outorgada veio reconhecer e sancionar a decadência da organização corporativa de ofício, determinada por vários fatores: a estreiteza do mercado interno; as limitações da economia colonial; a falta de incentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal (Cunha, 2000 a, p.52).

Logo depois de nomeado para dirigir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo dedicou-se a elaborar um projeto de lei para a reforma do ensino público no Distrito Federal. Um texto longo, com 403 artigos, que é conhecido como “inquerito” sobre o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico-profissional.

A escola primária deveria ser animada, em todos os sentidos, e tem sua finalidade social. Como instituição, ela deveria enquadrar-se no sistema social geral, mantendo contato íntimo com a sociedade a que se propunha servir. A escola primária deveria se organizar dentro do espírito de finalidade social (Cunha, 2000 b, p.161):

- a) como vestíbulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa, e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e à reação de defeitos dominantes no meio social;

- b) como verdadeira escola do trabalho para fim educativo, ou escola comunitária, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto pelo trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social;
- c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situação econômica.

Fernando de Azevedo entendia a escola primária enquanto escola de trabalho estruturada em cinco anos, aparelhada com oficinas de pequenas indústrias, nas zonas urbanas e suburbanas, e como campo de experiência agrícola na zona rural e de pequenos museus de aparelhos de pesca na zona marítima. A concepção de escola primária que, sem ser propriamente escola profissional, deveria preparar os alunos para seu papel social, além de fornecer elementos para os cursos profissionais. Nesse sentido, a escola seria um *instrumento de educação moral e cívica das massas e um aparelho capaz de dotá-las de elementos de valor para a luta pela vida* (Azevedo, 1958, apud Cunha, 2000 b, p.162). Essa concepção incorporava o princípio da atividade da escola nova:

A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo, trabalhando... A tarefa da escola, além de criar e desenvolver o sentimento democrático (escola única), poderá transformar-se num instrumento de reorganização econômica pela escola do trabalho. A reforma baseou toda a educação na atividade criadora e pesquisadora do aluno, estimulada pelo interesse, que, permitindo desenvolver-se o trabalho com prazer, lhe dá o caráter educativo de que deve revestir-se na escola primária (Azevedo, 1958, apud Cunha 2000 b, p.162).

Além de conceber a escola primária em função do ensino técnico-profissional, a reforma de 1928 procurou retirar desse segmento a conotação que o acompanhava de destino aos desvalidos. Assim, a escola profissional teria finalidades muito mais amplas do que qualificar os pobres para serem operários. Se a qualificação num ofício era procurada, as finalidades se ampliaram, como mostra o dispositivo do decreto que expressa as finalidades do ensino técnico-profissional (Cunha, 2000 b, p. 163):

- a) ministrar o conhecimento e a prática de um ofício;
- b) elevar o nível moral e intelectual do operário;

- c) despertar e desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte;
- d) alargar-lhe a visão técnica e artística;
- e) aperfeiçoar-lhe a técnica no sentido do maior rendimento do trabalho e
- f) transformá-lo por essa mesma maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais.

No entanto, o conceito de trabalho era pouco claro. Nos diversos escritos que serviram de suporte à divulgação da Reforma, Fernando de Azevedo faz crer que tinha um conceito de trabalho produtivo. Naquele que se faz em troca de salário, necessário para o trabalhador viver, captada no jornal carioca, que diz: *a criança pobre aprenderá a trabalhar, a criança rica, trabalhando igualmente, aprenderá a respeitar o trabalho alheio* (Penna, 1987, apud Cunha 2000 b, p.169). Em outras passagens dos documentos, o conceito de trabalho parece assumir uma conotação *latu senso*, podendo ter a ver com produção ou não. Outra dificuldade é que, apesar da articulação entre ensino normal e primário, e entre este e o profissional, nenhuma palavra é dita nos mais de mil artigos dos dois decretos sobre a articulação do ensino primário com o secundário (federal ou privado), nem do profissional com o secundário e com o superior. Resulta em uma articulação vertical e horizontal parcial (Cunha, 2000 b, p.170).

A Escola de Aprendizes Artífices do Ceará foi criada em 1910. O modelo de recrutamento de aprendizes seguia os mesmos moldes das escolas de aprendizes artífices inauguradas por Nilo Peçanha, ou seja, o recolhimento de pobres nas ruas, enquadrados nos chamados “desvios de conduta” para aprenderem a trabalhar de maneira compulsória. No entanto, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará não foi a primeira experiência de ensino profissional no Estado.

Entre as experiências escolares instaladas no Ceará, duas se destacaram na formação profissional com o ensino de rudimentos para o trabalho industrial. O Colégio dos Educandos, criado em 1856, que e funcionava na capital da província. O objetivo *não era disseminar o ensino profissional, mas de ser um espaço que abrigasse meninos desvalidos, necessitados de amparo e proteção* (Madeira, 1999, p.104). No ano de 1863, o Colégio passava a funcionar com quatro oficinas: de sapateiro, alfaiate, marceneiro e funileiro (Idem, ibidem).

A segunda iniciativa de ensino profissional no Ceará foi a Colônia Cristina, em 1880, no Município de Redenção. Tratava-se de um local para recolhimento de menores desvalidos a partir dos nove anos de idade, quase todos órfãos em consequência da avassaladora seca na Província, no período entre 1877 e 1880. Mesmo tendo um caráter agrícola, nela havia uma escola onde se ministrava o ensino profissional com oficinas de ferraria, carpintaria, tornearia e sapataria. Para as meninas órfãs havia o aprendizado de costura, confecção de rendas e de meias (Madeira, 1999, p.107).

De acordo com o Regulamento de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices destinavam-se a ministrar o ensino profissional primário e gratuito, isto é, formar operários e contramestres, através de aulas práticas e conhecimentos técnicos. As condições para admissão dos candidatos eram a idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos. De preferência, os meninos pobres, órfãos e desvalidos. Em 1911, faz-se o primeiro ajuste ao Regulamento de 1909. A idade mínima passa a ser de 12 anos e a máxima de 16 anos (idem, p.110).

O currículo da Escola compunha-se de dois cursos noturnos obrigatórios: o curso primário (leitura e escrita, aritmética, noções de geografia do Brasil e gramática elementar da Língua Nacional) para os analfabetos e o de desenho (desenho de memória, desenho natural, de composição decorativa, de formas geométricas, de máquinas e de peças de construção) destinado aos que necessitasse dessa disciplina para o melhor desempenho do ofício escolhido. O aprendizado nas oficinas era de três horas por dia (Idem, p.111).

Os professores do Curso Primário e de Desenho eram os mesmos do ensino regular. Os mestres das oficinas eram profissionais com formação apenas no exercício do ofício, sem terem frequentado cursos que lhe dessem formação teórica ou pedagógica. A única exceção se devia ao mestre da oficina de tipografia que, por exigência do próprio ofício, deveria saber, pelo menos, ler e escrever. Em decorrência dessa total desvinculação entre a formação dos professores do curso primário, de desenho e os mestres das oficinas, havia sérias implicações na formação dos alunos (Idem, p.112).

Em 1927, surgia a reclusão disciplinar para os menores pobres, através da construção da *Estação Experimental de Santo Antônio*. A operação de internamento é relatada com minúcias pelo governante:

Primeiro veio uma lei que conferiu ao juiz municipal da 2ª Vara a atribuição para recolher os “menores vagabundos ou mendigos”. Em seguida, foram colocados à

disposição do juiz, pelo Secretário de Segurança Pública, os policiais requisitados. Investidos da função de “comissários de menores”, os policiais “sem demora” saíram às ruas e delas recolheram exatos 48 pequenos para a Estação Experimental que funciona no sítio Santo Antônio, de propriedade do Estado, onde “vão ali receber relativo conforto moral e material e realizando trabalho remunerado (Ponte, 1993, p.173)

Estava criado assim, o reformatório *Santo Antônio do Buraco*, como ficou conhecido popularmente. Seu lendário rigor aplicado aos internos permaneceu por muitas décadas no imaginário infantil cearense como verdadeiro signo do terror.

Portanto, a prática de utilização do trabalho das crianças para manter instituições que tomavam para si a responsabilidade de ensinar ofícios aos aprendizes é bem antiga no Brasil, pois remonta ao Período Colonial, com a chegada da Família Real. Essa prática acabava sendo reproduzida pelas escolas de ofícios, de maneira ainda mais problemática, pelo fato de não se tratar, propriamente, de uma fábrica. Pelo contrário, dizia-se ser uma instituição educativa. Entretanto, o princípio que a norteava não se diferenciava da prática tão comum de exploração do trabalho do menor, fosse na lavoura, fosse na indústria. Assim sendo, iniciava-se na escola uma cultura de violação dos direitos da criança, na medida em que abre espaço para que o trabalho infantil se torne uma mão-de-obra de baixo custo, composto por sujeitos, supostamente dóceis e facilmente manipulados, sem que houvesse leis trabalhistas capazes de impedir tais atos (Madeira, 1999, p.198).

4.3 As Políticas Públicas destinadas às crianças e aos adolescentes pobres

A modernidade tem sido caracterizada, ao longo do tempo, como um conjunto de experiências humanas historicamente conjugadas ao desejo de transformar o mundo, por meio do avanço científico-tecnológico, da incessante produção de bens materiais, do ritmo frenético das trocas comerciais. Esse processo que se iniciou em fins do século XVIII e que caracterizou uma mudança radical na cultura material da sociedade ocidental - caracterizada como Revolução Industrial - desencadeou alterações significativas na relação homem-trabalho (Cruz, 1999, p.176.In: AUED).

Com a Revolução Industrial, o papel da escola direcionou-se para a preparação, principalmente dos pobres, para o trabalho fabril, e a escola funcionou como uma produtora de mão-de-obra barata e disciplinadora. Conforme ENGUITTA: *A proliferação da*

indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. A infância, que representava os adultos das gerações seguintes, oferecia a vantagem de ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem. A escola podia realizar e devia fazê-lo (1989, p.113).

A função da escola resumiu-se à preparação para o trabalho voltado às crianças pobres. Nessas eram inculcadas idéias de submissão. A escola se deixou dominar pelas necessidades capitalistas da sociedade preocupada cada vez mais com o crescimento econômico que beneficiava a poucos, perpetuando a pobreza e a miséria. Conforme explica ENGUITTA, a conexão entre a socialização escolar e as demandas sociais baseia-se sobretudo na adequação da conduta das crianças às necessidades das instituições do mundo do trabalho (ob. cit. p.139).

Por viverem nas ruas, as crianças e adolescentes eram tidas como vagabundos e mendigos. A expectativa era de serem "aproveitados" de alguma forma: o grande problema da sociedade burguesa, em primeiro lugar, era afastar o pobre da mendicância e da inanição para que todos sejam capazes de trabalhar e ser, no futuro, membros úteis (p.109).

Para a sociedade burguesa, as crianças pobres deveriam aprender somente o necessário para a execução de seu trabalho alegando que as mesmas não necessitavam de outros conhecimentos por não terem oportunidade nem condições de utilizá-las, bastava que se ensinasse a ler e a escrever, a manejar a serra. "A sociedade exige que os conhecimentos não se estendam além de suas ocupações" (Idem, p. 111).

Além disso, a educação dos pobres deveria ser restrita ao respeito à ordem social, sem questioná-la. Criada inicialmente com o objetivo de ministrar a educação religiosa, a escola passou a ser utilizada como forma de disciplinar as crianças - futuros trabalhadores - inculcando-lhes hábitos de subordinação. A intenção era:

Ter os alunos entre as paredes da sala submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento. Nessa escola, o mais importante era manter a ordem e a disciplina, o ensino ou a instrução ficavam em segundo plano (Idem, p.116).

Se no início das transformações econômico-sociais a escola desligou-se de seus objetivos originários, visando a formação humanística do homem integral, atualmente, em nosso contexto, ela não está muito diferente. Afinal,

A carência de boas escolas nas áreas mais pobres, os conteúdos distanciados da realidade das crianças que vivem nessas áreas, a falta de perspectivas para a continuidade dos estudos levam à repetência e à evasão, contribuindo

significativamente para o ingresso precoce no mercado de trabalho (MAZZOTTI, 2002, p. 91).

No Brasil, tivemos políticas públicas destinadas à população infanto-juvenil pobre, considerados em situação de risco, da Roda dos Expostos¹¹ ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

A pesquisa de Marcílio (1998) mostra que o ensino profissional dado aos expostos das instituições assistenciais começou a ser encarado como necessidade e a ser regulamentado e executado a partir da década de 1830. Para isso, seguia-se as orientações e metodologias desenvolvidas na Europa. Isso nos possibilita fazer uma conexão com a história de vida do pequeno Oliver Twist escrita por Charles Dickens em 1830, na Inglaterra.

Oliver Twist era órfão e vivia em um asilo da mendicância. Saiu de lá pelas mãos do dono de uma funerária para exercer o ofício de “urubu” nos enterros de crianças. Não suportando a situação, o menino foge e vai parar nas mãos de um velho homem que aparentemente o acolheu das vicissitudes das ruas londrinas, mas na verdade, não passava de alguém que ensinava às crianças a terem mãos ágeis para retirar carteiras dos bolsos alheios. Portanto, a obra de Dickens denunciava o miserável cotidiano das camadas mais pobres da Inglaterra, no início do século dezenove. Se naquele contexto, àquela época, as crianças e adolescentes eram explorados e o abismo social era enorme, os mesmos problemas se repetem em qualquer grande cidade brasileira¹². Diante deste quadro, nos instiga investigar porque há tanto tempo, no Brasil, a questão do trabalho infanto-juvenil - que atinge uma camada social específica da população se perpetua, mesmo com a atuação dos programas sociais governamentais ou não?

¹¹ A Roda dos Expostos foi uma invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, que desempenhou importante papel na destinação de crianças enjeitadas, um subproduto do regime escravista. Consistia numa janela de hospital, convento ou casa de caridade, na qual se fixava um cilindro com abertura dos lados (roda) que girava sobre um eixo vertical, de modo que uma pessoa, passando pela rua, podia depositar aí uma criança, sem ser vista do lado de dentro. Girando-se a “roda”, a criança era retirada do lado de dentro do edifício. Era uma forma socialmente institucionalizada de se abandonar uma criança aos cuidados de uma entidade caritativa, mais tolerada do que largá-la nas escadarias das igrejas. As crianças largadas na “roda” eram, primordialmente, os filhos dos escravos que desejavam vê-los libertos. Assim, o número de crianças largadas nas “rodas” caiu um pouco imediatamente após a Lei do Ventre Livre (1871), mas, após a abolição da escravatura esse número caiu vertiginosamente. No Brasil, foram criadas 13 “rodas”; as de São Paulo e de Salvador duraram até a década de 1950.

Antes de ser criado o ensino o ensino profissionalizante nas instituições de abrigo ao menor abandonado, este era, por vezes, enviado a aprender um ofício ou profissão em casas de mestres artesãos ou de negociantes. Em troca de casa, comida, vestuário e de treinamento no ofício do seu benfeitor, o pequeno exposto, antes de completar doze anos, tornava-se um aprendiz. E, como aprendiz, nada ganhava. Depois dessa idade poderia ser contratado à soldada (salário) (Marcílio, 1998, p.289).

No Regulamento do Asilo dos Expostos da Bahia, de 1862, no Art. 29, estabelecia que,

(...) uma vez completada a idade de 6 anos, e recolhidos os expostos ao Asilo, se lhes darão instrução primária, depois da qual o responsável procurará um mestre de qualquer ofício, hábil, de boa conduta, que queira receber qualquer dos rapazes com as seguintes condições: 1. Dar-lhes casa durante um ano e 2\$000 réis por mês; 2. Não tê-lo fora da cidade; 3. Alimentá-lo, vesti-lo e ensinar-lhe o ofício; 4. Entregá-lo pronto no fim de 5 anos”(Idem, p. 290)

Sendo assim, a Roda dos Expostos se tornou, especialmente, a partir do Império, um celeiro de mão-de-obra e de serviços domésticos para casas de família. Também passaram a ser solicitados expostos das Rodas para oficinas de artesãos e pequenas fábricas que foram surgindo. Esse sistema funcionava como uma troca de benefícios: para os patrões, que tinham mão-de-obra dócil e gratuita e para as crianças e jovens, que tinham oportunidade de treinamento e aprendizagem em uma atividade profissional, além da experiência – que para a maioria era a primeira – de viver fora do estabelecimento total e enfrentar a realidade tanto familiar como do trabalho (Idem, p. 291).

Sob a alegação de que as crianças e os jovens requisitados deveriam passar por um período de aprendizagem – portanto sem receber nenhum salário- encontrou-se uma fórmula politicamente correta de explorar o trabalho infantil. Sendo assim, explorava-se o trabalho infantil sem nenhum constrangimento, de acordo com a melhor consciência burguesa de estar ajudando a criança desamparada (Marcílio, 1998, p.292). No entanto, esse sistema de aprendizagem e de contrato de trabalho em casa de artesãos deu condições de integração da criança exposta na sociedade, ao prepará-la para um ofício (Idem, p.293).

Para Marcílio (ob. cit.) as instituições totais criadas em fins do século XIX e inícios do século XX (asilos, reformatórios, colônias agrícolas, colônias penais, correccionais, etc.)

¹² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo IBGE divulga que 5,48 milhões de crianças ainda são obrigadas a trabalhar no Brasil, mesmo com a urbanização e a atuação de programas sociais. A pesquisa

mantiveram a filosofia de capacitação profissional dos jovens abandonados e/ou infratores, mas feita dentro dos estabelecimentos, através de oficinas de artesanato (marcenarias, sapatarias, corte e costura, alfaiataria, funilaria, etc.) que buscavam introduzir os adolescentes em uma atividade profissional. A ideologia filantrópica-burguesa ao proporcionar capacitação profissional ao jovem desamparado, visava “torná-lo útil à si e à Nação”, inculcando-lhe não apenas o amor e o hábito do trabalho, mas também comportamentos de submissão e de disciplina (p.294).

Além e posteriormente à Roda dos Expostos, podemos sintetizando essas políticas públicas a partir de 1899, com o Instituto de Proteção e Assistência à Infância; em 1903, a Escola Correccional 15 de Novembro; na década de 20, o Departamento Nacional da Criança; em 1923 foi criado o primeiro Juízo de Menores assim como foi regulamentada a lei n. 4.242 que autorizava o serviço de assistência e proteção à “infância abandonada e aos delinqüentes”; em 1927 foi promulgado o Código de Menores que disciplinava o trabalho das crianças e definia o “menor perigoso”, decorrente da situação de pobreza; em 1940 criou-se o Serviço de Assistência ao Menor; em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

O Estado passa a ser o guardião das crianças pobres, na perspectiva de reeducá-las e reintegrá-las ao convívio da sociedade, considerando que elas e suas famílias, em função da pobreza, não são adequadamente educadas, limpas ou cuidadas. O sentido de reeducá-las, inseri-las socialmente já define o entendimento de tais propostas que se dá a partir da falta, da carência de educação, sociabilidade e higiene dessa parcela da população.

Da parte da sociedade civil, nos anos 60,70 e 80 vários programas foram gestados, baseados em premissas dos “projetos alternativos comunitários”. Eles apresentavam concepções diferentes do projeto caritativo-filantrópico, assim como dos projetos higienistas estatais. As idéias-chave destas novas ações eram: as crianças devem ser sujeitos do processo pedagógico e devem ser trabalhadas no contexto em que estão inseridas. Essas idéias provocaram mudanças nas bases filosóficas do projeto de assistência e atendimento às crianças (Ghon, 1997, p.117). Em 1976 criou-se uma comissão parlamentar de inquérito para avaliar as denúncias de violência contra os menores e para fazer um balanço da situação. Em 1979 reelaborou-se o Código de Menores de 1927.

A Universidade passa a se interessar pela problemática da criança “menor” a partir do final dos anos 70. Surgem várias pesquisas sobre o tema, que crescem bastante nos anos 80 (Ibidem). Estes estudos demonstram que:

Os menores abandonados não são realmente abandonados – eles têm famílias. Ao contrário do que se pensava, eles se originam de famílias pobres, mas não necessariamente desestruturadas. Os anos 80 vieram a comprovar que os menores vivem em sua maioria em famílias nucleares, que para sobreviverem precisam de recursos obtidos por todos os membros da família, inclusive as crianças. O que era percebido como desagregação, em muitos casos poderia ser interpretado como solidariedade (Rizzini, Irma e Irene, 1991: 70 apud Gohn, 1997, p.118).

As pesquisas mostraram também que as crianças e adolescentes não eram uma minoria: 57,1% da população entre 0 e 17 anos pertenciam a unidades domésticas pobres e miseráveis, segundo dados de IBGE. Ou seja, o tratamento assistencial, caritativo, com fins correccionais, sempre esteve equivocado porque tiveram, até então, um caráter compensatório (Ibidem).

Nos anos 80 as crianças e adolescentes se organizam na sociedade civil brasileira. O agravamento do contexto econômico de crise; as péssimas condições de tratamento nas unidades da FEBEM; o aumento do número de menores nas ruas vivendo de pequenos expedientes; a bancarrota da escola oficial no país; tudo isso levou ao surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. O Estado respondeu a essa situação criando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Conselhos Tutelares em 1991. Em 1992, através de decreto, elabora-se o Plano de Descentralização de Atendimento Sócio-Educativo do adolescente autor de infração penal em regime de internação.

Em estudo realizado no início dos anos 90, Adorno já assinalava a situação da infância no Brasil como nada animadora, pois as políticas econômico-sociais implementadas muito pouco contribuíram para amenizar a subnutrição, a mortalidade infantil (notadamente nas regiões mais pobres do país), a exploração do trabalho infantil e a baixa escolaridade. Ao contrário, para o autor, os problemas acumulam-se em uma espiral crescente, inviabilizando soluções de curto e médio prazo, tornando inócuos os programas e diretrizes formulados e implementados. A situação de pauperização crescente, que induz um maior número de crianças e jovens em direção ao mercado de trabalho, paradoxalmente não melhora os baixos níveis de vida da população. Adorno explica que, como consequência:

Instaura-se uma espécie de “curto-circuito perverso” na medida em que pressões sociais, decorrentes da imperiosa necessidade de assegurar a sobrevivência de si e da família, se intensificam, maior é o contingente de crianças e jovens que ingressam no mercado de trabalho, em condições muito desfavoráveis. Essa situação diminui a probabilidade de obtenção de escolarização formal e de profissionalização, o que empurra esse contingente para as posições ocupacionais mais desfavoráveis, onde os níveis de remuneração são os mais baixos (Adorno, In: Martins, 1993, p.187)

Outro estudo nesta perspectiva é o de Zaluar (1994), que trata da política social dirigida à criança e ao adolescente pobres. Baseia-se na avaliação de três pesquisas feitas ao longo da década de 80, em três cidades diferentes, em que programas financiados ou não pelo Estado foram montados com o intuito de complementar o período escolar do menor ou iniciá-lo nas atividades de trabalho. A avaliação de tais programas permitiu discutir não só os projetos em sua especificidade, como também certas características mais gerais que marcaram a política social da década, sintetizadas no senso-comum pela fórmula “tirar o menor de rua”.

A partir da literatura existente no país sobre a política social brasileira, bem como o debate sobre a crise no Estado do Bem-Estar Social, o estudo da antropóloga avalia os resultados pífios de década de 80, considerada uma década perdida no que se refere à educação. A grande inovação desta tese é tentar recompor a discussão sobre os direitos, sublinhando a necessidade de integrar aos direitos sociais, os demais direitos: os civis e os políticos, na tentativa de superar os impasses postos por uma proposta educacional que sublinha os aspectos materiais da carência e que termina na urgência de fornecer qualquer instrução profissionalizante ao menor para colocá-lo no mercado de trabalho. Por isso, critica a dupla redução por detrás desses projetos em que falta proposta pedagógica clara de formação geral, por reduzirem a carência ou a desigualdade ao plano material e por reduzirem os direitos de cidadania aos direitos sociais. Segundo Zaluar (1994):

A proliferação de programas e projetos esportivos e de educação pelo trabalho que, nesta última década, pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo, é um fato marcante. Acompanhar sua evolução e mudanças de orientação pode ajudar a entender seus dilemas e problemas. Na década de 80, a emergência dos efeitos combinados da crise econômica e do fracasso da política educacional, bem como o aumento da criminalidade violenta e da participação dos jovens pobres nela, fez surgir os projetos alternativos fundamentados na educação pelo trabalho (p.34).

4.4 A Formação Profissional no Brasil a partir do Decreto 2208/97

A reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento durante a primeira metade da década de 90. O projeto das entidades profissionais de educação e de outros setores organizados da sociedade civil, articulados no Fórum de defesa da Escola Pública, propunha a criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que proporcionasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No entanto, esta proposta foi vencida e a nova legislação propõe tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de educação profissional, nitidamente dirigidos a diferentes alunos, segundo, obviamente, sua condição de classe. Assim, a educação profissional, destinada a capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, compreende três níveis: básico, técnico e tecnológico. O tecnológico, estruturado segundo os diferentes setores da economia, é destinado a egresso do Ensino Médio e técnico; o básico é uma modalidade de educação não-formal ligada às demandas do “mundo do trabalho”, oferecida para trabalhadores, independente da escolaridade prévia e conferindo certificado de qualificação profissional; e o técnico (nível médio) destina-se à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio ou matriculados neste (Oliveira, 2000, p.05). A proposta da Oficina Escola está inserida na modalidade de ensino profissionalizante “básico”.

A Lei da Aprendizagem nº. 10.097, promulgada em 19 de dezembro de 2000 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, alterou dispositivos das Leis do trabalho de 1943. Passa a considerar menor o trabalhador de quatorze até dezoito anos. Fica proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

O contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze anos e menor de dezoito, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral, psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. A formação técnico-profissional caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Na hipótese dos Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: Escolas Técnicas de Educação e entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Podemos inferir – a partir dos subsídios históricos e da legislação atual apresentados aqui - que os programas considerados alternativos, destinados a esses jovens, repetem antigos erros. Os financiamentos restringem-se a oferecer ao menino moradia, saúde, alimentação e, principalmente, profissionalização. A grande maioria dos meninos atendidos por esses programas chega aos 18 anos sem sequer ter concluído os primeiros anos do ensino fundamental. O tipo de profissionalização possível, neste caso, não oferece ao menino condições para que ele altere sua condição de miséria, a não ser em casos isolados.

Para Castro (1997), se percorrermos as diversas ofertas dos diversos programas, veremos que o nível de expectativa quanto à capacitação dos meninos é baixo: os programas oferecem formação principalmente para trabalhos manuais e, quando encaminham meninos para o setor terciário, estes vão desempenhar funções com baixos salários, quase sempre aquelas que justamente não demandam nenhuma formação específica¹³.

¹³ Segundo Pochmann (2001), o desemprego entre jovens de 15 a 24 anos aumentou 194,8% entre 1989 e 1998 no Brasil. Apenas em Fortaleza 62.028 jovens procuravam emprego em abril de 2002, segundo os dados do Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT). Grande parte (47,77%) corria atrás do primeiro emprego. A faixa de desemprego entre os fortalezenses em geral é de 15,28%. Na faixa etária de 15 a 24 anos, ela chega a 27,96% (Dados obtidos via internet no site do Jornal O Povo, 30/06/2002).

Esta situação impulsiona a tentativa de soluções baseadas no imediatismo e apresenta a formação alternativa aligeirada como única possível. Porém, até que ponto as instituições que dirigem essas propostas consideram importante a profissionalização vinculada à escolarização básica levando em conta uma formação humana integral?

Considera-se fundamental nesta pesquisa identificar o papel da educação e especialmente da formação profissional oferecida aos adolescentes pobres, pois, a possibilidade de inserção do jovem na sociedade e no mercado de trabalho supõe opções reais de desenvolvimento integral de suas capacidades, o que poderá garantir o poder de escolha. Numa sociedade urbana onde a leitura e a escrita classificam os indivíduos, esses atendimentos tendem a manter o filho do trabalhador na situação em que se encontra, pois as contingências sociais das famílias fazem com que eles, precocemente, sejam inseridos no mercado de trabalho – muitas vezes em atividades penosas e insalubres - e os afastam progressivamente da escola, causando além de toda gravidade uma defasagem considerável entre idade e série escolar.

Dessa forma, tendo esse quadro teórico como referência, passamos a descrever e analisar os objetivos, a estrutura e o funcionamento da Oficina Escola, a fim de verificar em que medida essas idéias estão presente em seu cotidiano.

Capítulo V: A Oficina Escola de Artes e Ofícios “nostálgica” e “futurista” (2001 – 2005)

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise institucional da Escola de Artes e Ofício. Para tal, iremos descrever os objetivos, a estrutura, as características o modo de funcionamento, assim como a descrição de algumas aulas “teóricas” observadas na Oficina Escola para que sirvam de pano de fundo nas análises dos depoimentos dos jovens que será realizada nos capítulos seguintes. As principais questões norteadoras visam detectar que elementos persistem e que elementos desapareceram da proposta formativa artesanal

oriunda da Europa e implantada tanto no Brasil como no Ceará nos séculos passados e também saber até que ponto a Oficina Escola tem características de “instituição total”?

5.1 A Escola de Artes e Ofícios e o espírito das instituições totais

Em primeiro lugar, definiremos o conceito de “instituição total” cunhado por E. Goffman de maneira clara na obra “Manicômios, Prisões e Conventos”, para que, em seguida, possamos destacar quais de seus traços encontram-se presentes na Oficina Escola de Artes e Ofícios.

Segundo Goffman, “uma instituição total pode ser definida como um lugar, um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (1999, p.11). Desta maneira, o referido tipo de instituição conquista parte do tempo e do interesse dos seus participantes. Quanto mais fechada é a comunicação que a mesma estabelece com o mundo externo, mais próxima da categoria de “instituição total” ela se encontra. O seu fechamento, além dos aspectos propriamente ditos (muros, arames, grades), pode se dar de modo simbólico.

Além disso, nas “instituições totais” o seu público passa por um “desculturamento” através da carreira moral. Esta se inicia pelo rebaixamento moral, pelo sofrimento de humilhações e pelas mais diversas maneiras de profanação do eu. “De um ponto de vista popular ou naturalista, a carreira moral do doente mental cai em três fases principais: o período anterior à administração no hospital e que denominarei de pré-paciente; o período no hospital, aqui denomino fase de internamento e o período à alta no hospital que, quando ocorre, será denominado fase de ex-paciente” (Goffman, 1999, p.114).

Nesse processo dá-se o abandono do eu. A necessidade de pedir permissão para executar determinadas ações que antes eram realizadas banalmente, tais como, fumar, barbear-se, ir ao banheiro, comprar livros e material de papelaria, contribuem enormemente para a perda do poder de decisão pessoal, fato que perturba a economia de ação exterior e psíquica de um indivíduo, expressas nas palavras de Goffman do seguinte modo: “A mortificação ou mutilação do eu tendem a incluir aguda tensão psicológica para o indivíduo,

mas para um indivíduo desiludido do mundo ou com sentimento de culpa a mortificação pode promover alívio psicológico”.

