

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DA SILVA WENDORFF

**ENSINANDO A SER TRABALHADOR:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES NO TELECURSO 2000**

São Leopoldo, novembro de 2004.

TATIANA DA SILVA WENDORFF

ENSINANDO A SER TRABALHADOR:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES NO TELECURSO 2000

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Orientadora: Dra. Rute Vivian Angelo Baquero

São Leopoldo, novembro de 2004

*Dedico este trabalho às duas pessoas que eu mais amo na vida: meu pai **Renato**, com quem planejei esse momento, mas que se foi, inesperadamente, logo no início de minha caminhada. Nas horas em que a saudade não me deixava pensar, lembrava dele e de suas palavras; e minha mãe **Dalva**, mulher guerreira, amiga e companheira, que me acompanha em todas as fases da minha vida e que, sem dúvida, foi fundamental para a continuidade deste estudo. Só espero poder encontrar esses “anjos” ainda em muitas vidas...*

“Ao transformar a TV em objeto de estudo, estamos propondo a compreensão de que nosso olhar e o mundo não se separam, assim como ocorre com as palavras e as coisas.

Um está no outro. Um está nas outras. Não há jamais correspondência plena entre o que vemos e o que imaginamos que vemos, sejam objetos próximos a nós, e que enxergamos a olho nu, sejam núcleos de células observados por sofisticados microscópios, sejam imagens da TV que nos informam ou que nos confortam, nesse cotidiano de incessante produção de imaginários e sentidos.”

(Fischer, 2001, p. 56).

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desse estudo, minha vida se modificou de maneira rápida. Lembrei que a vida tem muitas maneiras de nos surpreender e de nos ensinar. Nem sempre essas maneiras são as mais fáceis ou as menos “dolorosas”.

Neste momento de alegria por ter conseguido realizar mais um sonho em minha caminhada, lembro com carinho dos amigos que fizeram esta caminhada se tornar um pouco menos árduo e solitário. Agradeço do fundo do meu coração:

À Dra. Rute Baquero, mais que uma professora, uma amiga, por quem tenho uma profunda admiração. Agradeço pelos momentos de discussão de teorias e idéias, em que, sempre de maneira muito sutil, fazia com que eu colocasse “sob suspeição” minhas certezas. Posso afirmar que não saí de nenhuma reunião de orientação com os mesmos questionamentos que tinha quando entrei. Agradeço, também, por ter compreendido os momentos em que precisei de um tempo para me recuperar das “surpresas” que a vida me reservou.

Às professoras da banca examinadora: Dra Maria Clara Bueno Fischer e Dra. Rosa Maria Bueno Fischer, pelas críticas feitas na qualificação do projeto, que contribuíram significativamente para a sua realização.

Aos meus colegas da turma de 2002: Adalberto, Ângela, André, Dalva, Helena, Inês, Jaqueline, Maria Andréia, Maria Helena, Marialva, Neuza, Nara, Pedro, Régis, Regina, Sônia e Susana. Agradeço pelas contribuições e discussões durante os seminários, nas reuniões e trocas de experiência nos corredores, nos jantares e durante o cafezinho no bar. Agradeço aos colegas da Linha de Pesquisa: Dalva, Susana e Pedro, por terem me ouvido falar deste estudo por dois anos e pelas críticas e sugestões que fizeram.

Aos meus queridos alunos, pela disponibilidade de me cederem as entrevistas e por terem me ajudado em um momento fundamental da pesquisa.

A Rosângela, amiga de infância, por sempre acreditar que eu conseguiria chegar até aqui. Agradeço por estar sempre pronta a me ouvir falar sobre a investigação, sendo crítica em relação ao trabalho e sugerindo maneiras diferentes de pensar e fazendo perguntas que, diversas vezes, não sabia responder.

Às minhas queridas amigas Stela, Karine e Ângela, bolsistas de iniciação científica da Profa. Rute, por terem lido meus textos e por me ouvirem falar deste estudo por dois anos. Agradeço por se colocarem à minha disposição no que fosse preciso. Agradeço por nossas conversas após minhas reuniões de orientação, regadas a um cafezinho que somente elas sabem fazer e por sempre me receberem com um sorriso sincero e acolhedor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, local que se confunde com meu próprio lar; e aos professores do Programa, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender, nos seminários, nas comissões, reuniões, nos corredores e no bar. Agradeço a Loi, Cris e Rô, secretárias do PPGEduc, sempre prontas a ajudar na “parte burocrática” e por sempre me receberem com um sorriso e com um chimarrão que é a “marca registrada” da secretaria.

Ao CNPq, agradeço pela concessão de minha bolsa de estudos, pois, sem ela, certamente não teria conseguido realizar o presente estudo.

Que a vida lhes reserve muitas alegrias...

RESUMO

Este estudo teve por objetivos identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000 e configurar de que modo os adultos-trabalhadores participantes do Telecurso se vêem representados nas teleaulas. Com vistas a atingir os objetivos da pesquisa, foram observadas 10 teleaulas de Matemática e 10 teleaulas de História do Brasil, em nível de Ensino Fundamental, examinados documentos, realizadas entrevistas e utilizada a técnica da associação livre junto a quatro trabalhadores. A caracterização do projeto Telecurso 2000 foi desenvolvida a partir de roteiro para a análise de produtos televisivos proposto por Fischer (2001). A problematização acerca das representações sociais, com base nos estudos de Moscovici (1978), buscou estabelecer um movimento entre a análise do produto midiático e a escuta dos telealunos. A análise das representações acerca do trabalhador, projetadas nas teleaulas e presentes nos documentos examinados, apontou a pretensão do Telecurso 2000 de formar um trabalhador “adequado” ao modelo de produção flexível, também denominado, modelo de produção Toyotista. A análise das entrevistas revelou, por sua vez que os entrevistados não se viam representados nas teleaulas do Telecurso 2000 e não percebiam o referido projeto como voltado para o mundo do trabalho.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to identify the worker's profile that is represented in the "Telecurso 2000" [an educational program broadcast by Globo Television Network] and to discuss how the adult workers who participate in that telecourse see themselves represented in the teleclasses. In order to reach this goal, the author observed 10 teleclasses of Mathematics and 10 teleclasses of Brazilian History at the level of elementary or basic education, examined documents, carried out interviews and used the free association technique with four workers. The characterization of the "Telecurso 2000" project was developed on the basis of a question list proposed by Fischer (2001) for the analysis of TV products. The problematization of the social representations was done on the basis of Moscovici's studies (1978) and tried to establish a movement between the analysis of the media product and the listening to the telestudents. The analysis of the representations about the workers, based upon the observation of the teleclasses and on the documents examined, indicated that the objective of the telecourse is the formation of a worker adequate to the flexible production model, also called toyotist production model. In the other hand, the analysis of the interviews revealed that the interviewees did not see themselves represented in the teleclasses of Telecurso 2000. They also did not perceive that Telecurso 2000 was a project related to the work world.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Princípios da produção em massa..... | 24 |
| Quadro 2 – Um contraste entre as idéias ocidentais e orientais..... | 29 |
| Quadro 3 – Estrutura do Telecurso de 1º. grau | 65 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DE PESQUISA | 17 |
| 2.1 | As pesquisas acerca da mídia | 18 |
| 2.2 | As pesquisas acerca de educação, trabalho e mídia | 20 |
| 2.3 | As pesquisas acerca do Telecurso 2000 | 21 |
| 3 | QUESTÕES ACERCA DA “EDUCAÇÃO E TRABALHO” | 22 |
| 3.1 | O processo de industrialização: um breve histórico | 22 |
| 3.2 | Elementos do processo de industrialização no Brasil | 30 |
| 3.3 | A Confederação Nacional da Indústria e sua influência na educação para o trabalho ... | 36 |
| 4 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL: O OLHAR PRODUZINDO SIGNIFICADOS | 42 |
| 4.1 | Representações sociais | 45 |
| 4.1.1 | Análise das representações sociais | 49 |
| 5 | DELIMITANDO A PESQUISA | 52 |
| 5.1 | Contextualizando o estudo | 52 |
| 5.2 | Metodologia de investigação | 53 |
| 5.3 | Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa | 54 |
| 5.4 | Corpus de análise | 56 |
| 5.5 | Apresentando os sujeitos da pesquisa | 56 |
| 6 | ANÁLISE DOS RESULTADOS | 58 |
| 6.1 | Caracterizando o Telecurso 2000 | 58 |
| 6.2 | O perfil do trabalhador no Telecurso 2000: representações sobre o trabalho/trabalhador e o processo formação do trabalhador | 72 |
| 6.3 | Dando voz aos trabalhadores participantes do Telecurso 2000 | 86 |
| 6.3.1 | Configuração da experiência de trabalho do trabalhador | 88 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.3.2 | Experiência de formação profissional do trabalhador..... | 91 |
| 6.3.3 | Percepção do trabalhador quanto à sua representação nas teleaulas do Telecurso 2000..... | 93 |
| 7 | À GUIA DE CONCLUSÃO..... | 103 |
| 8 | REFERÊNCIAS..... | 111 |
| | ANEXOS..... | 118 |

1 INTRODUÇÃO

O Telecurso 2000, mais especificamente, as Teleaulas 2000 em nível de 1º. grau, estão presentes em minha “formação” como educadora desde 1999, quando tive a oportunidade de trabalhar em uma equipe de educação de jovens e adultos que participava do Projeto Telessalas 2000, no sistema de recepção organizada. Esta foi uma experiência que vivi ao trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), em São Leopoldo.

Recém chegada do terceiro semestre da Pedagogia, me deparei com um grupo de professores que desejavam que a educação fosse diferente: menos excludente, mais democrática e menos autoritária. Enquanto trabalhava no projeto, pouco me dei conta dessas idéias e desses movimentos de meus colegas.

A partir desse segundo semestre de 1999, a educação passou a ser vista por mim com menos tranqüilidade e certeza do que aquelas a que estava habituada; comecei a ver as coisas de maneira diferente e, com o tempo, passei a criticar as críticas que eu mesma fazia, obrigando-me a permanecer sempre pesquisando.

Em meu trabalho no SESI, percebi, ao mesmo tempo, o quanto o professor pode ser colocado como secundário no processo educacional e o quanto se pode resistir a essa proposta de substituição da figura humana do professor na educação.

O Telecurso 2000 é um projeto de educação à distância “direcionado à formação para o mundo do trabalho” (Senai, 1996b, p. 2), que visa contribuir para o aumento do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. voltado para o mundo do trabalho. O referido projeto foi desenvolvido através de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

Considerado um dos maiores projetos de educação a distância do Brasil, o Telecurso 2000 tem 8 mil turmas¹ espalhadas por quase todos² os estados brasileiros. Além disso, este projeto de educação a distância está presente em diversas empresas, em escolas e na televisão brasileira, tanto na chamada “TV a cabo” quanto em canais abertos.

Os programas de televisão não só “reproduzem” o que acontece na vida “real”, mas “produzem” formas de ser e estar no mundo. O fio que tece a divisão entre vida real e vida na TV está cada vez mais tênue.

De acordo com Fischer, a televisão pode ser considerada como um “processador social” (2001, p. 16), ou seja, o que acontece na “realidade” deve passar por ela. Em qualquer lugar onde algo esteja acontecendo, há uma câmera de televisão registrando tudo o que possa virar notícia. De acordo com Machado:

A televisão penetrou tão profundamente na vida política das nações, especularizou de tal forma o corpo social, que nada mais lhe pode ser “exterior”, pois tudo o que acontece de alguma forma pressupõe a sua mediação, acontece, portanto para a tevê. Aquilo que não passa pela mídia eletrônica torna-se estranho ao conhecimento e à sensibilidade do homem contemporâneo. Não se diz mais que a televisão “fala” das coisas que

¹ Afirmação presente na página do Telecurso 2000 na internet: www.telecurso2000.org.br

² No estado do Rio Grande do Sul, de acordo com a página na Internet e conforme a informação do SESI (Serviço Social da Indústria) e da FIERGS (Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul), não há, no momento, Telessalas em funcionamento.

acontecem; agora ela “fala” exatamente porque as coisas acontecem nela. (MACHADO, apud FISCHER, 2001, p. 17-18).

Pode-se afirmar que a televisão é um lugar privilegiado de aprendizagem das formas de ser e estar no mundo. A partir das intervenções da mídia, especificamente da televisão, percebemos que “devemos ser” de determinada forma e não de outra, pertencer a determinada cultura e não a outra. A mídia prioriza a imagem: de sujeito, de mercadoria ou de qualquer outra coisa (FISCHER, 2001).

A mídia e a publicidade agem de forma fundamental para a produção de representações, já que “as imagens [...] produzem conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e de agir, de estar no mundo e de relacionar-se com ele” (SABAT, 1999, p. 244).

Na mídia, mais especificamente no Telecurso 2000, essas representações estão presentes no momento em que apresentam o trabalhador, de determinada maneira e não de outra.

As imagens que são apresentadas pela mídia e pela publicidade não são neutras, mas possuem significados sociais e produzem representações. As representações são processos de significação. A mídia pode ser considerada como sendo uma dessas instâncias que produz representações e significados sociais.

Um projeto de educação a distância que pretende trazer um currículo único a todos os estados brasileiros merece, no meu entender, uma reflexão sobre sua proposta educativa focalizando as representações a respeito dos adultos trabalhadores. Considerando que as

imagens, televisivas ou não, possuem o poder de fascinar o observador, é fundamental problematizar as representações acerca dos adultos trabalhadores que estão sendo produzidas pelo Telecurso 2000. Os estudos sobre representação no campo da mídia têm, em geral, se restringido a uma análise somente na perspectiva do pesquisador.

Fischer (2002), no entanto, refere a necessidade de se estabelecer um movimento entre a análise do produto midiático, por parte do pesquisador, e a escuta de grupos selecionados de telespectadores. Na tentativa de trabalhar nesta direção, este estudo busca privilegiar não somente a visão do pesquisador em relação ao programa analisado, mas também, desenvolver uma escuta junto a um grupo de telealunos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivos: 1) identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000; 2) configurar de que modo os adultos trabalhadores participantes do Telecurso 2000 se vêem representados nas teleaulas.

O texto da dissertação está estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo – Introdução – situo o tema da investigação, bem como apresento os objetivos do estudo e a estrutura do texto da dissertação.

No segundo capítulo – A produção de conhecimento sobre o tema de pesquisa – abordo a produção de conhecimento acerca do tema de pesquisa, focalizando a investigação a respeito de educação, mídia e trabalho.

No terceiro capítulo – A questão da educação e trabalho – apresento um breve histórico da industrialização, tanto em âmbito geral quanto no âmbito brasileiro. Explicito também a influência da Confederação Nacional da Indústria no campo da educação no Brasil.

No quarto capítulo – Representação social: o olhar produzindo significados – recupero, inicialmente, alguns conceitos a respeito de representação e as formas que assume em determinadas perspectivas teórico-metodológicas, para, posteriormente, situar os estudos de Moscovici (1978) sobre representações sociais, que se constituem no referencial teórico do presente estudo.

No quinto capítulo – Delimitando a pesquisa – apresento, de forma mais estruturada, a delimitação da pesquisa, contextualizando o estudo e descrevendo a abordagem metodológica utilizada para seu desenvolvimento.

No sexto capítulo – Análise dos resultados – caracterizo, inicialmente, o Telecurso 2000 com base no roteiro de análise de produtos televisivos proposto por Fischer (2001) e apresento a análise dos resultados de pesquisa, problematizando as representações sociais, com base nos estudos de Moscovici (1978).

Para finalizar, em À guisa de conclusão – apresento algumas considerações a partir dos resultados da pesquisa.

2 UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DE PESQUISA

Recentemente, em um projeto integrado, Marília Spósito (2002) e Sérgio Haddad (2000) realizaram o estado da arte acerca das produções de pesquisa nos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no campo de Educação de Jovens e Adultos, no período de 1980 a 1998. Este projeto integrado resultou em dois trabalhos: *Juventude e escolarização (1980-1998)*, coordenado por Marília Spósito, focalizando a produção de pesquisas na área da educação de jovens, e *Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil – A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*, coordenado por Sérgio Haddad, focalizando a produção de pesquisas na área da educação de adultos.

A partir do estado da arte desenvolvido e apresentado por Haddad, foi possível identificar a ausência de pesquisas que focalizassem questões referentes à mídia e “adulthood”; as pesquisas encontradas sobre mídia se referem, basicamente, à adolescência e ao público jovem.

Face ao exposto, penso ser fundamental a realização de uma pesquisa que lide com a mídia também na fase adulta, uma vez que as representações presentes na mídia referem-se não só a crianças e jovens, como também a adultos e idosos.

2.1 As pesquisas acerca da mídia

Sob a coordenação de Marília Spósito, foi realizada uma revisão crítica acerca das produções de pesquisa nos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no campo de Educação de Jovens, entre 1980 e 1998. O trabalho de Spósito (2002) contou com a colaboração de vários pesquisadores, que apresentam análises focalizando as seguintes temáticas: *Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens*³; *Juventude e escola*⁴; *Jovens, mundo do trabalho e escola*⁵; *Jovens universitários*⁶; *Adolescentes em processo de exclusão social*⁷; *Jovens e participação política*⁸ e *A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes*⁹.