Ao mesmo tempo em que ocorre essa mortificação, o internado começa a receber instrução formal e informal a respeito do que é denominado por “sistema de privilégios”. Ou seja, a instituição possui uma série de “regras da casa” que são conhecidas de maneira informal, depois de muito sofrimento. Tal processo doloroso e humilhante de aprendizado acontece durante a longa carreira moral em que se insere obrigatoriamente o indivíduo que faz parte da instituição total. Existem diferentes maneiras por meio dos quais o indivíduo procura enfrentar esta degradante carreira em que foi iniciado. Assim, as pessoas em questão podem enfrentar a tensão moral a que são continuamente submetidos de, pelo menos, quatro maneiras:

1. Afastamento da situação: o indivíduo preocupa-se apenas com o seu corpo;
2. Tática da intransigência: o indivíduo desafia a instituição e não quer participar;
3. Colonização: o indivíduo busca o mundo externo na instituição e aproveita o máximo que ela pode dar e
4. Conversão: o indivíduo parece aceitar as regras da instituição.

Para muitos, especialmente os mais pobres é na instituição total que os mesmos podem ter algum contato com pessoas do mundo externo mais educadas formalmente. Concomitantemente, para a grande maioria, o tempo passado no estabelecimento é considerado perdido e ocorre ainda a perda dos contatos sociais. Por outro lado, “uma das virtudes da doutrina dos hospitais para tratamento de pessoas doentes é que os internados, depois de terem dedicado três ou quatro anos de suas vidas a este tipo de exílio, podem tentar convencer-se de que trabalham ativamente para sua cura e que, uma vez curados, o tempo aí dispensado terá sido um investimento razoável e proveitoso” (Goffman, 1999, p. 65).

De um modo geral, os internados tendem a esconder o seu passado. Além disto, segundo as observações de Goffman, deixar de ser um membro da instituição significa passar do topo de um pequeno mundo para o ponto mais baixo de um mundo grande, pois quando se passa

a conhecer as “regras da casa”, das quais falamos há pouco, a sobrevivência física e psíquica torna-se menos penosa para quem, em seguida, haja a libertação do interno.

A auto-estima de um indivíduo que se encontra submetido à uma instituição total é fortemente questionada e avaliada de forma negativa. A questão “se você é inteligente, como você veio parar aqui” – deixa os indivíduos aturdidos. Neste sentido, Goffman afirma que sobre um indivíduo circulam informações que justamente ele gostaria de esconder.

Para tanto, o indivíduo submetido à instituição total tem duas possibilidades de ajustamento: o primário e o secundário. Nos ajustamentos primários, ele age de acordo com o que esperam dele, independentemente que isso lhe custe pouco ou muito. Já no secundário, ele finge que se adequou. Em relação a esse segundo tipo de ajustamento, Goffman salienta que as regras da instituição devem ser bem conhecidas para que a “simulação” possa ser feita sem nenhum sinal de encenação.

Com o passar do tempo na instituição, dentro daquele indivíduo que foi rejeitado, mesmo anteriormente ao seu ingresso, cresce uma enorme rejeição com relação àqueles que um dia o deixaram de lado. Apesar disso, muitas vezes, há o desejo do interno de não querer sair da instituição. Tal desejo pode ocorrer por diversos motivos. Dentre eles, podemos destacar o preconceito do qual este indivíduo será portador pelo fato de ter pertencido àquele local. Finalmente, na sua análise, Goffman afirma que os problemas sociais são subjacentes à estrutura de todas as instituições totais.

5.2 Os objetivos, a estrutura, as características e o modo de funcionamento da Oficina Escola de Artes e Ofícios

Uma questão importante na proposta de profissionalização dos jovens é conhecer a demanda do mercado de trabalho local e um planejamento para o desenvolvimento futuro. Em relação ao primeiro item, parece que havia dados plausíveis para a implantação da Oficina Escola em Sobral e em Fortaleza. Mas, e em relação ao segundo item? Em que

medida esse aspecto influenciará no sucesso da proposta pedagógica profissionalizante da Oficina Escola?

Para Goffman, quase sempre as IT parecem funcionar apenas como depósitos de internos, mas usualmente se apresentam ao público como organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades oficialmente confessadas e aprovadas. Também há um freqüente objetivo oficial que é a mudança dos internos na direção de algum padrão ideal. Esta contradição entre o que a instituição realmente faz e aquilo que oficialmente deve dizer que faz, constitui o contexto básico da atividade diária da equipe dirigente (1999, .p.69). O seu trabalho é feito apenas com pessoas. **O trabalho com pessoas** não é idêntico ao trabalho com pessoas de firmas ou ao trabalho dos que se dedicam a relações de serviço. Os objetos e os produtos com os quais a equipe dirigente trabalha são pessoas (Ibidem).

Para a Oficina Escola, a escolha dos jovens tem como objetivo maior a qualificação profissional destes como mão-de-obra especializada para o trabalho de resgate, técnica de conservação, revitalização e edificação do conjunto urbanístico tombado como patrimônio histórico nacional pelo IPHAN, ou seja, a formação de mão-de-obra especializada para a construção civil, viabilizando o futuro profissional dos envolvidos, dando-lhes novas perspectivas de trabalho e renda, certificando-os através do SENAI, como mestres de obra.

De acordo com documentos da Oficina Escola, a opção no aprendizado em obra/escola não é uma prática nova, foi um método bastante difundido nos séculos XVII, XVIII e XIX. Para a Oficina Escola, as vantagens são evidentes e pode-se destacar a redução dos custos da obra e a mobilidade do projeto – permitindo que a informação vá até a comunidade. A Oficina Escola “pretende investir na formação do indivíduo, dando-lhes o aparato necessário para desenvolver habilidades e conhecimentos, tornando-os, assim, cidadão participativo” (Folder de divulgação).

A Escola de Artes e Ofícios (EAO) surgiu na cidade de Ouro Preto onde nasceu seu idealizador, Jair Afonso Inácio, homem simples, filho de lavadeira, negro, pobre. Coursou apenas o primário e tornou-se autodidata e uma especialista em assunto de restauração do patrimônio histórico nacional. Na época em que iniciou as atividades havia um número reduzido de restauradores no país para atender ao grande volume de serviços do IPHAN

(Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Jair reconheceu a necessidade de formar profissionais para a área do restauro. A primeira turma formou-se em 1972.

A coordenação nacional da Oficina Escola é de Júlio César Barros, ex-secretário da Cultura de Ouro Preto (MG) e atual diretor do Patrimônio Histórico de Ouro Preto. Em Sobral, na gestão Cid Gomes, a coordenação é da Secretaria de Cultura, Desporto e Mobilização Social, com apoio da Fundação de Ação Social e colaboração do Corpo de Bombeiros e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e do Centec (Centro de Ensino Tecnológico).

A Oficina-Escola foi implantada no município de Sobral em junho de 2000, posteriormente em Fortaleza. Possui parceria com instituições nacionais e internacionais e O Projeto é desenvolvido em dois setores: no Centro Histórico (com atividades experimentais nos imóveis do Sítio Tombado de Sobral) e no Centro de Referência (com atividades experimentais em oficinas de marcenaria, carpintaria, instalações prediais, alvenaria, conservação e restauração de acervos gráficos e artes e papel). Os aprendizes trabalham durante 4 horas diárias, de segunda a sexta-feira.

Em 1970, o então Ministro da Cultura Jarbas Passarinho, conjuntamente com os Governadores de Estado e Secretários de Cultura, Prefeitos e autoridades do IPHAN, redigiram, em reunião em Brasília, o “Compromisso de Brasília” que, entre outros itens, reconheciam a inadiável necessidade de ação supletiva dos Estados e Municípios à atuação federal no que se refere à proteção dos bens culturais de valor nacional: *Para remediar a carência de mão-de-obra especializada nos níveis superior, médio e artesanal (...) não só a União mas também os Estados e Municípios se dispõem a manter os demais cursos, devidamente estruturados, segundo a orientação geral da Diretoria do Patrimônio, atendidas as particularidades regionais (s/d)*. O documento da Oficina Escola de Sobral analisa esse dispositivo legal da seguinte forma:

Hoje, sabe-se que muito pouco ou quase nada foi feito neste sentido e, principalmente no artesanal, ou melhor, nos ofícios. Age-se como se “isso” não interessasse e usa-se a mão-de-obra qualificada informalmente nos canteiros de obras, certificada na maioria das vezes por engenheiros, arquitetos e “mestres de obras”, em sua maioria sem nenhuma especialização no setor. Então, o “como fazer” fica, junto com a “qualidade” sob sérios riscos e os “sistemas construtivos tradicionais” vão sendo substituídos pelo “jeito que der” e as “técnicas tradicionais” vão se perdendo e o nosso Patrimônio Cultural vai se esvaindo.

O Plano de Curso é extenso e está adaptado a Sobral, tendo como base o Plano de Santana do Parnaíba (SP). Os jovens têm aulas “teóricas”¹⁴ e “práticas”. A metodologia de restauração procura se aproximar ao máximo das características originais do imóvel, resgatando-o através da pesquisa histórica, documental, fotográfica e através da tradição oral coletada junto à comunidade. São ministradas aulas teóricas como introdução ao processo de aprendizagem prática (Educação Patrimonial, Segurança, Primeiros Socorros, etc.). Nas aulas práticas, os alunos aprendem técnicas de retelhamento, higienização das pinturas e portas, reboco, etc. Os alunos têm orientação com os professores restauradores, engenheiros, arquitetos e mestres de ofícios. As aulas teóricas e as aulas práticas são ministradas no local da obra, permitindo maior integração entre o saber teórico e a prática (Batista, in: Damasceno, 2004, p.163).

Perguntamos como estavam organizadas as atividades dos alunos aprendizes, no primeiro contato realizado com a equipe técnica da Oficina Escola, realizado no dia 03 de julho de 2001. Nesse primeiro contato, a gerente explicou que havia duas turmas. Uma delas ocupava-se da restauração do antigo prédio da FEBEMCE, com a finalidade de tornar-se a nova sede da Oficina Escola. A outra turma está distribuída pela cidade realizando restaurações nos prédios previamente escolhidos para tal atividade. Esta segunda equipe está subdividida em várias outras, cada uma com seis aprendizes. Em relação às atividades, os aprendizes participam de aulas teóricas e práticas. As aulas teóricas realizam-se às terças-feiras (vespertino) para uma turma e quartas-feiras (matutino) para a outra turma. As atividades práticas (restaurações) são realizadas nas quintas-feiras.

O fato da Oficina Escola estar passando por mudança de endereço (saindo da sede do Teatro Apollo para a antiga FEBEMCE) inicialmente dificultou o acesso aos documentos da escola. Ao solicitarmos os dados referentes aos aprendizes para traçarmos o perfil dos mesmos, a gerente da escola advertiu que somente a psicóloga e o assistente social tinham acesso a esses dados. Combinamos que ela solicitaria a um dos dois profissionais esse levantamento de dados. Naquele momento, estavam sendo feitos os cadastramentos dos

¹⁴No currículo do Curso estão incluídos: Conservação e Reabilitação de Bens Culturais e Móveis; Conservação de Pintura a Cavalete; Marcenaria e Carpintaria; Estrutura de telhado e parede; Acabamento de Móveis e Pinturas Especiais; Restauração e Conservação da Madeira; Sistema Construtivo Moderno; Sistema Construtivo tradicional e Reabilitação de Edificações. Há assuntos complementares, tais como: DSTs; Higiene e Saúde; Drogas; Gravidez precoce; Higiene Bucal e Educação Patrimonial.

programas federais Bolsa-Escola e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e os dois profissionais estavam diretamente ligados a essas atividades.

Na primeira etapa do curso, os participantes receberam treinamento sobre segurança no trabalho, contando com o acompanhamento de técnicos na área e membros do Corpo de Bombeiros, já que o trabalho também consta de recuperação de fachadas de prédios altos. Para a parte prática, os jovens contam com aulas de carpintaria e de conhecimentos na área de construção civil. As aulas práticas, observadas diretamente em algumas obras do sítio histórico, mostram jovens aprendizes reconstruindo imóveis, inclusive os próprios locais de aprendizagem (Centro Histórico e de Referência).

Durante a profissionalização, os futuros mestres de ofício tinham a expectativa de trabalhar, inicialmente, na reforma de 100 prédios tombados em Sobral pelo IPHAN, mantendo as mesmas características de estilo arquitetônico. O início das atividades foi no antigo Teatro Apollo, no centro da cidade que, depois de recuperado, tornou-se a primeira sede da Oficina Escola.

No relatório elaborado pela gerente da Oficina Escola (set-out 2000) lê-se que o programa de revitalização das fachadas dos prédios tombados como patrimônio cultural teve início na Escola de Música; estendeu-se ao Museu Dom José, à Casa Tavares (comércio), a residência n. 894, à Av. Dom José, ao antigo Mercado das Carnes; ao imóvel situado ao lado da sede da Oficina Escola e à Igreja do Rosário. Uma das grandes dificuldades encontradas, segundo a gerente, é o fato de as atividades não ocorrerem em locais próximos (conforme indicações feitas acima), *o que possibilitaria uma melhor seqüência nas atividades. [Isso] impediu a visibilidade e a movimentação idealizadas [pela oficina Escola].*

De acordo com o relatório, o preparo da alimentação oferecido aos aprendizes é feito pela cozinheira do Corpo de Bombeiros. A alimentação é de ótima qualidade, mas é entregue *sempre com atraso*. No entanto, a gerente comunica que o Corpo de Bombeiros está se desemcompatibilizando da responsabilidade de tal tarefa. Além do mais, segundo a gerente, *há necessidade de oferecer uma alimentação mais reforçada para o café da manhã [porque] muitos dos alunos vêm de casa sem refeição e têm de agüentar a manhã toda sob o calor, além de estarem realizando atividades com cal e outros produtos.*

Iniciativas como o Projeto Oficina-Escola de Artes e Ofícios do Ceará (POEAO) direcionam seu atendimento às crianças e adolescentes consideradas em “situação de risco”, mas que, em nossa pesquisa, são concebidos como filhos de trabalhadores. Eles fazem parte da grande maioria da população que vive na miséria ou à beira dela, sem direito ou participação nos benefícios sociais, buscando alternativas de sobrevivência, nem sempre condizentes com os padrões aceitos. Apesar da Constituição Federal proibir o trabalho de menores de 16 anos, existem quase 4 milhões de crianças no País nessas condições. São crianças, adolescentes e jovens que vivem uma situação vinculada ao trabalho precoce com vistas à obtenção de renda, seja através de atividades precárias (por exemplo, vigiando carros, limpando pára-brisas no sinal; vendendo bugigangas, realizando pequeno furtos e/ou vinculando-se a exploração sexual infanto-juvenil, ao tráfico de drogas, etc.).

São sujeitos descolados de sua condição existencial, pois, de acordo com estudos realizados por especialistas na área e pelo próprio senso comum, nessa fase da vida é imprescindível o convívio familiar, a experiência constante com o lúdico e a escolarização. Portanto, esta problemática tem sua gênese na estrutura social e nos mecanismos do sistema sócio-econômico-político-cultural do Brasil.

O perfil dos aprendizes da Oficina Escola é basicamente constituído por jovens pobres, residentes em bairros periféricos do município de Sobral, entre 14 e 20 anos, vários deles com defasagem entre a idade e a série escolar, tendo em vista que a maioria frequenta o ensino fundamental e possuem experiência de trabalho infanto-juvenil. De forma semelhante, o perfil dos jovens aprendizes de Fortaleza é constituído por 51 jovens entre 17 e 21 anos, provenientes de vários bairros da capital cearense, porém o nível de escolarização é mais elevado, tendo em vista que a experiência de situação de rua é menor.

Ao analisar os dados estatísticos a respeito dos alunos do EAO constata-se que muitos aprendizes estão no Centro Histórico na atividade de restauração, mas a maioria concentra-se no Centro de Referência (antiga FEBEMCE) onde são realizadas as oficinas de marcenaria, carpintaria e hidráulica, assim como as atividades lúdicas. Estas são atividades que vivenciam a minoria dos aprendizes, são os jovens entre 14 e 16 anos que ainda não possuem idade para o ensino profissionalizante. A maioria está na faixa etária de 18 anos

(55 alunos), estuda no Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries) e têm renda familiar entre ½ a um salário mínimo¹⁵.

Considerando esses pressupostos, questionamos em que medida a proposta pedagógica profissionalizante da Oficina Escola pretende impor aos alunos aprendizes um comportamento meramente adaptativo, com ênfase no treinamento técnico das oficinas, em detrimento de uma proposta “integral” e “popular” de formação profissional?

5.3. A equipe dirigente

Segundo Goffman, a IT é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal. Em nossa sociedade, são as **estufas para mudar pessoas**; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer do eu (1999, p.22). É característico dos internados que cheguem à instituição com uma “**cultura aparente**” derivada de um “**mundo da família**”, uma forma de vida e um conjunto de atividade aceitas sem discussão até o momento da admissão na instituição.

Qualquer que seja a estabilidade da organização pessoal do novato, esta deve ser vista como parte de um esquema mais amplo, encaixado em seu ambiente civil, um conjunto de experiência que confirmava uma concepção tolerável do eu e permitia um conjunto de formas de defesa, exercidas de acordo com sua vontade, para enfrentar conflitos, dúvidas e fracassos (1999, p.23.).

Aparentemente, as IT não substituem algo já formado pela sua cultura específica; estamos diante de algo mais limitado do que o processo de aculturação ou assimilação. Se ocorre mudança cultural, talvez se refira ao afastamento de algumas oportunidades de comportamento e no fracasso para acompanhar mudanças sociais recentes no mundo externo. Por isso, se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado “**desculturamento**”, **destreinamento**, ou seja, a tentativa sistemática de fazer o indivíduo deixar de ser o que é, ou o que se tornou perante a

16 Idade = 14anos = 20; 15anos=26; 16anos =31; 17anos= 45 ; 18anos=55; 19anos=29 ; 20anos=03.

Ecolarização = 1ª a 4ª série = 36; 5ª a 8ª série = 124; Ensino Médio = 42; Supletivo = 07.

Oficinas = Alvenaria I = 43; Instalações prediais = 31; Marcenaria = 42; Lúdico (Artes) = 27; Centro Histórico = 66 ; Total = 209.

Rendimentos = Até ½ salário mínimo = 52; De ½ a 1 salário = 124; De 1 a 3 salários = 23; Sem rendimentos = 10

sociedade porque esta o considera inadequado, inconveniente, errado, desajustado. Nesse perfil de indivíduo, cabe perguntar à quem ou à que o sujeito é desajustado?

O descultramento pode ser interpretado como técnica de correção. Foucault, explica que nos instrumentos utilizados na técnica de correção, predominam as formas de coersão efetivados em repetidos exercícios: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalhos em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos (1982, p.114). O que se procura reconstituir nessa técnica de correção, não é tanto o sujeito de direito mas o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele e que deve deixar funcionar automaticamente nele (Ibidem).

O fenômeno do descultramento ou da técnica de correção está muito presente no cotidiano da EAO. É possível detectar isso tanto nos depoimentos da equipe dirigente quanto nos documentos da instituição, jornais de circulação local e nos depoimentos dos jovens aprendizes.

No objetivo formal da instituição podemos perceber claramente a intenção do descultramento: *A EAO tem como objetivo a formação, o treinamento e a qualificação de mão-de-obra especializada resgatando as técnicas tradicionais de restauração do patrimônio cultural. Atende jovens, entre 16 a 21 anos, que se encontram em situação de risco psicossocial. O Projeto observa as possibilidades de uma profissionalização e da construção da cidadania, através do aprendizado de um ofício.*

A iniciativa foi do então prefeito de Sobral, Cid Gomes. Em documento expedido pela Oficina Escola, o prefeito afirma que foi participando de uma reunião da Rede de Municípios com Sítios Tombados que teve a oportunidade de conhecer a Oficina Escola de Mariana (MG) e teve a idéia de levar uma experiência semelhante para o município de Sobral. Para ele, *vale a pena dar essa oportunidade às pessoas que eram consideradas perdidas.* No mesmo documento, o Secretário de Cultura declarou que: *o patrimônio histórico do município está sendo utilizado como instrumento de resgate social.* Osvaldo Borelli, Secretário da Cultura de Santana do Parnaíba (SP), afirma que a proposta da Oficina Escola é: *uma proposta de solução para o problema do patrimônio histórico do País e de recuperação dos jovens para a sociedade.* O arquiteto Romeu Duarte, superintendente do IPHAN no Ceará, destacou as parcerias para: *preservar o patrimônio*

histórico de Sobral e ao mesmo tempo garantir a melhoria da qualidade de vida da juventude do município.

Em um jornal de grande circulação no Estado do Ceará, lê-se que: *A oficina Escola congrega cerca de 900 meninos e meninas no Brasil inteiro. Todos provenientes de famílias de baixa renda, muitos deles com histórico de uso de drogas e prostituição (Diário do Nordeste, 20 de agosto de 2000).*

Da mesma maneira, lê-se no relatório avaliativo elaborado pela gerente da EAO que:

A EAO vem ao encontro dos anseios e visa a formação de mão-de-obra especializada em conservação e restauração no município (...). Isso trabalhando com jovens que apresentam dificuldade de inserção social, pois se vê claro que os níveis de desigualdade social nos parâmetros brasileiros estão se tornando inaceitáveis e no crescente das exigências de justiça social e cultural, o patrimônio como mercado formador e transformador pode e deve cumprir papel fundamental de além de resgatar o cidadão – não como um ser passivo da história – mas antes, como agente transformador do seu passado e do seu presente, e contribuir no processo de melhoria de vida dos menos favorecidos.

O descultramento, a profanação ou mutilação do eu e o despojamento do papel estão estritamente vinculados. No despojamento do papel, a IT pretende que o internado-aprendiz faça uma ruptura profunda com os papéis anteriores. Isto fica claro no depoimento do coordenador geral – o coordenador nacional do Projeto Oficina Escola – por durante a reunião ocorrida no dia 27 de junho de 2000, de abertura, organização e estruturação da EAO.

Segundo ele, os meninos considerados “em situação de risco”, na verdade, já estão “dentro do risco” há muito tempo. Ele complementa dizendo que a concepção sobre os futuros aprendizes de ofício estava equivocada. Fica claro a concepção de natureza humana subjacente a esse depoimento. O coordenador geral salientou a necessidade de preencher os prontuário sobre os alunos e que era preciso *se meter mesmo na vida dos meninos*.

Já do ponto de vista de um jovem aprendiz de Fortaleza, a idéia sobre os sujeitos atendidos pela Oficina Escola também está equivocada. Ele critica a concepção de um dos técnicos da Oficina Escola em uma reportagem no jornal local. Segundo ele:

No caso daquela reportagem foi uma falta de respeito com todos os alunos aqui presentes...porque ali a gente foi agredido moralmente. Publicaram no jornal que a gente trocou a cola...e essa pessoa que disse isso tem como provar que todo mundo aqui usava cola? Ele disse que trocamos a cola pelo pincel, trocamos a arma branca...disse que todos nós “andava” armados, generalizou para todo

mundo. Agora a gente passa por ali e dizem: olha antigamente ele cheirava cola e agora está fazendo curso de restauração (jovem de Fortaleza).

Nos dois depoimentos anteriores, fica evidente as concepções de natureza humana antagônicas entre o coordenador geral e um dos jovens aprendizes.

O coordenador geral fez uma analogia entre os profissionais que trabalham na Oficina Escola e um *personal trainer*. Para ele era primordial constituir um livro sobre a demanda latente, assim como um livro ata. Para que a Oficina Escola fosse iniciada era preciso que o grupo de profissionais conhecesse melhor os futuros aprendizes, por exemplo, lendo o documento da Oficina Escola de Minas Gerais enviado por ele (que no momento estava extraviado) e melhorar a radiografia da clientela através da reestruturação da ficha prontuário.

Sobre esse assunto, Goffman compara o trabalho feito com pessoas ao trabalho com objetos. Assim como um material de trabalho, as pessoas podem adquirir características de objetos inanimados. Da mesma maneira que um artigo que está sendo fabricado em uma indústria precisa ser acompanhado por uma papeleta que mostre o que foi feito por cada um e quem teve a responsabilidade final por ele, também um objeto humano, ao passar por um sistema como a instituição total precisa ser acompanhado por uma série de recibos que digam o que foi feito para o internado e quem teve a responsabilidade com ele (1999, p.70).

Em outra ocasião, no dia 14 de dezembro de 2000, em uma reunião com os educadores sociais, quando o coordenador geral indica como realizar a “aproximação pedagógica” com os meninos considerados em “situação de risco” para ingressar na EAO:

Os meninos passam muitos anos de vida na rua e é necessário tempo e paciência para “desaprender” as experiência de rua. O menino de rua é quem tem toda a sabedoria. Ele é o oprimido e faz todo o esforço para se parecer com o educador. O educador deve usar táticas, estratégias, **como uma guerra**. Entre as táticas, citam: oferecer comida, roupas, aconchego, e ouvir o menino. O educador deve ser amigo para abrir canais aos meninos de rua, criar laços de confiança. É preciso que o educador ataque os pontos x da vivência na rua, ou seja, a vida lucrativa (de ganhar dinheiro “fácil”), quebrar estruturas, valores, fortalecer laços familiares, ou seja, criar um conjunto de ações e ter paciência porque o “tempo” de cada um é diferente. *O único caminho [para o educador] de vencer é se informar. Temos tudo para aprender [com os meninos], não temos nada para ensinar. A amizade é a solução porque o tempo todo o menino está pedindo socorro (Diário de Campo).*

É a descrição pormenorizada do início do processo de institucionalização e o descultramento, a despersonalização dos jovens aprendizes. Sobre esse processo de descultramento oferecido aos jovens pobres em instituições filantrópicas caritativas do tipo da Oficina Escola, Mandeville via as Escolas de Caridade como viveiros de malandrinhos e ladrões (1982, p.175). E nesse contexto, ele previa uma inevitável carreira marginal dos meninos e jovens pobres.

Em nosso contexto sócio-econômico-cultural, a idéia de IT como a EAO, com objetivo de profissionalização para jovens pobres, é uma iniciativa contraditória. Pois, ao mesmo tempo que pretende “profanar¹⁶ o eu” dos jovens, também oferece uma oportunidade que talvez seja única em suas vidas. Mesmo sem conhecer a proposta formativa profissional de Mandeville – explicitadas em sua obra *A Fábula das Abelhas* – a equipe dirigente da Oficina Escola propõe uma carreira moral ao contrário, ou seja, oferecem aos jovens aprendizes um descultramento ou técnicas de correção para profanar o eu aprendido na “cultura de rua”.

Insistimos em afirmar que esta pesquisa é uma tentativa de compreender a relação entre trabalho e educação e, para tal, consideramos fundamental questionar a proposta pedagógica profissionalizante da oficina Escola oferecida aos jovens considerados “em situação de risco”. A intenção é saber até que ponto ela constitui efetivamente mediação socializadora para eles e como os mestres-educadores se situam nessa problemática. É possível esperar a “transformação” do jovem em cidadão, em trabalhador, pela ação dos educadores? De que tipo de trabalhadores estão falando? Qual a diferença entre inserção do jovem no mercado de trabalho e perspectiva libertadora de trabalho como princípio educativo?

No contexto interno da instituição, Goffman destaca a separação ecológica entre equipe dirigente e internados-aprendizes (1999, p.100). Nessa separação, alguém da equipe dirigente precisa ser o representante oficial da instituição nos conselhos da sociedade mais ampla e precisará desenvolver um verniz não-institucional a fim de fazer isso de maneira eficiente, alguém que represente um símbolo pessoal da instituição para os internados, um símbolo em que possam projetar muitos tipos diferentes de emoções.

¹⁶ Tratar com irreverência, violar a santidade, fazer mau uso, macular, aviltar, desonrar, injuriar, ofender (Dicionário da Língua Portuguesa, MEC/FAE: RJ, 1992).

Na EAO esse representante é, sem dúvida nenhuma, o coordenador nacional do projeto oficina escola. V. – monitor e estagiário do Curso de Tecnologia - explica que o coordenador geral, vem à escola, geralmente fica uma semana, e nesse ínterim, resolve problemas burocráticos, administrativos, conversa com os aprendizes, verifica como está o encaminhamento das atividades. Segundo o monitor, o coordenador geral *dá reviravoltas no processo formativo dos jovens. Dá palpites nos procedimentos técnicos, ou seja, determina quem deve fazer o que e como.*

A “figura símbolo” da instituição pode representar a bondade paternalista. Os internados obtém certo sentido de segurança por sentirem, ainda que de maneira ilusória, que embora a maioria da equipe dirigente seja má, o homem de posto mais elevado é realmente bom. Essa é a divisão moral do trabalho. Uma diferença na tarefa realizada pelo indivíduo claramente impõe uma diferença nas características morais que lhe são atribuídas. (Goffman, *ibidem*).

Isso pode gerar o que Mandeville (1982) descreveu como um dos seus princípios pedagógicos liberais, ou seja, a imitação. Para ele, no contexto da aprendizagem do trabalho submisso, muitos jovens sofrem as duas penas, as violências para chegar a ocupar alguma insignificante ocupação profissional que tanto admiram em pessoas mais experientes. Na Oficina Escola pode-se situar essa admiração, na tentativa de que os jovens aprendizes se sintam compelidos a imitar a “figura símbolo” da Oficina Escola, representada pelo coordenador geral. Segundo Mandeville, “(...) é esse gosto pela imitação que faz com que pouco a pouco os jovens se acostumem às coisas tediosas e intoleráveis até o ponto de não pode passar sem elas” (1982, p.19).

Retomando o papel da “figura símbolo” da instituição, Goffman chama atenção para a “cultura do internado”. Um dos pontos é a preocupação consigo mesmo. O processo de despojamento cria a sensação de fracasso pessoal em que a desgraça se faz sentir constantemente. Como resposta a isso, o internado tende a criar uma “história”, uma tática, um conto triste, uma lamentação de defesa. Essa “história” ele conta constantemente, cria um excesso de piedade por si. É uma forma de explicar sua baixa posição presente na instituição.

No entanto, na EAO, o papel do coordenador geral como “figura símbolo” da instituição foi redimensionado para um efeito contrário. Pudemos constatar esse fato em

dois momentos. O primeiro foi em uma entrevista a um jornal de grande circulação no Estado:

É a si próprio que Júlio Barros vê quando olha para os meninos sujos de tinta, arrancando com a espátula as lasquinhas da parede. Há menos de três décadas, Júlio era igual a eles. Sonhava em virar mestre de uma arte que lhe parecia, ao mesmo tempo, **nostálgica e futurista**¹⁷, a restauração de imóveis. Assim como os aprendizes, ele passou por toda sorte de infortúnios na vida. Dormiu pelos cantos, sentiu fome, sofreu. Graças à restauração, mudou de vida. É destino igual ao seu que ele espera para os meninos (Diário do Nordeste, 23 de agosto de 2000).

No dia 14 de dezembro de 2000, durante uma reunião com os educadores sociais, o coordenador geral iniciou o encontro fazendo um breve memorial biográfico:

É de família tradicional de Minas Gerais, viveu o período da Ditadura Militar no Brasil, teve experiência como “correio” no MR8, viveu na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, conheceu o bicheiro e traficante conhecido como Castor, conviveu com o filho do bicheiro na experiência de Boina Vermelha. Viveu em Santa Catarina, Argentina, Pará, Uruguai, Peru. Ficou durante oito meses em Ouro Preto (MG) onde restabeleceu contato com sua família, depois de tantas andanças. Fazia esculturas e foi para a Bahia restaurar prostúbulos, pois segundo ele, *as prostitutas preservam o patrimônio*. Júlio conta que não teve escola de restauro, mas teve os mestres que conheceu ao longo da vida, principalmente o mestre Jair. Foi para a Bélgica aprender restauração no Instituto Real do mesmo país. O seu ponto de vista sobre cultura é que: *O pobre não tem acesso à cultura. A cultura da escola é abstrata. A cultura é o grande nicho da elite. A grande falha da escola é a [ausência do trabalho com] obra de arte.* (Diário de campo).

A divisão moral do trabalho pode ser associada à autoridade escalonada (Goffman, 1999, p.45) qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a qualquer pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção. Considerando-se a autoridade escalonada e os regulamentos difusos, novos e rigorosamente impostos, podemos esperar que os internados, sobretudo os novos, vivam com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas conseqüências: maus-tratos físicos, degradação, remoção.

Analisando o procedimento da engenheira da EAO e do coordenador nacional (em contextos diferentes mas que seguem a mesma lógica) podemos perceber tanto a divisão

¹⁷ Também encontramos no depoimento de um jovem aprendiz de Fortaleza essa relação de resgate pedagógico histórico. Ele diz que: *Não é só a História...até pelo pessoal que chega aqui a gente sente...a gente sente um sentimento nas pessoas...uma coisa bem nostálgica...Todo mundo chega aqui e conta uma história antiga e é legal!*

moral do trabalho quanto a autoridade escalonada. Um episódio emblemático sobre isso foi no final da aula teórica do dia 21 de agosto de 2001.

No final da aula a engenheira pediu licença ao professor mestre para falar com a turma. Ela fez um verdadeiro “sermão” para os alunos. Estava muito aborrecida porque soube que dois alunos aprendizes haviam pego dois pães de um vendedor ambulante. Disse que quando soube do fato procurou o homem para ressarcí-lo. Argumentou que os alunos almoçavam muito bem na Oficina Escola e que não havia motivo para tirar dois pães de alguém que precisava deles para viver.

A engenheira desculpou-se com os alunos que não tinham participação no fato. Alertou aos responsáveis pelo ato que não reincidissem, caso contrário, ela tomaria providências mais sérias. Segundo a engenheira, *nenhum grampo tem o direito de ser tirado do ambiente se não for meu*. E seguiu falando que:

A gente defende vocês até quando vocês não têm razão. A idéia em torno de equipe é um se preocupar com o outro. O que um faz, repercute no outro. Todos usam o mesmo uniforme. Todos são absolutamente iguais. Além do mais, muitas pessoas estão apostando em vocês [ela citou o prefeito]. Se vocês não colaborarem, pode vir preconceito contra vocês (Diário de campo).

Um dos alunos argumentou que isso acontecia porque o pagamento da bolsa aprendizagem estava atrasada. O mestre geral responde que isso não era justificativa. Chamou a atenção para o dono de uma residência que havia pedido para que a casa dele fosse restaurada pelos alunos aprendizes. Para o mestre, isso acontece porque *a sociedade está apostando, acreditando em vocês*.

Explicando o mecanismo disciplinar, Foucault (1987) diz que o controle e a transformação do comportamento dos indivíduos são acompanhados [na instituição] – ao mesmo tempo condição e conseqüência – da formação de um saber dos indivíduos. Estes são elementos indispensáveis para determinar quais serão os cuidados necessários para destruir os hábitos antigos e, para isso, durante todo o tempo de institucionalização, os indivíduos serão observados e seu comportamento será anotado dia após dia (p.111), para um efetivo controle disciplinar. Essa explicação de Foucault é muito pertinente aos procedimentos da equipe dirigente da EAO.

A Oficina Escola não possui um profissional específico para o cargo de coordenador pedagógico (como foi visto no relatório da gerente). Por esse motivo, as pessoas que

compõem a equipe técnica fazem as vezes da coordenação pedagógica, como no exemplo acima. As orientações psicopedagógicas assumem um caráter baseado no saber de experiência, no senso comum. Percebe-se na fala de engenheira um certo “moralismo”, uma tentativa de disciplinar pelo medo, pela coação, pela obediência. Em nenhum momento ela dirigiu-se aos alunos aprendizes para tentar buscar uma justificativa, ouvi-los, não tentou fazer uma análise para que eles próprios – especialmente os autores do fato – tomassem consciência da dimensão de suas atitudes. Ao invés, o discurso generalizou as acusações, as pessoas responsáveis ficaram encobertas. Talvez uma conversa franca e direta com os alunos responsáveis (tendo em vista que ela disse que sabiam quem eram) fosse mais interessante.

Um ponto marcante na análise da instituição total é a **separação ecológica** (Goffman, 1999, p.90) entre equipe dirigente e aprendizes-internados. Cada grupo tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis. A equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados os vêem como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. A equipe dirigente tende a se sentir superior e correta; os internados tendem a se sentir inferiores, fracos, censuráveis e culpados. A mobilidade entre os dois estratos é limitada. Há uma grande distância social prescrita (1999, p.19).

Sobre sua experiência de trabalho na Oficina Escola, o monitor V declara que teve “um **choque**” e sentiu medo quando iniciou o trabalho. Com seu depoimento o monitor ilustra, sem perceber, a separação ecológica dentro da instituição. Para ele, a realidade que passou a vivenciar só era conhecida pela televisão. Descreve os meninos com experiência de rua como ásperos, grosseiros. O monitor descreve a **realidade** dos jovens aprendizes como “**irreal**”: *moram em um quartinho, com apenas uma rede para dormir, vivem com sete reais, compram cola de sapateiro para cheirar e passar o final de semana mais rápido. Na Segunda-feira, a aula começa às onze horas, mas eles chegam às nove.*

Há restrição para a conversa entre as “fronteiras”. Também há restrições à transmissão de informações, sobretudo quanto aos plano dos dirigentes para os internados. As restrições de contato ajudam a conservar os estereótipos antagônicos. Desenvolvem-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração (Idem, p.20).

Se tomarmos a explicação dos pensadores liberais,- tais como Locke, Mandeville, Smith e Rousseau vistos no capítulo 2 - essa separação ecológica no interior da instituição, reflete a inevitável estratificação social. A separação ecológica social entre equipe dirigente composta por pessoas de coordenam e administram intelectualmente o processo formativo profissional e internados composta por jovens aprendizes oriundos dos bairros periféricos da cidade e trabalhadores manuais.

Outro aspecto do trabalho com pessoas (material humano) é que, por mais distante que a equipe dirigente procure manter-se de tais materiais, estes podem tornar-se objetos de sentimentos de camaradagem e até de afeição. **Existe sempre o perigo de que o internado pareça humano** (Goffman, 1999, p.75). Se for preciso impor tratamento considerado “cruel”, as pessoas da equipe dirigente sofrerão com isso. E , de outro lado, se o internado desobedece a uma regra, o fato de os administradores o considerarem como um **ser humano** pode aumentar o seu sentimento de um **atentado a seu mundo moral**.

O monitor V diz que ficou em “estado de choque” durante aproximadamente dois meses. Diante de tal situação, recebeu apoio de seu colega de curso que também é monitor (que também faz o curso de Tecnologia) e o acompanhamento de um dos mestres. Para o monitor, o mestre M desempenhou um papel importante na sua fase de adaptação à Oficina Escola porque explicava a realidade dos jovens com experiência de rua e orientava a maneira de proceder. O mestre M foi “formado” pelo coordenador geral. Não tem prática de ofícios, ensina baseado nas apostilas e nos ensinamentos do coordenador geral. O critério de escolha foi sua vivência parecida com a dos jovens da Oficina Escola. Parece que ele “sabe lidar” com os jovens. Ele é um dos únicos profissionais da escola cuja família é de Sobral. É uma possibilidade de romper com a separação ecológica.

Goffman descreve a capacidade do internado para tornar-se objetos de interesse afetuoso da equipe dirigente está ligada ao que poderia ser denominado um **ciclo de participação**. A pessoa da equipe dirigente descobre que não tem razão para impedir a formação de uma relação afetuosa com alguns internados. Essa relação, no entanto, leva a pessoa da equipe dirigente a uma posição em que pode ser ferida por aquilo que os internados fazem e sofrem.

O monitor V sugeriu que a Oficina Escola fizesse convênios com os clubes da cidade que estão desativados para realizar atividades quinzenais, tais como jogo de futebol,

piscina, atividades de lazer. A resposta que sempre ouviu foi: *Depois a gente vê se dá certo*. Em relação às atividades culturais, a Oficina Escola deu oportunidade aos aprendizes, durante o mês de outubro de 2000, de fazerem um passeio à praia de Camocim e uma visita ao Museu Dom José. Segundo o relatório elaborado pela gerente da EAO, *A excursão (...) foi um passeio que serviu para apresentar um feed-back positivo à equipe técnica que compõe o projeto [porque] os alunos tiveram um comportamento disciplinar excelente e o objetivo de integração foi atingido*.

Se interpretarmos esses passeios oferecidos pela equipe dirigente aos jovens aprendizes da EAO como adulação visando o disciplinamento, podemos recorrer à seguinte citação de Mandeville: “(...) quando a adulação é aplicada com arte, adaptando-se às faculdades dos meninos e jovens, eles beberão os elogios” (1982, 29). E nós acrescentamos, os jovens beberão os agrados tais como os passeios oferecidos pela equipe dirigente da Oficina Escola.

Outro aspecto que caracteriza a instituição total para Goffman e que é compatível com a idéia de disciplinamento de Foucault, é o sistema de privilégios. Ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, o internado começa a receber instrução formal e informal a respeito do **sistema de privilégios**. Na medida em que a ligação do internado com seu eu civil foi abalada pelos processos de despojamento da instituição é em grande parte o sistema de privilégios que dá um esquema para a reorganização pessoal. São três os elementos básicos do sistema de privilégios (Goffman, 1999, p.59):

- a) As “**regras da casa**” um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado. O processo de admissão, que tira do novato os seus apoios anteriores, podem ser visto como a forma de a instituição prepará-lo para começar a viver de acordo com as regras da casa.
- b) Em contraste com o ambiente rígido, apresenta-se um pequeno número de **prêmios** ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência, em ação e espírito, à equipe dirigente. No mundo externo o internado podia decidir sem pensar muito como desejava o seu café, acender um cigarro, falar ou não; na instituição tais direitos podem tornar-se problemáticos. Apresentadas ao internado como possibilidades, essas poucas reconquistas parecem ter um efeito reintegrador, pois estabelecem as relações com todo

o mundo perdido e suavizam os sintomas de afastamento com relação a ele e com relação ao eu perdido pelo indivíduo.

- c) **Castigos:** são definidos como conseqüências da desobediência das regras. Os castigos e os privilégios são modos de organização peculiares às IT. Qualquer que seja a sua severidade, os castigos são em grande parte conhecidos, no mundo externo do internado, como algo aplicado a animais e crianças; esse modelo comportamentista não é muito aplicado a adultos. Outro aspecto é o da liberdade futura. Alguns atos passam a ser conhecidos como um aumento ou não redução do período de estada. Também os castigos e privilégios passam a ligar-se a um sistema de trabalho interno. Os locais de trabalho e os locais de dormir se tornam claramente definidos como locais onde há certos tipos de privilégios e os internados são levados de um local para outro. Os internados são mudados, não o sistema.

Entendemos que o sistema de privilégios da EAO é composto principalmente pelo recurso da bolsa-aprendizagem. A controversa bolsa-aprendizagem¹⁸ é utilizada na Oficina Escola como uma motivação (um recurso pedagógico) pelos mestres. Ora é criticada pelos jovens aprendizes devido ao seu constante atraso, ora é vista como realmente um incentivo a mais e que não deveria ser encarada pelos alunos como objetivo principal. Vejamos o depoimento de alguns jovens sobre isso e sobre o que consideram prioritário na Oficina Escola:

“Por exemplo, o pagamento que demora a sair. Eu acho que se o dinheiro saísse no dia certo alguns ou todos os alunos se interessavam mais”; “Tem alunos que só vêm por causa da bolsa. Tem uns que querem aprender e outros que não querem”;

“Em primeiro, lugar as refeições porque é boa e por último, as bolsas porque atrasam”; “Em primeiro lugar as refeições porque a gente não consegue fazer nada de barriga vazia, ninguém consegue fazer nada com fome”; “As refeições porque muitas pessoas aqui são muito pobres e muitas vezes não têm o que comer em casa e também a bolsa aprendizagem porque incentiva, ajuda muito em casa”;

Sobre a contribuição financeira recebida pelos jovens aprendizes, eles afirmam que:

Tem muita gente aí que diz: “Ah! Eu fazer o curso porque eu vou ganhar uma bolsa”. Mas eu acho que se fosse de livre e espontânea vontade, eles diriam: “Eu vou porque eu gosto”. Se fosse assim, acho que a metade das pessoas não fariam esse curso. Muitos procuram pelo incentivo do dinheiro. Eu acho que uma

¹⁸ De acordo com o Projeto, as vantagens oferecidas aos alunos são: bolsa incentivo no valor de meio salário mínimo; alimentação; seguro-saúde e acidente; equipamento individual de segurança; acompanhamento da equipe técnica em formação (Assistente Social, Médico e Psicóloga).

associação poderiam propor: “Vamos aproveitar vocês em um trabalho voluntário. Quem sabe vocês daqui há um tempo, num futuro mais à frente, venha alguém e queira dar uma bolsa a vocês”. Mas não. O pessoal já quer logo começar ganhando um horror de dinheiro. Tem que começar de pouco, devagarinho.

O sistema de bolsas como recurso-incentivo ao ensino dos pobres não é recente na História. Enguitta relata que Rousseau, nas Considerações sobre o Governo da Polônia e Condorcet defenderam sistemas de bolsa ao ensino dos pobres. Condorcet: “...consciente de que existem pobres, propõe a fundação dos *enfants de la patrie*, uma espécie de sistema de bolsas”. Porém, Condorcet converte-se no apóstolo do ensino gratuito mas se esquece da obrigatoriedade (1993, p.36). Em nossos dias, especificamente no Brasil, os programas sociais como Bolsa Escola e Erradicação do Trabalho Infantil têm impulsionado a saída das crianças e dos jovens das atividades de trabalho consideradas ilícitas, insalubres e penosas. Já é de domínio público que as famílias das crianças e jovens não prescindem desses recursos e, na Oficina Escola não é diferente, pois, a cada atraso de pagamento verifica-se um aumento na evasão entre os aprendizes.

Ao solicitarmos aos jovens que elencassem as suas prioridades na EAO a maioria destacou a importância da alimentação e da bolsa-aprendizagem. Em estudo anterior já havíamos percebido que a materialidade da vida social tem um vínculo com a sobrevivência e faz elaborar sentidos, como por exemplo, compreender a matéria social onde tudo acontece, tais como “comer, dinheiro, ir à escola” (Astigarraga, 1997, p. 240). Este fato é bem perceptível nos períodos em que há suspensão/atraso no pagamento da bolsa-aprendizagem, onde se verifica uma elevada evasão dos alunos que retornam quando estas voltam a serem pagas normalmente.

“O recebimento da bolsa-aprendizagem está em último lugar, mas na mesma hora, em primeiro lugar, porque é com o dinheiro que a gente se desenvolve mais, porque o dinheiro é muito útil na vida da pessoa, para comer, para vestir, etc.”; “Eu acho muito chato passar dois meses para receber a bolsa-aprendizagem”; “Eu escolhi em primeiro lugar o recebimento da bolsa porque ela atrasa”; “A bolsa-aprendizagem em primeiro lugar porque ela ajuda a nossa família”; “A bolsa-aprendizagem nos ajuda a aumentar a nossa renda de casa e as refeições porque ela alimenta as nossas estruturas”; “A bolsa que atrasa demais e isso é o maior ponto negativo da escola”; “O que não estou gostando é da bolsa que está muito pouca. A gente ganhava setenta reais e agora a gente só ganha trinta”

Em sua época, quando descreve a educação filantrópica das Escolas de Caridade, Mandeville vê os meninos e jovens pobres como sujeitos cheios de desejos mas que estão impossibilitados pela condição social de conhecer e desfrutar das satisfações desses desejos. Afinal:

Quando as pessoas são destinadas a permanecer até o fim de suas vidas em condições duras, aborrecidas e penosas de trabalho, quanto mais cedo comecem a praticá-la, mais pacientemente se submeterão à ela para sempre. O trabalho deve ser realizado por pessoas fortes e robustas que nunca tenham conhecido nem a comodidade nem a ociosidade, que se conformem em usar as manufaturas mais simples e alimentem seu organismo quando o estômago as impulsiona a comer, sem dar importância ao gosto ou aos condimentos. É a necessidade que faz as pessoas trabalharem (Mandeville, 1982, p.168)

Essa é a fórmula mandevilliana, inspiradora da teoria econômica de Smith, para manter as pessoas em suas classes sociais fundamentado na idéia de que é o trabalho e a ignorância do povo que perpetuam a riqueza das nações.

Vivenciamos um momento muito significativo sobre o referido tema na Oficina Escola no período do Natal. No dia do pagamento da bolsa-aprendizagem, o coordenador pedagógico atendia os jovens individualmente e com eles fazia um diagnóstico avaliativo, cujos critérios eram: comportamento, frequência, companheirismo e interesse. De acordo com depoimento de um dos mestres-instrutores, “a avaliação mexe onde dói mais neles: o bolso. Fazemos descontos na bolsa-aprendizagem no mês seguinte levando em conta a avaliação do mês anterior”¹⁹.

Por ocasião do Natal, o coordenador pedagógico não considerou a avaliação mensal dos meninos, ou seja, não fez os descontos previstos e justificou a eles que era um “presente”. Este dado é muito significativo porque demonstra que a Oficina Escola tem dificuldades para manter o pagamento da bolsa-aprendizagem em dia (deve-se levar em conta os convênios de onde provém os recursos).

A consequência disso é o envolvimento da dimensão pedagógica no recurso-incentivo recebido pelos jovens aprendizes como forma de recompensa, na fórmula: comportamento positivo é igual a bolsa integral e comportamento negativo é igual a descontos no valor da bolsa. Com isso fica claro a utilização do sistema de privilégios (prêmios e castigos)

¹⁹ Os descontos se expressam nos seguintes valores = Frequência = R\$ 3,00; comportamento = R\$ 1,50; uso dos equipamentos de segurança = R\$ 1,50; demais itens como interesse e companheirismo = R\$ 2,00).

associado aos princípios de adulação e hipocrisia, utilizados no processo de ensino aprendizagem da Oficina Escola.

Outro aspecto significativo em torno da bolsa-aprendizagem é o quanto ela causa uma modificação na figura do provedor entre as famílias das classes populares. Se tradicionalmente a sociedade concebia o adulto como provedor, hoje existe entre as famílias pobres, assoladas pelo crescente quadro de desemprego, a criança e o jovem provedor (Astigarraga, 1997, p.241). É o que podemos constatar nos depoimentos dos jovens de Fortaleza, a seguir: *Aí, nós “tava” comentando que na família de um certo aluno tem ele e mais oito irmãos. Só dois trabalham, cada um recebe 70 reais e com esse dinheiro sustentam toda a família.*

Geralmente na família carente só dois ou três pessoas trabalham e o pessoal fica “jogando na cara” do outro: “Ah! Só eu trabalho e tenho que sustentar a casa e você fica assistindo TV e jogando bola”. Isso gera conflito numa família. Geralmente os outros saem de casa por causa disso, por causa do desemprego.

Na explicação mandevilliana, é graças à natureza humana egoísta, onde cada um pensa apenas em realizar seus interesses pessoais, que impossibilitam a construção de uma sociedade alicerçada no altruísmo, na cooperação e na solidariedade. Para Mandeville, a “falsa caridade” gera a preguiça, a ociosidade, a mendicidade e o impedimento ao trabalho.

Outro aspecto do sistema de privilégios apontado por Goffman (1999, p.127) é que os fatos físicos de um estabelecimento nos hospitais, por exemplo, (o sistema de enfermarias) podem ser explicitamente empregados para modelar a concepção que uma pessoa tem de si mesma. Como o paciente tem condições de pedir condições melhores, ouve dizer que, quando a administração achar que “capaz de controlar-se” ou “viver confortavelmente” numa enfermaria de nível mais alto, serão tomadas as providências necessárias para isso. Sua colocação em determinada enfermaria é apresentada não como um prêmio ou um castigo, mas como uma expressão do seu nível geral de **atuação social**, seu **status como pessoa**.

Na Oficina Escola há uma hierarquia simbolizada pela cor dos capacetes, organizada da seguinte maneira: capacetes brancos são utilizados pelos mestres A (mestre geral) e J (mestre da carpintaria); capacetes vermelhos são utilizados pelos contra-mestres = V e E (estagiários do Curso de Tecnologia - Centec. Iniciaram o trabalho como monitores, após seis meses passaram a instrutores, depois de oito meses, tornaram-se contra-mestres); capacetes azuis para os alunos da turma da tarde; capacetes cinzas para os alunos da turma da manhã; capacetes amarelos são ocupados pelos próprios alunos-aprendizes que se destacam no curso. São avaliados sob os critérios de: habilidade, liderança, prova de conhecimentos técnicos, patrimônio histórico, alvenaria e conhecimentos sociais (cidadania e sexualidade).

A hierarquia da instituição expressa pelas cores diferentes dos capacetes e, principalmente, por um nível (cor amarela) onde os aprendizes que se destacam a partir de vários critérios, representa não um fato físico, mas um fato simbólico empregados para modelar a concepção que os aprendizes têm de si mesmos. Sua colocação diferenciada na gradação hierárquica dos capacetes é apresentada não como um prêmio ou um castigo, mas como uma expressão do seu nível geral de **atuação social**, seu **status como pessoa**.²⁰

Segundo Goffman, a diferença mais importante entre o trabalho com pessoas e outro tipo de trabalho é que pelo exercício de ameaça, prêmio, ou persuasão, os objetos humanos podem receber instruções e podemos estar certos de que as executarão sozinhos. Embora os materiais humanos nunca possam ser tão refratários quanto os inanimados, sua capacidade para perceber e seguir os planos da equipe dirigente garante que os objetos humanos podem opor-se mais efetivamente à equipe dirigente do que os objetos inanimados, pois estes não podem, de maneira inteligente e intencional, opor-se aos planos (1999, p.75).

Embora existam semelhanças entre trabalho com pessoas e trabalho com coisas, os determinantes ativos do trabalho com pessoas decorrem dos aspectos singulares das pessoas, quando consideradas como material com que se trabalha. Quase sempre as pessoas são consideradas fins em si mesmas, segundo os princípios morais gerais da sociedade mais ampla e uma instituição total. Portanto, quase sempre verificamos que padrões tecnicamente necessários de tratamento precisam ser mantidos com materiais humanos. Essa manutenção do que denominamos **padrões humanitários** passa a ser definida como

²⁰ A influência dessa hierarquia da EAO pôde ser contatada no grupo focal, descrita no capítulo VI.

parte da “responsabilidade” da instituição, e como uma das coisas que presumivelmente a instituição garante ao internado, em troca da sua liberdade. Os funcionários das prisões são obrigados a deter as tentativas de suicídio de um prisioneiro e dar-lhe atenção médica integral, mesmo que isso possa adiar a sua execução (Goffman, 1999, p.71).

A Oficina Escola, em parceria com a Secretaria de Saúde, descreve em seu relatório o acompanhamento odontológico oferecidas às sextas-feiras, à tarde, para dois alunos. E indica que possivelmente o atendimento médico seja feito na própria sede da Oficina Escola após firmado o convênio, tendo em vista que *os alunos apresentam muitos problemas de saúde que afetam o desempenho desses no processo ensino-aprendizagem.*

Em relação ao acompanhamento individual dos aprendizes, o relatório elaborado pela gerente da Oficina Escola descreve casos emblemáticos. O primeiro caso é de duas alunas grávidas, adidas ao álcool e às drogas e que representam risco de evasão das atividades. A gerência da Oficina Escola encaminhou as alunas à consulta médica e exame de ultrasonografia, além de destiná-las às atividades burocráticas na própria Oficina Escola. Outro caso é de dois alunos que deixaram de frequentar as atividades porque se sentiam inseguros no dia do pagamento da bolsa aprendizagem (medo de um possível assalto). A solução encontrada foi realizar o pagamento do benefício na residência dos aprendizes.

O caso que recebeu maior destaque no relatório foi do aluno M. considerado o que apresenta maior dificuldade de inserção social. Em seu processo, no início, acompanhou as atividades com interesse, assiduidade e mantinha um bom relacionamento com a equipe técnica. *A Oficina Escola passou a ser seu ponto de referência.* Até aqui, o aluno demonstrava características de um internado colonizado, ou seja, buscava recompor o mundo externo no interior da Oficina, aproveitando ao máximo o que ela pode oferecer (Goffman, 1999, p.59). O aluno procurou a equipe para conversar. *Vive em condições de extrema miséria e sua vida familiar é desestruturada de valores morais e éticos. Como não houve acompanhamento psicológico, M afastou-se da Oficina Escola porque se sentiu pressionado com ameaças devido a um assalto. Abandonou a Oficina Escola (Relatório elaborado pela gerente da EAO).*

Nos meses de setembro e outubro do ano 2000, havia uma procura diária de, em média, 06 jovens para fazer cadastro na Oficina Escola, perfazendo um total de 185 cadastros. Os pedidos incluem distritos como Jaibaras e Rafael Arruda. Chamam atenção dois ofícios

anexados ao relatório. São solicitações de pais de jovens para que seus filhos passem a frequentar a Oficina Escola para *tirá-los das ruas e [da influência] das más companhias*. Essa situação nos faz pensar nas hipóteses de: descaso (desresponsabilização) dos pais em relação aos filhos, falta de conhecimento sobre a maneira de lidar com os jovens ou o reflexo da crise sócio-econômica e a falta de recursos para a subsistência da família.

Fica evidente a proposta político-pedagógica da Oficina Escola baseada na *falta* dos jovens aprendizes: carência de alimentação, de atendimento médico e odontológico, de moradia, de desenvolvimento psico-social, de escolarização regular, etc. Portanto, carências de várias ordens: material, cultural, psico-social, educacional. Mas em que medida esse diagnóstico baseado na falta das classes trabalhadoras às quais pertencem os jovens da Oficina Escola se propõe a tentar “compensar essas carências” sem mudar as relações de produção?

Outra área abrangida pelas perspectivas institucionais é o **trabalho**. Como o trabalho externo é comumente realizado para a obtenção de pagamento, lucro e prestígio, o afastamento de tais motivos significa um afastamento de algumas interpretações da ação e exige novas interpretações. Nos hospitais para doentes mentais existe o que é oficialmente conhecido como “terapia industrial” ou “loborterapia”: os pacientes recebem tarefas geralmente inferiores, por exemplo, varrer, servir à mesa, trabalhar na lavanderia e limpar os pisos. Embora a natureza de tais tarefas decorra das necessidades de trabalho do estabelecimento, a afirmação apresentada ao paciente é que essas tarefas o ajudarão a reaprender a viver em sociedade e que sua voluntariedade e capacidade para enfrentá-las serão consideradas como prova diagnóstica de melhora. O paciente também pode perceber o trabalho dessa forma. Há uma redefinição do trabalho (Goffman, 1999, p.82).

Na EAO a idéia de redefinição do trabalho foi utilizada com o sentido de disciplinamento. Os jovens aprendizes são responsáveis pela reforma do prédio onde são realizadas as atividades de aprendizagem. Inicialmente reformaram o antigo prédio do Teatro Apolo. Posteriormente quando constaram que o prédio não comportavam o número de pessoas em seus cômodos, passaram a reformar o antigo prédio da FEBEMCE. No depoimento do instrutor monitor V, ele afirma que houve precipitação em ocupar o antigo prédio da FEBEMCE como nova sede da EAO antes das obras estarem concluídas. Tomando o referencial de Goffman, entendemos que a idéia da equipe dirigente de manter

os jovens aprendizes em constante situação de trabalho no local de aprendizagem faz parte da estratégia (consciente ou não) de disciplinamento.

No dia 02 de outubro de 2001, durante uma aula teórica sobre pintura, o instrutor V chamou a atenção dos jovens aprendizes sobre o procedimentos deles durante a reforma do prédio. O instrutor estava explicando sobre o rendimento da tinta, a quantidade adequada a ser utilizada em cada pintura. Para exemplificar, o instrutor utiliza a pintura da nova sede da EAO. Para ele, houve um grande desperdício de tinta na pintura do prédio. Diz ele: *Foram três galões de tinta com “nada”!*

Sobre essa constante situação de trabalho no local de aprendizagem como estratégia (consciente ou não) de disciplinamento, diz Foucault:

O sentimento de respeito pela propriedade [o meu e o teu dos liberais] – de riqueza, mas também de honra [o indivíduo perde quando comete um erro]. É preciso então que ele seja reensinado. (...)E começamos a ensiná-lo nele mesmo: ele sentirá o que é perder os seus bens, sua honra, seu tempo e seu corpo, para por sua vez, respeitá-lo nos outros” (1987, p.96).

Portanto, verifica-se que o ambiente da oficina Escola representa um espaço disciplinar onde perpassam o sistema de instrução formal e não formal.

5.4 O Projeto Político-Pedagógico

Para delinear a concepção do projeto político pedagógico da Oficina Escola lançamos mão da análise do discurso de componentes da equipe dirigente, análise de documentos elaborados pela instituição (relatório avaliativo e folder de divulgação), anotações do diário de campo da pesquisadora, além de citações sobre leituras pertinentes ao assunto.

A idéia em torno da concepção de formação humana não é única. Varia no tempo e no espaço. Da Paidéia grega aos nossos dias, a educação pode ser entendida como um processo formativo “integral” (relação dialética entre trabalho manual e intelectual) ou como “adestramento fragmentado” (de)formativo(dicotomia entre trabalho manual e intelectual). Para nós, é instigante tentar compreender como as pessoas que idealizaram e atuam na Oficina Escola idealizaram tal concepção, de maneira consciente ou inconsciente.

De acordo com documento da Oficina Escola, estamos vivendo uma crise mundial onde o homem se sente insatisfeito e frustrado pelo antagonismo vivido entre o grande desenvolvimento científico-tecnológico e o alto índice de miserabilidade das pessoas. Nesse contexto, fazer com que a preservação do Patrimônio Cultural reverta em ações concretas para a diminuição da exclusão social é o grande desafio e objetivo do Projeto Oficina Escola de Artes e Ofícios de Sobral.

Ler e escrever, de per si, não é educação. Eu iniciaria a educação da criança ensinando-lhe um trabalho manual útil e colocando-lhe em grau de produzir desde o momento em que começa a sua educação. Desse modo, todas as escolas poderiam tornar-se auto-suficientes, com a condição do Estado comprar os manufaturados (Documento da Oficina Escola)

No dia 14 de dezembro de 2000 (conforme diário de campo) participei de uma reunião de capacitação, no S.O.S Criança, dirigida a educadores sociais de rua, com o coordenador geral da Oficina Escola.