No que diz respeito especificamente ao presente projeto de pesquisa, cabe referir que a temática da mídia em educação está problematizada no texto *A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes*, constituindo-se num subtítulo da referida temática, desenvolvido sob a denominação de *Mídia e juventude* (CORTI; SPÓSITO, 2002). Neste subtema, *Mídia e juventude*, Corti e Spósito (2002) referem que, a partir do balanço geral sobre o tema, é possível apontar para a necessidade de pesquisas na área. De acordo com as autoras, há 10 trabalhos referentes à temática *Mídia e juventude*. Destes trabalhos, sete focalizam programas de televisão (FISCHER, 1982; HORA, 1990; LARGURA, 1986; MELLO, 1985; SANTANA, 1996; SCHAEFER, 1996; SILVA, 1997); dois focalizam as revistas destinadas ao público juvenil, explorando tanto o gênero de fotonovelas quanto revistas voltadas às adolescentes (AGUIAR, 1998; TOLEDO, 1981), e um deles problematiza diversos veículos de

³ Análise realizada por Maria Cecília Cortez C. Souza.

⁴ Análise realizada por Juarez Dayrell.

⁵ Análise realizada por Maria Carla Corrochano e Marilena Nakano.

⁶ Análise realizada por Paulo César Rodrigues Carrano.

⁷ Análise realizada por Ana Paula de Oliveira Corti.

⁸ Análise realizada por Paulo César Carrano.

⁹ Análise realizada por Ana Paula de Oliveira Corti e Marília Spósito.

comunicação: programas de televisão, uma revista voltada para adolescentes e um suplemento de jornal voltado ao público jovem (FISCHER, 1996).

De acordo com Corti e Spósito (2002), as pesquisas que utilizam os programas de televisão como objeto de análise se dividem em duas vertentes: *uma* delas busca, principalmente, problematizar a mídia enquanto veículo de comunicação do mundo capitalista e, portanto, mostra a vontade de transformar tudo em mercadoria, na perspectiva da lógica capitalista de relação social; *a outra* vertente de pesquisas trabalha com a ambigüidade da televisão, que, de acordo com os autores, ao mesmo tempo em que realça as necessidades materiais e uma massificação de comportamento, também exerce o papel de aguçar as emoções dos adolescentes, cruciais nesse período do desenvolvimento humano.

Grande parte dos estudos realizados em relação à mídia traz as falas dos adolescentes em relação aos seus programas prediletos e ao que assistem com mais freqüência. A maioria dos trabalhos apresenta, explícita ou implicitamente, proposições às escolas, sugerindo que os programas de televisão sejam discutidos pelos adolescentes nas salas de aula de modo a desenvolver uma formação crítica em relação à mídia. Desse modo, os estudos enfatizam uma preocupação com as novas formas de comunicação, de linguagem e de textualidade presentes na mídia, afirmando que as instituições tradicionais da sociedade, entre elas a escola, devem realizar uma mediação crítica em relação aos meios de comunicação.

Além desses trabalhos, destacam-se duas pesquisas que lidam com a mídia em diferentes veículos de comunicação, questionando, com perguntas inspiradas em Michel Foucault, as formas de saber e de poder que produzem os discursos da mídia em relação aos adolescentes.

Uma análise do período posterior ao analisado por Spósito, focalizando a produção de pesquisas na área da educação, aponta que a temática da mídia teve uma produção crescente, principalmente a partir de 1999. De tema emergente, nas décadas de 80 e 90, no trabalho coordenado por Spósito, os estudos sobre a mídia passam a ocupar, mais recentemente, lugar de destaque na produção em Educação.

De acordo com a revisão de literatura realizada, foi possível constatar um aumento na produção de pesquisas sobre a temática da mídia, nestes últimos cinco anos. Esta produção está situada não só no campo da Educação, mas também nas áreas de Comunicação e Letras¹⁰.

2.2 As pesquisas acerca de educação, trabalho e mídia

A partir do Banco de Teses, no Portal da Capes, realizei a busca por pesquisas que tratassem da relação entre mídia, trabalho e educação, tendo sido identificado, nos últimos 13 anos, apenas um estudo nesta área temática. O estudo tem por título: *Trabalho e educação na era midiática: uma visão sociológica*, de autoria de Teresa Kasuko Teruya. A pesquisa, realizada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília/SP, teve por objetivo “analisar as formas de trabalho humano e as novas exigências para a educação escolar na era da mídia”¹¹ (CAPES, 2003, *online*) no processo de substituição da mão-de-obra, em decorrência da modernização e informatização dos setores de montagem, concomitantemente com as mudanças graduais das idéias e de conhecimentos a partir da gênese do capitalismo. A pesquisa

¹⁰ Dados obtidos em pesquisa no Banco de Teses, no portal da Capes na internet: <http://www.capes.gov.br>.

¹¹ Citação retirada do resumo da autora, no Banco de Teses, no portal da CAPES.

defende que o exercício da cidadania deve ultrapassar os limites básicos do capital para reduzir os problemas sociais e construir um mundo melhor; uma vez que é importante a formação da consciência crítica fundamentada nos princípios que norteiam as Ciências Sociais na atuação pedagógica dos professores em relação à mídia, como exigência em todos os processos de educação. (CAPES, 2003, online).

2.3 As pesquisas acerca do Telecurso 2000

Com o auxílio do portal da CAPES, foram identificadas 9 dissertações e duas teses a respeito do Telecurso 2000 no Brasil, sendo que duas pesquisas foram realizadas no Rio de Janeiro, três em Minas Gerais e sete em São Paulo.

Estes trabalhos podem ser subdivididos em dois grandes grupos: *um* grupo que discute de que maneira o Telecurso 2000 trabalha com as demandas ocupacionais da sociedade atual, questionando até que ponto o Telecurso consegue integrar os trabalhadores que o concluem no mercado de trabalho. Trata-se de um conjunto de trabalhos acerca da “eficácia” do Telecurso 2000, enquanto modelo de ensino, fazendo uma avaliação das teleaulas e verificando a quantidade de alunos aprovados em testes aplicados a mais de 6 mil alunos. neste grupo estão situados os trabalhos de Ataíde (2001), Barros (2001), Carvalho (1998), Coutinho (1997), Pravadelli (2000), Rodrigues (2001) e Silva (2000).

O *outro* grupo de trabalhos analisado se constitui de pesquisas que utilizam o Telecurso 2000 enquanto campo empírico, para diferentes fins investigativos, focalizando, por exemplo, questões de racismo e avaliação. Neste grupos estão situadas as pesquisas de Barbosa (2000), Ferraz (2001), Oliveira (2001), Santos (2000), Trivelato Júnior (2000).

3 QUESTÕES ACERCA DA “EDUCAÇÃO E TRABALHO”

Os textos a seguir sobre a questão da educação e trabalho seguem a estrutura de uma cronologia histórica, não por acreditar que a história é produzida somente de continuidades e de linearidades, mas por não conseguir, por enquanto (acredito que seja mais uma das amarras da minha “formação moderna”), escrevê-la de outra forma senão a cronológica.

3.1 O processo de industrialização: um breve histórico

A educação, historicamente, se apresenta como um campo de disputa pela hegemonia. Porém, a educação não pode ser vista sem a necessária relação com as demais áreas de conhecimento: “Economia, Economia da Educação, Sociologia, Sociologia do Trabalho, Psicologia Social e a própria Filosofia, etc.” (FRIGOTTO, 1995, p. 25). Segundo este autor, essas áreas possuem como campo de conhecimento o homem e a sua relação com a sociedade. Na visão de Frigotto, há muito tempo, as classes dominantes entendem a educação dos diversos grupos sociais como sendo uma educação que deve se limitar à habilitação para o trabalho, tanto técnica quanto social e ideologicamente. Desta forma, a escola deve ter como caráter social a resposta às demandas do capital.

A industrialização e o processo de desenvolvimento econômico passaram por inúmeras modificações desde a Revolução Industrial, proveniente da Inglaterra – no final do séc. XVIII –, até a revolução industrial e tecnológica presente no cotidiano de nossas vidas.

Uma das modificações pelas quais passou o processo de industrialização foi o Taylorismo-Fordismo, mais especificamente, na segunda fase – ou segunda ordem – de transformações da Revolução Industrial. Esta fase foi caracterizada “pelo nascimento da energia e dos motores elétricos, da química orgânica, dos produtos sintéticos, do motor de combustão interna, da indústria de precisão e da produção em linhas de montagem” (RODRIGUES, 1998, p. 50).

Taylor foi um importante alicerce da instauração de um novo modelo de administração. A partir de sua cientificidade, Taylor, no final do séc. XIX, estabeleceu três princípios pelos quais as gerências científicas e de trabalho deveriam se basear para a melhor apropriação dos meios de produção. O *primeiro* deles dizia respeito à dissociação entre os processos de trabalho e as especialidades dos trabalhadores; o *segundo* referia-se à separação entre o conhecimento e a execução da tarefa e o *terceiro* era a necessidade de se manter um monopólio de conhecimento sobre os processos de trabalho e sua execução. A partir desses princípios de Taylor, o trabalho passou a ser organizado em especificidades, com base na fragmentação do saber do profissional, sendo o trabalho visto como separado do conhecimento sobre o que se produz. O responsável pela implantação desses princípios na indústria foi Henry Ford, que, em 1908, com seu Modelo T, introduziu o modelo que inspiraria a idéia da produção em massa (Rodrigues, 1998).

Um dos fatores essenciais para que se pudesse pensar em uma produção em massa foi o modelo de encaixe perfeito das peças utilizado pela indústria. Com o encaixe das peças,

Ford passou a poder fragmentar o setor de produção, ou seja, cada trabalhador exercia uma função específica, deslocando-se de carro em carro para realizar sua tarefa específica.

Mas essa forma de trabalho estava, ainda, acontecendo lentamente, na visão de Ford, que pensou em outra forma de fazer com que o trabalho fosse realizado de maneira mais rápida, ou seja, ao invés do trabalhador deslocar-se até o carro, o carro se deslocaria até o profissional através do mecanismo da esteira; desta forma, o trabalhador permaneceria no mesmo lugar e a indústria determinaria a velocidade de sua produção, através da velocidade da esteira: “nasce, assim, em 1913, a linha de montagem de fluxo contínuo” (RODRIGUES, 1998, p. 51). Sendo assim, cada trabalhador se concentra em um fragmento do produto final: apertará especificamente um tipo de parafuso, por exemplo, sem trabalhar mais com a construção “completa” do produto final.

Anteriormente a esse modelo de produção em massa, o trabalhador – ou artesão – se apropriava do conhecimento do produto em sua totalidade, pois era responsável por fabricar o “todo”, podendo-se afirmar, desta forma, que havia uma relação do produtor com o fruto de seu trabalho. O produtor que, durante anos de experiência, havia realizado a produção do trabalho como um todo e era responsável pela concepção e ação - um trabalho que exigia certa capacidade intelectual e criativa - via o trabalho capitalista se desenvolver através de sua desqualificação e da fragmentação do saber (KUENZER, 1995).

Nesta nova fase de produção, o trabalhador passa a ser responsável por um fragmento do produto, não se identificando mais com o produto final. Assim percebe-se a fragmentação das tarefas, já que cada trabalhador da área da produção passa a ter uma tarefa específica. Como afirma Kuenzer (1995):

[...] quanto mais se desenvolve a mecanização, mais ele (sc. o trabalho) se fragmenta e automatiza, menos domínio do saber sobre o trabalho total ele exige, menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza; gerido externamente pelo capitalista, cuja eficácia repousa na divisão do trabalho, na ruptura entre decisão e ação, entre trabalho intelectual e manual, ele passa a ser desinteressante e monótono. (KUENZER, 1995, p. 77).

De acordo com Maximiano (2002), os princípios da produção em massa, como pode ser observado no Quadro 1, são: peças padronizadas, máquinas especializadas, um rígido controle da qualidade, e uma simplificação de peças e do processo produtivo; além disso, o trabalhador é especializado e responsável por uma única tarefa dentro do sistema de produção.

Quadro 1 – Princípios da produção em massa

| PRINCÍPIOS DA PRODUÇÃO EM MASSA | |
|--|--|
| PEÇAS PADRONIZADAS | TRABALHADOR ESPECIALIZADO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Máquinas especializadas • Sistema universal de fabricação e calibragem <ul style="list-style-type: none"> • Controle de qualidade • Simplificação das peças • Simplificação do processo produtivo | <ul style="list-style-type: none"> • Uma única tarefa ou pequeno número de tarefas • Posição fixa dentro de uma seqüência de tarefas • O trabalho vem até o trabalhador |

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 164.

O modelo de acumulação fordista não esteve confinado somente à indústria, mas foi além dos muros das fábricas e se fez presente nas mais diversas áreas da vida humana. Ou seja, foi preciso, para manter a hegemonia do padrão fordista, conformar a sociedade; reformular o papel dos sindicatos e o papel do Estado; proceder a conformação dos corpos e dos sentidos da população, além de conformar a escola e a cultura de modo que essa conformação fosse ao encontro das necessidades de acumulação de capital de que essa fase do desenvolvimento capitalista precisava.

Um dos atores sociais fundamentais para a generalização do modelo fordista foi o Estado, principalmente após a crise de superprodução que gerou o “crack” da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e, posteriormente, a II Guerra Mundial.

Com esses acontecimentos, o papel do Estado precisava ser reformulado e reconstruído conforme o novo estágio de acumulação para que, desta forma, pudesse contribuir para essa nova fase de desenvolvimento capitalista. Desta maneira, uma

[...] nova forma de gestão tomou a seu cargo a reprodução da força de trabalho social e articulou com os sindicatos a compatibilização da gestão da força de trabalho aos ritmos e modalidades da acumulação, favorecendo, então, que os níveis salariais e de consumo se tornassem compatíveis com o novo padrão tecnológico e de produção industrial de massa. (MATTOSO, apud RODRIGUES, 1998, p. 51).

Concomitantemente com o modelo fordista, as leis trabalhistas também foram modificadas, havendo uma padronização na contratação de trabalhadores, agora, de forma coletiva. Os sindicatos modificaram seus papéis, participando nas definições da seguridade social e na criação e implementação de políticas sociais que englobavam saúde, educação e habitação.

Os salários pagos aos trabalhadores da indústria, embora razoáveis, não eram suficientes para que esses pudessem consumir os produtos no ritmo necessário à manutenção da acumulação do modelo capitalista vigente. Por esse motivo, a saída encontrada para que a produção em massa fosse escoada foi a ampliação da estabilidade no emprego, além da criação de linhas de crédito e financiamentos que, de forma programada, converteram os trabalhadores em consumidores.

De acordo com Rodrigues (1998), este período – de 1945 a 1964 – se constituía, na relação entre estado, empresas e sindicatos que passaram a se associar, em um delicado e instável equilíbrio de relações entre economia, sociedade, cultura, política e tecnologia, que, assim, mantiveram durante três décadas a acumulação capitalista.

Esse delicado equilíbrio – baseado na produção em massa padronizada, no trabalho parcelado e altamente simplificado, no consumo em massa de produtos padronizados, salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva, nas políticas sociais adequadas da força de trabalho (seja do ponto de vista educacional, profissional, de saúde) ao novo momento econômico; na manutenção (enquanto consumidor) do trabalhador desempregado, doente; e em outras ações coordenadas pelo Estado, incluindo maciços investimentos públicos – será denominado de padrão de acumulação fordista. (RODRIGUES, 1998, p. 54).

Para a manutenção de uma economia baseada na produção em série para satisfazer o consumo interno, era preciso um grande número de trabalhadores que produzissem em massa. Neste contexto, eram facilitadas, ao mesmo tempo, a organização sindical dos trabalhadores e a regulação do Estado sobre esses movimentos, ocorrendo, desta forma, confrontos entre operários e empresários, que perduraram por todo o período do desenvolvimento do padrão de acumulação de capital.

A partir da década de 70, entretanto, o capitalismo baseado na produção em massa do modelo fordista começou a apresentar sinais de que necessitava de mudanças. O capitalismo, mais uma vez, passava por contradições internas que vinham à tona, prejudicando a forma de produção até então implantada. Era necessário que o capitalismo se transformasse para que pudesse continuar a existir.

Nesta “nova” fase do processo de produção, a palavra-chave é *flexibilidade*, ou seja, um modelo de desenvolvimento apoiado em uma nova dinâmica de gerência dos processos produtivos em um outro padrão tecnológico.

O padrão de acumulação flexível teve início no Japão, mais especificamente, na fábrica da Toyota. *O sistema Toyota* – como pode ser chamada essa nova forma de organização industrial – tem como características a eliminação dos desperdícios e a produção/fabricação com qualidade. A eliminação dos desperdícios fez com que fosse criada uma empresa que fabrica o maior número de peças com o máximo de economia dos seus recursos, além disso, a produção com qualidade pretende que a produção seja feita sem defeitos.

O Sistema Toyota se apóia em dois pilares fundamentais: o *just in time* e a *automação*¹².

O modelo *just in time* consiste em produzir o número de unidades vendidas no tempo necessário. No setor de produção, a movimentação é feita através do *kanban*¹³, que consiste em uma técnica do interior da empresa. Nela, os setores finais da produção pedem apenas a demanda necessária para a fabricação e montagem de um determinado produto, de acordo com o número de peças encomendadas. Desta forma, produzindo apenas o número necessário para a satisfação dos clientes, as indústrias passam a uma produção sem estoques. Esta produção sem estoques faz com que as empresas produzam com o mínimo de trabalhadores (MAXIMIANO, 2002).