O coordenador geral pergunta ao grupo de participantes da reunião qual a polícia mais violenta para os meninos que estão nas ruas, a municipal ou a militar? Responde que há uma relação de poder entre as partes. *Toda a relação de rua é relação de poder. Tem que ser bom na mão ou na força. [Na rua], todos fazem acordo. É uma relação de poder.*

Sobre a postura dos educadores sociais de rua, o coordenador entende que *para eu me dar bem, tenho que me conhecer bem, para poder conhecer bem o outro. O educador acha que pode ensinar algo aos meninos, mas é aí que começa o erro.* A recomendação pedagógica do coordenador é de que os educadores sociais de rua devem ouvir muito os meninos porque, segundo ele, *todo mundo quer ser ouvido e ninguém quer ouvir, principalmente o menino de rua.* Para o coordenador, é preciso ouvir muito o menino até que ele pergunte: o que você acha? Aí você diz o que acha. *É conhecendo o inimigo que você o vence. É conhecendo o menino que você o conquista.*

Para o coordenador, há na sociedade muitas soluções rápidas para o problema dos meninos de rua, tais como, prisão e morte. Isso tudo não passa de um engodo. A verdadeira solução é **a educação pelo trabalho**. A crítica do coordenador é de que o menino não se adapta à escola formal mas no entanto tem muita habilidade manual, visual. A sua orientação pedagógica é a de não dar conselhos ao menino porque este deixa o menino cego, surdo e mudo. Diferencia conselho de aviso.

Passamos a analisar o projeto político-pedagógico da Oficina Escola a partir do depoimento do Secretário de Cultura, Esporte e Mobilização Social do município de Sobral:

Com esta iniciativa [da Oficina Escola] resgata-se a antiga arte do fazer, incorporando o saber e os avanços tecnológicos de hoje na resposta aos problemas que o tempo deixa no patrimônio histórico local, possibilitando também um futuro mais promissor e seguro para adolescentes em situação de exclusão social, com uma perspectiva real de trabalho e de mercado²¹

Nessa perspectiva dos ofícios é possível perceber que o projeto político-pedagógico da Oficina Escola tem como base a intenção de “resgatar a antiga arte do fazer, incorporando o saber e os avanços tecnológicos”. Mas é preciso captar até que ponto essa intenção se realiza, e aqui se insere a presente investigação.

Outro princípio político-pedagógico destacado pelo Secretário de Cultura e almejado pela Oficina Escola é, dentro da idéia do “aprender fazendo”, restaurar em dose dupla: envolver tanto os imóveis quanto a vida dos meninos²². É pertinente a esse depoimento a utilização da categoria analítica de Goffman onde ele indica que, dentro da instituição total, os internados podem adquirir características de objetos inanimados – tais como imóveis, prédios, casas – como material de trabalho pela equipe dirigente. Sendo assim, entendemos como necessária a verificação da possibilidade de restaurar imóveis e vidas, ao mesmo tempo; assim como, formar jovens para o mercado de trabalho.

E o Secretário de Cultura prossegue em seu pensamento dizendo que:

O patrimônio como mercado formador e transformador pode e deve cumprir papel fundamental de além do **resgate do cidadão**; não como um ser passivo na história, mas antes, como agente transformador do seu passado e presente e contribuir no processo de melhoria de vida dos menos favorecidos.

Neste contexto, percebe-se, mais uma vez, a presença do princípio do descultramento, profanação do eu empregado pela equipe dirigente aos meninos e jovens com experiência de rua.

A idéia do aprender fazendo é reiterada pelo mestre geral de ofício E. H.. Ele participa do projeto sobralense e começou como aprendiz na Oficina Escola de Ouro Preto e há 14 anos trabalha como profissional na atividade. Para ele, *a idéia é ir repassando o*

²¹ Neto, José Clodoveu de Arruda Coelho Neto. Sobral: Patrimônio Histórico-Cultural Nacional, p, 43 - SANARE – Revista Sobralense de Políticas Públicas, Ano II, nº.3, out/nov/dez de 2000.

²² Diário do Nordeste, 23/08/2000

aprendizado de restauração. É a arte de aprender fazendo. No relato histórico de Ruggiu (1998), compreende-se esse procedimento metodológico do aprender fazendo como via intuitiva e prática de acesso ao conhecimento, condicionada pela didática ativa, guiada pela palavra e pelo exemplo prático do mestre.

Na perspectiva liberal de formação profissional, especificamente as idéias de Rousseau, indicam a importância de que o jovem aprendiz atue, compreenda e analise o processo integral do trabalho, junto ao mestre. No entanto, foi o pensamento marxista quem subverteu essas concepções para reverter a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e, assim, transformar a sociedade estruturada em classes antagônicas.

Um terceiro aspecto da proposta é atuar em duas direções: “preservar o passado e criar empregos para os jovens carentes”: “Não se trata, é justo que se diga, de um emprego sem maiores conseqüências para a formação dos jovens. Ao contrário. Concluído o projeto, eles ganharão uma profissão – a de restaurador de imóveis”²³. Como fundamento dessas preocupações encontramos no *folder* de divulgação da Oficina Escola, indícios que nos inquietam: “A utilização dos jovens aprendizes reduz os custos da restauração em até 80%”. Será isso que o secretário está considerando como “perspectiva real de trabalho e mercado”? A utilização de crianças e jovens pobres como mão-de-obra barata sempre foi prerrogativa do pensamento liberal. Para Smith, por exemplo, a diferença entre a remuneração do trabalho mais qualificado e a do trabalho comum é fundada no princípio da facilidade e do pouco dispêndio, ou a dificuldade e a alta despesa requeridas para aprender uma ocupação (1996, p.149)

Durante uma aula sobre pintura, o mestre M analisa em sala de aula, com os aprendizes, o processo de restauração do prédio-sede da EAO:

Hoje o que se gasta mais é em cima do custo-benefício. O pessoal que trabalha em construção faz avaliação do material necessário “no olho”, por isso, sobra ou falta. Vocês podem ter vantagens sobre os veteranos, se souberem trabalhar. É preciso aprender comercialmente. Vocês não devem fazer como o “tiozinho” que tem 26 anos de experiência e quando a gente pergunta como ele sabe que a tinta está boa, ele coloca o dedo dentro da lata de tinta. Aqui vocês têm a oportunidade de aprender na teoria e na prática. Não são como o “tiozinho” que aprendeu na “tora” (Diário de Campo, 03/10/2001)

Assim, nos conteúdos trabalhados em sala de aula, percebe-se a relação direta dos temas com as atividades realizadas pelos jovens na Oficina Escola. Em relação à concepção

de trabalho subjacente ao discurso do mestre, verifica-se que ele questiona as práticas de construção e restauração executadas durante muito tempo por pessoas, sem o devido conhecimento técnico-científico de seu ofício. Há um esforço de construir novas visões de trabalho do ponto de vista técnico; ou seja, não avaliar o material “no olho”, mas saber fazer um diagnóstico calculado entre custo-benefício; não colocar a mão na tinta porque ela é um produto químico, corrosivo, portanto, prejudicial à saúde de quem não a manipula corretamente.

Nesse sentido, Zaluar aponta que:

É o trabalho concreto aquele que inclui a relação do trabalhador com o trabalho que executa, com sua técnica, sua qualificação, sua capacidade criativa, organizativa e de controle do processo de trabalho marcando o tempo, o ritmo, a invenção, junto com os outros trabalhadores num processo de troca simbólica (de conhecimentos técnicos e de linguagem cotidiana) contínuo. É ele que torna possível narrar a história de um ofício, de uma atividade, de uma técnica e desenvolver a auto-identidade do trabalhador e de seu pertencimento a grupos (1994, p. 114).

O monitor V segue lendo e explicando as instruções contidas na lata de tinta. O mestre M intervém dizendo aos alunos que: *Vocês não devem fazer como o “tiozinho” que tem 26 anos de experiência e quando a gente pergunta como ele sabe que a tinta está boa, ele coloca o dedo dentro da lata de tinta para responder.* O monitor V complementa que na Oficina Escola os alunos têm a oportunidade de aprender na teoria e na prática, ao contrário do “tiozinho” que aprendeu na “tora”. O monitor V identifica a formação oferecida aos jovens da Oficina Escola como preparação para o mercado de trabalho, através da formação acelerada. Essa prerrogativa está em consonância com a lógica capitalista sob a égide “tempo é dinheiro”.

Sabemos que a técnica bem dominada é o que, de fato, permite a criatividade ou a construção de acordo com um planejamento intencional que, segundo Marx, diferencia o trabalho do ser humano do trabalho das formigas e abelhas, e isso é algo que faz parte do processo da educação pelo trabalho.

Mas, no esforço dos mestres de fomentar um processo ensino aprendizagem baseado na relação concomitante entre teoria e prática, como fica a integração desse processo com a escola regular?

²³ Diário do Nordeste, 23/08/2000.

Lemos sobre essa questão no relatório elaborado pela gerente da oficina Escola. Ele relata que para o acompanhamento à escola regular e/ alfabetização dos aprendizes foi planejada a criação de uma sala especial no Colégio Dinorah Ramos com o objetivo de alfabetizar somente os alunos da Oficina Escola. A preocupação da gerente é:

Como capacitá-los e ensiná-los sobre o que significa cidadania se eles não sabem exercer o direito maior que é o poder saber ler e escrever? Uma grande parte dos adolescentes da Oficina Escola são analfabetos ou estão afastados da escola regular há anos.

O relatório segue dizendo que, após um contato com a coordenadora do projeto Alfabetização Solidária, a sala foi criada, com horário especial, ou seja, das 18h às 20h30 min, de segunda à quinta-feira. De acordo com a gerente da Oficina Escola, o horário possibilita ao aluno sair da oficina Escola, banhar-se e dirigir-se diretamente às aulas no Colégio Dinorah Ramos. Ao término das aulas, os aprendizes recebem merenda escolar.

Como conclusão do relatório, a gerente aponta que:

O acompanhamento individual, familiar e social é fundamental para o sucesso e concretização do objetivo maior da Oficina escola – a inserção social dos jovens e adolescentes em situação de risco psico-social. A falta desse acompanhamento, sistemático e especializado, das famílias e dos aprendizes é ainda um fator negativo dentro de todo o processo. Sem sombra de dúvidas, o risco de evasão da Oficina Escola tem acontecido devido ao não acompanhamento especializado e sistemático dos alunos que integram o projeto, no âmbito psicológico, social, pedagógico – e que tem sido feito pelos técnicos que o compõem [gerente, arquiteta, etc.]. Falta uma pedagoga para dar acompanhamento sistemático ao processo ensino-aprendizagem dos alunos dentro da Oficina Escola e da sala de aula especial no ensino regular do Colégio Dinorah Ramos.

A separação entre formação técnica-profissional e ensino formal regular é histórica, conforme vimos no capítulo anterior, quando na Europa, partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social. No Brasil não foi muito diferente, tendo em vista que as escolas de artífices aprendizes sempre foram destinadas aos meninos considerados abandonados e desvalidos. O que nos chama a atenção é esse perpétuo destino de formação de mão-de-obra aos jovens pobres, filhos dos trabalhadores, que se mantém em nossos dias, consolidando a separação entre ensino técnico-profissional e a escola de cultura geral (propedêutica), tornando os filhos dos trabalhadores eternos páreas na competição do mercado de trabalho.

Neste contexto é preciso não esquecer a advertência de Freire sobre a formação técnico-científica, renovada na *Pedagogia da Indignação*:

(...) urgentemente precisamos muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício do pensar criticamente a própria técnica (2000:102).

Essa advertência de Freire é relevante e atual porque nos remete ao seu oposto, ou seja, as propostas liberais conservadoras que defendiam o adestramento generalizado, isto é, a formação de hábitos específicos para o trabalho tanto na classe social que administra coordena intelectualmente quanto para quem o executa manualmente.

Em sua crítica sobre a relação entre trabalho e educação, Enguita destaca a histórica dicotomia entre pedagogia do trabalho e escola formal. Para o sociólogo espanhol:

É suficiente lançar um olhar à história da pedagogia para comprovar que o problema de uma pedagogia do trabalho, de uma educação baseada no trabalho ou que lhe conceda – dentro da escola ou da educação formal – um lugar importante, assim como o problema das escolas técnicas ou profissionais, não surge com força até a segunda metade do século XIX. A razão desse surgimento tardio... é que só nesse momento aparece a necessidade. Até então, as bases materiais da pequena produção, muitas vezes familiar, tinham permitido sempre a aprendizagem no próprio local de trabalho... Dessa forma, a educação configura-se durante séculos como algo alheio ao trabalho, e o pensamento pedagógico, em consequência, como um pensamento idealista (1993, p.21-2).

Junto com essa advertência de Freire e Enguita sobre a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, está o estudo de Goffman e Foucault sobre a representação do eu no cotidiano e os processos de disciplinamento das instituições totais que contribuem enormemente para a manutenção da sociedade estratificada em classes sociais antagônicas.

E assim, percebemos o esforço da Oficina Escola para tentar resolver a lacuna no processo formativo baseado na iniciação profissional de ofícios e a escolarização formal. Como superar a defasagem idade/série entre os aprendizes e transcender da educação profissional do ensino básico para o tecnológico?

À aparente organização racional, conscientemente planejada, administrada das instituições totais, desvela-se o verdadeiro objetivo, ou seja, funcionar como “depósito” de indivíduos e ser “estufas” para modificar-despersonalizar-programar pessoas, para que estas atinjam determinados fins almejados pela sociedade.

Outra característica verificada é a divisão ecológica entre equipe dirigente e internados. Esta dificulta a compreensão empática do outro diferente ao mesmo tempo em que cria mecanismos de aproximação. Um dos mecanismos é a história roteiro dramática do coordenador geral que, com ela, tenta criar identificação, modelo nos jovens aprendizes com um sonho nostálgico de ser mestre de obras e “construir” uma vida profissional no futuro.

As características comportamentalistas apresentadas pela EAO coaduna-se com os preceitos idealizados por Mandeville para institucionalização de jovens pobres há séculos atrás, principalmente nos princípios pedagógicos da imitação, da adulação e da hipocrisia..

O que ameniza esse contexto é a iniciativa da EAO de tentar fazer a relação dialética entre teoria e prática no seu processo de ensino e aprendizagem.

Mas, dentro desse quadro, como os jovens reagem, eles se ajustam totalmente ou não a essas prerrogativas da EAO? É o que pretendemos mostrar nos capítulos seguintes.

Capítulo VI: A Formação Profissional da Juventude da Escola de Artes e Ofícios

Neste capítulo, utilizamos uma abordagem de caráter predominantemente etnográfico mediante a qual buscamos entender o significado que os jovens aprendizes inseridos na EAO têm a cerca das concepções e ações desenvolvidas nessa instituição. Quanto aos procedimentos metodológicos empregamos observações participantes, o questionário e entrevistas.

Para analisar os depoimentos, lançamos mão das idéias em torno da instituição total, de Goffman, ou seja, o desenvolvimento da carreira moral dos jovens aprendizes, desde a fase de pré-paciente ao internamento. Durante o internamento, procuramos captar as táticas de adaptação dos internados, assim como os ajustamentos primários e secundários. Para complementar a análise dos ajustamentos, incluímos um terceiro tipo, a saber, o ajustamento intermediário.

Na análise acerca da adaptação ou não dos jovens ao processo formativo recebido pela EAO, utilizamos vários autores de renome nacional e internacional, tais como Gramsci, Freire, Suchodolski, Pochman, Damasceno, Kuenzer, Spósito, entre outros. Também resgatamos os princípios da formação artesanal das antigas Corporações, da interação entre mestre e aprendiz, a relação entre trabalho e educação, escola pública e particular assim como, da relação entre escola regular e Oficina Escola.

E, finalmente, retomando as perspectivas ideológicas liberal e marxista apontadas nos primeiros capítulos, verificamos em que medida essas grandes linhas de análise macrossocial estão presentes no cotidiano da instituição – inserido em sua proposta profissionalizante - e nas concepções dos jovens ligados à essa proposta formativa profissional.

6.1 A carreira moral dos jovens aprendizes: a fase pré-paciente e o internamento

6.1.1: A fase pré-paciente: o processo de admissão

Inicialmente, tomamos o conceito de carreira apontada por Goffman. Carreira é qualquer trajetória percorrida por uma pessoa durante sua vida. Pode ser inicialmente a história natural do sujeito. É um conceito ambivalente, por um lado, está ligado a assuntos íntimos e preciosos, por exemplo, a imagem do eu e a segurança sentida; o outro se liga à posição oficial. As relações jurídicas, a um estilo de vida, e é parte de um complexo institucional acessível ao público. O conceito de carreira vai do público para o íntimo e vice-versa, entre o eu e sua sociedade significativa. Com esse conceito, pode se fazer um estudo institucional do eu. Os aspectos morais da carreira: a seqüência regular de mudanças que a carreira provoca no eu da pessoa e em seu esquema de imagens para julgar a si mesmo e aos outros (Goffman, 1999, p.111).

Para Goffman, os novatos entram na instituição com diferentes estados de ânimo. Explica que num hospital, por exemplo, na **fase de pré-paciente**, um grupo relativamente pequeno de pessoas vai à instituição por vontade própria, seja porque tem uma idéia de que será bom para ele, seja porque há um acordo com as pessoas significativas da sua família. Presumivelmente, tais novatos verificam que estavam agindo de uma forma que, para eles, era prova de que estavam perdendo a cabeça ou o controle de si mesmos. É a **reavaliação desintegradora** que a pessoa faz de si mesma (Idem, p.103).

Essa angústia resultante dessa percepção de si mesmo e as estratégias usadas para reduzi-la, podem ser apresentadas por qualquer pessoa socializada em nossa cultura e que chegasse a pensar que está perdendo a cabeça. Pode haver diferentes proporções de auto-avaliação. Há um circuito de agentes e agências que participam de maneira decisiva em sua passagem do status civil para o de internado.

A carreira moral dos jovens aprendizes pobres atendidos pela EAO tem uma pré-internação bastante longa, na medida em que muitos engajam-se ou são engajados em instituições com propostas profissionalizantes com idade adequada, mas com escolarização regular incompatível com a mesma. A falta de oportunidade de estudos é um dos aspectos

sociais da vida desses jovens, aliado a outros, tais como: trabalho na infância, falta de moradia adequada, migração, entre outros, aspectos que na sua totalidade constituem uma vida inteira de “humilhação social”, sem as necessidades básicas de subsistência contempladas.

Os jovens ingressaram na Escola por vários motivos: através de outras pessoas ou instituições: por iniciativa própria, indicados por irmãos e amigos, encaminhados pela escola regular, conselho tutelar ou pelos educadores sociais de rua. O ingresso dos jovens pode acontecer por turmas ou individualmente, por isso há diferenças nos períodos que estão freqüentando a escola em um intervalo que varia de um mês há dois anos. Estes dados repercutiram em questões tais como o conhecimento que os jovens têm sobre a proposta de formação profissional da Oficina Escola.

Os jovens aprendizes de Sobral são predominantemente oriundos da experiência de rua, considerados pela instituição como “em situação de risco”. Antes de ingressarem na Oficina Escola, muitos deles disseram que: *Eu fazia nada, eu andava pela rua “rapano”, usando drogas, eu também trabalhava de doméstica.*

Gregori utiliza o termo “viração” para explicar a dinâmica da vida dos chamados “meninos de rua” ou “em situação de risco”. Ela emprega o termo viração tomado do linguajar coloquial referente à prática de “se virar” para sobreviver, conquistar recursos para a sobrevivência (Gregori, 2000, p.18). Usualmente, é referido às atividades informais de trabalhar, dar um jeito, driblar o desemprego. Isso significa, que muitas vezes, eles podem se tornar pedintes ou ladrões ou prostitutas(as) ou “biscateiros”. Assim, a viração na rua não vincula apenas à aquisição de bens para a sobrevivência, ela pode fornecer, sobretudo, relações e interações entre parceiros. A viração tem um caráter dúplice – a estratégia ao mesmo tempo de sobrevivência material e mediadora de posicionamentos simbólicos (ob. cit. p.31).

Outro termo que “casa” com a viração é o de “circulação” tendo em vista que a movimentação dos meninos é constante. As intervenções ou práticas institucionais encontram dificuldade de reconhecer aspectos como a viração e a circulação²⁴. Pode-se observar como um mesmo menino é capaz de mudar inteiramente seu comportamento

²⁴ Percebemos e descrevemos esses dois fenômenos em nossa dissertação de mestrado “Processos diferenciados de institucionalização da infância de rua em Fortaleza: Projetos “Atleta do Ano 2000” e “Integração da criança à sociedade”, Fortaleza, Ce, 1997).

dependendo do agente ou das instituições pelas quais circula. Os meninos são capazes de conduzir seus gestos e falas como “carentes” e “vítimas” ou se tornar “independentes”. Da mesma forma, as instituições os tratam de maneira diversa – e os meninos sabem disso, e assim, as instituições alimentam o circuito da viração e da circulação²⁵. Parece haver certa astúcia. Astúcia em poder transitar, sem conseqüências danosas, pelas esferas da ordem e da desordem. É o jogo hipócrita da mútua representação mandevilliana.

Segundo Gregori

Mais do que meros aspectos, são formas de um viver que aprisionam o destino a uma circularidade. Há nessa circularidade algo que dificulta a passagem para a vida adulta e para a conquista da cidadania. Trata-se de um trajeto que não desenvolve alternativas (2000, p.160).

Entre os jovens pobres pertencentes a EAO, também encontramos alguns que fazem parte do processo de circulação entre as instituições de atendimento. É o que podemos verificar no depoimento a seguir:

Eu já participei de vários projetos, de vários cursos, mas eu queria falar um pouco da preservação do meio ambiente. Eu já fiz um curso no Projeto SEMEAR de reciclagem. Eu queria falar sobre a importância da reciclagem. É claro que se nós reciclamos, com certeza, não será necessário a derrubada de árvores para a fabricação de papel.

O conceito de circulação é fundamental por mostrar uma dimensão da pobreza e, em particular, de uma situação mais absoluta de pobreza que se vê no imediatismo das relações que se travam nas ruas. A circulação é um padrão urbano popular, resultante da pobreza e, em especial, daqueles pobres que não conseguem manter exclusivamente na esfera privada (a casa, o bairro, a comunidade, o trabalho fixo) o espaço de sua reprodução, buscando oportunidades melhores no espaço público – das ruas e das instituições – e junto ao mercado informal de trabalho. Parafraseando Mandeville, circulação seria o fenômeno dos meninos que andam “ao azar” e não têm ninguém que se preocupe com eles (1982, p. 175).

Segundo Goffman, alguns internados que têm larga experiência em orfanatos, reformatórios e outras instituições totais, tendem a vê-la apenas como mais uma, na qual podem aplicar as técnicas de adaptação apreendidas e aperfeiçoadas em instituições semelhantes. “Para essas pessoas, a viração não representa uma mudança em sua carreira moral, mas uma tática que faz parte de sua Segunda natureza” (1999, p.63).

²⁵ No capítulo 02, verificamos que o fenômeno da viração e da circulação não são recentes, perpassam a

Goffman descreve que a sensação do tempo passado no estabelecimento pelo internado é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa, é tempo que precisa ser apagado, é algo que precisa ser cumprido, preenchido ou arrastado de alguma forma. “Passar o tempo” é algo penoso ou leve. Este tempo é algo que foi posto entre parênteses na consciência constante e de uma forma que o internado dificilmente encontra no mundo externo. É como se sua estada obrigatória fosse um tempo de exílio da vida (1999, p.64).

No caso dos jovens aprendizes com experiência de rua, parece que o tempo anterior à institucionalização é que apresenta este caráter de “perdido”. Alguns dos jovens aprendizes de Sobral estavam inseridos na FEBEMCE ou foram encaminhados pelos educadores sociais de rua, *Ceguei ao Projeto através de uma educadora. Ela é da Febemce; A Febemce me ajudou muito, porque sem ela eu acho que hoje eu estava perdido na rua.* Portanto, percebe-se que, ao contrário da instituição amplamente fechada, na EAO e anteriormente na FEBEMCE, alguns jovens pobres, com experiência de rua, interpretam a estada nessas instituições como uma saída, uma alternativa, uma chance na vida. É como se, aparentemente, concordassem com o descultramento ou o apagamento da cultura de rua pelo qual passaram e aceitassem uma nova personalização laboriosa, pois a motivação principal pelo ingresso na Oficina Escola reside na perspectiva (real ou não) de obter um emprego, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Primeiramente foi uma amiga da minha mãe lá na minha casa me convidar para ir no projeto. Depois que eu soube que estavam empregando gente eu fui com duas colegas; Antes de entrar no projeto eu só estudava, mas percebi que precisava me ingressar em alguma coisa para garantir o meu futuro. Eu não sei nada sobre a escola mas o que eu acho é que um dia eu vou conseguir um emprego melhor.

Quando questionamos sobre o conhecimento do processo formativo (detalhado no próximo item) oferecido pela EAO um jovem novato afirma que *não conheço muita coisa. Um [dos objetivos] é rebocar, o outro é levantar paredes e o outro é ser monitor.* É um depoimento que caracteriza a fase pré-paciente, do processo de admissão. Esse depoimento é interessante porque demonstra a mudança nos pensamentos e ações dos jovens na fase posterior de internamento que predomina nas falas dos jovens que estão inseridos em um período de tempo maior na Oficina Escola.

Os jovens de Fortaleza descrevem outras experiências profissionais anteriores à Oficina Escola, tais como: trabalho em salão de beleza, em serigrafia, auxiliar de cozinha, eletricitista predial, garçom e jardineiro. Tomando o perfil os jovens de Sobral e de Fortaleza, podemos perceber claramente que a proposta da Oficina Escola é dirigida especificamente aos jovens provenientes da classe popular.

Encontramos vários jovens com o perfil de pré-paciente em Fortaleza. Pessoas que fazem uma reavaliação desintegradora, se sentem “fora do lugar”, com a vida “sem sentido”, uma percepção de si mesmo angustiante que provoca uma decisão voluntária ou induzida por parentes e amigos de ingressar na EAO. Vejamos o depoimento a seguir:

Se não tivessem me chamado eu ia insistir até me chamarem. Fiquei indignada com a merendeira da minha escola que disse: Como é que você vai trabalhar para ganhar R\$ 70,00? (referindo-se a bolsa-auxílio). Eu respondi para a senhora que dinheiro é uma necessidade e que o importante para mim, é o que vou aprender com o curso e não o dinheiro. Trabalho até de graça para ter experiência (jovem da EAO de Fortaleza).

Numa sociedade capitalista, onde cada vez mais se exige uma maior qualificação das pessoas, num mercado competitivo e excludente, ter acesso a oportunidades em que os jovens possam adquirir experiência profissional se faz necessário tanto quanto um trabalho remunerado. Deste modo, o interesse em estar no projeto está ligado à necessidade de aprender mais e aproveitar as oportunidades, não descartando a possibilidade da ajuda financeira.

Mas, depois da fase pré-paciente, do processo de admissão, como os jovens aprendizes ingressos reagem ao processo formativo recebido na EAO ? Passamos a analisar a fase do internamento.

6.1.2 A fase de internamento: as táticas de adaptação, os ajustamentos primários, intermediários e secundários.

Na fase de internamento, o novo internado parece que está despojado de muitas de suas defesas, satisfações e afirmações usuais, e está sujeito a um conjunto relativamente completo de experiências de mortificação; restrições de movimento livre; vida comunitária diferente; autoridade difusa de toda uma escala de pessoas. Percebe-se até que ponto é limitada a concepção de si mesma que uma pessoa pode conservar quando o ambiente usual

de apoios é subitamente retirado. Nos hospitais, ao mesmo tempo em que passa por essas experiências morais humilhantes, o paciente aprende a orientar-se no sistema de enfermagem (Goffman, 1999, p.127).

O sistema de privilégios e os processos de mortificação constituem as condições a que o internado precisa **adaptar-se**. Tais condições permitem **diferentes maneiras de adaptação**, além de qualquer esforço de ação subversiva coletiva. O mesmo internado empregará diferentes táticas de adaptação em diferentes fases da sua carreira moral (Goffman, 1999, p.59).

- a) **Tática de “afastamento da situação”**: o internado aparentemente deixa de dar atenção a tudo, com a exceção dos acontecimentos que cercam o seu corpo: despersonalização aguda, alienação. Essa tática muitas vezes é irreversível.
- b) **Tática da intransigência**: o internado intencionalmente desafia a instituição a visivelmente negar-se a cooperar com a equipe dirigente. A intransigência constante é considerada pelos outros internos como elevado moral individual;
- c) **“Colonização”**: o pouco do mundo externo que é dado pelo estabelecimento é considerado pelo internado como o todo, e uma existência estável, relativamente satisfatória, é constituída com o máximo de satisfações possíveis na instituição. A experiência do mundo externo é usada como ponto de referência para demonstrar como a vida no interior da instituição é desejável, e a usual tensão entre os dois mundos se reduz de maneira notável; também se reduz nitidamente o esquema de motivação baseado na discrepância percebida e que é peculiar às IT;
- d) **“Conversão”**: o internado parece aceitar a interpretação oficial ou da equipe dirigente e tenta representar o papel do internado perfeito. Se o internado “colonizado” constitui, na medida do possível, uma comunidade livre para si mesmo, ao usar os limitados recursos disponíveis, o convertido aceita uma tática mais disciplinada, moralista e monocromática, apresentando-se como alguém cujo entusiasmo pela instituição está sempre à disposição da equipe dirigente.

As duas primeiras táticas não foram observadas entre os jovens. Já a terceira e a quarta estão presentes em muitos depoimentos dos jovens que veremos a seguir.

As táticas mencionadas representam comportamentos coerentes que podem ser seguidos, mas poucos internados parecem segui-las por muito tempo. Na maioria das instituições totais, a maioria dos internados preferem o caminho que eles chamam de “**se virar**”. Isso inclui uma combinação um pouco oportunista de ajustamentos secundários, conversão, colonização e lealdade ao grupo de internados, de forma que a pessoa terá, nas circunstâncias específicas, uma possibilidade máxima de não sofrer física ou psicologicamente (Goffman, Idem, p.62). Então, se Gregori²⁶ descreve a “viração” na situação de rua, Goffman a localiza dentro da instituição total.

Dentro da carreira moral do internado, pode haver **ajustamento primário e ajustamento secundário**. Goffman explica que o ajustamento primário ocorre:

Quando um indivíduo contribui cooperativamente com a atividade exigida por uma organização e sob as condições exigidas – em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos e com a ameaça de penalidades indicadas – se transforma num colaborador; torna-se o paciente “normal”, “programado” ou “interiorizado”. Ele dá e recebe, com espírito adequado, o que foi sistematicamente planejado, independentemente do fato de isso exigir muito ou pouco de si mesmo. Em resumo, verifica-se que, oficialmente, deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado, e é obrigado a viver num mundo, na realidade, que lhe é afim [Trata-se] de um indivíduo com ajustamentos primários à organização (1999, p.160)

Os ajustamentos secundários são práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas. Também são chamadas de “convivência”, “trato”. Os ajustamentos secundários dão ao internado uma prova evidente de que é ainda um **homem autônomo**, com certo controle de seu ambiente; às vezes, um ajustamento secundário se torna quase uma forma de **abrigo para o eu**, um **alojamento para a alma** (Goffman, 1999, p.54).

Nesse ítem do capítulo, iremos classificar os depoimentos dos jovens internados-inseridos na EAO tendo como critério de análise as táticas de adaptação e os ajustamentos primários e secundários. Complementando as categorias teóricas de Goffman, acrescentamos um terceiro ajustamento, ou seja, o intermediário. Em nossa coleta de dados constatamos que, em suas concepções, os jovens oscilam entre esses três tipos de ajustamento.

²⁶ É importante destacar que Gregori (2000) não faz referência às idéias de Erving Goffman.

Buscamos entender em que medida os jovens aprendizes de Sobral e de Fortaleza contribuem cooperativamente com as atividades exigidas pela organização onde estão inseridos, sob as condições exigidas, para tornarem-se alunos adaptados (programados) ou se eles utilizam práticas que não desafiam diretamente à equipe dirigente mas expressam pensamentos e sentimentos próprios e análise crítica ao processo formativo profissionalizante pelo qual estão passando ou ainda se há um caminho intermediário entre os dois ajustamentos citados anteriormente.

6.2 O processo formativo

Nessa seção, vamos analisar os dados obtidos a partir das entrevistas e aplicação do questionário²⁷ junto aos jovens aprendizes. Com esses instrumentos de pesquisa, investigamos de que forma o processo formativo oferecido pela EAO é recebido, assimilado pelos jovens. Os itens do processo formativo investigados foram: habilidades e atitudes desenvolvidas; articulação teoria e prática; o papel dos professores-mestres na formação; conteúdos trabalhados; relação entre escola pública e particular e a relação entre escola regular e Oficina Escola de Artes e Ofícios.

Ao opinarem sobre o processo formativo, os jovens relacionam os conteúdos com as novas **habilidades**, reconhecendo a necessidade de integração entre os mesmos e atribuindo a devida importância às aprendizagens práticas adquiridas na EAO. Estes afirmam que *vai servir na vida de cada um de nós, não hoje, pode ser amanhã, no futuro vai servir*. O aprendizado tem uma dimensão de crescimento e amadurecimento e servirá não apenas na área do restauro, mas em outras oportunidades de trabalho, o que revela a importância dessa formação.

Há os jovens que reconhecem as habilidades apreendidas na Oficina Escola de Sobral, considerando que elas possibilitam uma mudança significativa em suas vidas, principalmente no que se refere à saída das atividades nas ruas para a escolarização e a profissionalização: *Estou aprendendo a ser um mestre de obras para ensinar as outras pessoas; ela já prepara nós para o mercado de trabalho. Na escola de artes e ofícios a gente aprende muitas coisas que na rua a gente não ia aprender*.

²⁷ Vide anexo 01

Quando indagamos aos jovens sobre a contribuição que o EAO está dando em suas vidas eles fizeram referência à importância dela na mudança e formação de atitudes, tais como:

Aprender a ser bons profissionais, ajudar as pessoas a mudarem para melhor, ter uma visão melhor do futuro, deixar de andar nas ruas vadiando, modificar as pessoas que vivem ao redor, aprender a ser alguém na vida, formar o jovem a ser um mestre de obras; transformar todos nós em pessoas educadoras, inteligentes e transformar nossa vida, ter um futuro digno; afastar do mundo das drogas e da prostituição dos menores; o objetivo da Oficina Escola é capacitar, colocar no mercado de trabalho profissionais capacitados; a EAO é tudo o que uma escola profissionalizante pode ter e acreditar na capacidade que os jovens têm.

Percebe-se que, entre esses jovens já inseridos no processo formativo da EAO, a adesão à proposta é maior. Especialmente o último depoimento reflete um exemplo de ajustamento primário. Os depoimentos, principalmente na expressão “a EAO vai transformar nossas vidas”, reflete a conversão desses jovens ao processo de desculturação oferecido pela instituição.

Os estudos sobre a temática do trabalho têm ressaltado que esta forma de concebê-lo implica em caracterizá-lo como atividade ao mesmo tempo **teórica e prática**, reflexiva e ativa, que, continuamente, no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade, atividade que modifica a natureza tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social. “No trabalho, portanto, se articulam teoria e prática, como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados, do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade” (KUENZER 1999 : 204).

O depoimento a seguir retrata a valorização dos aprendizados práticos na vida dos jovens e sua possível contribuição na inserção desses atores sociais no mundo do trabalho: *Na minha opinião uma das melhores coisas que eu já fiz foi entrar no projeto, porque eu nem sabia nem como pegar em qualquer tipo de ferramenta, eu vim aprender no projeto (jovem de Fortaleza).*

Os jovens de Fortaleza declaram que o interesse de estar na Escola de Artes e Ofícios é *o aprendizado do restauro e a experiência nova, pois é de grande importância e benefício no currículo, além da ajuda financeira para alguns e a realização profissional para outros.*

Os jovens de Fortaleza destacam o **papel dos professores** como fundamental para o incentivo aos estudos, mas ao mesmo tempo apontam a vontade própria e auto-motivação

para terem êxito profissional e pessoal: *a minha professora é ótima, ela ensina muito bem. Agora só vai depender de mim, por que se ela ensina muito bem, só vai depender de mim me interessar e estudar. Tô falando tirando os falsos professores, tô falando os que ensinam com prazer.* O esforço que os professores imprimem para manter e incentivar os jovens na escola justifica-se, fundamentalmente, por acreditarem que só através dos estudos os jovens conseguem qualificação para enfrentar o mercado de trabalho. Não apenas considerando que "a necessidade de trabalho seja unicamente uma realidade imposta pelas condições de pobreza das famílias, mas que essa necessidade se constrói no próprio processo de socialização do jovem, na afirmação de sua identidade" (Marques, 1997: 71).

Um aspecto não previsto que surgiu na obtenção de dados foi sobre a importância das atitudes dos mestres com os jovens para auxiliar/facilitar na aprendizagem/desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Quando os mestres são considerados "chatos" os jovens demonstram menos interesse/dedicação nas atividades. Muitos jovens têm seus mestres como modelos de vida e inspirações profissionais:

São legais e ensinam muitas coisa para a gente, tanto o mestre de instalações como o de alvenaria, artes e marcenaria; Eles são muito legais porque eles estão ajudando a gente a desenvolver nossas funções; Ensinam a gente o que a gente não sabe fazer, a fazer massa, falam sobre as ferramentas. Tratam a gente bem; O da marcenaria é um mestre, competente, educado, um rapaz de moral bem elevada.

Na época nostálgica das Corporações de Artes e Ofícios, o mestre era um verdadeiro patriarca na comunidade formativa que às vezes se estendia da oficina à própria casa. Numa clara alusão ao que a psicanálise chamaria de identificação e projeção, ao manifestar sua opinião sobre seus mestres, uma jovem comparou-o com seu pai: *Meu mestre é como se fosse o meu segundo pai porque ele me ensina o que deve ser feito, como começar e terminar o trabalho, aprender coisas diferentes.* Nesses depoimentos percebe-se o ajustamento primário dos jovens aprendizes.

No entanto, nas falas que se seguem, os jovens têm uma concepção intermediária entre admiração e não admiração. *Alguns [dos mestres], às vezes, se tornam chatos, mas dá para entender porque não existe essa pessoa que não se estresse trabalhando para resgatar jovens em situação de risco; [os mestres], às vezes, são chatos, às vezes legais, mas a vida é assim mesmo...*

Nos exemplos de ajustamentos secundários, os jovens expressam o desacordo com a maneira com a qual os mestres agem: *[o mestre x é] muito chato, gosta de dar “carão” na pessoa porque quando ele vem de casa com raiva aí quer descontar na gente; O mestre da alvenaria era muito rigoroso, mas a gente domou a fera e agora ele tá mansinho.*

Cabe ressaltar que o ato docente é essencialmente um ato político, e que a função do professor não se configura como uma ação neutra, tampouco se caracteriza como não diretiva. A análise gramsciana relativa ao professor está inteiramente apoiada na sua teoria sobre os intelectuais; posto que o professor constitui uma categoria fundamental que atua num setor particularmente importante da sociedade - a escola. Nas palavras do referido autor: “o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação” (Gramsci, 1979: 131).

Sobre os **conteúdos** trabalhados pela Oficina Escola em Sobral, o que verificamos é que os jovens reconhecem/valorizam tanto as aulas “teóricas” quanto as práticas no desenvolvimento de suas habilidades (domínio do processo técnico). Eles destacam a relação do “aprender fazendo”, demonstrando concordância com o processo em si.

“A Escola está dando futuro e participação boa a quem não trabalha com isso aprendemos a fazer pinturas, desenhos e outros trabalhos”; “Aqui você não aprende a ler e escrever mas também você fica sabendo a rebocar, a levantar paredes e outras coisas mais”; “Considero positivo é que a alvenaria pretende ser auto-sustentável, não só a alvenaria mas todas as oficinas”; “As aulas práticas são mais importantes porque se aprende muito mais fácil agente tá olhando e fazendo”.

Para outros jovens, um dos componentes mais importante é aquele representado pelas aulas teóricas: *“Eu gosto das aulas teóricas porque é através delas que a gente aprende mais a trabalhar, com atenção, com regulamento”, “Participação nas aulas teóricas porque é um aprendizado melhor para ver o futuro com olhos melhores”.*

No Processo Formativo, os jovens enfatizam a importância do aprender algo novo, de reconhecerem em si mesmos, a capacidade para aprender. *Eu acho que muitos gente aqui nunca tinha visto essa área do mundo das artes... então tá mostrando que qualquer um pode entrar aqui e fazer um trabalho bem feito.* Podemos ver nesse depoimento a importância do saber ser e saber fazer, que na maioria das vezes não é valorizada pela

escola, pois falta a essa instituição o olhar que conduz à formação humana mais ampla. Sobre essa categoria, apoiamo-nos no humanismo concreto de FREIRE (1990:22) que nos diz "o humanismo é um compromisso que se apóia no sentido de transformação de qualquer realidade objetiva na situação em que o homem esteja impedido de ser mais". Para o autor a humanização acontece na relação do homem com a educação e com o trabalho, daí a afirmação de que a educação "para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora", sendo uma de suas preocupações básicas "o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham" (FREIRE 1977: 76).

Os jovens estudados percebem a **relação educação e trabalho** como sendo fundamental na formação, principalmente no que se refere a conteúdos e habilidades. Os jovens destacaram a relação do que aprendem na escola e o que está sendo ensinado na Oficina Escola. De acordo com depoimentos:

Vamos supor que aqui tivesse sido da época do Barroco. Aí a gente chegasse aqui nesse casarão, aí o Prof. chegasse e explicasse alguma coisa... Eu acho que aqui alguém já viu Literatura Barroca, aí ia se lembrar, Barroco é um estilo, é uma escola que fez isso e aquilo... Já aqui é Arte-Nouveau e a gente já não vê muito em livro, a gente só ver mais as coisas mais antigas, mas se você pegar num livro de Literatura você é capaz de ver (jovem de Fortaleza).

O trabalho é destacado por conter em si um princípio educativo e como espaço de sociabilidade, levando em conta a realidade dos aprendizes, possibilitando o diálogo entre o trabalho e o conteúdo real da aprendizagem. O caminho para realizar uma análise fecunda da relação trabalho-educação remete-nos necessariamente a perspectiva que enfoca a questão *não a partir da educação em si mesma*, mas do *trabalho produtivo* como atividade fundamental do ser humano e simultaneamente das lutas sociais que emanam das relações sociais de trabalho. Esta ótica, por conseguinte, desloca o eixo de análise da educação para *o trabalhador enquanto sujeito coletivo com seu trabalho, suas lutas e seu saber*.

Coerente com esta ótica tem-se uma nova visão do desenvolvimento humano posto que a natureza humana é entendida em relação à concreta situação histórica dos homens e ao próprio processo de produção. Isto significa que não se pode considerar um indivíduo de forma isolada mas, como membro de um determinado grupo social. Por esta razão, a *formação humana* constitui um processo em que o trabalho e a educação desempenham papéis fundamentais. Esta concepção nega que o conhecimento seja primeiramente um

produto de espírito, posto conceber o problema de outro modo, qual seja, o processo de produção material. A partir desse pressuposto entende-se que “a educação é uma prática social estreitamente vinculada ao processo histórico da atividade social e produtiva dos homens” (SUCHODOLSKI 1976, p. 29).

Outros jovens duvidam que após terminarem um curso profissional terão chances no mercado de trabalho. Analisam de maneira mais clara e crítica o processo formativo interno da Oficina Escola e o contexto social.

Talvez sim, talvez não. Eu acho que não ! Um curso que você fez de seis meses, tendo faculdade para esse curso, claro que vão aceitar o povo que fez a faculdade, não a gente que fez o curso de seis meses. Eu por exemplo fiz curso de Turismo. Tem Turismo na UNIFOR, né, claro que eu não vou arranjar emprego tendo os alunos da UNIFOR para trabalhar com Turismo (jovem da EAO de Fortaleza).

O depoimento anterior revela que os jovens percebem as limitações de sua formação em relação aos cursos com formação superior, entretanto deixam de perceber um outro lado desse processo competitivo acentuado hoje pelo mercado globalizado que consiste, em alguns casos, em empregar pessoas com a formação de nível médio em razão de poder pagar salários mais baixo.

O ponto de ebulição da discussão, foi quando refletiram sobre atitudes. Temas polêmicos foram colocados em pauta e um deles foi a diferença entre a escola pública e a particular. Entre todos é consenso que a escola pública ainda tem muito o que caminhar para que ofereça uma educação digna e significativa aos alunos. A maior diferença entre as públicas e o privado aparece quando falam do Ensino Médio:

Tem uma coisa que eu acho muito errado. Você vai na faculdade e vê um bocado de carro importado na porta. Você vê algum pobre? Você não vê. Por isso que a gente vê “parte das vagas para a escola pública”, (isso é demagogia)... quem estudou em escola pública sabe como é a história, principalmente o 2º grau. Compare o 2º grau da escola pública com da escola particular...É difícil mesmo comparar o ensino da escola pública com o da particular...E tem preconceito também até com o nome “pública” (jovem da EAO de Fortaleza).

Nestes depoimentos, os sujeitos da pesquisa denunciam a formação que é dada no Ensino Médio, ancorada simplesmente na preparação para o vestibular. É neste momento da sua escolarização que os jovens vêm-se sem perspectivas de concorrer a uma vaga no excludente processo seletivo do vestibular.

Na visão de Kuenzer:

Apesar de suas limitações, a escola se constitui, portanto, como a alternativa da qual se dispõem para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber (...) caracterizada por um projeto pedagógico adequado às necessidades e características da burguesia, é praticamente impermeável aos operários e a seus filhos (1999:210).

Entretanto, diante deste permanente confronto entre escola pública e particular a escola ainda é vital, principalmente para os filhos dos trabalhadores, como sendo a alternativa concreta e possível de acesso a democratização do saber. É por meios destas reivindicações e pressões que os cidadãos mobilizam, que a escola poderá ser transformada.

Reafirmando resultados de pesquisas anteriores (Damasceno, 2000), percebe-se o quanto os jovens esperam da escola, pois estes atribuem a esta instituição uma função sociabilizadora diferente da socialização que ocorre na família e no trabalho. Essa função é feita de relações significativas, que expressam o modo de ser, sentir e pensar dos jovens. É deste modo que a escola pode constituir-se num espaço diferente. Estes depoimentos também traduzem a ausência de políticas sociais voltadas para o real interesse dos jovens, que podem ser realizadas através de projetos de incentivo ao lazer e ao esporte.

Os jovens da Oficina Escola de Sobral traçaram alguns pontos paralelos entre esta e a escola regular e destacam a diferença na relação entre trabalho (profissionalização) e ensino propedêutico (ler e escrever): *As outras escolas ensinam a ler e escrever; ensina inglês ou espanhol; A Escola de Artes e Ofício ensina a trabalhar; ensina a pintar, desenhar e outros; nos ensina como ingressar no mercado de trabalho; o Projeto Oficina Escola quer formar profissionais capacitados.*

Destacamos o depoimento de um jovem que relaciona a importância das duas escolas na sua formação. *Ele diz: A diferença entre a Oficina Escola é que aqui é uma escola profissionalizante, as outras são educacionais, mas para mim realizar meus sonhos preciso das duas escolas* (jovem de Sobral). Vê-se, nos depoimentos que, a maioria dos jovens percebe um paralelismo entre a proposta pedagógica da Oficina Escola e da escola regular

Vemos nesse item que a concepção dos jovens sobre o processo formativo profissional recebido na EAO varia muito, principalmente pelo contexto existencial de cada um. Verifica-se que no grupo de Sobral muitos aderiram a proposta da Oficina Escola e apostam nela como possibilidade de melhorar e transformar suas vidas. Isso fica claro ao

analisarmos aspectos tais como as habilidades desenvolvidas, os conteúdos assimilados e a relação teoria e prática.

Em relação aos professores mestres, tal como os antigos mestres artesãos, os atuais obtém muita consideração junto aos aprendizes, ao mesmo tempo em que são criticados por suas atitudes e procedimentos didáticos.

Por fim, vê-se que no grupo de jovens de Fortaleza há uma análise mais crítica sobre suas reais possibilidades de concorrência no mercado de trabalho com os jovens oriundos de escolas particulares.

6.3 Análise das observações realizadas nas aulas “teóricas”

Após explicitar a estrutura e organização, assim como o projeto político pedagógico da Oficina Escola, passamos a descrever as observações contidas no diário de campo feitas no local.

No dia 21.08.2001, na turma de terça-feira, à tarde, realizamos a primeira observação na aula teórica. Dos trinta alunos matriculados, estavam presentes dezesseis. A maioria dos alunos era meninos com a presença de algumas meninas. Antes de descrever a aula propriamente dita, vamos fazer algumas considerações a respeito da estrutura da sede da escola.

O prédio-sede é muito pequeno em termos de espaço físico. É o prédio do antigo Teatro Apollo e que foi restaurado pelos aprendizes e é onde funciona o Centro Histórico. Na sala da coordenação também funciona a secretaria. Na ante-sala da coordenação, há um ambiente maior, retangular, onde fica a entrada da sede. Este ambiente funciona como refeitório e sala de aula. Possui mesas grandes e bancos inteiriços. Em uma terceira sala, são guardados os materiais para restauração e ferramentas.

Consideramos importante descrever o espaço físico da sede onde funcionam as aulas teóricas porque a estrutura parece não contribuir muito à elas. O conteúdo trabalhado corresponde ao segundo conteúdo do módulo I – ferramentas (o primeiro conteúdo foi segurança no trabalho). Nessa aula as ferramentas estudadas foram: prumo, nível de bolha, desempenadeira de aço dentada, pé-de-cabra, martelo, serrote, escova de aço com cabo e

sem cabo, espátula. Os sub-itens do conteúdo foram: funções, características, nomenclatura, utilização, acidentes causados e manuseio.

A metodologia utilizada pelo mestre geral de obras foi a aula expositiva ilustrada pelas ferramentas, lousa e giz. Os sub-itens do conteúdo estavam escrito a giz na pequena lousa da sala de aula e o mestre professor ia mostrando as ferramentas aos aprendizes e discorrendo sobre cada item. À cada explicação oral, o professor solicitava que os alunos repetissem suas palavras. Nenhum aluno possuía material (caderno, lápis) para registro da aula. A justificativa dada, quando questionamos, é que a maioria dos alunos aprendizes não são alfabetizados. Portanto, podemos observar que as aulas são ministradas oralmente, apoiadas em perguntas e respostas, na repetição e memorização. Baseados nessas observações, questionamos: como será o processo de avaliação dos alunos dentro dessa metodologia?

Em relação à sociabilidade, observei que, pelo fato da aula acontecer à tarde, depois do almoço e a sala ser pequena, quente, em frente à rua (o movimento dos carros, transeuntes, etc.), o interesse dos alunos ficava muito disperso. Alguns alunos não assistiam à aula sentados. Duas meninas da outra turma ficavam em pé, na porta da sala, conversando com os colegas. O professor chamava a atenção delas e isso dispersava a turma. Como é muito comum em salas de aula, os alunos sentados à frente, perto do professor, pareciam mais interessados, fazendo perguntas e respondendo ao professor. Durante a exposição do conteúdo, muitos alunos brincavam, fazendo “jogo com as palavras”. Por exemplo: desempenadeira de aço dentadas, eles falavam: de “acidentada” e “aço deitada”.

Na semana seguinte não houve aula porque era dia de pagamento da bolsa aprendizagem. Quinze dias após, também não houve aula porque, segundo o auxiliar administrativo, os alunos aprendizes estavam nas obras para cumprir os prazos de entrega. Além do mais, estavam faltando materiais para a restauração.

No dia 02.10.2001, à tarde, fui observar mais uma aula teórica na Oficina Escola. Dessa vez, a escola já estava funcionando na sede nova, no antigo prédio da Febemce. A reforma do prédio ainda não estava concluída, mesmo assim as atividades estavam em funcionamento. Parece pura coincidência que uma instituição voltada à “recuperação” de jovens em situação de risco tenha tomado como sede o antigo prédio da Febemce (não podemos esquecer do convênio com a Prefeitura local e da “falta de opção” da EAO). Na

fotografia podemos verificar os jovens aprendizes concluindo as reformas do prédio. Este localiza-se na saída do município portanto é um local de difícil acesso. Até lá, não há transporte público urbano. É preciso ter veículo próprio ou recorrer aos serviços de uma moto-táxi. Tal qual uma instituição total, segundo Goffman, seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo exterior, através de “barreiras”, tais como, portas fechadas, paredes e muros altos, arames farpados, etc.

Não havia ventiladores na sala e o calor era insuportável. Não havia bebedouros no prédio. A aula foi ministrada pelo instrutor, estagiário do Curso de Tecnologia (Centec). Segundo ele, a aula era improvisada porque a apostila do curso ainda não estava pronta. No início da aula foram distribuídos cadernos aos aprendizes.

O conteúdo da aula foi “Pintura”. Na lousa está escrito: Pintura externa: calhação = primeira mão de tinta. O professor instrutor utiliza uma lata de tinta látex e explica que é importante saber ler as instruções da lata para usar a tinta. É preciso misturá-la com a água. O professor pede aos alunos que passem a lata de mão em mão. Um dos alunos comenta: é só para olhar? E retira-se da sala. O professor não diz nada e segue a aula ditando oralmente as características da tinta e pergunta: o que é diluir a tinta? Um dos alunos responde. O professor continua a aula falando sobre solventes de tinta: aguarrás, etc.

Essa aula da Oficina Escola da atualidade nos remete ao que Rugiu (1998) aponta sobre o método de ensino utilizado nas Corporações de ofício. Ele era o gestural-manual e o conhecimento dava-se por via intuitiva e prática, condicionada pela didática ativa, guiada pela palavra e pelo exemplo prático do mestre. Até o século XVII, tratava-se de conhecimentos e ligações conceituais-operativas não codificadas por escrito, ou seja, não transmitidos através do estudo de textos, tendo em vista que o surgimento dos manuais de artes e ofícios e diversos livros técnicos surgiram somente no século XIV.

Enquanto o professor desenvolve a aula, alguns alunos empurram a porta para entrar com as cadeiras, conversando, sem pedir licença. Há 17 alunos na sala. Eles prestam a atenção na explicação do professor mas estão descontraidamente sentados nas cadeiras. Há quatro alunos sentados no birô do professor, copiando a aula. Alguns conversam muito. De repente, o professor chama a atenção: *Hei, Sandro. Dá um tempo, cara!*

Depois entra na sala o contra-mestre M. Ele pergunta ao professor instrutor se está tudo bem na sala. Chama atenção de um aluno que está no canto da sala sem escrever. Após faz

um ar de desculpas porque percebe que o aluno é um dos que não é alfabetizado. Pergunta quando vai ficar pronta apostila do curso e comenta que está fazendo muito calor na sala, confirmando a nossa impressão sobre o ambiente. Muda três alunos de lugar, eles saíram do fundo da sala para sentar perto da porta. O contra-mestre M passa ao lado dos alunos, olha os cadernos, elogia alguns pela letra bonita. O menino que não é alfabetizado faz um sinal para o professor e se retira da sala. Um dos alunos levanta do seu lugar, olha pela janela e senta novamente. Outro aluno cochila.

Voltando à aula, o instrutor V faz na lousa um cálculo sobre o rendimento da tinta, ou seja, a quantidade adequada de tinta a ser utilizada em cada pintura. Utiliza o seguinte esquema:

Lata – área

2 l - metro quadrado

x - 20m

Enquanto o professor explica o conteúdo, alguns alunos conversam outros assuntos. O professor adverte que pode pedir o conteúdo da aula na avaliação. Um dos alunos que havia saído da sala retorna vestido com o equipamento utilizado nas aulas práticas de restauro e pergunta: *Posso entrar para dar aula a vocês?*

Para exemplificar a aula sobre o rendimento adequado da tinta, o professor utiliza a pintura do novo prédio sede. Para o professor, houve muito desperdício de tinta durante a pintura do prédio, afinal, *foram três galões de tinta com “nada”*. Um dos alunos comenta a crítica do professor: *Tá cobrando?*

O professor V lança um problema matemático para os alunos responderem. Um dos alunos – D – pára de desenhar no caderno, presta atenção no problema e dá a resposta. Recebe elogios do contra-mestre M: *Bote dinheiro nas mãos dele que ele faz render!* Novo desafio matemático. Novamente D acerta

Verificamos várias fragilidades no processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho proposto pela Oficina Escola de Artes e Ofícios. Numa análise apurada sobre o que ela faz deixa insatisfação: os aprendizes não recebem uma educação integral científica e técnica mais ampla, há impossibilidade de resgatar o tempo perdido que gerou defasagem idade/série escolar, a utilização de um método de ensino nas aulas teóricas basicamente oral, a falta de recursos didáticos, entre outros aspectos, revelam os limites de uma

educação que não rompe com o adestramento pela própria direção para a produção, sem outros fins.

Isso se reflete na forma como os jovens percebem o processo formativo, pois não há uma concepção homogênea sobre ele. Alguns expressam em seus discursos táticas adaptativas de conversão e de colonização, ou seja, no primeiro caso, os jovens expressam uma certa satisfação ao processo. Ao mesmo tempo em que há outros depoimentos ambíguos que revelam, no mesmo jovem, concordância e discordância em aspectos do processo formativo, exemplificando a tática de colonização. E, por fim, jovens que analisam criticamente suas reais possibilidades de ingressar no mercado de trabalho através da aprendizagem do restauro e dos ofícios.

Os fenômenos da viração e da circulação estão presentes na vida dos jovens tanto na fase pré-paciente quanto durante o internamento na instituição. É como se os jovens criassem uma segunda pele, ou, nas palavras de Goffman, uma segunda natureza, já que espera-se mudança nas capacidades adaptativas do indivíduo à sociedade e não a transformação do sistema. Isso colabora para uma perpetuação das condições de vida dos jovens pobres.

Mas, diante desses fatos, como os jovens aprendizes reagem? Será que em seus discursos os jovens podem ser encarados como sujeitos que analisam a realidade onde estão inseridos e sinalizam uma outra perspectiva de formação? É o que tentaremos verificar no capítulo a seguir.

Capítulo VII: Os jovens como sujeitos do seu processo formativo

7.1 “Ser jovem” entre os jovens aprendizes da Oficina Escola de Artes e Ofícios

No contexto da juventude, percebe-se que, nas últimas décadas, as ruas das grandes e médias cidades do Brasil se transformaram em local de trabalho, passaram a ser ocupadas por crianças e adolescentes, excluídos da sociedade que lhes nega o direito à vida em família, à escola e sobretudo, o direito de serem crianças e adolescentes. No entanto, as atuais tendências emergentes no âmbito da cultura e da ação juvenil têm de ser entendidas a partir de uma perspectiva macro-sociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária (Melucci, 1996, p.05).

A experiência é cada vez mais construída por meio de investimentos cognitivos, culturais e materiais. A tarefa não é somente da ordem da dominação da natureza e da transformação da matéria prima em mercadoria, mas sim do desenvolvimento da capacidade reflexiva do eu de produzir informação, comunicação, sociabilidade, com um aumento progressivo na intervenção do sistema na sua própria ação e na maneira de percebê-la e representá-la (Idem, *ibidem*).

Esse contexto social reflete a vida de milhões de brasileiros, sejam crianças jovens e adultos, neste país onde todos lutam por melhores oportunidades e onde, lamentavelmente, cada vez mais elas se tornam raras e os jovens, segundo Melucci (1997), são o espelho das crises sociais, pois canalizam essas dificuldades intensificando internamente uma crise que é própria do momento de vida em que se encontram, externando todo seu descrédito nas estruturas sociais.

Neste capítulo, utilizamos a perspectiva da pesquisa qualitativa etnometodológica onde os depoimentos dos alunos da EAO darão o direcionamento da investigação. Através de técnica projetiva procuramos entender “o que é ser jovem” entre os jovens aprendizes. Para tal, utilizamos a música “Não é Sério”, da Banda Charlie Brow Jr.

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não e sério. Não é sério.
 Sempre quis falar, nunca tive chance
 Tudo o que eu queria estava fora do meu alcance
 Eu sei como é difícil. Eu sei como é difícil acreditar
 Mas essa porra um dia vai mudar
 Se não mudar pra onde vou...
 Não cansado de tentar de novo
 Eu passo a bola, eu jogo o jogo.
 Revolução na mente você pode, você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 Revolução na sua vida você pode, você faz
 Quem sabe mesmo é quem sabe mais
 O que eu consigo ver é só um terço do problema
 É o sistema que tem que mudar
 Não se pode parar de lutar, senão não muda.
 A juventude tem que estar afim, tem que se unir.
 O abuso do trabalho infantil, a ignorância, só faz destruir a esperança.
 Deixe-me viver
 É o que mais me dói

A partir da referência de Melucci citada anteriormente, percebemos que as percepções dos jovens sobre “ser jovem” não são homogêneas. Mesmo que exista um que concorde com a maneira com a qual o jovem é visto pela sociedade, afirmando que *o jovem não leva nada a sério, leva tudo na molecagem*, a maioria denuncia a discriminação sofrida por ser jovem, *o jovem já vive discriminado e ainda leva tudo na brincadeira...;* pela “aparência” que escamoteia o “ser” e o “ter”, *A gente passa na rua aí tem uma senhora com uma bolsa e bota logo a bolsa para trás. Isso não é ser discriminado? A senhora esconde a bolsa mas a gente nem rouba. Acho que é por causa do nosso cabelo, do nosso rosto...Olha aí, que bicho ladrão!;* pela diferença de escolarização supletivo versus escola regular-particular: *Depende da classe social. Se é um jovem bem vestido, de boa aparência, as vezes ele fuma, ele “pega” . [No entanto,], tem um jovem que não tem condições de se vestir da mesma maneira que ele, então é discriminado pela aparência..*

Também tem a questão dos valores, né. A sociedade visa muito a parte financeira, né. Você vai numa loja, tenta fazer uma compra no comércio. Se você vai de uma maneira simples, com uma calça, um tênis, uma camisa, mas se chega uma pessoa mais bem posta que você, de terno e gravata, automaticamente a vendedora pára de lhe atender e vai atender a pessoa que tá de terno e gravata

porque ela acha que ali tem uma concentração de renda maior, que a pessoa vai comprar mais objetos, sem nem ela saber quanto é a conta bancário dos dois.

Ao ouvir a música, os jovens concordam e expressam seus sentimentos em relação à letra: *A gente quer ter a chance de falar o que a gente espera, o que a gente quer, para um dia a gente poder alcançar nossos objetivos e conquistar nossos espaços, principalmente na sociedade.*

O jovem é mais visto assim [pela sociedade], as pessoas vêem mais a parte negativa dos jovens, [o envolvimento com] as drogas, a violência. Em tudo colocam a culpa no jovem, aí quando o jovem vai reivindicar por emprego, por uma boa educação, chamam os jovens de baderneiros, que são um bando de desocupados. E quando o jovem quer ter o direito de se qualificar, ter uma boa educação, para poder exercer uma profissão, eles nunca levam o jovem a sério, né. É todo o tempo discriminando, por diversos fatores.