¹² “Neologismo obtido da fusão das palavras “autonomia” e “automação” (RODRIGEUS, 1998, p. 87).

A *autonomação* em que se apresenta a área de produção, ou seja, a introdução de máquinas automáticas, com mecanismos que identificam os defeitos das peças e do produto final, faz com que as máquinas, de forma autônoma, parem a produção no caso de alguma peça apresentar defeito.

A partir dessa nova revolução, o trabalhador reformula suas funções em subordinação às máquinas, passando a supervisionar um número grande de máquinas automáticas e o produto final que elas produzem. Além disso, as máquinas possuem um número maior de funções, e o próprio operário pode modificar o molde da máquina de acordo com o modelo fabricado no momento; por isso o processo de produção ficou conhecido como *produção flexível*.

O *sistema Toyota*, como também pode ser chamado esse período de desenvolvimento tecnológico, foi baseado no sistema de produção de Ford, principalmente no que Taiichi Ohno – engenheiro da Toyota – considerava que poderia ser melhorado, como as questões dos grandes estoques, espaços vazios e desperdícios de recursos, tanto humanos como materiais (MAXIMIANO, 2002). A partir desse novo modelo de produção, pode-se perceber as inúmeras diferenças entre os modelos oriental e ocidental de produção, como podemos observar no Quadro 2.

¹³ O termo significa *fichas* ou *cartões*. Estes são os sinalizadores da movimentação dos materiais da empresa. A expressão foi inspirada nas relações internas dos supermercados americanos que, nos setores finais de produção, solicitavam apenas os lotes necessários para a satisfação do cliente. As *fichas* ou *cartões* são os sinalizadores da movimentação dos materiais da empresa (MAXIMIANO, 2002).

Quadro 2 – Um contraste entre as idéias ocidentais e orientais

| IDÉIAS OCIDENTAIS | IDÉIAS ORIENTAIS |
|--|--|
| - Linha de montagem móvel, com trabalhadores especializados | - Grupos de trabalho autogeridos |
| - Verticalização, controle de todas as fontes de suprimentos, administração de estoques, mentalidade <i>just in case</i> (por via das dúvidas) | - Parcerias com fornecedores dedicados, produção enxuta, mentalidade <i>just in time</i> (somente quando necessário) |
| - Tamanho é documento | Guerra ao desperdício |
| - Máquinas e equipamentos dedicados | Produção flexível |
| - Estruturas organizacionais divisionalizadas e hierárquicas | Administração enxuta, empresa enxuta |
| - Controle de qualidade | Círculos de qualidade, aprimoramento contínuo |
| - Alto luxo e alto preço | Alta qualidade e baixo preço |
| - Ford, General Motors, General Electric | Toyota, Mitsubishi, Nissan |

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 207.

De acordo com Saviani (2002), essa “nova” revolução industrial difere muito da anterior, principalmente porque transfere às máquinas as operações intelectuais do homem. Além disso, de acordo com este autor, essa nova época pode ser denominada “era das máquinas inteligentes” (SAVIANI, 2002, p. 21). A partir desse modelo de acumulação flexível, os mecanismos de controle da produção se deslocaram para o interior da fábrica, das máquinas, fazendo com que o papel dos sindicatos e do Estado se tornassem secundários.

3.2 Elementos do processo de industrialização no Brasil¹⁴

O Brasil – e a América Latina – mantinha, até meados da década de 1930, uma economia baseada no modelo primário-exportador, ou seja, o país mantinha-se dependente da exportação dos bens primários de consumo. Neste período, o Brasil encontrava-se fortemente

¹⁴ Este texto foi produzido de forma separada porque o Brasil não teve seu processo de industrialização no mesmo período de desenvolvimento dos países centrais.

dependente do capital estrangeiro e das exportações, principalmente do setor cafeeiro. Esse modelo econômico, dependente da demanda dos países capitalistas centrais, causava várias flutuações na economia interna.

Além disso, a estrutura econômica do país passava por uma divisão importante, ou seja, por um lado, o setor de exportação dos produtos agrários, responsáveis pela manutenção da economia interna, propiciava altos índices de rentabilidade e de geração de riquezas; por outro lado, o setor de produção para o consumo interno do país, voltado, principalmente, para as necessidades internas de alimentação, habitação e vestuário, exibia rentabilidade e produtividade baixas.

Com as duas Guerras Mundiais, os países de capitalismo periférico – particularmente os da América Latina – perderam grande parte das demandas de consumo primário dos países capitalistas centrais, que, concomitantemente, passaram a importar menos produtos primários e subordinaram sua industrialização às necessidades da Guerra, o que os fez exportar cada vez menos os produtos industrializados de que necessitavam os países periféricos, entre eles o Brasil. Sendo assim:

A crise reduziu rápida e profundamente as rendas com a exportação, desequilibrando fortemente o balanço de pagamentos. Para recompor o equilíbrio perdido, os governos dos países periféricos adotaram, inicialmente, medidas restritivas de importação, especialmente desvalorização da moeda nacional e controle direto das importações, além da compra de excedentes e do financiamento de estoques internos. Com essas últimas medidas, o Estado promoveu a manutenção das altas rendas auferidas pelo setor agrário-exportador. (RODRIGUES, 1998, p. 56).

Esse período de transição por que passava a economia brasileira pode ser caracterizado como “*modelo de industrialização por substituição de importações*”, ou seja, a economia

nacional passava por um momento de transição de produtos importados para produtos que começavam a ser fabricados no país para dar conta da demanda interna.

Neste contexto do desenvolvimento brasileiro, foi criada, em 1938, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o mais importante órgão de representação da burguesia nacional. A CNI teve importante papel nas pressões exercidas sobre o Estado a favor dos processos de desenvolvimento industrial do país.

Em 22 de janeiro de 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e entregue à administração da CNI, no contexto brasileiro de desenvolvimento da Era Vargas. O SENAI tornou-se, então, a principal ação educativa no campo da educação profissional, coordenada pela Confederação Nacional da Indústria. Através do SENAI, a Confederação pretendia formar profissionais aptos para o trabalho industrial (MANFREDI, 2002).

Em 1946, foi criado o SESI (Serviço Social da Indústria), também por decreto-lei, e, da mesma forma, entregue à coordenação da CNI. O SESI, voltado para as famílias dos trabalhadores, era um serviço social que visava oferecer opções de lazer, educação e assistência médica aos operários, além de ser uma tentativa de fazer com que os trabalhadores vissem com bons olhos o capitalismo instituído na época.

Com o final da II Guerra Mundial (especificamente, entre os anos de 1945 e 1964), o país, conseguindo manter seu processo de industrialização, passou a exportar os produtos nacionais, expandindo, assim, o setor industrial brasileiro. Concomitantemente com o processo de produção em massa já desenvolvido nos Estados Unidos e sendo adotado e

disseminado por toda a Europa, o país passou a importar produtos americanos sob o discurso de “boa qualidade” e da “Sociedade de Bem-Estar Social”.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, os países exportadores tornaram a restringir seus mercados internos, fazendo com que as importações brasileiras se tornassem, novamente, estagnadas. Nesse período, as indústrias que mais se expandiram foram as siderúrgicas, petrolíferas, a química pesada, além de indústrias dinâmicas como as de automobilismo, de construção naval e de material elétrico pesado.

Apesar desse acontecimento, o Brasil conseguiu manter sua industrialização em processo de desenvolvimento, porém pagando o caro preço do desequilíbrio de seu balanço de pagamentos, que gerou uma inflação insustentável ao país e culminou com o Golpe Militar de 64.

Para manter a rentabilidade do grande capital, o país realizou, de forma artificial, o aumento da inflação. Esse mecanismo inflacionário fazia com que parte da renda dos setores menos dinâmicos do país fosse transferida para os setores mais desenvolvidos; além disso, transferia, da mesma forma, as rendas dos proletários para as classes médias, fazendo com que, dessa maneira, se mantivessem a acumulação de capital e o desenvolvimento econômico.

Porém, o mecanismo inflacionário não manteve por muito tempo sua função, já que o mesmo se acelerou de tal forma que “a indexação relativa dificultava a transferência intersetorial dos custos e estrangulava financeiramente as empresas” (RODRIGUES, 1998, p. 59). Esse processo culminou em uma crise político-econômica no governo de João Goulart e conduziu o país a uma depressão.

Com o Golpe Militar em 1964, a crise agravou-se ainda mais, principalmente por causa das mudanças políticas instituídas pelo regime militar. A depressão foi, entre outros, responsável pela mudança e por um novo padrão de desenvolvimento econômico.

Foi implantado então, entre as décadas de 60 e 70, um “fordismo periférico” que, de acordo com Rodrigues, é “[a] forma que o fordismo foi construído nos países periféricos. Entre as características específicas destaca-se a não existência (pelo menos, plena) de um *Estado do Bem Estar Social*, assim como, a inexistência de um mercado consumidor de massa” (RODRIGUES, 1998, p. 59, grifos meus).

Neste contexto, os empresários brasileiros desejavam fazer com que toda a sociedade nacional compartilhasse as mesmas idéias de desenvolvimento industrial do país. Para atingir esse objetivo, os discursos da CNI enfatizavam uma visão de país rumo à industrialização, em detrimento da visão de país agrário-exportador. Para tanto, os empresários elegeram a educação como um dos seus principais agentes formativos na difusão da visão de país industrial.

Nas décadas de 80 e 90, o empresariado brasileiro passou a fazer parte, de forma cada vez mais presente, nas discussões a respeito da educação no país, principalmente a partir do discurso da modernização e da qualificação profissional.

Os empresários, desta forma, vão à defesa de uma educação voltada ao modelo profissional mais moderno e adequado à nova fase da economia brasileira. Neste sentido, os empresários passaram a apoiar as reivindicações dos profissionais da educação, como a universalização da educação geral básica.

De acordo com economistas, historiadores e sociólogos, desde a década de 70 o capitalismo mundial está passando por diversas, rápidas e profundas mudanças. Essas mudanças vão desde as formas de organização da indústria, especialmente no que tange o aumento e diversidade da tecnologia, as funções e o papel do Estado, o perfil do “novo” trabalhador da indústria, até as relações econômicas internacionais.

Kuenzer (2002) afirma que as mudanças a partir da produção flexível atingem todos os setores da vida dos trabalhadores, exigindo habilidades como:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticas as respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante” (KUENZER, 2002, p. 86).

Além disso, há o que alguns teóricos chamam de “trabalho imaterial”, e que vem sendo objeto de artigos, na área da educação, pelo menos desde 1991; mas foi no final da década de 90 que esse tema tornou-se mais presente nas discussões a respeito das questões de trabalho, produção e educação¹⁵.

¹⁵ Cabe ressaltar que este pequeno parágrafo é uma breve apresentação acerca do tema do trabalho imaterial. Considerei importante referir esse tema – trabalho imaterial – pela crescente discussão que se verifica na Universidade atualmente.

3.3 A Confederação Nacional da Indústria e sua influência na educação para o trabalho

Neste breve texto, pretendo apresentar um histórico da CNI, em relação com as mudanças econômicas, políticas e sociais do Brasil e do mundo, demonstrando sua importância na tomada de decisões governamentais. Além disso, amparada principalmente por Rodrigues (1998), procuro expor e analisar as concepções de educação, trabalho e formação profissional produzidas pela CNI.

De acordo com este autor, os empresários sempre estiveram presentes nos debates educacionais e na luta hegemônica para a criação de pessoas à sua imagem e necessidade. A CNI sempre esteve empenhada em promover projetos pedagógicos que viessem ao encontro de seus interesses e das demandas de determinados tipos de trabalhadores que lhe eram necessários no momento.

Conforme já referido, a Confederação Nacional da Indústria foi criada em 1938, constituindo-se no mais importante mecanismo de representação da burguesia industrial do país, representando 27 federações.

A CNI “nasceu” na Era Vargas, sob a conjuntura do país em uma modernização conservadora. Iniciou suas atividades composta por quatro federações: a Federação dos Sindicatos Industriais do Distrito Federal (hoje, município do Rio de Janeiro), a Federação das Indústrias de Paulistas, a Federação das Indústrias de Minas Gerais e a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul. Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen são eleitos, no próprio ato de fundação, presidente e vice-presidente, respectivamente”. (RODRIGUES, 1998, p. 14).

Um dos sinais de força que possui a CNI está em sua *tríade pedagógica*: *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942)*, *o Serviço Social da Indústria – SESI (1946)* e *o Instituto Euvaldo Lodi – IEL (1969)*. Da presente tríade pedagógica, a única entidade que não foi formada por força de lei foi o IEL.

De acordo com Rodrigues, “essa entidade [CNI] é um complexo organismo que se constrói com o fim de buscar a hegemonia da visão de mundo da burguesia industrial, para, com isso, preservar e dinamizar a acumulação do capital industrial” (RODRIGUES, 1998, p. 7).

A Confederação Nacional da Indústria, desde a sua criação até os dias de hoje, tem passado por diversas mudanças, principalmente no que diz respeito aos processos de formação do trabalhador para a indústria.

No período do padrão de acumulação fordista, a CNI tinha por discurso a formação de um trabalhador apto para as demandas da indústria, ou seja, um trabalhador que desempenhasse suas funções específicas para o bom andamento da produção.

Com a crise do capitalismo industrial do final da década de 70 e a necessidade de uma nova maneira de se fazer o processo industrial para manter o capitalismo, a CNI mudou seu discurso no que se refere à qualificação do trabalhador.

O chamado padrão de acumulação flexível reformula a maneira de se pensar o setor de produção das indústrias modernas. Com a chegada das novas tecnologias e da produção sem estoques – *just in time* – o papel dos trabalhadores se transforma.

A “era das máquinas inteligentes” chega para fazer com que o trabalhador não mais seja aquele que conhece um fragmento do processo de produção. É preciso, agora, um trabalhador polivalente, de competências múltiplas, que conheça todo o processo de produção e que saiba lidar com as máquinas de forma a otimizar o tempo de produção, de acordo com as necessidades de cada cliente.

Nessa nova fase do capitalismo industrial – ou moderno –, a CNI, novamente, pretende promover, de acordo com as suas necessidades, a formação de um trabalhador que possua os requisitos necessários ao bom andamento do setor de produção.

A CNI competitiva – como é chamada essa fase da Confederação por Rodrigues (1998) – afirma que a educação brasileira não é capaz de dar conta da demanda de força de trabalho necessária por causa da educação rudimentar que é proporcionada a grande parcela da população brasileira, o que limita o aproveitamento desse contingente pela indústria moderna.

A CNI propõe, assim, uma educação básica para todos, mas não uma educação qualquer, e sim uma educação que esteja voltada às necessidades geradas nas atividades econômicas. A Confederação mostra, também, seu interesse em formar mão-de-obra de nível superior, propondo ao Estado uma maior integração entre as empresas e as universidades, para que, assim, o conhecimento acadêmico possa ir ao encontro das necessidades do mercado.

[...] A CNI pretende [...] subordinar a lógica e o funcionamento não só do sistema educacional, mas também dos centros públicos de produção científica e tecnológica às “necessidades econômicas”. Essa subordinação pode ser, portanto, resumida na fórmula “busca por uma atitude empresarial”. (RODRIGUES, 1998, p. 105).

A CNI recomenda que as entidades empresariais busquem conscientizar a sociedade da necessidade dos gastos em educação, para que possa haver uma elevação da capacidade tecnológica do país.

Para a Confederação Nacional da Indústria, esse novo modelo de desenvolvimento da produção exige uma força de trabalho qualificada, percebendo-se a necessidade da valorização do saber dos trabalhadores e suas competências polivalentes, alterando, assim, as relações hierárquicas na empresa.

Os empresários propõem uma educação orientada para a produção de conhecimentos que possam ser transmitidos e generalizados. Propõem, também, uma educação que forme sujeitos capazes de continuar a produzir conhecimento, mesmo que tenham saído da escola, ou seja, mesmo nas funções da empresa. A CNI expandiu

[...] o conceito de educação básica; defendeu sua universalização; encarou o homem como sendo um bem ao qual deva ser agregado valor; propôs uma educação que desenvolva todas as potencialidades humanas – desde que essas estejam em sintonia com um mercado cada vez mais competitivo: “o que é necessário defender é um sistema educacional que forme um homem auto-realizado, com instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificações que a nova empresa exigirá”. (RODRIGUES, 1998, p. 111).

Além da educação básica precisar de reformulações, para a CNI, a qualificação profissional também exige uma transformação, que, necessariamente, implica uma educação básica ampla e sólida.

Com essas críticas à educação básica, a Confederação lança um documento chamado “Educação básica e formação profissional”, onde expõe seus parâmetros curriculares para

uma educação no compasso das mudanças tecnológicas. Para os empresários, a reforma curricular da educação básica deve ser caracterizada por três balizas:

(a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; e (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos. (RODRIGUES, 1998, p. 112).

Além disso, de acordo com a Confederação, deve-se acabar com a dualidade da educação, ou seja, das escolas tradicionalmente destinadas às camadas privilegiadas (ensino acadêmico) e das escolas destinadas às camadas populares (ensino técnico-profissional). Como “sugestão” de mudança, a CNI propõe uma universalização e um sistema único de Educação Básica, abrangendo toda a população com idade entre 7 e 18 anos, e, posteriormente, essa educação seria complementada por toda a vida produtiva do trabalhador.

A CNI propõe uma reconceituação do perfil da qualificação do trabalhador, esta reconceituação envolve:

a) diminuição dos níveis hierárquicos e a valorização do trabalho em equipe; b) o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criadas desde a base educativa até a formação profissional, visando maior capacidade de controlar os erros de operação; c) o conhecimento da sua área e de todo o processo de produção, visando entender e prever os efeitos de possíveis erros na cadeia de produção; d) desenvolver a capacidade de adquirir e operar intelectualmente novas informações e superar hábitos ultrapassados de relações sociais; e) a capacidade em transferir conhecimento adquirido na sua vida cotidiana para o ambiente organizado do sistema produtivo (CNI apud CARVALHO, 1999, p. 63).

O perfil do novo trabalhador, como foi possível perceber, de acordo com a Confederação, deve estar baseado em princípios como: a capacidade de autogerenciamento do

trabalho, a capacidade de comunicação desse sujeito trabalhador e a capacidade de trabalhar em equipe.

4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: O OLHAR PRODUZINDO SIGNIFICADOS

Este capítulo apresenta um breve histórico do termo “representação”, situando, especificamente, a contribuição dos estudos de Moscovici a respeito das representações sociais.

A idéia de *representação* foi definida e utilizada, ao longo da história, de diferentes maneiras.

De acordo com o Dicionário de Filosofia, de Ferrater Mora:

[...] o termo “representação” é usado como vocábulo geral que pode referir-se a diversos tipos de apreensão de um objeto (intencional). Assim, fala-se de representação para referir-se à fantasia (intelectual e sensível) no sentido de Aristóteles; à impressão (direta ou indireta), no sentido dos estóicos; à apresentação (sensível ou intelectual, interna ou externa) de um objeto intencional ou *repraesentatio* no sentido de Descartes; à apreensão geral, que pode ser, como Kant, intuitiva ou conceitual; à forma do mundo dos objetos como manifestações da Vontade no sentido de Schopenhauer [...]. (FERRATER - MORA, Dicionário de Filosofia, p. 2517).

Com essa multiplicidade de sentidos e de usos da palavra “representação”, o termo torna-se, na maioria das vezes, ambíguo “dentro da psicologia, na epistemologia e na relação entre a epistemologia e quaisquer elementos ‘psicológicos’ que se aduzam para esclarecer a natureza e formas do conhecimento” (ibid.).

A representação teve uma de suas primeiras referências em Platão, que, para explicar o que entendia do mundo, criou a alegoria da caverna. Nesta alegoria, ele pretendia mostrar que “as coisas em si” estão escondidas, sendo-nos mostrada apenas a “sombra das coisas reais” – sua representação –, ao invés das “coisas em si”. Platão afirmava que as coisas deste mundo são ilusões, estando o real no mundo das idéias. As coisas deste mundo seriam apenas as sombras, as representações das coisas do mundo das idéias (PLATÃO, 1996).

A representação, no classicismo grego, principalmente nas artes, consistia em representar a realidade não exatamente como ela se apresentava, mas como um “simulacro” (KERN, 1989, p. 151), ou seja, uma realidade idealizada, uma figura então tida como o ideal. Uma *representação da representação* do mundo das idéias, ou seja, apenas significados e imagens que simulam o real, que está presente somente no mundo idealizado.

Embora o termo representação tivesse assumido, ao longo da história, diversos sentidos, duas acepções cristalizaram o significado desse termo:

[...] a “representação” entendida como objetivação, figurada ou simbólica, de algo ausente – um ser, animado ou inanimado, material ou abstrato – e a “representação” definida como estar presente em lugar de outra pessoa, substituindo-a, podendo ou não “agir em seu nome”, na qualidade de seu “representante” (CARDOSO, 2000, p. 45).

A primeira acepção de representação – a “objetivação”, ou seja, a simbolização de algo ou alguém que não está presente –, diz respeito a uma faculdade cognitiva. A segunda acepção do termo “representação” é aquela relacionada à representação política, ou seja, quando uma ou mais pessoas representam grupos sociais ante as autoridades.

De acordo com Cardoso (2000), a representação entendida enquanto *objetivação*, e a maneira pela qual esse termo foi sendo desenvolvido na história da filosofia ocidental, é o conceito-chave de toda a teoria do conhecimento desde a Grécia até a modernidade, já que “*representar*, neste caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e a sua capacidade de ‘conhecer’, isto é, de apreender um ‘real’ verdadeiro para além das aparências de um real produzido pelo senso comum” (CARDOSO, 2000, p. 46).

A representação entendida enquanto “estar presente em nome de outra pessoa”, ainda de acordo com Cardoso, “é um conceito-chave da teoria do simbólico, uma vez que o objeto ausente é re-apresentado à consciência por intermédio de uma ‘imagem’ ou símbolo, isto é, algo pertencente à categoria do signo” (CARDOSO, 2000, p. 46).

Essas concepções de representação enquanto objetivação e enquanto “estar presente em nome de outra pessoa”, possuem, como foi possível perceber, conceitos distintos, sendo que o primeiro conceito, partindo do critério da racionalidade, foi privilegiado em detrimento do segundo.

4.1 Representações sociais

Pode-se afirmar que uma primeira idéia “formal” de Teoria das Representações Sociais surgiu com o trabalho de Serge Moscovici, ao estudar o fenômeno da “popularização” da psicanálise e de sua apropriação e usos diversificados pela sociedade parisiense. O autor desenvolveu uma psicossociologia do conhecimento, partindo da tradição da sociologia do conhecimento. Moscovici buscava “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1993, p. 20).

De acordo com o grupo de estudiosos da psicologia social européia, da qual Moscovici fazia parte (1978), a psicologia tradicional norte-americana – dominante – se preocupava demasiadamente com os aspectos psicológicos individuais do comportamento do sujeito. A crítica feita pelos europeus é a de que a perspectiva norte-americana não daria conta das relações cotidianas, informais, da vida em um nível social/coletivo, daí a necessidade da proposição de uma outra abordagem.

Para Moscovici (1978), o “conceito” de representação é relacional e, justamente por isso, social.

Segundo Cardoso (2000), atualmente, os historiadores culturais têm se preocupado fundamentalmente com as representações sociais. Além disso, de acordo com o mesmo autor, o destaque dado às representações sociais é acompanhado por uma indefinição conceitual da expressão “representação social”, que possui diversos significados, de acordo com a perspectiva do autor que lhe atribui o significado.

Essa indefinição do conceito de representação social está presente nas principais discussões teóricas da Psicologia Social nos últimos anos. Intelectuais como Guareschi (1994), Spink (1993) e Jovchelovitch (1994) distinguem, contemporaneamente, diferentes níveis de análise das representações sociais (MARTINI, 1999).

O *primeiro nível* de análise das representações sociais é o da a representação enquanto fenômeno, ou seja, enquanto objeto de estudo. Esse primeiro nível de análise diz respeito à representação enquanto construção de conhecimento do cotidiano da vida dos sujeitos, da comunicação cotidiana, com o objetivo principal de perceber e entender determinada realidade social.

O *segundo nível* de análise, de acordo com Martini (1999), diz respeito à teoria, ou seja, às definições, às generalizações, aos conceitos. Trata-se do nível metodológico das representações.

Finalmente, o *terceiro nível de análise* é o nível “metateórico”, ou seja, o nível que compreende as discussões e os debates a respeito da teoria.

A teoria das representações sociais é uma “ciência” com interesse, basicamente, no estudo do “senso comum” e sua relação com pensamentos, atitudes e comportamentos sociais. Esta “ciência” constitui-se, inicialmente, de hipóteses a partir da Psicologia Social, focalizando a apropriação do conhecimento científico pelo senso comum. Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais tem como foco de estudo a maneira como o senso comum se apropria do conhecimento científico (FALCON, 2000).

A noção de representação social possui vários significados, envolvendo os mais diversos campos de conhecimento, entre eles história, lingüística, semiótica, educação, antropologia. Além disso, as representações, nesses estudos, podem ser consideradas “ora como fenômeno central de estudos, ora como instrumento de análise, ou ainda como referência de fundo para a investigação de especificidades de uma ou outra área do conhecimento” (MARTINI, 1999, p. 41).

Para o presente trabalho de pesquisa, utilizo o conceito de representação social empregado por Serge Moscovici (1978), problematizado a partir do conceito de representação coletiva, de Durkheim¹⁶.

Moscovici considera as representações sociais como possuidoras do potencial de *produzir* tanto critérios de percepção, individual e coletiva, quanto de conduta social e de pensamento. Neste sentido, segundo Rangel (1997, p. 11), “as representações não só refletem os fatos como influem nos atos”.

Segundo Guareschi (1994), as representações sociais são formadas

quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades [...] (GUARESCHI, 1994, p. 20).

As representações, de acordo com Moscovici (1978), não são somente simulacros e representações mentais, sem ligação alguma com o comportamento humano criador, mas, ao

¹⁶ De acordo com Moscovici, Durkheim, a partir de um olhar sociológico, vê as representações como sendo artifícios irredutíveis a qualquer análise. Para Durkheim, as representações coletivas são “o sistema de símbolos através dos quais a sociedade se torna consciente de si mesma” (DURKHEIM, 1978).

contrário, as representações possuem uma função de constituidoras da realidade que conhecemos e em que vivemos. Além disso, segundo Moscovici, as representações são sempre representações a partir de uma ótica, ou seja, a partir de um lugar e de uma pessoa em particular.

O mesmo autor (1978) afirma que a representação social deve ser encarada como sendo algo ativo, que possui o papel de modelar o que é dado pelo exterior, já que, de acordo com o autor, na medida em que as pessoas se relacionam com as coisas, elas a constituem de acordo com as interações sociais. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são conjuntos de afirmações, explicações e conceitos, isto é, verdadeiras teorias do senso comum, ou seja, ciências coletivas “sui generis” pelas quais se procede à interpretação e a construção de realidades sociais. De acordo com Sá: “As representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro *ambiente* onde se desenvolve a vida cotidiana” (SÁ, 1993, p. 26).

Além disso, de acordo com Moscovici, a representação social é uma maneira de reprodução das “coisas reais”, porém, cada pessoa que as representa o faz de uma maneira diferente, acrescentando ou retirando elementos, conforme a realidade social em que vive. Sendo assim, afirma Moscovici:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

O mesmo autor (1978), ao se referir à *representação social*, não estabelece um corte “certo” entre o mundo interior e exterior do sujeito; além disso, acredita que sujeito e objeto

não estão dissociados. O objeto, ao estar inscrito em um contexto basicamente ativo e dinâmico, pode ser entendido como um objeto que foi concebido pelo sujeito ou pela coletividade em que este está inserido, de acordo com suas necessidades e intenções. Afirma Moscovici:

[...] Não reconhecer o poder criador de objetos, de eventos, de nossa atividade representativa, equivale a acreditar na inexistência de relações entre o nosso “reservatório” de imagens e a nossa capacidade de combiná-las, de engendrar novas e surpreendentes combinações. Ora, os autores que vêem nesse reservatório apenas cópias fiéis do real parecem negar ao gênero humano essa capacidade, no entanto bem evidente, e da qual a arte, o folclore e o senso comum são testemunhos cotidianos. Mas o sujeito constitui-se ao mesmo tempo. Pois, segundo a organização que ele se dê ou aceite do real, o sujeito situa-se no universo social e material (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

4.1.1 Análise das representações sociais

Segundo os estudos de Serge Moscovici (1978), as representações sociais possuem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação.

A dimensão da *atitude* expressa a orientação global em relação ao objeto de representação, envolve “tomada de posição”, implicando juízo de valor em relação ao objeto representado, qualificando-o como positivo, negativo ou neutro.

A dimensão da *informação* corresponde à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (Moscovici, 1978, p. 67).

Segundo Moscovici (1978), quanto maior o conhecimento dos sujeitos sobre o objeto de representação, melhores são as suas condições de informação sobre esse objeto. Além disso, de acordo com o mesmo autor (1978), quanto mais o sujeito possui um saber a respeito

do objeto da representação, mais ele poderá ajudar a representar esse objeto, através de suas asserções a respeito do mesmo (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

A dimensão do *campo de representação* refere-se à idéia de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições referentes a um aspecto preciso do objeto de representação, ou seja, refere-se ao conteúdo específico das proposições e das afirmações do sujeito a respeito do objeto da representação.

Moscovici (1978) refere o sentido de “harmonia” entre essas três dimensões – atitude, informação e campo de representação – como fator de sustentação, consolidação e permanência das representações.

Os processos de produção das representações são: a *objetivação* e a *ancoragem*. A objetivação consiste na idéia de “duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato” (SÁ, 1993, p. 34). Já a *ancoragem* tem a função de duplicar uma figura por um sentido, ou seja, transformar e fornecer um contexto inteligível ao objeto.

A *ancoragem*, de acordo com Sá (1993), consiste na integração cognitiva do objeto representado ao pensamento existente previamente. Além disso, ainda segundo o mesmo autor, as representações preexistentes podem ser a base para as novas representações (SÁ, 1993).

A *objetivação* é um processo que consiste em dar uma forma específica ao conhecimento em relação ao objeto, tornando o conceito abstrato em um conceito quase tangível.

Partindo do que Moscovici afirma acerca das dimensões das representações, é possível perceber que, quando “se pensa” sobre um determinado objeto, ocorrem ao mesmo tempo o que chamamos de “real” a respeito do objeto, ou seja, as práticas do cotidiano, e o “ideal”, ou seja, o que desejamos e esperamos daquele objeto. Afirma Moscovici:

Representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto [...] As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica. (MOSCOVICI, 1978, p. 58-59).

5 DELIMITANDO A PESQUISA

5.1 Contextualizando o estudo

Partindo do pressuposto de que o Telecurso 2000 produz representações sociais sobre o trabalho e o trabalhador, a pesquisa teve por pretensão colocar sob suspeita essas representações acerca dos adultos trabalhadores.

Dessa forma, o estudo teve por objetivos: 1) identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000; 2) configurar de que modo os telealunos, adultos trabalhadores participantes do Telecurso 2000, se vêem representados nas teleaulas.

O estudo buscou problematizar as seguintes questões de pesquisa: 1) Que representações acerca dos adultos trabalhadores estão presentes nas teleaulas e nos documentos do Telecurso 2000? Que trabalhadores o Telecurso 2000 quer formar através de suas práticas educacionais? A que perfil de trabalhador essas representações remetem? 2) Como os adultos trabalhadores se vêem representados nas teleaulas?

5.2 Metodologia de investigação

A metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa teve como base a proposta de Fischer (2002, p. 83-94) em seu artigo “Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação”, publicado na revista da ANPed.

Neste artigo, a autora propõe que se faça uma análise dos produtos da mídia de uma determinada época, ou seja, uma análise que se concentre em determinado tempo e espaço.

Partindo do pressuposto de que os produtos da mídia repercutem profundamente na vida das pessoas, Fischer afirma a “necessidade de complexificarmos nossas investigações a respeito do receptor [focalizando] *a quem se endereçam os produtos televisivos?*” (FISCHER, 2002, p. 90). Com base nos estudos de Elisabeth Ellsworth (1997), a autora refere a possibilidade de se problematizar através das seguintes perguntas: “*Quem se pensa que é aquele a quem se destina tal ou qual programa? Quem aquela emissora ou aquele criador imagina que eu sou, quem nós somos, quem esta criança é? E quem se deseja que sejamos?*” (FISCHER, 2002, p. 90, grifos meus). Estas questões poderiam ser investigadas a partir da análise dos próprios programas, já que o espectador está, de certa forma, representado nos produtos da mídia, uma vez que os programas são dirigidos a determinados públicos.

No entanto, Fischer (2002) propõe um passo adiante no campo da pesquisa em mídia e educação, assinalando a possibilidade de outras formas de investigação que estabeleçam “um movimento permanente entre a análise dos produtos midiáticos e a escuta de grupos selecionados de espectadores – cujas falas, assim como os textos midiáticos escolhidos, consistiriam, ambos, no corpus de análise” (FISCHER, 2002, p. 90). É por esta perspectiva que esta investigação se orienta.

5.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

Inicialmente, para caracterizar o Projeto Telecurso 2000, objeto de pesquisa deste estudo, segui o roteiro de análise de produtos televisivos proposto por Fischer (2001), no trabalho intitulado *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*.

Para alcançar o 1º objetivo da pesquisa – identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000 -, fiz a observação e o exame das primeiras 10 aulas de Matemática e de História do Brasil das séries finais do Ensino Fundamental do projeto Telecurso 2000. A escolha das disciplinas se deu conforme critérios de ciências humanas e exatas. A disciplina de História foi escolhida pelo seu aspecto político em relação à história do país, e a disciplina de Matemática foi escolhida pelo fato de eu ter trabalhado com essa disciplina em minha prática pedagógica no Telecurso 2000, junto ao SESI. Para atingir esse objetivo, também realizei uma análise documental.

Para alcançar o 2º objetivo da pesquisa – configurar de que modo os adultos trabalhadores participantes desse projeto se vêem representados -, realizei entrevistas semi-estruturadas¹⁷ e apliquei a técnica da associação livre¹⁸ junto a quatro adultos trabalhadores que participaram do projeto do Telecurso 2000, buscando, posteriormente, estabelecer um movimento na pesquisa entre as minhas análises do programa em questão e a escuta desse grupo selecionado de telespectadores ou “telealunos”.