Através de certos aspectos da ação, a juventude sinaliza um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra os critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna” (Melucci, Idem, p.11). Eles estão conscientes do papel dos governantes quando dizem que: *As pessoas que estão no poder vêem mais a parte negativa do jovem, né. Não vêem a parte que o jovem produz no trabalho e nas mais diversas coisas.*

Eles apontam a necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude, alegando que: *Tinha que ter alguma pessoa a favor dos jovens. Se tivesse essa pessoa, um político, acho que a vida dos jovens ia mudar muito. O jovem ia ter mais esperança, ia ter mais vontade, ia ter mais chance na vida.* Apontam para a necessidade de estrutura macrossocial: *Tem que começar primeiro pelos jovens. Como é que o jovem pode melhorar, tentar algo para melhorar a vida dele se ele não tem estrutura?*

Realmente, o desemprego constitui uma preocupação pra gente. Ao invés da gente fazer um curso, continuar na escola, tem que trabalhar para ajudar na família. No colégio agente aprende só o básico. À tarde, a gente não tem uma aula de arte, de esporte. Não tem nada que incentive a gente a ir ao colégio e ficar um certo tempo ocupado, sem ficar na rua, porque muita gente passa parte do dia na rua, conhecendo um outro lado, o que não presta. Eu acho que aí entra a escola, para ajudar a tirar os jovens da rua. E o governo? Já que rouba tanto dinheiro porque não investem na escola? Ele podem criar um curso para a gente se ocupar. Eu acho que verba tem. Falta um incentivo a mais.

Mas também reagem às acomodações dos jovens, afirmando que:

os jovens sempre esperam por alguma coisa, ele nunca vai atrás de um objetivo. O jovem não pode se acomodar não, tem que cobrar. A maioria dos jovens são acomodados. Não só os jovens mas a maioria da população; a gente tem que se unir, tem que tá a fim de lutar pelos direitos.

A conscientização sobre a necessidade de expressão, de reivindicação fica clara quando esse jovem diz que:

Muitos jovens pecam por omissão mas eu prefiro falar o que eu penso ao invés de ficar com esse negócio entalado na garganta. Eu posso ficar calado com certas coisas porque nesse mundo “é o jeito”. Mas têm outras coisas que eu não consigo ficar calado, eu digo mesmo, “não tô nem vendo”.

Os jovens enfrentam muitas dificuldades para superar os desafios de sua formação profissional. Muitas vezes precisam abrir mão de coisas importantes em sua vida para ajudar alguém da família e compartilhar as possibilidades, estudar em um colégio que oportunize melhores condições de estudo e sociabilidade, como podemos verificar a seguir:

Eu não tenho família rica que possa me dar tudo. A minha mãe é aposentada e ganha 180 [salário mínimo na época] reais. Tenho uma irmã de 17 anos que está fazendo o terceiro ano do Ensino Médio. Eu desisti de fazer o pré-vestibular para ter condições de pagar o estudo dela em um colégio particular. Eu estudei em escola particular. Saía da minha casa à pé até a Câmara de Vereadores, saía de porta em porta pedindo bolsa de estudo. Fiz o terceiro ano em escola particular, prestei o vestibular para Matemática, fiquei nos classificáveis. Para quem tinha estudado a vida toda em escola pública...foi bom ter conhecido pessoas novas porque num colégio público você fica restrito àquele grupo, dificilmente você conhece outras pessoas.

Nem sempre os jovens buscam uma fonte de renda. As vezes, um benefício como a carteira de estudante já proporciona facilidades em seu cotidiano e eles estão atentos a esse direito.

As carteiras de estudante...esse mês saiu para um monte de vagabundo, mas para quem estuda e trabalha, como é o meu caso, quem precisa de carteira de estudante, quem pega quatro ônibus por dia, para essas pessoas a carteira de estudante não saiu. A “lesada” da diretora da escola disse que não depende dela, depende dos órgãos lá que organizam. Mas eu acho que tem que ficar em cima, tem que falar. Se não essas coisas que são de graça nunca chegam até você.

É interessante perceber a presença do ajustamento primário (Goffman) no depoimento da jovem que está convertida a um sistema que não possibilita mudanças sociais. Ela diz que: *Eu não concordo não. A gente tem que tomar consciência que a gente*

vive numa hierarquia. Temos que respeitar isso e concordar como as coisas são. Temos que aceitar a realidade como ela é.

Mas a sua opinião parece fazer parte de uma minoria. Pois, a maioria dos jovens tem consciência do contexto onde vive, das dificuldades e limitações mas também das possibilidades existentes para a juventude.

Eu acho que não é uma chance, mas uma saída. Têm muita gente lá fora que diz que o jovem não quer nada com a vida. Mas a gente tem que botar uma coisa na cabeça, que a gente somos jovens. O jovem tem aquele poder, tem aquela chance. Enquanto a gente é jovem, a gente tem que botar na cabeça que a gente pode vencer.

A força individual, a vontade particular, a motivação interior deve ser associada à busca de oportunidades de estudo e profissionalização, mobilizando tanto recursos quanto a sociedade, sem cair no fatalismo de “ser pobre como uma determinismo”.

O jovem tem que querer muito e tem que ter o apoio da sociedade. Não basta só dizer que não tem o apoio da sociedade. As vezes a gente é assim por causa da gente mesmo. A gente pára de estudar, fica sem fazer nada, não procura fazer cursos, não procura se profissionalizar. Fica dizendo: “eu sou pobre e pronto. Nasci assim, meus pais foram assim e eu vou estudar para quê? Ou seja, uma coisa que a pessoa sabe que tem que conquistar e que é uma coisa individual é o estudo. Se você não tiver o estudo, você não é nada.

Diante das dificuldades, eles apontam possibilidades cooperativas-voluntárias, para socializar o conhecimento apreendido:

Eu acho que os jovens que já fizeram um curso poderiam ser como formiguinhas e dar uma continuidade [no processo formativo]. Por exemplo, os jovens que fizeram o curso de reciclagem poderiam dizer no bairro onde moram que tem uma noção de reciclagem e que podem ensinar. Aí vai passando a informação de um para o outro. Agora, se a gente ficar só assim dizendo eu fiz o curso tal, e o curso tal...e ficar só em casa, esperando as coisas caírem do céu, ninguém vai saber que eu fiz tal curso.

Baseados na idéia de Melucci sobre os jovens como espelhos das crises sociais, constatamos que a concepção dos jovens aprendizes sobre “ser jovem” não é homogênea, exatamente porque reflete o contexto atual de crises sociais onde os jovens estão inseridos.

Atentos e envolvidos aos problemas sociais de nossa época, os jovens denunciam a maneira preconceituosa com a qual muitas vezes são vistos pela sociedade. Sociedade cujos valores éticos parecem cada vez mais esgarçados e onde a “aparência” econômica-

financeira predomina e cria separações/diferenciações na sociedade, tais como, escolas para ricos e escolas para pobres.

No entanto, diante desse quadro angustiante e injusto os jovens anunciam que querem e têm o direito de falar, de participar e reivindicar melhores condições de vida, ou seja, oportunidades igualitárias de escolarização, emprego e cultura.

Mesmo que um deles esteja propenso a concordar com a hierarquia de poder da sociedade estruturada em classes, a maioria dos jovens do grupo pesquisado tem consciência que é preciso achar mecanismos de transformação social. Estas incluem desde a iniciativa particular, a motivação e o esforço próprios para atingir seus objetivos, assim como, através de atividades cooperativas solidárias junto à comunidade onde vivem.

7.2 O significado do trabalho e as perspectivas dos jovens

Nesse item utilizamos a perspectiva da pesquisa qualitativa etnometodológica onde os depoimentos dos jovens aprendizes da EAO dão o direcionamento da investigação. Através de técnica projetiva ouvimos os jovens sobre o significado do trabalho. Para tal, discutimos a letra da música *A Fábrica*, de Renato Russo.

Nosso dia vai chegar, teremos nossa vez,
 Não é pedir demais: Quero justiça.
 Quero trabalhar em paz, não é muito o que lhe peço
 Eu quero trabalho honesto em vez de escravidão.
 Deve haver algum lugar onde o mais forte
 Não consegue escravizar quem não tem chance.
 De onde vem a indiferença temperada a ferro e fogo?
 Quem guarda os portões da fábrica?
 O céu já foi azul, mas agora é cinza.
 E o que era verde aqui já não existe mais.
 Quem me dera acreditar que não acontece nada
 De tanto brincar com o fogo, que venha o fogo então.
 Esse ar deixou minha vista cansada...
 Nada demais.

Será que trabalho e emprego têm o mesmo significado? Utilizamos o termo trabalho para designar as mais variadas situações: o trabalho das abelhas operárias nas colmeias, do beija-flor, do pintor Leonardo da Vinci, do aluno, do varredor de ruas, da máquina, como se

tudo na vida pudesse ser resumido a trabalho. No entanto, faz apenas dois séculos que o trabalho instituiu-se como o conhecemos na atualidade: remunerado, principal meio de sobrevivência individual, relação de caráter fundamental (Aued, Introdução de Educação para o (Des) Emprego, 1999, p.15).

No presente momento há preferência ao termo trabalho, ao invés de emprego, que predominou no período após a Segunda Guerra Mundial. Esta alteração léxica não é mera causalidade e sintetiza o esforço legitimador do trabalho, ou algo assim: para além do emprego é importante preservar o trabalho, porque este é uma categoria natural, invariante. Está em todo tempo e lugar, assegura a realização pessoal e é o centro de todo o vínculo social. O emprego assalariado confunde-se com trabalho na sociedade atual. Trabalho é tudo, é vida, assim como o ar que respiramos (Idem, p.16). Portanto, ao verificarmos a concepção de trabalho entre os jovens de nossa pesquisa, percebemos que ela não está muito distante da concepção predominante no contexto atual descrito por Aued.

A visão que os jovens têm sobre trabalho é polissêmica, ou seja, tem vários significados. Os jovens da Oficina Escola de Sobral concebem o trabalho como: sustento, vida, futuro, esforço próprio (desempenho, dedicação), labor (suor): *Trabalho é o desempenho da pessoa, o que ela se dispõe a fazer; é vida, receber conhecimentos para entrar no mercado de trabalho melhor; é sustento; é futuro, porque a pessoa que trabalha tem condições de aprender muita coisa; A pessoa só ganha as coisas suando, sem suar não ganha nada.*

Portanto, para os jovens entrevistados o trabalho tem grande significação no que diz respeito à supressão das necessidades básicas/subsistência. A maioria vê o trabalho de maneira positiva/afirmativa: “Trabalho é tudo” foi a expressão mais utilizada.

A idéia de trabalho como sacrifício, ou nas palavras de Mandeville, o trabalho é inevitável porque é um princípio milenar maldito de ganhar o pão com o suor do rosto (1982, p.168), está presente entre alguns jovens que utilizam a analogia do suor, do esforço. Para eles, *A pessoa só ganha as coisas suando, sem suar não ganha nada.* Mas ao mesmo tempo, o tirocínio do aprendizado pode desenvolver habilidades importantes para o desenvolvimento humano. Nesse caso, *Trabalho pra mim é igual a jogar futebol, se não suar a camisa você não é nada porque o trabalho já está ajudando você a desenvolver bem*

outras atividades em função do desenvolvimento do trabalho; Eu quero ganhar logo meu dinheiro com o meu suor.

Porém, apesar deste quadro contraditório, a grande maioria dos jovens entrevistados reconhece e acredita na relação entre educação e trabalho. Para eles, o estudo aumenta as possibilidades de adquirir um bom trabalho além de ampliar as perspectivas de vida. O que também foi verificado em pesquisas sobre juventude (Damasceno, 2001, 2004).

O estudo ajuda a pessoa a mudar de vida porque sem estudar a pessoa não é nada; Quero estudar para terminar os estudos para um dia eu ser alguém na vida porque o destino a gente só sabe estudando o que vai ser, o que não vai ser; quero terminar meus estudos e ter uma profissão. Ser um bom profissional, mestre ou pintor, depende de eu terminar meus estudos.

Como os jovens explicam as relações que estabelecem com o mundo do trabalho? O significado do trabalho primeiramente aparece relacionado a qualificação profissional, esta só conseguida, através do estudo, pois a escola representa a possibilidade de melhoria social e a situação de exclusão a que são submetidos.

Hoje em dia tem que fazer bastante curso, estudar, a maioria quer universidade, preferem o que tenha mais estudo do que pouco, quem tem pouco estudo hoje em dia não é nada, quem tem só o 2º grau também não é nada, tem que fazer curso superior. Quanto mais curso você fizer, melhor é profissionalmente para você (jovem da EAO de Fortaleza).

O fantasma da competitividade e da tal "experiência", assombra as expectativas dos jovens. Quanto as oportunidades de emprego, mostram-se preocupados e revelam *Eu já fiz vários cursos e nada de emprego... Porque no Brasil todo, tá ruim, tá brabo mesmo pra achar... Por que se é jovem é por que é muito novo, se é velho é por que é muito velho. E o jovem é por que é muito novo e não tem experiência (jovem da EAO de Fortaleza).*

A dificuldade esbarra justamente na experiência e em projetos de incentivo ao primeiro emprego e na ausência de políticas que incentivem projetos de formação. O acesso a qualificação além de difícil e seletivo, a incerteza quanto a integração pelo trabalho se torna cada vez maior. Como nos chama atenção os estudiosos da questão do trabalho - no momento em que escasseiam-se as chances de emprego, as relações sociais anteriormente constituídas a partir dessas expectativas começam a ser questionadas e com elas fragilizaram-se um conjunto de valores sociais que compunham tanto a vida material quanto a vida espiritual do homem (Schaff, 1990:23).

O mundo do trabalho hoje, tá muito difícil principalmente para nós que somos jovens, que estamos começando agora, temos "carteira branca" e vamos lá no SINE e nunca dá certo...O SINE pede as pessoas que já tenham uma certa experiência naquela profissão, mas eu acho que elas deveriam dar oportunidade para gente adquirir experiência, por que como é que vamos adquirir experiências se eles não dão oportunidades ? (jovem da EAO de Fortaleza)

A discussão é repleta de indignação, revelando os jovens em suas reflexões o modo severo da exploração capitalista, quando discutiram a letra da música A Fábrica, refletindo sobre o trecho "*Quero trabalhar em paz não é muito o que lhe peço/Eu quero trabalho honesto em vez de escravidão*". A partir de então, gerou-se uma discussão sobre exploração e escravidão, alguns jovens mencionaram que trabalhar no serviço pesado é escravidão, outros, opinaram que escravidão nos dias de hoje, significa que a pessoa trabalha, trabalha, trabalha e ainda ganha pouco. Refletindo sobre a música um jovem declarou:

Eu acho que a escravidão que ele quis falar aqui na letra da música, não é somente falando da remuneração do salário que é muito pouca, mas assim, a gente é escravo de certa maneira, por exemplo, a gente ganha um salário que mal dá para suprir as necessidades básicas da pessoa, por exemplo, se vestir, ter um bom lazer,... suprir suas necessidades básicas, investir um pouco na educação com aquilo que ganha. Realmente isso se torna, como se fosse uma escravidão literalmente falando né, então ele quis falar dessa forma (jovem da EAO de Fortaleza).

Percebemos que a dimensão do trabalho, na visão dos jovens vai além do significado ligado à remuneração, estes também pensam o trabalho na dimensão de garantia de crescimento profissional, processo contínuo de aprendizagem e como valor, com bem expressa um jovem a seguir:

O trabalho e a educação são necessários para o crescimento do homem na sociedade de hoje. A educação é necessária para o desenvolvimento mental dos jovens e abre as portas para o mundo. E o trabalho é o resultado do que é feito durante o crescimento do homem, todo o seu crescimento ele aplica no seu trabalho. É uma forma de saciar suas vontades e obter o que queremos. O trabalho se torna importante, a partir do momento que o homem dá valor ao que faz e só se torna importante para ele a partir do momento que ele se dedica ao seu trabalho, não só por ganhar dinheiro, mas porque se aprende por todo a vida (jovem da EAO de Fortaleza).

Trabalho é um direito do cidadão e exerce vários significados na vida de cada um, é por meio deste que o homem tem uma vida digna, uma vida útil e produtiva. E garantem. A

pessoa sem trabalho não é nada. Paralela a essa realidade, aparecem os sonhos, ou como nos diz Renato Russo, *Deve haver algum lugar onde o mais forte não / Conseguir escravizar quem não tem chance.*

Os jovens por nós entrevistados no grupo focal, em Sobral, manifestaram muita clareza sobre a divisão social do trabalho ao identificarem-se com uma jovem do **vídeo-clip** que causou muito impacto pelo fato de estar trabalhando no lixão. De acordo com os jovens, se ela tivesse oportunidades de estudar e trabalhar haveria uma perspectiva de vida melhor.:

O que me chamou mais atenção na fita foi aquela menina que quer tirar a mãe dela do lixo, aquele lugar não é lugar de gente não. Lugar de gente é na escola, trabalhando; Se ela tivesse um trabalho melhor poderia tirar a mãe dela daquele trabalho e não deixar ela juntando lixo; Eu me identifiquei com a garotinha da Bahia, ela falou muito da miséria, a falta de emprego; Para sair do lixão ela poderia arrumar outro emprego (jovens da EAO de Sobral).

O depoimento deste jovem demonstra uma certa ambigüidade de seu pensamento, ou seja, ele percebe com muita clareza a situação desumana vivida pela menina no lixão. Porém, quando questionamos com ele uma proposta de mudança na condição existencial da menina: “Você acha que a menina do lixão pode arrumar um bom emprego sem estudar?”. Ele propõe que ela pode melhorar de vida indo trabalhar na casa de uma pessoa rica. Parece que suas perspectivas estão radicadas na experiência de seu mundo vivido, o que ele visualiza é a possibilidade já encontrada por outras pessoas de sua convivência. Parece um lugar comum. É assim que tem acontecido, e a limitação do estudo (a falta dele) não projeta sonhos muito distantes de um emprego considerado subalterno e de baixa renda.

Os jovens de Fortaleza também expressam com clareza a exploração por parte de alguns sob o trabalho de outros, ou seja, a divisão do trabalho, quando afirmam que:

Tem muito jovem trabalhando no serviço pesado; Trabalho de serviço pesado é escravidão; trabalho escravo é quando a pessoa trabalha, trabalha e ganha pouco; Suponhamos que uma pessoa trabalhe num escritório de informática, trabalhe só no computador, trabalhe oito horas diárias e ganhe um salário mínimo por mês...só sentado e o gari pegando no pesado.

Outro aspecto destacado e denunciado pelos jovens é a discriminação. Um dos jovens de Fortaleza analisa o curso de restauro que ele fez em Minas Gerais, na sede da Escola de Artes e Ofícios e a “seleção” dos aprendizes:

No mesmo curso que eu fiz em Minas tinha 74 alunos mas só três continuam no curso, eu e mais dois. Essa é uma discriminação muito grande porque todos os alunos se formaram que nem eu. O curso não vai poder abrigar todo mundo, não vai poder dar um emprego a todo mundo.

Mas ao mesmo tempo que o jovem denuncia a discriminação no processo formativo e na seleção dos aprendizes, ele vê limitações na possibilidade de um curso que oferece uma habilitação específica abranger a todos os alunos e inseri-los no mercado de trabalho. Então, ele aponta a responsabilidade dos governantes e da importância da vontade das políticas públicas de geração de emprego e renda.

Nisso aí entra [a responsabilidade político-administrativa] da Prefeitura, entra o Estado, porque igrejas, casas [do patrimônio histórico] para restaurar têm muita. Para mim esse é o papel do Estado. Dar oportunidade para o jovem que fez o curso.

A **discriminação** quanto ao tipo de escolaridade para concorrer a uma vaga de trabalho também foi lembrada pelos jovens de Fortaleza:

Eu já fui fazer inscrição lá na Telemar e lá não aceitavam o supletivo. Disseram que tinha que ter o segundo grau (Ensino Médio) e que o supletivo eles não aceitavam. Eu fui lá, levei meus documentos, levei a declaração da escola, levei tudo o que precisava. Quando cheguei lá a mulher olhou a declaração da escola e disse: “Supletivo eu não aceito”. O pessoal do supletivo é discriminado pela sociedade, sempre.

Alguns jovens entendem que tudo depende da força de vontade individual de cada um, resumida na fórmula “basta querer que você consegue”.

Quando falam na questão do trabalho, as pessoas sempre lamentam e encontram logo a dificuldade, reclamam, tão sempre reclamando, não tem trabalho, o governo não dá trabalho. A questão não é essa, tem trabalho sim para quem quer trabalhar [...] Eu quero, eu vou fazer, eu consigo. Isso é muito forte, porque quando a gente quer uma coisa...Se a pessoa conseguiu é porque ele foi esforçado, ele quis, saiu dele. Então, quando as pessoas falam que não tem trabalho eu acho que não é muito por aí, porque quem quer tem.

Pochmann (1998) investigou as principais conseqüências das transformações na economia brasileira nos anos 90 sobre o mercado de trabalho, e por estar voltada especificamente para análise da situação dos jovens, a investigação permitiu, com base nas informações oficiais, verificar a queda contínua das condições de acesso ao mercado de trabalho pelos trabalhadores das menores faixas etárias, não obstante a elevação da escolaridade da população. Pochmann afirma que:

O desemprego juvenil, sem paralelo na história nacional, emerge como um dos mais graves problemas da inserção jovem no mercado de trabalho. Além disso, as opções que restam aos jovens são as mais precárias, com postos não-assalariados ou sem registro formal, pois se encontram praticamente bloqueando as portas de ingresso aos melhores empregos (1998, p.08).

De acordo com Pochmann (1998), o Brasil possui atualmente o maior índice de desemprego verificado desde a transição do regime escravagista para o assalariado, no final do século XIX. Além da elevada dimensão do desemprego, percebe-se que a condição de sem-emprego atinge aos mais diversos segmentos da força de trabalho, ao contrário do que se verificava em períodos anteriores, quando o desemprego se referia fundamentalmente ao trabalhador de baixa escolaridade e sem experiência profissional.

Os novos problemas do mercado de trabalho emergem das profundas transformações em curso na economia nacional. Desde o início dos anos 90, com a implantação de um novo modelo econômico para o país (inserção externa competitiva), tornou-se mais claro o movimento de desestruturação do mercado de trabalho. Este entendido como o movimento combinado de expansão das taxas de desemprego aberto, de desassalariamento (perda de participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação) e de geração insuficiente e, na maioria das vezes, de postos de trabalhos precários. Esse movimento repercute desfavoravelmente em todos os segmentos da força de trabalho, especialmente os mais frágeis, como por exemplo, os jovens (Pochmann, 1998, p.01).

Até o final da década de 1980, o padrão de inserção do jovem era marcado geralmente por uma passagem rápida e simples pela inatividade, tradicionalmente vinculada ao período educacional obrigatório. Apesar das dificuldades do jovem encontrar um posto de trabalho, o desemprego se caracterizava muito mais por ser de natureza conjuntural, ainda que acima da taxa de desemprego total. No período recente, entretanto, o padrão de inserção ocupacional do jovem apresenta alterações, tais como, a crescente instabilidade do padrão ocupacional do jovem diante da baixa capacidade da economia brasileira de gerar postos de trabalho mais qualificados e em grande quantidade. Além do mais, os empregos que são criados, caracterizam-se como insuficientes, precários e voltados geralmente para os setores de serviços básicos, tais como, limpeza, segurança, garçons, etc. (Pochmann, 1998, p.08).

Portanto, parece haver contradição entre a concepção dos jovens sobre o mercado de trabalho e a conjuntura atual. Certamente alguns jovens desconhecem esse fato histórico. Talvez a sugestão do jovem no depoimento acima reflita a emergência em solucionar o alto índice de desemprego, especialmente entre os jovens. A respeito da situação atual do alto índice de desemprego, um jovem de Fortaleza demonstra, em seu desabafo, um certo conformismo com a situação. Para ela, toda a dificuldade encontrada em seu dia-a-dia é insignificante, tendo em vista que o mais importante é estar viva.

Ó! Eu venho pra cá, me acordo cinco horas da manhã. Tomo banho, me produzo toda, venho pra cá de Messejana, chego atrasada e ainda caem em cima de mim. Saio daqui ao meio-dia, vou para o trabalho lá no Papicu. Saio de lá as seis horas da tarde, desço para o colégio e saio do colégio as nove e quarenta e cinco. Eu tô viva, nem deu loucura de roubar, fumar maconha, nem de matar ninguém. Eu continuo viva, entendeu?

Vivemos numa sociedade paradoxal: produz-se mais com menos emprego de trabalhadores, isto é, com menor emprego de trabalho vivo. A produtividade do trabalho, neste final de século, eleva-se a índices inusitados. O fascínio por produtos provenientes das ditas novas tecnologias eleva a produtividade e aumenta a prescindibilidade do trabalho vivo (Aued, Introdução, p.16).. Estar desempregado significa, entre outras coisas, tensão diante de um futuro incerto, é ter medo, sentimento de fracasso e sensação de ser descartável (Ibidem).

É interessante verificar essa angústia apontada por Aued no depoimento desse outro jovem aprendiz de Fortaleza que demonstra estar totalmente ajustado à proposta profissionalizante da EAO oriunda do Estado de Minas Gerais e parece disposto a aceitar qualquer coisa para a sua formação profissional e poder ter a possibilidade de concorrer a uma vaga de emprego. Para isso, ele se submete a ser educado ou adestrado do jeito que a empresa quer. Vejamos:

Em Minas Gerais tem um exemplo sobre profissionalização. Eles começam a dar certificado para as pessoas assim que terminam o ensino médio. Certificado para mecânica pesada, engenheiro...esses cursos. Eles pegam só os jovens porque os jovens você pode educar. Você não pode pegar uma pessoa que tem 30, 40 anos. Você não pode educá-la do jeito que você quer. Você não pode botar um velho para trabalhar todas as noites. Um jovem agüenta mais tempo. Aí educa o jovem do jeito que a empresa quer.

Fica evidente no final do depoimento acima que o jovem concorda com a diferença na formação entre gerações, afinal, *um jovem agüenta mais tempo*, isso justificaria o processo de adestramento onde a empresa *educa o jovem do jeito que ela quer*. Outro jovem complementa o depoimento anterior:

As empresas poderiam educar os jovens, já que eles sabem fazer o negócio e tem uma profissão. Por que eles não educam? É mil vezes mais fácil a empresa educar pessoas mais jovens do que os mais velhos. Aí a empresa diz: o jovem não tem experiência, mas dá para a gente educar ele. Vamos sugar ele mais do que a gente poderia sugar de outra pessoa com mais idade.

Esse processo de “sugar” as habilidades cognitivas, físicas e energéticas das pessoas tem origem no surgimento na lógica capitalista industrial. Quando fala sobre adestramento, Foucault (1987) diz que o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar [ou seja], adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

A angústia de não estar empregado pode gerar situações extremas. E aí, *tem certas situações que obrigam você a fazer certas coisas. Ou você faz ou morre de fome...*

É ambíguo o depoimento do jovem que critica a postura de um jovem que rouba e defende um pai de família desempregado e não jovem. A luta pela sobrevivência parece justificar o contexto de um pai de família, desempregado que precisa sustentar seus familiares

Na minha opinião eu acho que um senhor que tem uma família para criar isso é um desespero. Mas um jovem de 18, 20 anos dizer que foi roubar porque não tinha emprego, eu acho muito errado, porque um jovem não tem a responsabilidade que um pai de família tem. Comparando com um senhor de idade, você pode arranjar um curso, faz alguma coisa, puxa daqui, puxa de lá. Eu acho que essa história do jovem roubar para ajudar a família não cola.

Há quem aposte em alternativas produtivas para os jovens, tal como esse que diz: *Eu acho que roubar é a última chance para quem tá desempregado. Mas tem várias tentativas, por exemplo, estudar é a melhor tentativa. Porque não estudar em vez de roubar, né?*

Não falta ao jovem a consciência das conseqüências dos seus atos:

Eu tenho um exemplo disso. A gente fazendo de tudo para ajudar, aí sabendo que a gente tá dando as coisas, a pessoa vai lá e rouba. Falta de consciência. Tem o negócio do desespero. Eu acredita que a pessoa passa pela loucura, mas não justifica.

O problema das drogas vem à tona. E, muitas vezes, roubar não é justificativa para o desemprego e a necessidade de suprir as necessidades básicas de sobrevivência, mas para sustentar o vício das drogas.

A maioria rouba para sustentar o vício. Os próprios adolescentes, os “aborrecentes” falam que no colégio falta cadeira, não tem mesa, nem isso, nem aquilo. Sabe o que acontece? O que eu vejo no colégio são os meninos que cheiram uma “colinha”, fumam maconha, quebrando as cadeiras, os ventiladores.

As vezes, a situação do desemprego gera outras mais complexas que pode direcionar o jovem para a criminalidade. Mas eles percebem o círculo vicioso que essa situação gera e expressam, ao seu modo, a necessidade de políticas preventivas de longo alcance:

O jovem vai atrás de emprego querendo sair daquela situação. Acaba caindo na criminalidade, vai roubar, vai fazer várias coisas que não são honestas para ganhar dinheiro. Por ter a “mentalidade fraca”, a maioria deles não tem auxílio de ninguém e quando eles já estão muito revoltados, vão querer dar auxílio, mas eles já não aceitam mais. Aí é que eles ficam mais revoltados.

Mas nesse diálogo contraditório entre os jovens, há quem aponte uma solução viável, pois eles acreditam que, *Dá para fazer os dois, dá para trabalhar e estudar. Muita gente aqui faz isso.*

Baseados nos esclarecimentos de Aued sobre a diferença entre a concepção de trabalho e emprego, verificamos que as concepções sobre trabalho entre os jovens investigados é polissêmica.

As concepções variam desde trabalho como subsistência, como sacrifício, como situações de exclusão social, de competitividade no mercado de trabalho, enfrentamento de situações precárias, aviltantes e discriminatórias à necessária relação entre estudar e trabalhar, motivação pessoal e esforço de cada um, até à denúncia de falta de honestidade e ética por parte dos governantes que “ao invés de roubar” deveriam propor políticas públicas em prol dos jovens.

Alguns jovens demonstram certo conformismo com a situação sócio-econômica enfrentada. Alegam que o mais importante é “estar vivo” para enfrentar as dificuldades. Outros vão mais além em seu conformismo, sugerindo que as empresas devem “educar” os jovens do jeito que elas querem, demonstrando disposição para “ser sugado” pelas empresas. Apoiados em Foucault (1987) nós interpretamos a sugestão como “adestrar” e não educar.

7.3 Os jovens e os seus sonhos

A perspectiva que se situa entre o almejado e o possível imediato expressa uma contradição da cultura juvenil que é emblemática no contexto da sociedade brasileira atual. Por um lado, os jovens cheios de prospecção, sonham idealizando as próprias vidas e as oportunidades que almejam conforme as fantasias de sua auto-estima e os valores consumistas da mística do capital, que no contexto atual direciona para os jovens um grandioso investimento publicitário, tornando-os principais alvos ideológicos do sistema.

Por outro lado, eles se defrontam com a gravíssima crise estrutural no capitalismo mundial que tem conseqüências desastrosas para um país de economia dependente como o Brasil. O aumento da violência, o desemprego, a precarização nas relações de trabalho, a desresponsabilização do Estado com o social e a falta de perspectivas generalizadas pela economia estagnada, se apresentam como uma dramática realidade que se torna um choque social para os jovens, colocando seus sonhos por terra, transformando-os em verdadeiros pesadelos cada vez mais sitiados pela exclusão social.