Ao utilizar entrevistas para a realização desta pesquisa, me apóio, principalmente, na teorização de Moscovici (1978) acerca das representações sociais:

“A conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria” [...] as representações são resultados de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas. (MOSCOVICI, apud SPINK, 1993, p. 99).

Spink afirma que o diálogo presente nas entrevistas deve ser acessado pelo pesquisador através de conversas induzidas por questões, expressas livremente em entrevistas, além de outros materiais, tais como: livros, revistas, memórias, jornais, etc.

De acordo com o mesmo autor (1993), os dados das entrevistas aplicadas poderão ser obtidos através de três formas: “*técnicas verbais, técnicas não verbais e observação*” (SPINK, 1993, p. 100).

As *técnicas verbais* são, segundo ela (1993), as formas mais comuns de se acessar as representações sociais. As técnicas verbais são as estratégias mais utilizadas em pesquisas acerca de representações sociais, principalmente aquelas induzidas por entrevistas abertas com um mínimo de roteiro. Ou seja, as entrevistas são realizadas com o objetivo de dar voz aos entrevistados, procurando não impor as categorias nem as concepções e opiniões do pesquisador. De acordo com Spink (1993), as técnicas verbais permitem um amplo e rico material de análise.

A análise dos resultados foi desenvolvida com base na teorização de Moscovici (1978) acerca das Representações Sociais.

¹⁷ Ver anexo 1.

¹⁸ Ver anexo 2.

5.4 Corpus de análise

O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído pelas 10 primeiras teleaulas de Matemática e História do Brasil das séries finais do Ensino Fundamental do projeto Telecurso 2000 e pelas “falas” de um grupo de quatro adultos trabalhadores que já participaram de alguma das telessalas oferecidas pelo SESI/São Leopoldo, além dos documentos do Telecurso 2000: *Manual do orientador de aprendizagem* (SENAI, 1996b) e *Capacitação de orientadores de aprendizagem do Telecurso 2000* (SENAI, 1996a).

5.5 Apresentando os sujeitos da pesquisa

Quatro adultos trabalhadores residentes em São Leopoldo foram os sujeitos da pesquisa. A participação como “telealuno” do Telecurso 2000, em nível de 1º. grau, foi o critério utilizado para a escolha dos sujeitos.

Participaram como sujeitos da pesquisa:

- Vânia¹⁹, uma mulher de 37 anos, mãe de quatro filhos, casada e, atualmente, estudante de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Vânia trabalhou muitos anos cuidando de crianças (babá) pela manhã e à tarde;

¹⁹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram alterados.

- Pedro, um homem de 41 anos, pai de dois filhos, casado, que cursou a 7^a. série do Ensino Fundamental e, atualmente, não está estudando. Pedro trabalha como motorista pela manhã e à tarde;

- Márcia, uma mulher de 55 anos, mãe de dois filhos, casada, que concluiu o Ensino Fundamental e, atualmente, não está estudando. Márcia trabalha como doceira autônoma, produzindo doces e salgados, em sua residência.

- Bruno, um homem de 20 anos, pai de um filho, casado, que não concluiu o Ensino Fundamental quando da realização das Teleaulas 2000 e atualmente não está estudando. Trabalha como segurança em uma loja de eletro-eletrônicos no centro da cidade de São Leopoldo.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

“A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento.” Paulo Freire

Este capítulo está organizado em três secções. Inicialmente apresento uma caracterização do Telecurso 2000, ao responder as perguntas sugeridas por Fischer (2001), em sua proposta de roteiro para a análise de produtos televisivos. Os resultados dessa análise situam o programa Telecurso 2000 – objeto deste estudo.

A segunda e a terceira secções tratam dos resultados das teleaulas, problematizando, respectivamente, dados referentes à 1ª e à 2ª questão de pesquisa.

6.1 Caracterizando o Telecurso 2000

Com vistas a caracterizar o Telecurso 2000, utilizo como parâmetro a proposta de roteiro para a análise de produtos televisivos apresentada por Fischer (2001), no livro *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Neste roteiro há a sugestão de seis perguntas a

serem “respondidas” pelo pesquisador. Pergunta número um: “Que tipo de programa é esse?”; pergunta número dois: “Quais os objetivos desse artefato? Quais suas estratégias de veiculação? A quem ‘se endereça?’”; pergunta número três: “Qual a estrutura básica do programa?”; pergunta número quatro; “Afinal, de que trata esse programa? Quem fala e de que lugar?”; pergunta número cinco: “Com que linguagens se faz este produto?”; pergunta número seis: “Que relações fazer entre esse artefato da mídia e outros problemas, teorias ou temáticas de interesse para a educação?”

A primeira pergunta diz respeito à caracterização do tipo de programa analisado. Fischer (2001) destaca que, apesar de diversos autores da área da comunicação afirmarem que no mundo pós-moderno em que estamos inseridos não há uma distinção clara entre os “gêneros” televisivos, “[...] vale a pena distinguir tipos de programas, gêneros e formatos [...]” (FISCHER, 2001, p. 93)

Arlindo Machado (apud FISCHER, 2001) distingue dois modelos de programas televisivos: os programas de informação e os programas de ficção. Os programas de informação, como o próprio nome indica, se destinam a informar e, em certos casos, a entreter os telespectadores. Dos programas de informação fazem parte os telejornais, documentários, programas instrucionais, os didáticos, os programas de auditório e de entrevistas. São considerados programas de ficção ou “de fantasia” as telenovelas, os filmes produzidos especialmente para a TV, os programas de humor e as miniséries.

Fischer (2001) destaca a importância de se analisar cuidadosamente o programa antes de definir uma classificação, já que, cada vez mais, não há limites entre ficção e realidade.

Partindo dessas considerações, é possível afirmar que o Telecurso 2000 é um programa de informação de natureza instrucional que tem como um de seus objetivos a formação do trabalhador. De acordo com o *Manual do orientador de aprendizagem* (1996): “a proposta **está direcionada à formação para o mundo do trabalho**, por meio da **educação a distância**, com uso de multimeios (TV, vídeo, material impresso)” (SENAI, 1996b, p. 7, grifos do documento).

O programa é uma mescla de realidade e ficção: no decorrer das teleaulas, ocorrem, concomitantemente, “explicações” dos conteúdos das disciplinas, apresentações de entrevistas com pessoas que passam nas ruas do Rio de Janeiro ou com trabalhadores “reais” em seus lugares de trabalho e teatros/telenovelas com artistas de telenovelas. Sua programação envolveu filmes e documentários, assim como a participação de artistas brasileiros famosos, como Francisco Cuoco, Paulo Gracindo, Gianfrancesco Guarnieri, Antônio Fagundes, Milton Gonçalves, entre outros.

A segunda pergunta se refere aos objetivos do programa, às estratégias de veiculação do emissor e “a quem se endereça” o programa em questão. Neste item a autora sugere a observação de mais de um exemplar do programa a ser analisado²⁰, considerando o contexto em que o programa foi produzido.

O Telecurso 2000²¹ afirma ser um método de ensino supletivo de 1º e 2º graus, desenvolvido com ajuda de diversas organizações, governamentais ou não:

²⁰ Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram observadas 20 teleaulas do Telecurso 2000, em nível de 1º grau, sendo 10 de Matemática e 10 de História do Brasil.

²¹ Estes dados foram obtidos no site oficial do Telecurso 2000 na internet: <http://www.telecurso2000.org.br>.

[O Telecurso 2000 foi] desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), é uma parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR); a Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do Serviço Social da Indústria (SESI); a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho. (TELECURSO 2000, 2003, *online*).

O objetivo do Telecurso 2000 é a educação dos adultos que não tiveram acesso à escola. O projeto Telecurso 2000 afirma que pretende “aumentar a escolaridade do trabalhador brasileiro através do método de educação a distância” (Fundação Roberto Marinho, 2003, *online*), articulando os conhecimentos teóricos e práticos, específicos da área profissionalizante. A proposta básica do Telecurso 2000 é a formação para o trabalho. No entanto, esta formação para o trabalho não deve ser dissociada da realidade, da vida social; os conhecimentos adquiridos pelos alunos nessa formação devem contribuir para uma efetiva inserção e participação na sociedade e para uma atuação profissional mais produtiva.

Segundo o documento do SENAI/RS *Manual do orientador de aprendizagem*:

O que se busca é a harmonia entre a realidade, a vida social e o mundo do trabalho. Em síntese, espera-se que o aluno tenha acesso aos conhecimentos básicos e profissionalizantes que o ajudarão a compreender a sociedade e dela participar – exercendo seus direitos e deveres de cidadão – e atuar profissionalmente de modo competente e produtivo. (SENAI-RS, 1996b, p. 6).

O Telecurso 2000 é um programa de educação a distância utilizado por empresas que querem “qualificar sua mão-de-obra”. Escolas também utilizam o Telecurso 2000 com o

objetivo de proporcionar o término de estudos a pais de alunos e à comunidade em geral. Segundo dados da internet²² sobre o Telecurso 2000:

Através do Projeto Telessalas 2000, as entidades comunitárias e outras organizações da sociedade civil, as empresas e o governo atuam em parceria no enfrentamento de um de nossos problemas mais urgentes. Assumindo, assim, um papel estratégico em relação ao crescimento econômico da região, do estado e do município e, principalmente, ao bem-estar de sua população e do próprio indivíduo. (2003, *online*).

Os fundamentos pedagógicos do Telecurso 2000 (SENAI, 1996a) se apóiam em quatro princípios: *educação para o trabalho; ensino em contexto; habilidades básicas e atitudes de cidadania*. De acordo com o documento *Capacitação de orientadores de aprendizagem do Telecurso 2000* (SENAI, 1996a), esses princípios permeiam todas as disciplinas, de modo a garantir a unidade pedagógica do projeto em questão.

O primeiro princípio é *educação para o trabalho*. De acordo com este princípio, a avaliação da produção do trabalhador não se dá mais somente por sua habilidade de realizar determinada tarefa, mas sim por sua habilidade de aprender, de aplicar seu conhecimento, de transferir conhecimento para os colegas, enfim, por um processo de aprendizagem contínua.

O princípio *educação para o trabalho* visa, entre outros aspectos, elevar a produtividade do sujeito e, conseqüentemente, do país; promover uma melhora na qualidade dessa produção; evitar os desperdícios causados pelos trabalhadores desqualificados; diminuir os acidentes de trabalho e melhorar a qualidade de vida do sujeito. Entende também que, na medida em que o trabalhador estuda, é capaz de assumir posturas críticas com relação aos seus direitos e deveres.

²² Dados obtidos no *site*: <http://www.telecurso2000.org.br>.

Ensino em contexto é o segundo princípio pedagógico do Telecurso 2000. Este princípio percebe o local de trabalho como um lugar privilegiado de produção de saber. Segundo o documento do SENAI (1996a), “o **local de trabalho** surge como o espaço mais adequado à aprendizagem, pelo fato de viabilizar a convergência das diferenças/aptidões individuais e o treinamento prático de habilidades” (SENAI-RS, 1996a, p. 28; grifos do documento).

O terceiro princípio é o das *habilidades básicas*. Em relação a esse princípio, o documento do SENAI (1996a) afirma que as habilidades para a vida na sociedade são variáveis de acordo com o tempo, o espaço e as necessidades gerais da população. O documento diz que, na era fordista, as habilidades básicas enfatizavam “ler, escrever, contar e resolver problemas simples de aritmética e geometria” (SENAI-RS, 1996a, p. 28). Na sociedade atual, porém, as habilidades básicas são bem mais complexas, face ao avanço da tecnologia, aos amplos mercados internacionais e à necessária mobilidade do sujeito. Sendo assim, as habilidades básicas, atualmente, são outras e devem mobilizar a capacidade de aprender a aprender.

Finalmente, o quarto princípio pedagógico refere-se a *atitudes de cidadania*. Este princípio refere que, pelo telecurso ser uma proposta de educação voltada para o trabalho, deve integrar, no processo de formação de profissionais competentes, dimensões referentes à construção da cidadania. De acordo com o Telecurso 2000, ser especialista, atualmente, já não basta, sendo necessário, face às mudanças na sociedade atual, que trabalhadores e empregadores possuam uma base sólida de conhecimentos, além da capacidade de atuar, realizar a concretizar suas atitudes.

Neste contexto, de acordo com os princípios do Telecurso 2000 estabelecidos nos documentos analisados, cabe à educação proporcionar ao sujeito condições para que este possa exercer funções políticas, produtivas e culturais.

De acordo com o Telecurso 2000 (SENAI, 1996a), a proposta pedagógica do projeto possui características próprias e diferentes daquelas presentes em outros cursos supletivos, já que:

Apresenta “*formação básica*” diferente daquela fornecida pela escola, porque se volta para educação integral do cidadão que trabalha ou pretende conseguir um trabalho. *Preocupa-se em fornecer conteúdos atualizados, relevantes e adequados ao participante, considerando suas condições de estudo e trabalho.* (SENAI-RS, 1996a, p. 31, grifos do documento).

O “público-alvo” que o Telecurso 2000 pretende atingir, de acordo com os documentos do projeto, são pessoas com mais de 14 anos, jovens e adultos, de ambos os sexos, trabalhadores formais, informais ou desempregados que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram e que pretendem um aperfeiçoamento, uma qualificação ou uma requalificação profissional.

Como estratégias de veiculação, o emissor (Fundação Roberto Marinho) tem utilizado depoimentos de ex-alunos, em campanhas publicitárias, bem como veiculando informações via internet e em *site* do próprio Telecurso 2000.

A outra dimensão envolvida nessa segunda questão diz respeito a “a quem se endereça o programa?”, uma vez que em todos os artefatos da mídia sempre há um endereço certo, um tipo de destinatário.

O “modo de endereçamento” referido por Fischer (2001) é um termo utilizado por Elisabeth Ellsworth em estudos acerca do cinema. Ellsworth (2001) afirma que “modo de endereçamento” se resume na pergunta: “Quem este filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p. 11). Em se tratando da presente pesquisa, a questão que se coloca em relação aos “modos de endereçamento” poderia ser assim formulada: “Quem o Telecurso 2000 pensa que este adulto trabalhador é?”

Ellsworth, em seu texto “Modos de endereçamento: uma coisa do cinema; uma coisa da educação também” (2001, p. 16), refere que os modos de endereçamento não são movimentos falados ou visuais, mas uma “*relação*”, no caso do Telecurso 2000, uma relação entre o Telecurso e seus telealunos. De acordo com a autora: “O modo de endereçamento parece-se mais com a estrutura narrativa do filme do que com seu sistema de imagem. Tal como a história ou a trama, o modo de endereçamento não é visível” (ELLSWORTH, 2001, p. 16). Nos “modos de endereçamento” estão as representações acerca dos adultos trabalhadores projetadas pelo Telecurso 2000, as quais são objeto de análise específica, neste capítulo, item 6.2 – o perfil do trabalhador no Telecurso 2000: representações sobre o tralhado/ trabalhador e o processo de formação do trabalhador.

A terceira pergunta diz respeito à estrutura do programa. Envolve a análise da estrutura em que o programa foi idealizado, o tempo total do programa, a duração de cada parte, de cada bloco ou segmento que compõe o programa

O Telecurso 2000 está estruturado em três segmentos: o 1º. Grau, o 2º Grau e o Curso Profissionalizante. Estes cursos estão estruturados em fases, sendo que cada fase corresponde a um semestre. Cada curso se divide em três fases, tendo a duração total de 18 meses.

O Telecurso 2000 1º grau, especificamente, tem a duração de 360 horas, distribuídas entre estudos individuais, em grupo e pela TV. A carga horária do Telecurso 2000 1º grau está assim estruturada:

Quadro 3 – Estrutura do Telecurso 1º grau

| Primeira fase | | Segunda fase | | Terceira fase | | Subtotal |
|---------------|-----------|--------------|-----------|---------------|-----------|----------|
| Disciplinas | Programas | Disciplinas | Programas | Disciplinas | Programas | |
| Português | 40 | Português | 50 | - | | 90 |
| Matemática | 40 | Matemática | 20 | Matemática | 20 | 80 |
| História | 40 | - | - | - | | 40 |
| - | - | Ciências | 50 | Ciências | 20 | 70 |
| - | - | - | - | Geografia | 50 | 50 |
| - | - | - | - | Inglês | 30 | 30 |
| Total | 120 | - | 120 | - | 120 | 360 |

Fonte: SENAI-RS, **Manual do orientador de aprendizagem**, Porto Alegre: Diretoria Técnica/Gerência de Desenvolvimento Educacional, 1996b, p. 7.

O Telecurso 2000 possui três opções de recepção das teleaulas, sendo elas: *recepção organizada, recepção controlada e recepção livre*.

A *recepção organizada* pode ocorrer em ambientes de diferentes lugares: escolas, sindicatos, igrejas, empresas, associações de bairro, entre outros. Nesta opção os participantes se reúnem em cinco dias da semana por duas horas, em uma telessala. Na recepção organizada há a presença de um orientador de aprendizagem, que, de acordo com o *Manual do orientador de aprendizagem*,

é quem planeja, organiza e proporciona situações dinâmicas e variadas para o grupo de alunos; seleciona recursos, técnicas e procedimentos didáticos adequados; acompanha e avalia permanentemente o processo, além de desenvolver funções administrativas e sociais, com o objetivo de estimular e

promover a participação dos alunos no processo de aprendizagem. (SENAI, 1996b, p. 16) .

De acordo com o mesmo Manual (1996), o trabalho pedagógico dessa modalidade de recepção das telessalas pode ser desenvolvido de forma que os primeiros 15 minutos sejam a audiência da teleaula do dia; a seguir são reservados alguns minutos para reflexões e debates sobre a teleaula e 45 minutos para estudos individuais de leitura, escrita e exercícios, que fazem parte dos livros didáticos do Telecurso 2000. Além disso, são sugeridos mais 60 minutos para que os alunos estudem em grupos, realizando pesquisas, leituras e outras atividades.

A *recepção controlada* caracteriza-se pelo fato de que o aluno não precisa, necessariamente, assistir à teleaula em uma telessala, mas no lugar que lhe for mais conveniente, sozinho ou em pequenos grupos. Neste caso, o orientador de aprendizagem não está presente. O aluno deve inscrever-se em um *centro controlador* que se destina a oferecer atendimento de um orientador de aprendizagem, pelo menos uma vez por semana, para que possa tirar as dúvidas, rever alguma teleaula, consultar o acervo bibliográfico do lugar, entre outros.

No caso da *recepção livre*, o aluno assiste à teleaula sem nenhuma orientação e pode adquirir o material impresso para uso individual e autônomo. Não participa de telessalas e, tampouco, de um centro controlador. Essa modalidade se destina às pessoas que desejam fazer um processo permanente de aperfeiçoamento e qualificação.

As teleaulas estão apresentadas em fitas de vídeo; cada fita contém 8 teleaulas, de 15 minutos de duração cada uma delas. No início de cada “fita”, são apresentados o logotipo do

Telecurso e a abertura geral do programa. A partir da primeira aula, este momento de abertura geral não é mais apresentado. Todas as teleaulas possuem uma “abertura” específica. Dependendo da disciplina, os símbolos e os desenhos dessa abertura se modificam, se aproximando dos conteúdos de que trata a disciplina em questão.

A estrutura das teleaulas 2000 segue um padrão único: as teleaulas têm uma duração de 15 minutos, divididas em três partes: introdução, desenvolvimento e revisão.

As aulas se iniciam com uma introdução, geralmente através de uma pequena história produzida pelos atores do programa. A seguir, apresenta-se o título da teleaula e inicia-se a “aula” propriamente dita. A teleaula é iniciada com uma história, que lembra uma *novela* em que o assunto da aula é inserido no contexto da história. Nessa explanação inicial e no desenvolvimento da teleaula, são mesclados momentos em que há a novela e os momentos em que são mostrados trabalhadores “reais”, entrevistados em seus locais de trabalho.

Após a *explanação inicial* da teleaula e o *desenvolvimento da história*, segue a *hora da revisão* dos assuntos da teleaula, em alguns minutos finais. Depois da revisão, aparecem atores que atuam no Telecurso 2000, e os mesmos sugerem que os alunos estudem no livro e que tirem as dúvidas com os orientadores de aprendizagem.

Além disso, em diversas ocasiões, são lançadas situações-problema no decorrer das histórias. Nesse momento, a imagem “se congela” e aparece uma *apresentadora*, que se dirige aos telealunos na condição de *especialista*, assumindo o papel de questioná-los e *fazê-los pensar*.

A quarta pergunta diz respeito a “do que trata” o programa, “quem fala” nesse programa e “o que fala”.

O Telecurso 2000 é um programa de educação a distância veiculado pela Rede Globo e por TVs educativas. As telessalas utilizam o material do Telecurso 2000, constituído por livros didáticos de disciplinas do programa e fitas de vídeo, utilizadas para a exposição das aulas.

O Projeto Telecurso 2000 visa a educação profissional. O Telecurso é ancorado no eixo produção/qualificação, entendendo que o desenvolvimento técnico e o humano são condições para a cidadania (CARVALHO, 1999).

O Telecurso 2000 foi criado, como já referido anteriormente, para poder desenvolver o pensamento pedagógico do empresariado brasileiro. O projeto contava com um Comitê Diretor, com representantes da Fundação Roberto Marinho – Marcos Formiga²³ – e do Sistema FIESP – Hugo Barreto. Foi criado, também, um Conselho Editorial para assessorar o Comitê Diretor nas formulações a respeito do Telecurso 2000 (CARVALHO, 1999).

As diretrizes e fundamentos do Telecurso 2000 foram desenvolvidos por João Batista de Oliveira²⁴. Nos documentos – *Manual do orientador de aprendizagem e Capacitação de orientadores de aprendizagem do Telecurso 2000* (SENAI, 1996) – estão especificados a

²³ O Sr. Marcos Formiga trabalhou na Capes, no CNPq e foi diretor do INEP.

²⁴ Cabe destacar que João Batista de Oliveira trabalhou para inúmeras instituições internacionais, entre elas a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) e trabalhou em instituições nacionais como a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e a ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior), além de ter sido consultor do Banco Mundial. Esses são organismos conhecidos por compartilhar de uma visão neoliberal de educação.

estrutura do Telecurso 2000, o sistema de funcionamento, as avaliações e certificações do projeto.

Os consultores e diretores do projeto Telecurso 2000 “representam” uma posição sobre o trabalho e o trabalhador, sobre a sociedade e o desenvolvimento. Nos documentos produzidos referem a sociedade atual como uma “sociedade capitalista” que exige do trabalhador competências para que o mesmo seja capaz de se relacionar com os demais e de integrar conhecimentos e trabalho.

Acreditando ser a educação básica universal um dos meios de formação de profissionais com os perfis desejados pela indústria, o Telecurso 2000 procura promover uma educação nesse sentido, ou seja, uma educação básica que possibilite ao trabalhador uma melhoria nas suas condições individuais de trabalho e de vida, podendo, dessa forma, melhorar as condições de produção do país. Sendo assim, o telecurso afirma que a educação para o trabalho e a educação do trabalhador possuem íntima relação com a vida social do sujeito e com a capacidade de produção desse sujeito nas diversas áreas da economia do país.

Na visão do Telecurso 2000, o investimento na área da educação repercute em outras instâncias da sociedade, em cadeia; ou seja, o trabalhador qualificado aumenta a produção qualificada, aumentando sua renda e melhorando sua qualidade de vida e a qualidade de vida da sociedade.

A quinta pergunta se refere aos tipos de linguagens de que o produto é feito. Nesta pergunta, a preocupação da autora é com todos os recursos utilizados para a produção da linguagem audiovisual.

A proposta de Fischer (2001) é de que, neste item, se preste atenção a todos os detalhes da tessitura do programa televisivo, descrevendo, a partir do ponto de vista daquele que olha, de que modo os criadores de determinado programa construíram aquele artefato. A análise a ser realizada depende do tipo de artefato examinado. Segundo Fischer (2001),

poderá sobressair a análise do uso da linguagem verbal, o vocabulário utilizado, a dramaticidade dos diálogos. Poderá também ser assinalado de que modo, num certo anúncio publicitário por exemplo, toda a força recai sobre a sonorização, a frase melódica, o trecho de uma certa composição musical. (FISCHER, 2001, p. 104).

Na presente pesquisa, a análise dos tipos de linguagens de que o Telecurso 2000 é feito não foi o objeto específico de estudo, tendo sido utilizada somente quando necessária à explicitação das representações sobre os trabalhadores nas teleaulas.

A pergunta de número seis se refere às relações entre esse “artefato da mídia” e “outros problemas, teorias ou temáticas de interesse para a educação”.

O Telecurso 2000 constitui-se num projeto de educação a distância para o mundo do trabalho. Neste sentido, oportuniza uma discussão da temática “educação e trabalho”. A análise do referido projeto permite também uma problematização acerca dos modelos de educação de jovens e adultos presentes em projetos de teleeducação: suas finalidades, estratégias de ação e avaliação. Oportuniza, ainda, uma reflexão a respeito das políticas educacionais relativas à formação do trabalhador.

6.2 O perfil do trabalhador no Telecurso 2000: representações sobre o trabalho/trabalhador e o processo formação do trabalhador

A análise das representações a respeito do perfil do trabalhador projetado no Telecurso 2000 foi feita com base nos estudos sobre representações sociais de Moscovici (1978), que aponta a presença de três dimensões intimamente relacionadas nas representações sociais: informação, atitude e campo de representação.

Para fins desta análise problematizo, de forma inter-relacionada, essas dimensões. Elementos relacionados à dimensão “*informação*” das representações estão presentes nos documentos referentes aos fundamentos e diretrizes do Telecurso 2000. Dados relativos às outras duas dimensões das representações sociais – *campo de representação e atitude* – podem ser observados, predominantemente, nas teleaulas.

A partir da observação das teleaulas de Matemática e de História do Brasil, foi possível identificar diversas representações acerca dos adultos trabalhadores e seu processo de formação. Talvez a primeira representação, e a que considero mais “perigosa” pela reprodução da divisão social do trabalho, seja a divisão entre o que chamo de “trabalhadores” e o que chamo de “especialistas”.

Fica evidente, na observação das teleaulas, que alguns trabalhadores são considerados como especialistas, ou seja, estão ali para ensinar os trabalhadores que não “sabem as coisas”. Esses *especialistas são: a apresentadora*, que aparece indagando sobre as situações-problema das teleaulas e afirma que os telealunos devem “usar a cabeça em proveito próprio”: “*Ponha a sua cabeça pra trabalhar pra você*”; os *professores*, que aparecem quando as explicações “teóricas” sobre matemática e história são “necessárias”, e *a voz* de um homem que surge ao

fundo de uma imagem “congelada”, dando as respostas para as situações-problema, antes do professor/especialista explicar as “formas de fazer”. Essa voz pode ser entendida como sendo de um *locutor*.

Diferentes trabalhadores estão representados nas teleaulas de 1º grau de Matemática e História do Brasil. Em geral, os trabalhadores, representados por atores, são trabalhadores que atuam na prestação de serviços, tais como: taxista, pedreiro, costureira, repórter, dono de padaria (comerciante), guia turístico, historiador e detetive.

Os trabalhadores representados nas teleaulas são apresentados sempre em seu ambiente de trabalho. Este ambiente de trabalho é cenográfico, e os trabalhadores são “representados” por atores. Além disso, no ambiente de trabalho, na maioria das vezes, os trabalhadores não aparecem “trabalhando” diretamente em seus ofícios, mas sim buscando compreender como fazer determinada tarefa, que surge como uma situação-problema para a explicação do conteúdo daquela aula.

Já os trabalhadores “reais” que estão presentes nas teleaulas geralmente são os entrevistados dos repórteres e sempre aparecem, da mesma forma que os atores, no ambiente de trabalho, porém eles desempenham o papel de especialistas.

Quando afirmo que os trabalhadores “reais” desempenham o papel de especialistas, quero dizer que, sempre que aparecem, eles o fazem para explicar algo relacionado à situação-problema proposta aos telealunos.

Neste sentido, o comerciante (dono da padaria) também assume o papel de especialista na 1ª teleaula de Matemática, ao explicar ao motorista de táxi no qual entra, inúmeras contas, ajudando-o, nas suas palavras, “a pensar melhor a matemática”.

De acordo com o Manual do Orientador de Aprendizagem, a natureza do trabalho torna-se, a cada dia que passa, mais abstrata e conceitual, o que torna cada vez mais evidente a não existência de barreiras entre a educação profissional e a formal:

O local de trabalho torna-se, portanto, o lugar privilegiado para o ensino de habilidades básicas num contexto de aprendizagem mais corporificada e aplicativa do que foi aprendido. Uma integração mais próxima entre o aprender e o fazer é o ponto de partida para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à sociedade. (SENAI, 1996, p. 28).

No desenvolvimento dessas competências e habilidades, o Telecurso 2000, sistematicamente, enfatiza/recorre a “solução de problemas” como “metodologia” central nesse processo de formação. Observou-se esta estratégia em diferentes teleaulas de Matemática e História do Brasil de 1º grau analisadas.

Isso está presente, por exemplo, na primeira teleaula de Matemática, intitulada “Pra que estudar matemática?”, quando o dono da padaria, ao dar o troco para um cliente, explica como fazer uma subtração a partir da dúvida do cliente em relação ao troco dado. Com base nessa situação a teleaula se desenvolve, pesquisando se o troco que o dono da padaria deu estava certo ou não.

Na segunda teleaula de Matemática, “Árvore de possibilidades”, os amigos Gil e Vicente²⁵ aparecem trancados em um banheiro, e a partir disso a aula se desenvolve, buscando encontrar uma estratégia para livrá-los dessa situação. Pode-se considerar isso como sendo a situação-problema para a teleaula.

A teleaula de número quatro, tendo como conteúdo “O nosso sistema de numeração”, inicia com o taxista contando o dinheiro que recebeu no seu dia de trabalho. O taxista aparece contando cédulas de diferentes valores e “se complicando” na soma, não conseguindo chegar ao final dela. A partir dessa situação a teleaula se desenvolve, tentando problematizar uma maneira de contar o dinheiro de forma mais fácil.

A sétima teleaula de Matemática, intitulada “Conta de menos”, a situação-problema da aula “surge” quando os amigos Gil e Vicente – repórter e narrador esportivo, respectivamente – precisam contar quantos torcedores estão em um estádio de futebol. Como nenhum dos dois sabe a resposta, a aula se desenvolve problematizando esta questão.

Na oitava teleaula, ainda de Matemática, “Somando de cabeça”, Gil e Vicente, agora “pedreiros”, aparecem no meio da construção de uma casa, tentando contar uma pilha de tijolos colocados em uma fila no meio da construção. Neste caso, a teleaula se desenvolve em função dessa situação de contagem dos tijolos. Nesta mesma aula, as amigas e sócias na confecção aparecem tentando encontrar uma maneira de contar os botões que serão necessários para realizar uma costura.

²⁵ Destaca-se que Gil e Vicente são os personagens vividos por dois atores que aparecem na maioria das teleaulas. Eles “representam” trabalhadores em diversas áreas. Especificamente, nesta teleaula, eles não deixam claro que trabalho estão realizando, somente aparecem saindo do vestiário, após “um dia duro de trabalho”, como afirma Gil.

Em outra situação, na nona teleaula, intitulada “Multiplicação e divisão”, as costureiras aparecem tentando resolver quantas bermudas vão conseguir fazer a partir de quatro rolos de tecidos de cores diferentes.

Na décima e última teleaula de Matemática analisada, denominada “Multiplicando de cabeça”, a situação-problema da aula é proposta em uma reunião da “associação de amigas do bairro”, que estão montando uma biblioteca para as crianças desse bairro e tentando decidir quanto dinheiro foi gasto na compra dos livros, sendo que cada uma das associadas comprou um número diferente de livros.

Nas teleaulas de História do Brasil de 1º grau observadas, a abordagem da solução de problemas assume características peculiares, adequando-se à natureza dessa disciplina escolar. Dessa forma, um outro personagem – o detetive – se destaca nas cenas das teleaulas, o qual, ao realizar seu trabalho, problematiza conceitos e acontecimentos históricos. O padrão de ação desse personagem é: formular hipóteses de trabalho, coletar dados, analisar os dados face a hipótese definida inicialmente, elaborar uma conclusão – estas são etapas importantes na utilização do método científico para a solução de problemas.

Na primeira teleaula de História do Brasil, por exemplo, o detetive afirma que o seu trabalho poderia ser comparado com ao de um historiador, já que o seu trabalho se baseia na observação atenta de todas as coisas. De acordo com o detetive, o trabalho de um historiador é uma espécie de trabalho de detetive: *“O trabalho de um historiador é principalmente o de recolher, reconhecer e analisar os vestígios, isto é, as marcas, as pistas, as pegadas deixadas pela história; depois, o historiador precisa encontrar uma lógica, uma maneira certa de organizar esse material todo”*.

Na maior parte das teleaulas de História do Brasil, o detetive faz o papel de historiador, “procurando” marcas e vestígios históricos e apresentando-os aos telealunos. Somente em alguns momentos eram apresentados “historiadores”, que faziam o papel de especialistas, acrescentando dados às falas do detetive.

As teleaulas de História do Brasil mesclam, em diversas aulas, acontecimentos “do passado” com ações “do presente”. Uma outra atividade muito utilizada é a dramatização de acontecimentos de épocas passadas. Essa dramatização se dá nas ruas, com pessoas que estão passando e são abordadas pelo repórter.

O ensino através de situações-problema é uma estratégia importante no processo de formação do trabalhador no modelo japonês de produção. Criado no Japão, com o objetivo de uma produção sem estoques, de alta qualidade, com o mínimo de desperdício e com peças personalizadas de acordo com o gosto do cliente, o sistema de acumulação flexível precisa de trabalhadores com capacidade de resolução de problemas de forma rápida, sem perder tempo na produção, já que é um sistema que opera através de encomendas e datas certas. De acordo com Shiroma (apud MARQUES, 2003), é extremamente alto o custo de uma interrupção na produção *just in time (JIT)* já que os prazos de entrega são rígidos. Face a isso, são necessários trabalhadores que saibam detectar e corrigir os problemas na produção, de forma a não prejudicar o seu desenvolvimento nem desperdiçar material.