Ainda assim somos uma nação marcada pela coragem e pela força de vontade e mesmo no caos, o sonhos sobrevivem, como bem reflete um sujeito de nossa pesquisa: *Na verdade eu queria ser músico, mas meu pai falou que música não dá dinheiro a ninguém, que tenho que me profissionalizar, arranjar um trabalho. Enquanto o sonho não vem, estou aqui (no curso) aprendendo uma profissão* Mesmo preterindo seus sonhos os jovens tentam conquistar seu espaço social por meio da música, da dança, do teatro, da participação política e em grupos religiosos, mas são obrigados pelas necessidades da sobrevivência à garimparem oportunidades no difícil e exigente mercado de trabalho (Batista, 2004, p.161).

7.3.1 Grupo Focal: O que você quer muito na vida?

Desenvolvemos junto aos jovens aprendizes de Sobral uma técnica projetiva chamada Grupo Focal. Adotamos o material audiovisual (vídeo-clips) “Cidadania em Construção”, utilizado pela ONG Raio. Esse material é composto por um conjunto de 11 videoclips que expõem várias situações vivenciadas pelos jovens. “O modo de operar é

similar ao do teatro-debate sendo que, ao invés da encenação, é apresentado o videoclipe. Este é previamente selecionado em função do tema investigado. O vídeo tem a duração de cerca de oito minutos. A seguir, procede-se à discussão, registro, gravação, filmagem, etc.” (Damasceno & Sales, 2005, p.133). O videoclipe que utilizamos foi “O que você quer muito na vida”. Após assistir ao filme, os jovens participantes foram orientados a discutir as questões seguintes:

5. Com qual (is) jovem (s) você mais se identificou?
6. Quais as dificuldades que você(s) imaginam que vai (vão) encontrar no caminho para realizar o (os) seu (s) sonhos?
7. Que fatores influenciam para obter um bom emprego?
8. Qual a importância do trabalho em suas vidas?

O objetivo dessa técnica projetiva foi identificar os sonhos dos jovens. Nos depoimentos, verifica-se uma variedade muito grande de sonhos, as perspectivas durante o curso profissionalizante onde eles estão inseridos e após o término do mesmo.

Como se constrói um sonho? O que constatamos em alguns jovens foi a influência da proposta formativa profissionalizante estruturada hierarquicamente na Escola de Artes e Ofícios, mas nem sempre de forma coerente, ou seja, muitos sonhos dos jovens são ambíguos porque ao mesmo tempo que pretendem seguir as perspectivas apontadas pelo processo formativo apresentado a eles, também alimentam outro sonho que, aparentemente, não condiz com a sua situação atual. Em alguns momentos, com alguns jovens, a pesquisadora, naquele momento da investigação, achou estranho, incoerentes alguns depoimentos e fez algumas perguntas não previstas que, posteriormente ajudaram a compreender melhor as concepções dos jovens tendo como referência as categorias teóricas, principalmente os ajustamentos primários e secundários de Goffman.

Nos primeiros depoimentos expostos abaixo, percebe-se uma clara “adesão” à proposta formativa profissionalizante recebida na escola pelos jovens aprendizes. Nessa “conversão”, utilizando um conceito de Goffman, o internado parece aceitar a interpretação oficial da instituição ou da equipe dirigente e tenta representar o papel do internado perfeito, convertido (1999, p. 59). Apesar do Grupo Focal ter sido desenvolvido em Sobral, também constatamos entre os jovens de Fortaleza a influência do mecanismo de hierarquia.

Enquanto discutiam as dificuldades encontradas pelos jovens na sociedade atual e a necessidade de políticas públicas e melhoria das escolas, uma jovem alega que não concordava com isso, porque *a gente tem que tomar consciência que a gente vive numa hierarquia. Temos que respeitar isso e concordar como é que é, né. Temos que aceitar a realidade como ela é.*

Os jovens entrevistados em Sobral possuem sonhos muito variados. Alguns pretendem ser mestres de obras, capoeiristas, jogadores de futebol. Mas a maioria deles almeja fazer faculdade: Direito, Medicina, Construção Civil ou Engenharia. Quando indagamos aos jovens sobre as possíveis dificuldades que encontrarão para a realização de seus sonhos, eles responderam que estas poderiam ser de ordem pessoal (interesse, esforço próprio), conjectural (falta de emprego) e financeira (falta de dinheiro para pagar os estudos).

N. lavava carros nas ruas e está na EAO há dois meses. É um dos alunos que estava em “situação de risco”, ou seja, sujeito central na proposta formativa da EAO. Ele está na fase transitória de pré-paciente para internado. Faz um balanço da vida nas ruas, o ganho financeiro com a situação atual de aprendiz e projeta sua vida para além do passado e do presente almejando ser um técnico em construção civil.

- Qual a diferença de sua atividade anterior para as atividades na EAO?
- A diferença é que eu ganhava “mais pouco”. Apesar daqui [o pagamento da bolsa aprendizagem] é por mês [eu ganho mais porque] lá eu ganhava “mais pouco”. Lá era uns dez reais por semana e aí não dava para o que eu queria, bicicleta, roupa, não dava.... Aqui na escola eu aprendi a pintar, a rebocar, a hidráulica. Meu maior sonho é ser mestre.
- Você pensa em fazer faculdade?
- Penso, Construção Civil (17 anos, 2ª série do Ensino Fundamental).

Alguns jovens expressam sonhos “simples”, diretamente ligados ao contexto da proposta profissional onde estão inseridos: *Meu sonho é terminar meus estudos e ter uma profissão. Ser um bom profissional, mestre ou pintor (N, 17 anos, 5ª. Série).* No caso de M, deixar a vida difícil do trabalho no campo para aprender um ofício e trabalhar na cidade, representa uma mudança em sua vida: *Eu fui boiadeiro. Meu sonho é “se formar” em mestre de obras (M, 18 anos, 4ª série).* Em alguns depoimentos, fica evidente a influência das possibilidades de ascensão funcional, ou seja, de mestre de obras a engenheiro: *O que eu mais quero na vida é ser engenheiro, “se formar” e ensinar aos outros o que aprendi (R, 15 anos, 8ª série do Fundamental -Tempo de Avançar).* Também está presente, entre os

jovens, a aplicação imediata do curso realizado, a possibilidade de estender seus conhecimentos às pessoas mais próximas, além de projetar no futuro o sonho de fazer uma faculdade: *Eu queria muito esse negócio de Engenharia, essas coisas assim. Quando eu sair da EAO eu já estou sabendo o que eu vou fazer. Eu posso ensinar alguns que não sabem, por exemplo, gente da minha família, porque eu posso sair daqui como mestre-de-obras (N, 18 anos, 5ª. série).*

Um aspecto interessante é a incorporação pelos jovens do mecanismo da hierarquia utilizada pela equipe dirigente como um dispositivo disciplinar e de privilégios (recompensas e castigos). JR expressa o seu sonho e o que significa ser um mestre de obras: *Quando eu sair daqui talvez eu seja um mestre de obras. Um mestre de obras ordena as obras que está realizando: “Fulano, faz esse reboco aí porque nós temos que entregar esse serviço hoje!” (JR).* F já ocupa um degrau a mais na hierarquia da Oficina Escola e também internalizou a perspectiva de ser um engenheiro depois de passar pelo aprendizado de mestre-de-obras: *Meu objetivo mais na frente é ser um mestre de obras e com esses planos eu quero chegar a fazer faculdade de construção civil, Engenharia ou Direito. Fui aluno durante quase um ano e agora sou monitor há uns quatro meses (F, 19 anos, 2ª anos do Ensino Médio).*

FE, 17 anos, trabalha na alvenaria e hidráulica. Está na EAO há um ano e seis meses. É monitor, recebe R\$ 104 reais, ao contrário dos alunos aprendizes que recebem uma bolsa aprendizagem de R\$ 70 reais. Em seu depoimento a seguir, podemos acompanhar a carreira de um jovem aprendiz da Oficina Escola. FE entrou na EAO como jovem em “situação de risco”, com experiência de trabalho precoce. Ele compara a experiência de trabalho na rua com a proposta profissionalizante atual, faz a diferença entre a remuneração recebida e diz que na EAO tem muito o que aprender. Apesar de trabalhar na oficina de alvenaria e hidráulica, ele queria estar na marcenaria. Sente-se conformado com isso. Descreve a atividade de monitoria e do seu sonho de ser engenheiro.

-Qual a diferença entre ser aluno e ser monitor?

-A diferença é quando você é monitor você vê a diferença no trabalho. É que todo o aluno é “inchirido”. Passa uma menina, ele diz: ô, gostosa! E a gente diz: aí rapaz, não “intima” não²⁸. Aluno bota boneco.

- Qual o seu maior sonho?
- Se eu estudar muito, eu quero ser Engenheiro.
- Qual o teu sonho atual?
- Eu queria ser marceneiro.
- E você não pode ir para a marcenaria?
- Não, se eu tô aqui deixa, eu tenho que aprender aqui.
- Qual a diferença do trabalho aqui na EAO e na rua?
- A diferença é que aqui eu ganho mais. Lá na rua, um dia a gente ganhava um real, outro dia não ganhava nada.
- Além do dinheiro tem alguma outra diferença?
- Aqui eu tenho muito o que aprender.

Um jovem de Fortaleza expressa seus sonhos da seguinte maneira:

Eu acho que cada um tem seus direitos, direito de ser advogado ou de ser qualquer outra coisa na vida, né. Eu tiro como exemplo o Claudinei. Ele começou aqui [na EAO] como aluno, igual a todos nós aqui e hoje ele é instrutor. Ele começou da estaca zero, aluno e hoje ele é instrutor. Então, cada um que está aqui, com certeza, se perseverar, se agente lutar por esse ideal, vai ser um instrutor, monitor ou qualquer outra coisa [para isso], tem que “ralar”, tem que trabalhar.

Ele referenda a mesma perspectiva dos jovens aprendizes de Sobral. Adesão a uma proposta escalonada de ascensão profissional. Iniciar o curso como aluno e almejar subir os degraus hierárquicos até ser mestre de obras e sonhar com um curso a nível superior, empregando muito interesse, empenho para atingir seus objetivos.

Nos depoimentos à seguir aparece uma característica diferente. Os jovens mesclam a influência da formação profissional recebida pela equipe dirigente com sonhos para o futuro, após o período na EAO: pode-se perceber uma mistura entre ajustamentos primários e ajustamentos secundários pois os jovens estão “convertidos” à proposta oferecida, mas ao mesmo tempo, alimentam um sonho que não está diretamente relacionado com a formação profissional recebida atualmente.

- Meu sonho é estudar, arranjar um emprego e ser jogador de futebol.

²⁸ Essa fala do monitor lembra o mesmo procedimento feito pelo instrutor V, durante uma aula teórica, em outro item desse mesmo capítulo. Alguns conversam muito. De repente, o professor chama a atenção: *Hei, S. Dá um tempo, cara!*

- E depois de terminar o curso da Escola de Artes e Ofícios?
 - Quero me formar em Engenharia.
 - Você pensa em ser restaurador?
 - Não (C, 17 anos, 7ª série do Ensino Fundamental)
- Meu sonho é um dia ser jogador de futebol, também.
- Quando você sair da EAO?
 - Vou me arranjar em algum canto aí. No ramo em que eu tô. Pode ser na Coelce, nessas empresas...(AE, 18 anos, 2º Anos do Ensino Médio).
- Meu maior sonho é arranjar um emprego “mais melhor”.
- Como seria esse emprego?
- Um assim que a pessoa não levantasse muito peso. Com estudo a pessoa pode arranjar um emprego só escrevendo as coisas. Meu sonho é ser um grande capoeirista (M, 16 anos, 6ª série).

Nos chama a atenção o fato de que alguns jovens aprendizes possuem sonhos e perspectivas, atuais e futuras, sem relacionar com a proposta formativa recebida atualmente pela EAO. Vejamos: *Meu sonho é ser secretária executiva, me formar em Letras (M, 17 anos, 1º ano do Ensino Médio)*; *Meu sonho é ser advogado (AU, 18 anos, 2º ano do Ensino Médio)*; *Meu sonho é fazer faculdade de medicina (I, 17 anos, 1º ano do Ensino Médio)*.

É interessante observar um certo distanciamento entre o sonho dos jovens e a iniciação profissional que estão recebendo na Oficina Escola. De acordo com Damasceno (2001, p.11), o mundo do trabalho, quando é introduzido de maneira precoce no universo do jovem pobre, nem sempre contribui para estruturar sua identidade (...), o trabalho torna-se mais uma fonte de renda do que uma atividade que contribui para a realização pessoal. Desse modo, observa-se por um lado, a crença no poder da educação como instrumento de mobilidade social, pois esta encerra uma possibilidade real de melhoria das condições de vida, por outro, há clareza de que esta contém um forte componente ideológico.

É conveniente destacar que parte dos jovens percebe e expressa tal contradição com bastante lucidez. Vejamos a fala de um dos participantes

Ô meu! O cara de repente pensa que pode ser um advogado, mas, no final o cara se contenta em ser empacotador de supermercado. Eu não vou dizer que o cara tá errado por causa disso, ou não vou condenar o cara porque ele quer seguir Direito, mas, o que reina é que a gente tá sendo educado para ser empregado e os caras para mandar, para ser patrão (GC Cultura de Rua, in Damasceno).

Nos depoimentos dos jovens da Oficina Escola de Sobral e o jovem do GC Cultura de Rua pode-se perceber a lógica da **empregabilidade** (capacidade de se manter em um emprego e de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação) presente entre os homens de negócio e suas propostas formativas parece estar se inserindo pouco a pouco no discurso dos jovens.

Fazer parte de em uma proposta profissionalizante assinala a possibilidade de desenvolver habilidades e acumular conhecimentos e experiências para o currículo e para atividades posteriores:

quando eu sair do projeto, eu vou saber fazer outras coisas, saber arrumar um emprego, trabalhar disso, trabalhar com aquilo. O projeto faz você aprender muitas outras coisas. Você não pode ficar parado, o projeto ensina você a aprender uma profissão, que vai te servir, mesmo que você saia do projeto” (jovem de Fortaleza).

Desfrutar das oportunidades, persistir mesmo sem emprego fixo e dar continuidade às experiências vividas parece ser a recomendação dessa jovem de Fortaleza:

Eu, no caso, fiz um curso de restauração de tela e escultura, terminei o curso mas não fiquei parada. Aqui e acolá, eu pegava uma coisa para fazer. Eu não tive a continuidade de trabalhar numa grande obra mas eu ia fazendo as coisas. Muita gente quer sair empregado e não é assim não. Você tem que fazer as coisas e começar devagarinho.

Dentre os sonhos relacionados ao mundo do trabalho os mais citados foram: terminar os estudos, ter um trabalho digno (que supra as necessidades básicas, educação e lazer), trabalhar de carteira assinada, melhorar a vida da família e conseguir através do trabalho a casa própria.

Alguns jovens percebem seus limites e possibilidades nesse jogo desigual onde poucos recebem formação adequada e a maioria luta por uma vida digna. Mas, os jovens não se resignam a esse determinismo. Então, eles criticam o fato de que: *Eles dizem que o cara tá estudando para ser patrão e nós para ser empregados. Eu não concordo com isso.*

Em Fortaleza, quando falaram do seu sonho a questão foi aberta para que o jovem possa escrever sobre o assunto, além do **sonho pessoal** como *ser um jogador de futebol, ou*

ser atriz, aparece o sonho coletivo: *sonhar que o grupo ao qual participam cresça bastante*. Aparece também muito forte nas respostas o sonho de, *terminar meus estudos* e consequentemente os sonhos relacionados ao mundo do trabalho como: *ter um bom emprego, uma profissão digna, ter dinheiro e com isso poder ter casa própria e ajudar a família e trabalhar de carteira assinada* (já não é mais uma realidade, mas um sonho).

As perspectivas são cheias de ansiedade e planos para o futuro profissional. Os jovens almejam simplesmente "entrar no projeto" e uma vez selecionados *aprender uma profissão, complementar o currículo, ter uma chance para se profissionalizar e utilizar o que irão aprender ao longo da vida*.

Eles expressam os **sonhos para o futuro**. *Acho que um dia eu vou conquistar meu espaço, ter a minha vez, arrumar meu emprego e ser alguém na vida. E sonhos imediatos: O que eu quero é ter um trabalho fixo, de carteira assinada, ter minha casinha E que bom! O sonho coletivo...* o sonho que se sonha para si e para os outros. Neste momento, "as identidades coletivas e a cultura do ofício dão lugar a uma sensibilidade à comunicação e ao caráter convivial, isto é, interpessoal das relações de trabalho" (Bajoit e Franssen, 1997)

Ter um sonho é saber por onde ir? É interessante observar um certo distanciamento entre o sonho dos jovens e a iniciação profissional que estão recebendo na Oficina Escola. Nos lembra a poesia *Cântico Negro*, do português José Régio²⁹, que diz:

‘Vem por aqui» — dizem-me alguns com olhos doces,
 Estendendo-me os braços, e seguros
 De que seria bom que eu os ouvisse
 Quando me dizem: «vem por aqui»!
 Eu olho-os com olhos lassos,
 (Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
 E cruzo os braços,
 E nunca vou por ali...
 Não, não vou por ai! Só vou por onde
 Me levam meus próprios passos...
 Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
 Por que me repetis: «vem por aqui»?
 Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
 Redemoinhar aos ventos,
 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
 A ir por aí...
 Se vim ao mundo, foi
 Só para desflorar florestas virgens,

²⁹ Antologia Poética, Edições Quais, Lisboa, Portugal, 2001.

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
 O mais que faço não vale nada.
 Como, pois, sereis vós
 Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem
 Para eu derrubar os meus obstáculos?...
 Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
 E vós amais o que é fácil!
 Eu amo o Longe e a Miragem,
 Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
 Ide! tendes estradas,
 Tendes jardins, tendes canteiros,
 Tendes pátrias, tendes tetos,
 E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.
 Eu tenho a minha Loucura!
 Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
 Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga: “vem por aqui»!
 A minha vida é um vendaval que se soltou.
 É uma onda que se levantou.
 É um átomo a mais que se animou...
 Não sei por onde vou,
 Não sei para onde vou,
 - Sei que não vou por aí!

Consideramos importante analisar junto com o sonho dos jovens as possibilidades de atingi-los. Por isso, registramos a idade e a escolarização de cada um. Vários deles alegam que para atingir seus sonhos precisarão estudar muito, mas em nenhum momento comparam sua escolaridade com a meta de entrar em um curso superior. Entendemos que diminuir esse “déficit” entre idade e escolarização poderia suavizar o caminho até o sonho. Mas, uma das maiores dificuldades descritas no relatório técnico feito pela gerente da EAO (analisado no capítulo 07) é justamente a conciliação da frequência à EAO e à escola regular. A criação de uma sala especial para os alunos da oficina Escola na escola Dinorá Ramos não solucionou o problema. O que nos faz pensar que, na verdade, a lógica da empregabilidade predomina, ou seja, a EAO apresenta-se como uma possibilidade, uma chance sem representar mudanças fundamentais na vida dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, tivemos como objetivo geral compreender, a partir do processo formativo proposto pela Oficina Escola e do significado atribuído a ele pelos jovens aprendizes, a possibilidade da inclusão destes em uma perspectiva real de trabalho.

Para atingir determinado objetivo, procedemos a uma pesquisa de caráter histórico, bibliográfica, onde visamos resgatar os princípios da formação artesanal do ensino de artes e ofícios instituídos pelas Corporações européias, implantados no Brasil colônia, assim como em vários estados brasileiros, como por exemplo, o Ceará. Através da criação de entidades filantrópicas que se propunham a ensinar diferentes ofícios aos órfãos, aos desvalidos, aos abandonados, como formação de mão-de-obra de baixo custo, as políticas públicas brasileiras mantiveram essa abordagem até o surgimento do Estatuto da criança e do Adolescente, em 1982.

A abordagem histórica demonstrou que, tanto a perspectiva de formação profissional liberal quanto a marxista, beberam na mesma fonte, ou seja, as idéias lançadas na modernidade por Rousseau sobre a formação artesanal, especialmente a marcenaria, inspirou o que Rugui (1998) denominou de nostalgia da formação artesanal.

Em nossa pesquisa histórica, detectamos várias iniciativas o esse procedimento da Oficina Escola. Na perspectiva de formação profissional liberal, tanto Locke quanto Mandeville e Smith, se debruçaram sobre a questão dos jovens pobres e sua profissionalização. Locke propôs que os jovens encontrados perambulando pelas ruas fossem mandados para a Escola do Trabalho, participar de atividades forçadas e maus tratos como o açoite. Mandeville e Smith criticaram as Escolas de Caridade porque serviam de viveiro para “malandrinhos”, pequenos ladrões, que viviam na ociosidade, de forma inútil para atender a necessidade de mão-de-obra para o mercado.

Mas o que poderia ser apenas uma visão retrospectiva dessa proposta formativa, tornou-se uma curiosidade de pesquisa, à medida em que nos aproximamos de uma iniciativa dos nossos dias em resgatar tais princípios formativos. Estamos nos referindo à Oficina Escola de Artes e Ofícios surgida em Minas Gerais e implantada no município cearense de Sobral e posteriormente na capital Fortaleza, no ano de 2001. Seguindo a

mesma perspectiva das instituições filantrópicas que existiram historicamente no Brasil e no Ceará, a Oficina Escola se propõem a “restaurar”, a “resgatar” a vida de jovens em “situação de risco” através do restauro de imóveis do patrimônio histórico e, com isso, inserir os aprendizes no mercado de trabalho.

Uma contribuição imprescindível para analisar os propósitos explícitos e implícitos da Oficina Escola foram as categorias de análise advindas das idéias de “instituição total” de E. Goffman – explicitadas claramente em sua obra *Manicômios, Prisões e Conventos* - e das técnicas disciplinares de Foucault – contidas em seu livro *Vigiar e Punir*. Uma instituição total é um local de residência ou trabalho onde um grande número de pessoas com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (Goffman, 1999, p.11).

Sendo assim, a pesquisa teórica de caráter histórico mesclou-se à investigação empírica qualitativa. Nesta, lançamos mão da etnografia e a etnometodologia.

Com a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, destacamos a linguagem dos sujeitos da pesquisa. Através da análise do discurso, procuramos captar o significado das ações, dos eventos e a elaboração do pensamento e sentimentos das pessoas estudadas. Entendemos que as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem.

Portanto, para analisar os objetivos, a estrutura e o funcionamento da Oficina Escola, procedemos à análise de documentos, tais como, folder de divulgação, relatório avaliativo elaborado pela entidade, jornais de circulação no município de Sobral e em Fortaleza, fichas de inscrição dos alunos. Sistematizamos os discursos da equipe dirigente da Oficina Escola, ou seja, instrutores, mestres, técnicos, gerente, coordenador geral, e dos jovens aprendizes. Para tal, utilizamos procedimentos metodológicos, tais como, observações participantes, diário de campo, entrevistas e questionário. Esses dados foram organizados e analisados nos capítulos 05, 06 e 07, da tese.

Nele encontramos elementos que reiteram pesquisas anteriores, Castro (1997), Ramos (1999), Mazzoti (1996), e a nossa própria dissertação de mestrado, Astigarraga (1997), onde a retrospectiva histórica aponta que, tais programas considerados alternativos como a Oficina Escola, mantêm alguns princípios, tais como, formação profissional

aligeirada com objetivo de suprir o tempo “perdido” e oferecer uma ocupação que atenda às necessidades de subsistência imediatas dos jovens, financiamentos que não são permanentes (no caso aqui exposto, uma das principais agências financiadoras da entidade era o Instituto Kellogs), a oferta de alimentação, atendimentos médicos e odontológicos esporádicos, algumas atividades de lazer, profissionalização restrita aos trabalhos manuais, remuneração ínfima e dicotomia entre escola regular e formação profissional. Este fato é um dos mais preocupantes porque ajuda a manter os jovens na mesma situação de miséria em que vivem, sem uma real perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, à aparente organização racional, conscientemente planejada, administrada da oficina Escola, tal como uma instituição total, desvela-se o verdadeiro objetivo, ou seja, funcionar como “depósito” de indivíduos, ser “estufas” de modificação-despersonalização-programação de pessoas, para que estas atinjam determinados fins almejados pela sociedade, tais como o ajustamento.

A Oficina Escola, enquanto uma instituição total e ambiente disciplinar, não é diferente. Com seu objetivo de “resgatar” jovens em situação de risco e “restaurar”, simultaneamente, os prédios, as casas do patrimônio histórico e o patrimônio humano (os jovens), a entidade utiliza, muitas vezes sem saber, os mecanismos de desculturação, principalmente através do sistema de privilégios (prêmios e castigos), deflagrados especialmente no recebimento da bolsa aprendizagem, quando associa atitudes do comportamento dos jovens aos descontos nas suas remunerações e na hierarquia dos capacetes, no estímulo a galgar os degrau que separam o aluno aprendiz do mestre.

A “boa intenção” de fazer analogia entre o material concreto, árido, rígido dos imóveis ao material orgânico, flexível e cheios de subjetividade dos jovens humanos, faz lembrar a *Educação pela Pedra*, de João Cabral de Melo Neto, que diz: *No Sertão a pedra não sabe lecionar, e se lecionasse, não ensinaria nada; lá não se apreende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma*. A pedra não educa porque não sabe ler a subjetividade humana.

Essa leitura subjetiva é dificultada na Oficina Escola pela separação ecológica entre equipe dirigente e jovens aprendizes. Verificamos isso, principalmente no depoimento de um dos instrutores. Um jovem com idade muito próxima à dos internados. No entanto, com experiências sócio-econômica-culturais bem distantes. O instrutor relatou o “choque” que

sentiu quando começou a ensinar na Oficina Escola e a conviver com jovens com experiência de rua e miserabilidade.

Essa separação ecológica que, muitas vezes parece natural na sociedade em que vivemos, tenta ser amenizada com mecanismos artificiais de aproximação, como por exemplo, inserindo um instrutor sem capacidade técnica mas com experiência de vida parecida com as dos jovens aprendizes, na intenção de decodificar a linguagem entre seres humanos com experiências de vida diferentes.

Outro mecanismo de aproximação utilizado é a “figura símbolo” da instituição representada pelo coordenador geral. Com sua história dramática, ele tenta criar empatia, identificação, como um modelo para os jovens, persuadindo ao sonho nostálgico de deixar de ser “nada” ou sujeito “em situação de risco” para ser um mestre de obras e, assim, construir uma vida profissional no futuro.

Isso se reflete na forma como os jovens percebem o processo formativo profissional oferecido pela Oficina Escola, pois não há uma concepção homogênea entre eles sobre esse aspecto. Alguns expressam em seus discursos táticas adaptativas de conversão e de colonização. Na conversão, o indivíduo parece aceitar as regras da instituição (Goffman, 1999, p.59). Na colonização, o indivíduo busca recompor o mundo externo na instituição e aproveita o máximo que ela pode dar (Ibidem). Nesse aspecto, encontramos depoimentos de jovens que verificam o desenvolvimento de suas habilidades, de aquisição de novos conteúdos, da relação entre teoria e prática no processo ensino aprendizagem, na percepção que a proposta da Oficina Escola é uma oportunidade de adquirir experiências, conhecer e aprender com pessoas interessantes, resgatar o conhecimento histórico do patrimônio.

Mas, entre os jovens, há quem analise criticamente o contexto formativos onde estão inseridos e suas reais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho através do restauro e dos ofícios. Então, nesse contexto, percebe-se que os jovens também podem ser protagonistas de sua formação.

Há indícios disso no fenômeno da “viração” que, na rua, significa “se virar”, buscar recursos para sua subsistência. No interior da instituição total, se virar significa dar significado ao acúmulo de experiências aviltantes ao longo da vida (dentro e fora da instituição) e criar novos significados, novos códigos de sobrevivência, nas palavras de Goffman, criar uma “segunda natureza” (1999, p. 63) e, com isso, compreender e saber tirar

proveito da lógica hipócrita que a sociedade estabelece, já que espera mudanças nas capacidades adaptativas comportamentais do indivíduo sem alterar o sistema.

Diante desses fatos, os jovens por nós entrevistados, denunciam as condições precárias em que vivem, traduzidas no alto índice de desemprego, na falta de oportunidades, no precário sistema de ensino público, na desigual competição da sociedade entre quem estuda em escola particular e escola pública, nas discriminações sofridas pelos jovens pobres e na hipocrisia da “aparência”.

Abordamos essas questões através da pesquisa qualitativa etnometodológica, onde são analisados os métodos, os procedimentos pelos quais os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. “Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais” (Coulon, 1995, p.15). Portanto, através de técnicas projetivas como análise de músicas e grupo focal, os jovens expressaram principalmente suas concepções sobre o eu é ser jovem, trabalho e perspectivas ou sonhos.

Em seus discursos, os jovens sinalizam a possibilidade de uma outra perspectiva de formação, pois, segundo Melucci (2001), o jovem podem ser encarado como um catalisador das crises sociais, como espelho da sociedade, alguém ativo que elabora opiniões e cria movimentos de ação e transformação individual e coletiva, no contexto onde está inserido.

Mesmo sem conhecer sistematicamente, mas conhecendo pelo senso comum, as idéias progressistas libertadoras da perspectiva marxista, os jovens se colocam como sujeitos pensantes, ativos e críticos. Eles têm consciência de seu potencial construtivo, da necessidade de acompanhar e reivindicar seus direitos, tais como, políticas públicas direcionadas aos jovens, captam a lógica do mercado baseada na empregabilidade, ou seja, a capacidade de se manter em um emprego e no mercado de trabalho em constante mutação).

E com isso, projetam sonhos individuais, imediatos, mas também sonhos coletivos e há médio e longo prazo. Expressos nas sugestões de atividade cooperativas solidárias e na auto-organização juvenil.

Isso nos faz concluir que, talvez, a iniciativa da Oficina Escola não tenha contribuído significativamente para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas que pode ter sido uma experiência ambígua para os jovens que

vivenciaram oportunidades de ressignificação em suas vidas, de interações entre pessoas, na aquisição de habilidades e conhecimentos novos, na sinalização de auto-organização juvenil e na sugestão de atividades cooperativas solidárias e, que nos faz pensar sobre a “inevitabilidade” da institucionalização em nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Bernardete Siqueira (org. e texto final). **História da Filosofia.** São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** Nº. 06, Set/dez, 1997.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e terra, 1995.

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (coord.). **O massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. SP: Hucitec, 1993.

ARISTÓTELES. **Política; Ética a Nicômaco.** São Paulo: Nova Cultural, 2004 (Os Pensadores).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** SP: LP&M, 1986.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Processos Diferenciados de Institucionalização da Infância de Rua em Fortaleza:** Projetos “Atleta do Ano 2000” e “Integração da Criança à Sociedade”. Fortaleza (CE), Universidade Federal do Ceará (UFC), 1997. Dissertação de Mestrado.

AUED, Bernardete Wrublevski (org.). **Educação para o (Des) Emprego:** ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BEJOIT, G & FRANSSEN, A. O Trabalho, busca de sentido. **Revista Brasileira de Educação, ANPED.** Nº. 05, maio/jun/jul/ago, 1997.

BILBAO, Andrés. Hobbes y Smith: Política, economía y ordem social. In: **Revista de Ciência da Educação**. Ano XVII, CEDES, Papirus: agosto, 1996.

BLACK, Edwin. **A Guerra contra os fracos:** a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior.SP: A Girafa Editora, 2003.