A utilização de situação-problema vai ao encontro da proposta pedagógica do Telecurso 2000, que tem, como eixo central, o “ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho” (SENAI, 1996b, p. 7).

Neste sentido, percebe-se que o Telecurso 2000 vê como importante que o trabalhador saiba lidar com problemas em seu ambiente de trabalho. De acordo com Telecurso 2000, o trabalhador é atualmente avaliado pela sua capacidade de resolver problemas.

Newton Duarte, no artigo “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2001), afirma que as atuais pedagogias das competências fazem parte de uma corrente educacional que ele denomina “aprender a aprender”. De acordo com Perrenoud:

A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-as em situações complexas. (PERRENOUD, apud DUARTE, 2001, p. 35).

A aprendizagem através de situações-problema ou situação complexa não é uma proposta nova; John Dewey já afirmava a importância de um novo ideal pedagógico em que a aprendizagem não se desse somente pela instrução, mas pela ação; “para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um” (Gadotti, 2002, p. 143). Assim, o aprender a aprender torna-se o aprender fazendo.

De acordo com Duarte (2001), a partir da análise dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Princípios e Fundamentos” das séries iniciais do Ensino Fundamental e o Relatório da UNESCO (Delors, 1998), pode-se perceber quatro posicionamentos no lema “aprender a aprender”, sendo eles: 1) as aprendizagens que o indivíduo obtém por si mesmo são mais valorizadas, aumentando, neste sentido, a autonomia do sujeito; 2) é valorizado o desenvolvimento de maneiras próprias de produção de conhecimento, isto é, métodos próprios; 3) para que o aprendizado seja “verdadeiramente” educativo, é preciso que parta do

interesse e da necessidade do aluno, além do aluno buscar, de forma autônoma, construir seu próprio método de aprendizagem e conhecimento; 4) a educação deve ter o papel de preparar o sujeito para viver na sociedade em que estamos inseridos e para acompanhar as mudanças dessa sociedade: “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2001, p. 37).

Duarte (2001), criticando o “aprender a aprender”, refere que, este termo é apresentado como sendo “a arma” na competitividade do mercado atual e na procura por postos de trabalho. Sendo assim, o “aprender a aprender” aparece como “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a afirmação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38). Neste sentido, Fonseca afirma que

a capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez mais com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (FONSECA, apud DUARTE, 2001, p. 38)

Destaque-se que, nas teleaulas do Telecurso 2000, o processo de resolução de problemas, além de ser seu “ponto central”, ocorre sempre em situação de grupo.

Em todas as teleaulas que foram observadas para a realização desta pesquisa, os “trabalhadores” aparecem “descobrimo” e procurando resolver as situações-problema propostas em grupos, com a ajuda dos colegas “de trabalho”, dos telealunos e dos especialistas.

Nas situações em que são “representadas” situações da vida “de trabalho” do trabalhador, há sempre a resolução de problemas através de discussões com os colegas e troca de experiências entre eles.

Exemplos dessas situações estão presentes quando, nas teleaulas de Matemática, as amigas costureiras recorrem uma à outra, ou então recorrem aos telealunos e especialistas, para a resolução de seus problemas. Na sétima teleaula de Matemática, os dois pedreiros resolvem juntos a questão da contagem dos tijolos.

Em todas as teleaulas, os problemas são resolvidos em duplas ou em equipes. Somente o taxista aparece resolvendo um problema sozinho e, mesmo assim, ele recorre sempre aos telealunos ou aos especialistas.

A resolução de problemas em grupo é uma das habilidades básicas que um trabalhador deve desenvolver, de acordo com os fundamentos do Telecurso 2000, que afirmam que o trabalhador deve “ter capacidade de dialogar, para aprender com o outro” (SENAI, 1996a, p. 29).

Além disso, de acordo com os documentos do Telecurso 2000 ,

esse aluno deve ser estimulado a participar das teleaulas, fazer leituras básicas e complementares, escrever pequenos textos ou relatórios, criar jornais ou murais, fazer pesquisas, realizar observações e experimentos, executar exercícios, consultar dicionários e outros materiais, fazer entrevistas, simulações e dramatizações. **Ele deve estudar sozinho e trabalhar em grupo.** (SENAI, 1996b, p. 18; grifos do documento).

A partir dessa afirmação, pode-se perceber que o trabalho realizado pelo aluno deve ser em grupo, indo ao encontro do que o padrão de acumulação flexível aponta como sendo fundamental ao trabalhador atualmente: o trabalho em grupo.

Observa-se também, nas teleaulas, um direcionamento no sentido da formação de um trabalhador polivalente. Pode-se perceber nelas a ênfase num trabalhador que sabe realizar diferentes tarefas em seu próprio local de trabalho.

A polivalência parece estar sugerida em relação à ocupação do taxista, que aparece, na 1ª teleaula de História do Brasil, “procurando, em um guia de ruas, onde está localizada determinada avenida”. Além de saber dirigir, o motorista de táxi precisa saber ler manuais e guias para realizar seu trabalho. Na quinta aula de Matemática, as costureiras aparecem organizando o atelier, ou seja, fazendo o balanço do mês, arrumando os armários, conferindo o material que veio do distribuidor, isto é, realizando diversas tarefas que não só costurar as roupas encomendadas.

Acácia Kuenzer (1991) afirma que a apesar de sua condição subalterna, o trabalhador se defronta constantemente com situações concretas que sua prática de trabalho lhe proporciona e que ele precisa resolver. A autora ainda afirma que, apesar de o trabalhador “adquirir” conhecimentos em seu local de trabalho, a medida em que o trabalho é fragmentado, a aprendizagem torna-se, da mesma forma parcial e fragmentada.

De acordo com os documentos do Telecurso 2000, é preciso que os trabalhadores desenvolvam determinadas habilidades básicas ou competências. O Telecurso 2000, porém, não explicita seu conceito de habilidade e competência, utilizando ambos os termos como sinônimos.

As habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores são:

Capacidade de organizar o pensamento e de resolver problemas numéricos; capacidade de ler e interpretar; entendimento de uma língua estrangeira para a leitura de manuais; domínio de conhecimentos de economia e técnicas de controle de qualidade para produzir mais e melhor, sem desperdício; capacidade de dialogar, para aprender com o outro. (SENAI, 1996a, p. 29).

Segundo o Telecurso 2000, na sociedade atual, as pessoas, para participar das relações econômicas e sociais do país, necessitam possuir essas habilidades básicas, mesmo que seja em “níveis” diferentes.

Além dessas habilidades básicas, o *Manual do orientador de aprendizagem* (SENAI, 1996a) refere-se à importância de o trabalhador desenvolver “competências cognitivas” de aprender a aprender, pensar criativamente, tomar decisões e resolver problemas e possuir determinadas “qualidades pessoais” como responsabilidade, sociabilidade, auto-regulação e integridade de caráter, além de auto-estima positiva.

De acordo com o Telecurso 2000, se o trabalhador for capaz de integrar essas habilidades em seu comportamento, ou seja, se ele conseguir “subjeter” esse repertório comportamental, vai poder utilizar/tratar melhor:

[os] recursos (uso de dinheiro, tempo, materiais, espaço e pessoal); informações (obtenção, interpretação, organização, avaliação, comunicação); sistemas (sociais, organizacionais, tecnológicos); tecnologias (seleção de equipamentos, instrumentos, manuseio e manutenção). (SENAI, 1996a, p. 29).

Está presente, também, em diversas teleaulas, a ênfase no “aprendizado para toda a vida”, ou seja, a realização de um aprendizado permanente. Isto está ilustrado na 1ª teleaula

de História do Brasil, na qual o taxista afirma que, através de seu trabalho, aprende diversas coisas referentes à história. Segundo ele, através das conversas com os passageiros, tem a oportunidade de conhecer um pouco mais da história do Brasil.

Além desse exemplo, em outra teleaula, porém de Matemática, uma das amigas costureiras aparece comentando que voltou a estudar e está terminando o primeiro grau através do Telecurso 1º grau e por isso possui maiores conhecimentos sobre os tecidos com os quais trabalha, podendo, além disso, “ensinar” sua colega de trabalho, que não possui esses conhecimentos.

A partir da automação, o trabalho humano, à medida que vai sendo substituído pelo trabalho mecânico, traz conseqüências aos trabalhadores. Uma dessas conseqüências é a necessidade de estar em permanente processo de aprendizagem, para poder acompanhar o rápido desenvolvimento tecnológico da sociedade atual (PAIVA, 1985).

O Telecurso 2000, baseando-se no modelo de acumulação flexível, enfatiza o processo de educação permanente, ou seja, a necessidade do trabalhador estar em constante atualização e estar “aberto” para novas aprendizagens.

Foi possível observar também uma ênfase na capacidade de autogerenciamento no trabalho, ou seja, os trabalhadores dividindo e gerenciando suas tarefas. Exemplos desse autogerenciamento estão presentes quando os amigos Gil e Vicente, que aparecem, na sétima aula de Matemática, trabalhando em uma construção como pedreiros, dividem a tarefa de contar os tijolos conversando entre si. As amigas costureiras, em diversas ocasiões, na quinta teleaula de Matemática, aparecem combinando as tarefas que cada uma vai fazer, através de um diálogo.

Pode-se perceber que, em todas as profissões representadas pelo Telecurso 2000, não há “chefes” ou “gerentes”. Os trabalhadores resolvem seus problemas sozinhos e procuram dividir o trabalho também de maneira própria – autônoma –, sem necessitar da presença de um supervisor.

Esta situação está presente no processo de desenvolvimento por células proposto pelas indústrias orientadas por uma perspectiva toyotista de produção. Nele, a produção é realizada a partir de células de trabalho independentes, e os trabalhadores trocam os postos de trabalho sistematicamente, tanto com os colegas da célula quanto com os colegas de outras células de trabalho dentro da produção, ocorrendo um autogerenciamento do trabalho. O autogerenciamento é também uma das características do modelo japonês de produção.

Além desses aspectos, pode-se perceber que o Telecurso 2000 entende o conhecimento enquanto mercadoria. Em se tratando de capitalistas, isso não é novidade; o que há de novidade é que, na nona aula de História, na parte final da aula, em que sempre aparece um repórter sugerindo o estudo do livro, um dos repórteres aparece falando: “Diante deste mundo cada vez mais complexo, onde a informação é a mercadoria mais valiosa, a melhor política é estudar”. Assim sendo, percebe-se, claramente, a visão do conhecimento enquanto mercadoria.

Para o Telecurso 2000, o desenvolvimento técnico e a qualificação profissional são ferramentas para conquistar a cidadania, daí a ênfase na educação e na qualificação profissional: “Para que o Brasil alcance o desenvolvimento social e econômico tão desejado, é necessário que se busquem alternativas educacionais capazes de superar estas dificuldades” (SENAI, 1996a, p. 17).

O conhecimento enquanto mercadoria é uma das características do modelo de acumulação flexível; nele a educação deve trabalhar deve promover a formação do trabalhador qualificado e polivalente. Como já referido anteriormente, há uma ênfase no papel da educação para sanar os problemas econômicos do país:

Nossa escolha de atuação em um programa educacional tem, entre outras razões, a crença no retorno dos investimentos em educação, cujos efeitos virão repercutir nos mais diversos segmentos da sociedade sob os prismas econômico, político, social e cultural. (SENAI, 1996a, p. 17).

A idéia de que a educação deve servir aos interesses do capital, ou seja, essa subordinação da educação à produção, não é nova. Nas décadas de 60/70, essa compreensão foi difundida sob a denominação de *teoria do capital humano*.

Segundo Frigotto:

[...] o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação e o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço de trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição de renda, nesse raciocínio, é uma decisão individual. (FRIGOTTO apud CARVALHO, 1999, p. 79).

As dimensões aqui referidas, identificadas ao longo das teleaulas de Matemática e História do Brasil analisadas, têm a ver com o processo de formação de um trabalhador na perspectiva de um modelo de acumulação flexível, presente no Brasil desde meados dos anos 90, ou seja, configura um perfil de trabalhador como um sujeito capaz de aprender por si mesmo, com um método de conhecimento próprio, que tenha vontade de aprender e esteja

disposto a se atualizar constantemente, acompanhando o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e disputado.

A partir dessas observações, é possível fazer a análise do “campo de representação” (Moscovici, 1978), focalizando a “imagem”. Destaque-se que o sentido de “afiguração” engloba o sentido de “representar”, dando figura ou forma, de acordo com as idéias de Moscovici.

Em relação a essa dimensão, pude perceber que, focalizando a imagem, o que se destaca é um perfil de trabalhador que está sempre envolvido com problemas em seu ambiente de trabalho; um trabalhador autônomo; autodidata; um trabalhador com capacidade de comunicação e que trata o conhecimento como mercadoria. Enfim, um trabalhador que se “encaixa” nas exigências de um padrão de acumulação flexível.

Essas características, que configuram uma imagem específica a respeito de um determinado tipo de trabalhador, são valorizadas positivamente em termos de *atitude – tomada de posição do sujeito em relação ao objeto de estudo* – nas teleaulas e nos documentos do Telecurso 2000.

6.3 Dando voz aos trabalhadores participantes do Telecurso 2000

Para responder a segunda questão de pesquisa – “Como os trabalhadores se vêem representados nas teleaulas do Telecurso 2000” –, foram realizadas entrevistas com quatro trabalhadores. As entrevistas, semi-estruturadas, focalizavam três dimensões: 1) Configuração da experiência de trabalho do trabalhador; 2) Experiência de formação profissional do

trabalhador e 3) Percepção do trabalhador quanto à sua representação nas teleaulas do Telecurso 2000.

Na primeira dimensão, *Configuração da experiência de trabalho do trabalhador*, busquei entender que trabalhador é esse que participou do Telecurso 2000, quando este trabalhador começou a trabalhar e as razões de seu 1º trabalho; quais os seus sentimentos em relação ao trabalho e quais as suas experiências de trabalho, entre outras perguntas que surgiram no decorrer das entrevistas.

Na segunda dimensão, *Experiência de formação profissional do trabalhador*, procurei identificar as maneiras “formais e informais²⁶” de formação do trabalhador: onde o trabalhador aprendeu seu ofício, com quem o aprendeu, de que maneira aprendeu aquele trabalho, enfim, quais as suas experiências de formação profissional.

Na terceira dimensão, *Percepção do trabalhador quanto à sua representação nas teleaulas do Telecurso 2000*, busquei perceber de que maneira aquele trabalhador se vê representado nas teleaulas. Em relação a esta terceira dimensão, minhas perguntas giraram em torno das teleaulas, questionando o que aquele trabalhador *viu representado nas teleaulas* em questão e como ele *se viu representado* nas mesmas. Apresento a seguir, por dimensão, os resultados da análise.

²⁶ Chamo de “formais” as aprendizagens adquiridas nas instituições de ensino, escolas técnicas, educação básica; e “informais” as aprendizagens realizadas na “prática”, o “aprender fazendo”, aprender com o ofício.

6.3.1 Configuração da experiência de trabalho do trabalhador

Os entrevistados relatam experiências diferenciadas de entrada no mundo do trabalho. É recorrente a informação de que iniciaram no mundo do trabalho de forma precoce – entre 10 e 16 anos – e tiveram esse envolvimento para ajudar na renda familiar, já que todos pertenciam a famílias de baixa renda.

Uma das trabalhadoras entrevistadas lembra que trabalhava nos afazeres da casa, com sua mãe, e também realizava pequenos “bicos”²⁷ para ajudar no orçamento da família: *“Eu já fazia outras coisas em casa, outras coisas pra ajudar no orçamento [...] cuidava de crianças, geralmente [trabalhava] cuidando de crianças, no começo” (Vânia).*

Outro entrevistado, Bruno, não ajudava nos afazeres domésticos, mas, aos 10 anos de idade, já estava ajudando o pai e os irmãos nas construções que estes realizavam. Quando perguntado por que começou a trabalhar tão cedo, ele me respondeu:

Ah... eu era o mais novo, e meus irmãos todos trabalhavam lá... daí eu não quis mais ficar em casa sem fazer nada, e fui pra obra. Meu pai não pediu, mas eu já sabia que devia ir. Já não gostava muito de escola, nunca me dei bem nesse negócio de estudo, (...) então pensei em ir trabalhar... e fui. [...] (Bruno).

Está presente, na fala de Bruno *“meu pai não pediu, mas eu já sabia que devia ir”*, um certo fatalismo, que Michael Young vai explicar em suas pesquisa, referindo o quanto filhos de classes trabalhadoras se tornam trabalhadores. No presente caso, como filho de pedreiro se torna pedreiro.

²⁷ “Bicos”, na linguagem popular, refere-se a trabalhos realizados sem vínculo, pagos por dia ou por tarefa.

A maioria dos entrevistados demonstra “uma ponta” de orgulho ao lembrar o início precoce no mundo do trabalho. Segundo Vânia:

Eu me tornei independente muito nova... muito, muito... com 13 anos eu era super independente, desde novinha tu já manda em ti. A gente (ela e os irmãos) já sabia o que queria. Eu sempre fui assim, sou assim até hoje. Depois que eu comecei a trabalhar, que eu dependia do meu próprio dinheirinho, ninguém mais me segurou (Vânia).