BUTLER, J (et al). **Filosofia Moral Britânica**. Textos do século XVIII. Vol. I. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. SP: Ed. UNESP, 1999.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

CANTELE, Renata Bruna. **Os pilares da educação coletiva de Makarenko**. Pelotas/RS: EDUCAT, 2001, p15-50.

CASTRO, Monica Rabello. **Retóricas da rua:** educador, criança e diálogos. RJ: Petrobras - BR: Ministério da Cultura: USU. Ed. Universitária: Amais, 1997.

CROCHIK, José Leon. O trabalho como sacrifício. **In: Revista Trabalho, Educação e Saúde**. V.01, 2003, p.61-73.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. SP: Ed. UNESP, DF: Flacso, 2000^a

_____. **O Ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização**. SP: UNESP; DF: Flacso, 2000b.

COULON, Alan. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Entre o Sonho e a Realidade:** Educação e perspectivas de trabalho para os jovens. Fortaleza, Ce: Ed. Brasil Tropical, 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre & SALES, Celecina (coords). **O Caminho se faz ao caminhar:** Elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DRUMMOND, Arnaldo Fortes. **Morte do mercado:** ensaio do agir econômico. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

DURANT, Will. **História da Filosofia.** São Paulo: Nova Cultural, 1996

DURKHEIM, Émile. **Ética e Sociologia da Moral.** São Paulo: Landy Editora, 2003.

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

FRANCO, Gabriel. Estudio Preliminar. In: SMITH, Adam. **Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones.** México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIOD, E. G. M. Politecnia: A educação do molusco que vira homem. In: AUED (org.). **Educação para o desemprego.** Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** História da violência nas prisões. 15ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho:** perspectivas de final de século. RJ: Vozes, 2000 (Coleção estudos culturais em educação).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**_RJ: Paz e terra, 1977.

_____. **Educação e Mudança.**_SP: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Ed. UNESP, 2000.

GALA, Pedro Bravo. Apresentação e Notas. In: Locke, John. **Carta Acerca da Tolerância.:**
Madrid: Editorial Tecnos S.A, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIANNETTI, Eduardo. **Vícios privados, benefícios públicos?** A Ética na Riqueza das Nações. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.**_SP: Ed. Perspectiva,6^a. Ed, 1999.

GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopia.**_SP: Ática, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem –terra, ONGs e cidadania.**_SP: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.**_RJ: Civilização Brasileira, 1985.

GERGORI, Maria Filomena. **Viração:**_experiências de meninos nas ruas. SP: Companhia das Letras, 2000.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã:** ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Martin Claret, 2002. Coleção A Obra Prima de cada Autor. Tradução de Alex Marins.

HUGON, Paul. **História das Doutrinas Econômicas**. 14^a. Ed., São Paulo: Atlas, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **O trabalhador e o saber:**_repensando a relação educação e trabalho. Universidade Federal do Paraná. Mimeo, 1999.

KOSMINSKY, Ethel. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa em crianças “assistidas”. In: LANG, Alice (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. SP: CERU, 1992.

LERENA, Carlos. Trabalho e transformação em Marx. In: da SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LETTIERI, Antônio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho**. SP: Martins Fontes, 1989.

LIMONGI, Maria Isabel. **Hobbes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. Coleção Filosofia Passo-a-Passo.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do entendimento Humano; Segundo Tratado sobre o Estado**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores.

_____. **Pensamientos Sobre la Educación**. Prólogo de Mariano Enguita. Madrid: Akal, 1986.

LÓPEZ, Esther Pascual. Bernard Mandeville: la legitimación de la fantasia. In: **Política e Sociedad: Sociología e Economía**: Revista de La Universidad Complutense da Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. N.º. 21, enero-abril, 1996.

LUX, Kenneth. **O erro de Adam Smith:**_de como um filósofo moral inventou a Economia e pôs fim à moralidade. SP: Nobel, 1993.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**._SP: Ed. Martin Claret, 2000.

KOSMINSKY, Ethel. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças “assistidas”. In: LANG, Alice (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**._SP: CERU, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **O trabalhador e o saber**:_repensando a relação educação e trabalho. Universidade Federal do Paraná. Mimeo., 1999.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, LOMBARDI & SANFELICE (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**._SP: Autores Associados, Histedbr, 2005 (Coleção educação contemporânea).

MAGRI, Tito. Introdução. **La favola delle api**: ovvero, vizi privati, pubblici benefici com un saggio sulla carità e le scuole di carità e un indagine sulla natura della società. A cura de Tito Magri. Roma-Bari: Economica Laterza, 2002.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Recompondo memórias da educação**: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918). Fortaleza: Gráfica do CEFET, 1999.

MAKARENKO, A.S. **Poema Pedagógico**._Tradução: Tatiana Belinsky. SP: Brasiliense, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**._SP: Cortez, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**._Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANDEVILLE, Bernard. **La Fabula de las Abejas**:_Los vicios privados hacen la prosperidad pública. Madri: Fondo de Cultura Económica. 1982.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: SAVIANI & LOMBARDI (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith. Representações dos educadores sociais sobre os “meninos de rua”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n°.187, p.477/496, set-dez, 1996.

_____. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n°.19, 2002, disponível em: <http://www.anped.org.br>

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. SP: Hucitec, 1998.

MARQUES, M. O. Escola Noturna e Jovens. **Revista Brasileira de Educação**. N°.05: 63-75. SP: ANPED, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol.1, RJ: Civilização Brasileira, 1971.

_____, **O Capital**. Vol. 3, RJ: Civilização Brasileira, 1974.

MONTEIRO, João. Hobbes: Vida e Obra. In: HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo; Editora Nova Cultural, 1997, Coleção Os Pensadores.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. RJ: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. In: **Revista Young**, Estocolmo: v.4, n°. 02, 1996, p.3-14.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho:** _acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Revista Educação e Sociedade. Site:www.scielo.com.br

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque:** _reformas urbanas e controle social (1860-1930). Fundação Demócrito Rocha/Multigraf Editora Ltda., 1993.

PERROT, Michelle. A Juventude Operária: Da Oficina à Fábrica.. In: GIAVANI, L & SCHMITT (org.). **História dos Jovens.** São Paulo, Ed. Cia. das letras, 1996.

PLATÃO, **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 2204 (Os Pensadores).

PUCCI; ZUIN & RAMOS DE OLIVEIRA. **Adorno:** _o poder educativo do pensamento crítico. RJ: Vozes, 1999.

RAMOS, Lilian Maria. **Educação de rua:** o que é, o que faz, o que pretende. RJ: Amais Livraria e Editora Ltda., 1999.

ROSS, Ian Simpson. **Adam Smith:** _Uma Biografia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Origem da desigualdade entre os Homens.** São Paulo: Editora Escala, 2005 (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal 7).

_____. **Emílio ou da Educação.** SP: Martins Fontes, 1999.

RUGIU, Santoni Antônio. **Nostalgia do mestre artesão.** Tradutora Maria de Lourdes Menon. SP: Autores Associados, 1998 (Coleção memória da educação).

SANTOS, Heloísa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas. In: FERRETTI, Silva & OLIVEIRA (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** SP: Xamã, 1999.

SAVIANI, SANFELICE & LOMBARDI (orgs.). **Capitalismo, trabalho e Educação.** 3ª. Ed. SP: Autores Associados, Histedbr, 2005 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI & LOMBARDI (orgs.). **Marxismo e Educação.** SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática.** SP: Brasiliense, 1990.

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Riqueza das Nações:** Investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Tempo Social; Revista da Sociologia.** SP: USP, nov. 1994.

_____, Estudo sobre juventude em educação. SP: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, 1997, nº.05, p.37-52.

SUCHODOLSKY, B. **Teoria marxista da educação.** Lisboa, Editorial Estampa, 1976.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso.** SP: Ed. Escuta; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____, **Condomínio do Diabo.** RJ: Ed. UFRJ, 1994.

APÊNDICE

1) John Locke

Com suas idéias políticas, Locke exerceu profunda influência sobre o pensamento ocidental. Suas teses encontram-se na base das democracias liberais. Seu Segundo Tratado Sobre o Governo Civil justifica a revolução burguesa na Inglaterra. No século XVIII, os iluministas franceses foram buscar em suas obras as principais idéias responsáveis pela revolução. Montesquieu (1689-1755) inspirou-se nele para formular a teoria da separação dos três poderes. Também para a declaração da Independência Americana, em 1776 (Martins & Monteiro, 1991).

As Cartas Acerca da Tolerância advogam a liberdade de consciência religiosa – um dos principais temas políticos da época. O Estado deve cuidar do bem-estar material dos cidadãos e não tomar partido de nenhuma religião. É a ruptura da unidade milenar dos interesses entre Igreja e Estado.

A liberdade religiosa – e, conseqüentemente, da liberdade de consciência – como um direito que emana da personalidade, somente é concebível em um certo estágio da evolução do pensamento. De um lado, tal afirmação é conseqüência de um raciocínio de tipo filosófico e, de outro, supõe ter transcendido o dogmatismo religioso mediante a busca de uma fé eminente imanente ao indivíduo (Gala, 1994, p. XVII). A rigor, é difícil falar de liberdade em termos absolutos. A liberdade religiosa aparece como manifestação política de um direito de expressão não isento de interesses conflitantes, situados em determinado contexto histórico: o das lutas religiosas. A respeito da liberdade de consciência, “É inútil para um descrente assumir as manifestações externas de moralidade; para a gradar a Deus necessita de fé e sinceridade interior”

Por maior que seja o pretexto da boa vontade e caridade, e a preocupação de salvar a alma dos homens, eles não podem ser forçados a se salvar. Deve-se deixá-los à sua própria consciência.

A defesa da tolerância surge de uma relação de concorrência entre a igreja e outros grupos religiosos. A primeira, dispõe de meios coativos a fim de monopolizar a administração dos bens da salvação. E os outros grupos religiosos que, para sobreviver, se vêm obrigados a combater a intolerância da igreja estabelecida (Gala, 1994, p.XVIII).

Com a divisão religiosa operada pela Reforma, rompe-se a ordem cristã medieval e institucionalizar-se a rebeldia contra a autoridade espiritual de Roma. Nas diversas igrejas e seitas reformadas se transpôs o problema religioso do plano puramente especulativo da teologia ao plano histórico-concreto da realidade política (Gala, 1994, p. XIX).

A partir dessa época, começa a conceber-se o poder político como uma instância neutra, embora não necessariamente indiferente à esfera religiosa, havendo progresso na idéia de Estado Neutro (Idem, p.XX). Sobre isso, Locke diz:

A tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara. Não condenarei aqui o orgulho e ambição de uns, a paixão e o zelo descaridoso de outros. Estes defeitos não podem, talvez, ser erradicados dos assuntos humanos (...) Mas que uns não podem camuflar sua perseguição e crueldade não cristãs com o pretexto de zelar pela comunidade e pela obediência às leis; e que outros, em nome da religião, não devem solicitar permissão para em nome da imoralidade e impunidade de seus delitos, ninguém pode impor-se a si mesmo ou aos outros, quer como obediente súdito de seu príncipe, quer como sincero venerador de Deus: considero isso como necessário sobretudo para distinguir entre as funções do governo civil e da religião e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre Igreja e comunidade (1978, p.04)

As Cartas expressam sua circunstância histórica e ilustram a idéia individualista de Estado. O desdobramento se realiza ao reconhecer no homem uma esfera de atividade espiritual juridicamente garantida e imune ao poder político. Sob o desenvolvimento dessa idéia – que é especificamente ocidental – e, em geral, do pensamento político moderno, reforçam contradições e tensões que são reflexos da complexa realidade histórica em que aquele se leva a cabo. Assim, “o processo de nivelamento e centralização política, que sobrepujou o absolutismo monárquico, terminou por liberar forças – as da burguesia individualista – e instrumentos ideológicos – a idéia do Direito Natural – que viriam engendrar os ideais revolucionários do liberalismo” (Gala, 1994), ou seja, liberdade, propriedade e trabalho.

Parece-me que a comunidade é uma sociedade constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física, a libertação da dor, e as posses das coisas externas, tais como terras, dinheiro, imóveis, etc. É dever do magistrado civil, determinando imparcialmente leis uniformes, preservar e assegurar para o povo em geral e para cada súdito em particular a posse justa dessas coisas que pertencem a essa vida (...) Não cabe ao magistrado o cuidado das almas (...) O poder civil não deve prescrever artigos de fé, ou doutrinas, ou formas de cultivar Deus, pela lei civil (Locke, 1978, p. 05-06).

1.1 A concepção de homem como sujeito livre e político

Contra O Patriarca, Locke dirige *O Primeiro Tratado sobre o Governo Civil*; depois desenvolve *O Segundo Tratado* em contraposição a Hobbes. Neles, Locke sustenta que a sociedade e, conseqüentemente, o poder político nascem de um pacto entre os homens. Antes desse acordo, os homens vivem em estado natural.

O autor de *O Leviatã* pretende justificar o absolutismo. A diferença entre os dois resulta basicamente do que entendem por estado natural (Martins & Monteiro, 1991), acarretando diferentes concepções sobre a natureza do pacto social e a estrutura do governo político. Assim, para Locke:

Não é qualquer pacto que faz cessar o estado de natureza entre os homens, mas apenas o de concordar mutuamente e em conjunto, em formar uma comunidade, fundando um corpo político (...) Temos a clara diferença entre estado de natureza e estado de guerra, que muito embora certas pessoas tenham confundido, estão distantes um do outro (...) Quando os homens vivem juntos conforme a razão, verifica-se propriamente o estado de natureza. Todavia, a força, ou um desígnio declarado de força, contra a pessoa de outrem, quando não existe qualquer superior comum sobre a Terra para quem apelar, constitui estado de guerra; e é a falta de tal apelo que dá ao homem o direito de guerra mesmo contra um agressor, embora esteja em sociedade e seja igualmente súdito (Locke, 1991, p.221-223).

Para Locke, no estado natural “nascemos livres na mesma medida em que nascemos racionais”. O estado natural é a condição na qual o poder executivo da lei da natureza permanece exclusivamente nas mãos dos indivíduos, sem se tornar comunidade. Todos os homens participam dessa sociedade singular que é a humanidade, ligando-se pelo liame comum da razão.

2) Bernard Mandeville

O estudo sobre as idéias de Mandeville torna-se relevante à medida em que paramos para pensar a sociedade hoje e percebemos o elevado índice de violência, corrupção, desemprego, miserabilidade crescente, aumento de moradores de rua, crianças pedindo nos sinais de trânsito, etc. São fenômenos de caráter não somente econômico mas principalmente éticos-sociais, onde o princípio egoísta, a competitividade, a “lei do mais forte” - a tese do egoísmo ético (Giannetti, 1993) - atingem as atitudes e sentimentos da grande maioria das pessoas, anestesiano iniciativas opostas que vise a busca da sociedade justa, digna, solidária, coletiva. Ainda que orientado por uma perspectiva funcionalista,

Emile Durkheim em seu livro “Ética e Sociologia da Moral”, lembra que foram os próprios utilitaristas que fizeram do interesse coletivo a base da moral. Mas, convém ressaltar que para os utilitaristas, o interesse coletivo “é apenas mais uma forma do interesse próprio; o altruísmo não passa de egoísmo disfarçado...se existe nesta doutrina terreno comum entre a moral e a economia política é o fato de que as duas se reduzem à condição de instrumento do egoísmo” (2003, p. 21). Cabe-nos perguntar: há possibilidade ética entre interesses coletivos e benefícios públicos concebidos sobre a perspectiva do indivíduo, do egoísmo e do utilitarismo?

Antes de iniciarmos, será conveniente destacar brevemente alguns dados sobre o pensamento paradoxal de Mandeville que aparecem com sua alegoria e da vida das abelhas. Exibindo uma crua ironia clássica, descreve sua visão da natureza humana até plasmar uma ética repulsiva que defende o luxo, a inveja e o orgulho, mediante os quais justifica o egoísmo e condena a educação gratuita, a caridade e a frugalidade. Sua fábula influenciou, sobretudo, na idéia de que numa sociedade, os impulsos se neutralizam uns aos outros, produzindo, em última instância o bem. Ela aparece sintetizada na fórmula: vícios privados, benefícios públicos, que procuramos esclarecer.

Quando Bernard Mandeville (1670-1733) escreveu no, século XVIII, “A Fábula das Abelhas” causou um impacto muito grande não só no mundo acadêmico mas na sociedade como um todo - na França o livro foi queimado. Sua ética baseada na “natureza” egoísta do homem contrapôs-se à ética da cooperativa-positiva defendida na época pelo Lord Shaftesbury. A título de ilustração, uma lista parcial, contida na Introdução da Fábula, revela alguns nomes mais famosos que prestaram atenção à obra: Hume, Berkeley, Hutcheson, Diderot, Rousseau, Malthus, James Mill, Montesquieu, Bentham, Kant, Adam Smith, Marx, entre outros (Edição Fondo de Cultura Económica, 1982).

Para dar conta de nosso propósito em torno das contribuições de Mandeville na constituição da sociabilidade moderna, incidimos o olhar para o homem, a sociedade, o conhecimento e a educação. Trabalhamos suas idéias considerando dos seguintes itens: a concepção de homem como um ser egoísta, a caridade como fundamento da concepção do homem egoísta, a sociedade baseada na utilidade do vício para os benefícios públicos, o conhecimento a partir das relações entre trabalho e educação, a concepção de educação

através da crítica às Escolas de Caridade e os princípios do adestramento: hipocrisia, imitação e adulação.

3) Adam Smith

Smith interessou-se essencialmente pela física e matemática newtonianas e também pela filosofia estóica que enfatiza a autodisciplina como uma virtude cardinal. Embora com significados diferentes, os ensinamentos de Francis Hutcheson foram a base da sua filosofia moral, inclusive em seu sistema de economia.

O livro *Teoria dos Sentimentos Morais* é uma resposta às teorias do egoísmo intrínseco do ser humano defendidas por Hobbes e Mandeville. Ao definir o que é a virtude e por que devemos agir virtuosamente, Smith desenvolve os argumentos de Hume e de Hutcheson no sentido de que nossas opiniões e imposições morais e estéticas são baseadas nos sentimentos.

O principal componente de seu sistema é o papel da simpatia nas transações humanas, através do qual nós naturalmente julgamos a conduta e o caráter de outros e então, os nossos próprios. Durante suas aulas sobre ética sugeriu que o mecanismo da simpatia podia funcionar por meio do ajuste de um agente aos sentimentos mais restritos dos outros, bem como pelo despertar dos sentimentos de um espectador imparcial ao testemunhar a compreensível zanga ou prazer de outra pessoa.

Smith apresenta um tipo de “newtonianismo moral”: *A Teoria dos Sentimentos Morais* é fundamentada na simpatia, uma tentativa de explicar os fenômenos principais do mundo moral a partir do princípio geral, como o da gravidade no mundo natural (Ross, 1999, p.23). Ele extraiu sua compreensão do sistema imenso e conectado do universo operando harmoniosamente de acordo com a lei natural, e podia enxergar, dentro desse quadro, o estabelecimento de normas da moralidade humana e a operação da “mão invisível” no mecanismo do mercado, regulando a atividade econômica (Idem, p.100).

Smith fez pleno uso dos ensinamentos de Hutcheson sobre psicologia moral e as interações sociais, que eram, para ele, modelos da lei natural. No entanto, foi além de Hutcheson, ao elaborar sistemas de ética e de economia política que ligavam uma análise abrangente da natureza humana a uma explicação convincente das regularidades do comportamento humano apresentado nas instituições sociais e econômicas (Ross, p.101).

Criou um sistema de moral baseado no funcionamento do princípio da simpatia (TSM). Simpatia para ele é o mecanismo psicológico que propicia a abordagem para a mutualidade do sentimento (op. cit., p.264). Sendo base de um sistema de economia articulado com a força da auto-estima promovendo a divisão do trabalho para criar riqueza. Ele ilustra seu conceito de sistema como uma “máquina imaginária” citando as realizações de Copérnico que conseguiu conectar os fenômenos celestes de uma maneira mais simples do que Ptolomeu (Ross, p. 158).

As engrenagens do relógio são todas admiravelmente ajustadas segundo o fim para o qual foi fabricado, ou seja indicar a hora. Todos os seus vários movimentos são combinados da maneira mais sutil para produzir esse efeito. Se fosse dotadas de desejo ou intenção de produzir tal efeito, não o poderiam fabricar melhor. Todavia, nunca atribuímos a essas engrenagens tal desejo ou intenção, mas sim ao relojoeiro, e sabemos que são movidas por uma mola que planeja tão pouco quanto elas o efeito que produzem (Smith, TSM, 1999, p. 108)

Um outro ponto abordado na crítica da economia moral e da microeconomia de Smith é a concepção de utilidade como explicação da origem das regras morais. A pesar de idéias em contrário (Ross, 1999, p. 159), próximo a Hume, a moral se imprime na sua utilidade. O útil é moralmente bom. Para Ross (op. cit.), Smith aplica o critério da utilidade formulado por Hutcheson como conseguindo “o máximo de felicidade para o maior número de pessoas” ao avaliar práticas, instituições e sistemas (inclusive os econômicos).

Introduz novas dimensões aos mecanismos psicológicos sugeridos por Hutcheson, Hume e Kames, sobretudo a simpatia, a imaginação, e autoconsciência e as avaliações livres, revestidas em um espectador imparcial de nossos motivos e ações. Sem esquecer Locke, há antecipações da idéia de espectador imparcial tanto no pensamento de Hutcheson quanto de Hume, mas é possível que Smith a tenha tirado da imagem criada por Adison do “Mr. Spectator” avaliando imparcialmente a conduta humana que ele testemunhava, embora para Smith esse papel seja internalizado (Ross, 1999, p.243).

Para Ross, há um progresso teórico no sistema de Smith a partir de um desenvolvimento maior no conceito de espectador imparcial. Comentaristas ficaram interessados em um produto desse desenvolvimento. O paralelo que pode ser traçado entre as forças morais chegando a um equilíbrio, na sociedade, através do mecanismo da simpatia em interações espectador agente / imparcial, por um lado, e, por outro, a interação das forças econômicas submetidas aos mecanismos do mercado (como se levadas por uma mão invisível), tendendo a estabelecer o nível natural dos preços e salários e da eficiência

econômica geral. A satisfação de Smith na análise da interdependência de forças complexas de cada domínio está clara e, sem dúvida, o foco sobre a psicologia moral na Teoria dos Sentimentos Morais contribuiu para a bem-sucedida discussão posterior da economia na *Riqueza das Nações*” (Idem, p. 264).

Além da contribuição para discussão da economia na obra *A Riqueza das Nações*, entendemos que a figura do espectador imparcial parece ter sido o mecanismo psicológico que embasou os procedimentos pedagógicos que vieram a dar sustentação à compreensão e operacionalização das novas tecnologias surgidas na modernidade. Pois, o espectador imparcial *é como um crítico de teatro, preocupado em descrever, analisar, sintetizar e avaliar o desempenho de um ator* (Ross, 1999, p. 243). Esta postura do observador na fábrica está descrita por Smith nas primeiras páginas da *Riqueza das Nações*

É pelo sentimento da simpatia e pela imaginação que criamos o espectador imparcial. Ele será o critério moral em nossas vidas, desde crianças, atuando na interação social. Ele será o espelho que refletirá nosso caráter. Sobre isso, Smith afirma que:

Se fosse possível que uma criatura humana vivesse em algum lugar solitário até alcançar a idade madura, sem qualquer comunicação com sua própria espécie, não poderia pensar em seu próprio caráter”...Tragam-no para a sociedade e será imediatamente provido de espelho de que antes carecia e todas as suas paixões imediatamente se converterão em causas de novas paixões (Smith, 1999:140)

É preciso insistir ainda na análise dessa figura do espectador imparcial para destacar questões que se desdobram. A relação entre o espectador e a pessoa afetada existe em uma dupla direção. De uma parte, os esforços do espectador imparcial para penetrar nos sentimentos da pessoa principalmente afetada. Por outra parte, o esforço da pessoa afetada em rebaixar a intensidade de suas paixões até colocá-las ao mesmo nível do espectador imparcial que deve julgá-las. Para ilustrar a formação do caráter, Smith utiliza a metáfora do cirurgião:

Dizem que é um cirurgião ousado aquele cujas mãos não tremem quando operam o seu próprio corpo, e muitas vezes é igualmente ousado quem não hesita em arrancar o véu misterioso do auto-engano, que esconde de seus olhos as deformidades de sua própria conduta...O remédio [para o auto-engano] é a constante observação da conduta alheia que imperceptivelmente nos leva a formar para nós próprios certas regras gerais quanto ao que é adequado e apropriado fazer ou evitar (Idem, p.190)

No entanto, nesta “filosofia da solidariedade” (Ross, 1999, p. 24) de Smith, o significado da figura do espectador supostamente imparcial como mecanismo psicológico de “colocar-se

imaginariamente no lugar do outro”, também esclarece as idéias econômicas na obra *A Riqueza das Nações*. Há claramente uma continuidade nas idéias do autor em suas duas principais obras. Mas, tanto Bilbao (1996) quanto Ross (1999) afirmam que Smith não teve tempo de vida suficiente para terminar seu sistema que envolvia retórica, ética, jurisprudência, e economia.

3.1) A concepção de homem: indivíduo egoísta e mercantil

A abertura do livro *Teoria dos Sentimentos Morais* reconhece alguma força à percepção do egoísmo humano, defendida por Hobbes e Mandeville, “por mais egoísta que se suponha o homem”. Mas refuta-os, chamando atenção para os nossos sentimentos de preocupação pelo bem-estar de outros, alegando que evidentemente há alguns princípios na natureza humana que nos faz interessar pela sorte dos outros e considerar a felicidade deles necessária para nós mesmos, embora nada extraíamos disso senão o prazer de assistir a ela...*O maior rufião, o mais empedernido infrator das leis da sociedade não é totalmente desprovido desse sentimento*” (Idem:05).

A pesar disso, não se pode afirmar que *A Teoria dos Sentimentos Morais* trata do altruísmo da condição humana, ao passo que *A Riqueza das Nações* o egoísmo. Smith não tem dúvidas que todo homem é por natureza primeiro e profundamente recomendado a seus próprios cuidados, e como é mais adequado para cuidar de si mesmo do que qualquer outra pessoa, é correto que faça assim. Portanto, todo homem está muito mais profundamente interessado no que diz respeito imediatamente a si, do que diz respeito a outro homem qualquer.

Até aqui há uma simetria com a concepção de homem egoísta apontada por Hobbes e Mandeville. No entanto, o que estes dois autores não previram em suas teorias foi o papel do espectador imparcial como baliza entre o indivíduo fechado em seu “amor de si” e a característica da natureza humana baseada na troca. Abrir-se, interagir com o outro é condição *sine qua non* para viver na sociedade mercantil. Então, como e por que a pessoa deixa de ser estritamente interessada em si mesma para interessar-se pelos outros? Qual o mecanismo que torna o sujeito egoísta em um sujeito de troca?

Para Bilbao, situa-se aí a idéia de que “o cidadão de Smith é um indivíduo cindido, livre em seus sentimentos morais, porém construído como “homem econômico” pelas leis do mercado” (1996:311). *Smith se move no solo fragmentado da distinção entre a sociabilidade nascida da economia e a nascida da moral* (Idem:305). Mas, essa cisão não é

completamente intransponível. O que liga o sujeito egoísta, psicologicamente cindido, ao outro, é a necessidade da troca mercantil. Este elo de ligação é o espectador imparcial. “É um suposto equitativo juiz”. Este funciona como mecanismo psicológico na aprendizagem dos primeiros princípios morais. É através da experiência, da imitação e da assimilação das condutas alheias, em sociedade, que construímos nosso caráter. Porém, esta moralidade é ambígua porque na sociedade há virtudes e vícios. Para Smith, dois tipos de caráter disputam nossa conformação: um deles, de ambição orgulhosa e avidez ostentatória; o outro, da modéstia humilde e da justiça equânime. “São os sábios e virtuosos...os verdadeiros e resolutos admiradores da sabedoria e da virtude. A grande multidão humana são os admiradores e veneradores... da riqueza e do poder”.

Neste contexto, o espectador imparcial tem uma dupla função: ser o espelho que reflete a conduta do outro no sujeito que observa a situação e fazê-lo assimilar o processo, resultando em auto-análise.

Quando me esforço para examinar minha própria conduta, para pronunciar sentença sobre ela, seja para aprová-la ou condená-la, tudo se passa como se me dividisse em duas pessoas; e que eu, examinador e juiz, represento um homem distinto perante ao outro eu, a pessoa cuja conduta se examina e se julga (Smith:1999, p. 142).

Concordamos com Bilbao sobre “a cisão do sujeito psicológico” de Smith. Veremos mais adiante que, esse esforço em considerar os sentimentos do outro não afasta essencialmente o indivíduo de seu perímetro psicológico. É dentro do egoísmo, do amor de si que o sujeito percebe o outro. E, assim, a moralidade torna-se ambígua, relativa.

Nas obras de Smith não há referência à idéia de vínculo com o coletivo. Há a idéia de que a auto-estima no domínio econômico dá origem ao bem-estar público (Ross, 1999, p.549). Neste aspecto, podemos compreender a intenção de considerar o outro como fator para lucrar na relação. A troca psicológica está relacionada à idéia de troca comercial. Se há “...uma tendência ou propensão na natureza humana...a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra”, como efetivar isso sem convencer o outro de que o produto que estamos lhe oferecendo é “útil” a ele? É preciso imaginar os desejos do outro: “O que ele quer? O que precisa? De que coisas gosta? Que produto posso lhe oferecer? É uma troca-ajuda interessada, o outro torna-se objeto de conhecimento e de negócios. A solidariedade só existe no cenário mercantil.

Essas idéias aparecem em Smith quando ele nos fala da reciprocidade entre amor, gratidão, amizade, estima e sociedade floresce e é feliz. Todos os diferentes membros da sociedade estão atados pelos agradáveis elos de amor e afeição, como se atraídos para um centro comum de **bons serviços recíprocos**. Mas, ainda que a ajuda necessária não seja provida por motivos tão generosos e desinteressados, e entre os diferentes membros da sociedade não haja amor e afetos mútuos, a sociedade, embora menos feliz e menos agradável, não se dissolverá, pois pode subsistir entre diferentes homens, como entre diferentes mercadores, um senso de utilidade, sem qualquer amor ou afetos recíprocos. E embora nenhum homem que vive em sociedade deva obediência ou esteja atado a outro por gratidão, ainda assim é possível mantê-la por uma **troca mercenária de bons serviços**, segundo uma valoração acordada entre eles (TSM, 1999:106).

O homem tem necessidade quase constante de ajuda dos semelhantes e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar ao seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhes ou dar-lhes aquilo que ele precisa. É isso que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra.

Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isso aqui, que você quer...Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles (RN, 1996:74).

As idéias de egoísmo se sobrepõe a pseudobenevolência apontadas na TSM. Para Bilbao, Smith deriva a moral do sentimento de simpatia, sempre que o indivíduo freia seus próprios desejos. Porém, o campo dos sentimentos morais está fora daquele em que se desenvolve o progresso e a felicidade da nação. Este é o campo da economia. Neste, o indivíduo se constitui como natureza regida pelos seus desejos, que convergem para o interesse coletivo. O interesse privado e o coletivo são convergentes sempre e quando se coloque como central a constituição da sociabilidade. Neste contexto, o indivíduo está submergido nas leis do mercado (Bilbao, 1996, p.310).