Uma outra entrevistada, Márcia, afirma que começou a trabalhar não porque precisava “ajudar em casa”, mas porque queria mais do que o pai podia lhe dar; por isso resolveu trabalhar e ter seu próprio dinheiro:

[Queria] ter minha individualidade, poder sair, poder ter as minhas coisas, porque o dinheiro era curto, então a gente era meio restrita, sabe... eu tava louca pra trabalhar, precisava e queria... não que precisasse tanto, (...), porque tinha o suficiente, mas sabe como é mocinha, (...) eu queria ter minhas roupas, eu queria comprar as minhas coisas (Márcia).

Ao longo das entrevistas, pude perceber que os trabalhadores “passaram” por diversos trabalhos no decorrer de suas vidas. Todos referiram a necessidade de trabalhar e, por isso, ter que mudar de atividade para “não ficar parado”.

Nas palavras de Bruno:

Me candidatei num supermercado pra ser segurança, mas não consegui, depois trabalhei em uma loja de roupas, larguei o trabalho na obra e fui trabalhar lá.. mas não durou, fiquei uns seis meses e eles me colocaram pra rua... daí eu fui tentando, até pensei que ia ter que voltar pra obra, mas daí eu consegui essa loja, tô há um ano lá já (Bruno).

Pedro trabalhou em vários lugares e em diversas funções durante sua vida: atendente em posto de gasolina, vendedor de calçados para uma grande indústria, motorista, representante comercial. Começou, como a maioria dos entrevistados, a trabalhar na infância, ajudando na churrascaria dos pais. Com 15 anos, largou o trabalho em família e foi trabalhar em um posto de gasolina, onde “fazia de tudo um pouco”. Trocou inúmeras vezes de trabalho, sempre à procura de um salário mais alto e de algo que lhe desse mais satisfação. Atualmente, é motorista de uma empresa de jornal da capital.

Manfredi (2002) afirma que, a partir das metamorfoses atuais do trabalho, é possível afirmar que os tipos e as condições de trabalho dependem de vários aspectos, não só de mecanismos educativos, mas estruturais. Além disso, a autora afirma que os postos de trabalho, em razão do desenvolvimento tecnológico, estão mudando cada vez mais:

O posto de trabalho já não é algo que se ocupa, salvo imprevistos, pela vida toda. Não o é, em primeiro lugar, pelo aumento do desemprego, pelas abundantes quebras de empresas e pelo desenvolvimento da contratação temporária, que confluem numa espécie de dosificação dos períodos de ocupação e desocupação para setores importantes de trabalhadores. Mas não o é, também, porque, dada a aceleração da inovação tecnológica e o aumento da modalidade ocupacional, a maioria dos trabalhadores está chamada a trocar várias vezes de emprego ao longo de sua vida. Esta troca pode tomar diversas formas: trocas de empresa – incluindo trocas de ramo e de setor, trocas de postos dentro da mesma empresa e trocas nas características de um mesmo posto de trabalho (ENGUIITA, apud MANFREDI, 2002, p. 51).

Todos os entrevistados responderam que o papel do trabalho na vida deles é extremamente importante. Em relação a isso, Vânia afirma que o papel do trabalho em sua vida é fundamental para sua independência financeira:

Ah... minha plena independência financeira! É o que eu mais prezo até hoje... é a minha independência... porque não tem coisa pior do que tu esperar dinheiro que vem dos outros... depender de marido, de pai, de filho,

não tem coisa pior... é... o que me levou a trabalhar desde novinha foi isso. (Vânia).

Márcia, por sua vez, destaca a satisfação pessoal associada à possibilidade de independência financeira propiciada pelo trabalho:

É uma satisfação pessoal pra mim ... tô trabalhando, tô vivendo do que eu produzo, dá pra mim tranqüilo, pras minhas coisas, sabe como é, (...) o marido compra as coisas pra casa e tal, mas as minhas coisas, pras crianças, tem que ficar chorando pra comprar... assim eu tenho o meu dinheiro (Márcia).

6.3.2 Experiência de formação profissional do trabalhador

Os trabalhadores revelaram que a “iniciação” no trabalho se dá, para grande parte deles, no âmbito familiar, na execução de tarefas nas quais a família está envolvida.

Colaborando no desenvolvimento das tarefas ocupacionais em que a família estava envolvida, Bruno relata que tudo o que aprendeu como pedreiro aprendeu com o pai, que era mestre de obras, e com os irmãos, que também ajudavam nas construções.

Nas palavras de Bruno:

Quando fui pra obra, bem cedo, tinha 10 anos, com meu pai e meus irmãos... no começo, começo mesmo, só atrapalhava, eu acho, mas depois fui pegando o jeito, fui vendo como os outros faziam, (...) daí melhorei bastante. Fui eu que construí a casa que eu moro hoje (Bruno).

Em relação à formação do trabalhador, Pedro faz referência à importância da prática como formadora do trabalhador, destacando a formação no próprio exercício do trabalho.

Além disso, o entrevistado enfatiza a importância da convivência com pessoas que têm experiência, para poder aprender. Em relação a isso, Pedro refere um diálogo com o patrão, o qual critica seus empregados “formados”, que não sabiam “lidar” com as pessoas.

Pedro, ao ser perguntado como foi a sua formação para trabalhar “com o público”, com o qual ele lida na sua atividade profissional até os dias de hoje, comenta:

Começando lá naquele postinho lá no interior, com 15 anos. Observando os caras lidar... a Tati é um jeito de lidar, a Jéssica é outro, a minha esposa é outro... cada um tem uma maneira de lidar. Pra mim a vida é isso. Eu aprendi lá no interior, no posto. Ou então tu vai lá pra fábrica passar cola. O sapato não fala (Bruno).

Outra entrevistada que aprendeu de maneira “informal” seu ofício é Vânia. Ao ser perguntada como e onde aprendeu a realizar o seu trabalho com crianças e com a casa, respondeu: *“Eu aprendi fazendo mesmo, só tinha o avô das crianças lá pra me ajudar, mas eu sempre fiz o que eu achava que era certo... sem me espelhar em mãe, tia, avó”*.

Enquanto a maioria dos entrevistados tiveram suas tarefas “passadas de pai pra filho”, Márcia ingressou no trabalho tendo uma formação mais sistematizada.

Márcia é a única entre os entrevistados que iniciou sua vida de trabalhadora com uma ocupação mais “especializada”, no setor coureiro-calçadista.

No decorrer do Curso Técnico em Calçados, oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a entrevistada teve a oportunidade de trabalhar em duas fábricas de calçados. Em uma das fábricas trabalhou no setor de produção e em outra no setor de modelagem.

Perguntada sobre o ambiente de trabalho dentro dessas indústrias de calçados, Márcia afirma que o ambiente de trabalho era muito “pesado”. Segundo ela:

Era um regime meio militar lá dentro, era assim, cada um chegava, fazia o que tinha que fazer, se tivesse que ir no banheiro era correndo, tinha alguém lá dentro do banheiro pra contar os minutos que tu ficava dentro do banheiro, tu não podia conversar com ninguém, só na hora do intervalo. (Márcia).

Destaque-se que Márcia foi a única entrevistada que apresentou, na época em que tinha começado a trabalhar, uma preocupação com os estudos e com o fato de não querer parar de estudar para poder trabalhar: *“Era meio turno, daí eu poder continuar estudando de noite, fazendo o meu 1º grau de noite, então não ia atrapalhar, daí eu fui.”*

6.3.3 Percepção do trabalhador quanto à sua representação nas teleaulas do Telecurso 2000

Com vistas a responder a questão de pesquisa “Como os trabalhadores se vêem representados nas teleaulas do Telecurso 2000”, questionei inicialmente *o que o trabalhador via representado nas teleaulas.*

Nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, identifiquei que *os entrevistados não percebiam a vinculação do Telecurso 2000 com o trabalho de cada um ou com o trabalho de maneira geral.* Os entrevistados não perceberam que o Telecurso 2000 era um projeto de educação a distância que tinha por objetivo uma educação voltada para o trabalho. Neste sentido, Vânia afirmou:

Ah... eu acho que não tem nada a ver, educação pro trabalho, vai ensinar o quê? Educou o cidadão como a aula de Português queria fazer? Eu acho que ninguém tava pensando nisso, nesse vínculo, daquela turma lá pelo menos.

Nunca prestei a atenção, (...) creio que ninguém prestou... porque ninguém nunca comentou. Nós nunca olhamos por esse ângulo, nunca ninguém falou isso, que tava vinculado ao trabalho (Vânia)

Vânia, ao lembrar sua entrada no projeto do Telecurso 2000, lembrou que *“a inscrição deles foi feita em cima disso, (...) tu tinha que estar trabalhando pra poder estudar... Até achei que era por causa dos horários, porque só tinha aula de noite.”*

Márcia, na entrevista, disse que não sabia que as teleaulas eram feitas para os trabalhadores e muito menos que eram voltadas para o trabalho: *“Eu nunca olhei para as fitas nesse sentido de trabalho. Nunca achei que ele fosse voltado pra isso, achei que era só pra terminar o 1º grau e pronto.”*

Pedro também revelou nas entrevistas que não tinha percebido que as teleaulas eram voltadas ao trabalhador: *“Aquilo ali pra mim era besteira... eles fizeram uma coisa pra televisão... nunca vi pedreiro falar pra pedreiro e dar certo... ninguém assimilava isso...”*

Bruno, da mesma forma que os colegas, não percebeu que as teleaulas eram voltadas para o trabalho. De acordo com ele: *“As aulas que eu vi não tinha nada de trabalho, pelo menos que eu tenha visto, (...) a não ser que tivesse nas aulas que eu faltei”*.

Face às respostas de não reconhecimento do Telecurso 2000 como programa de educação a distância voltado para a educação do trabalhador, assumi uma atitude de cautela nos meus questionamentos posteriores, levantando duas questões intermediárias que pudessem produzir uma mediação entre a questão inicialmente formulada – o que os entrevistados viam representado nas teleaulas – e a segunda questão de pesquisa: *“Como os trabalhadores se vêem representados nas teleaulas do Telecurso 2000?”*.

Uma das questões intermediárias, lançada para a discussão com os entrevistados foi: “Como os entrevistados viam os trabalhadores apresentados nas teleaulas?”.

Em resposta a esta questão, os entrevistados afirmaram que *viam os trabalhadores como atores representando papéis de trabalhador*.

Foram inúmeras as afirmações dos entrevistados nesta direção. Márcia, ao comentar sobre os atores representando, afirma que *“ao meu ver, eu acho que ele era um ator, com uma roupa característica de onde ele tava, se ele tava numa obra, tava vestido de pedreiro... então era uma coisa assim, que tu via um ator passando...”*.

Bruno, em relação à questão dos atores com papel de trabalhadores, afirmou: *“Esses caras não são pedreiros mesmo... eles tão ali fazendo de conta. Na verdade eles são atores da Globo. Eu lembro que tinha uma aula que um ator bem famoso fazia um camelô²⁸. São todos atores ali”*.

Vânia, ao comentar a questão dos trabalhadores que apareciam nas teleaulas, foi enfática ao dizer que *“não era uma pessoa... não era um trabalhador, (...) nenhum deles era trabalhador, (...) na realidade era tudo artista se passando por trabalhador”*.

Pedro, por sua vez, argumentou: *“As novelinhas são sempre feitas por atores, se é uma novelinha, só podia ser atores mesmo, ou tu acha que eles iam colocar o trabalhador lá, o cara mesmo. Imagina. Na época eu já saquei que era tudo faz de conta.”*

²⁸ Na sétima teleaula de História do Brasil – O desenvolvimento das cidades – aparece um ator representando o papel de um camelô do centro de São Paulo. O ator Roberto Bonfim, “o camelô”, atualmente trabalha na novela “Celebridade”, que é transmitida de segunda a sábado, por volta das 21 h, na Rede Globo de Televisão.

Face a essa resposta – *atores representando papéis de trabalhadores* –, busquei problematizar junto aos entrevistados o seguinte: “Se os trabalhadores representados são atores que desempenham papéis de trabalhadores, que papéis de trabalhadores são representados pelos atores nas teleaulas do Telecurso 2000?”.

Os entrevistados afirmaram, então, que a forma como os trabalhadores eram representados não correspondia à percepção que os mesmos tinham a respeito dos trabalhadores “reais”.

Vânia, ao referir como percebeu os trabalhadores representados nas teleaulas, comentou:

Não tinha característica nenhuma de trabalhador, (...) tanto que ninguém notava que eles eram trabalhadores, os artistas não se passam em hipótese alguma por trabalhadores. Eles não têm na realidade característica nenhuma de trabalhador, a não ser pelas roupas sujas, era a única coisa que eles tinham (Vânia).

Márcia, ao falar sobre sua percepção a respeito dos trabalhadores representados nas teleaulas, assim se manifesta:

Eu acho que o pedreiro só tava vestido de pedreiro porque ele tava numa obra, mas ele não era um pedreiro de verdade, não tinha nada a ver com um pedreiro de verdade. A gente tá acostumada a ver pedreiros e tal, na vida da gente, aquilo ali não tinha nada a ver... totalmente fora da realidade (Márcia).

Pedro, ao comentar a sua percepção daquele trabalhador representado na teleaula, faz uma crítica bastante enfática à escolha da “novelinha”. Comentando sobre as cenas de uma das teleaulas, ele afirmou que:

O cara tá lá fazendo de conta que tá trabalhando. Tudo bem. Mas na vida real, o trabalhador tem que trabalhar; imagina se um cara desses vai conseguir trabalhar em algum lugar “aqui fora” dessa novelinha. Não vai. Essas novelinhas eram horríveis, porque, o que é uma novelinha numa televisão? É uma novelinha! Tu vai “tirar sarro” do que tá acontecendo ali, não vai prestar atenção como uma aula, tu vai prestar atenção como uma novelinha (Pedro).

Bruno, ao ser perguntado como ele vê os trabalhadores representados nas teleaulas, destacou que, na época em que trabalhava como pedreiro, as coisas eram muito diferentes:

No meu tempo, a não ser que mudou nesses dois anos, (...), mas o que eu me lembro é que imagina se eu ia ficar contando tijolo. Era a olaria que mandava tudo o que o mestre de obras orçou lá. Se ela mandasse errado, o mestre de obras não indicava mais e falava mal dela pra todos os amigos pedreiros. [...] Nada a ver, nada mesmo... isso não existe... esses caras não têm noção do que é ser pedreiro (Bruno).

Em relação à questão central da pesquisa – “Como os trabalhadores se vêem representados nas teleaulas dos Telecurso 2000” –, os entrevistados revelaram não se virem representados nas teleaulas. Conforme dados já apresentados, ao responderem ao questionamento, os entrevistados trouxeram elementos de sua experiência de vida enquanto trabalhadores, fazendo relações entre sua experiência de trabalho e as ações desenvolvidas pelos trabalhadores representados nas teleaulas.

De modo geral, os entrevistados não se viam representados nas teleaulas do Telecurso 2000, muito embora a maioria das ocupações/profissões dos trabalhadores representados nas teleaulas – motorista, pedreiro, costureira – tivesse relação com as ocupações/profissões dos entrevistados.

No entanto, Márcia não se viu representada no Telecurso 2000 porque, conforme relatou, “sua ocupação não estava lá, entre as representadas no telecurso”: “*O que eu me*

lembro é do guarda, do taxista, de operários da construção, mas doceira, essas coisas, não lembro... só quando aparecia alguma padaria, mas mesmo assim, só mostrava o balcão”.

Mesmo em relação ao trabalho de costureira, que havia desempenhado anteriormente no SENAI, respondendo: *“Não...não acho que nenhum desses trabalhos tem a ver comigo. Pelo menos eu não usei nada do telecurso no meu trabalho.”*

Vânia, ao ser perguntada como se via nas teleaulas, afirmou que as teleaulas não abordaram seu trabalho de babá: *“Não tinha nada a ver com o que eu fazia. Não ajudou nada no meu trabalho”*. Além disso, para explicar por que ela não havia percebido que o Telecurso 2000 se constituía num projeto de educação do trabalhador. Vânia disse:

Tu vai com uma finalidade e tu nem presta a atenção na real finalidade deles... que tu tem uma finalidade, tu já entra ali... eu vim aqui pra estudar, eu não quero saber o que eles acham, (...) eu nunca pensei assim, nunca vi muito no que eles tavam falando, e muita coisa que eu já sabia eu nem prestava mais a atenção... eu acho que não... não forma ninguém pra nada eu acho...(Vânia).

Bruno, por sua vez, também, referiu não ter se sentido representado, nem como segurança, que é seu trabalho no momento, nem como pedreiro, que foi seu trabalho por oito anos:

Ah... não tem nenhum segurança nas teleaulas, mas o que eu me impressionei foi com os caras da obra... eu não era assim de forma alguma. Nenhum pedreiro faz a contagem dos tijolos quando chega e muito menos fica andando na obra de um lado para outro. Isso não existe... sei lá... acho que eles deveriam fazer outra coisa se querem que os caras vejam que isso é voltado pro trabalho (Bruno).

Embora os trabalhadores entrevistados não se vissem representados nas teleaulas, é importante referir que dois deles destacaram determinadas habilidades que, no seu entender, foram muito enfatizadas no desenvolvimento do Telecurso: a habilidade de ler e interpretar textos e a habilidade de dialogar e aprender com o outro

No decorrer das entrevistas dois dos entrevistados, fazendo alusão à forma com que as aulas de português eram trabalhadas, referiram a importância que o Telecurso 2000 dava à interpretação de textos. Em relação a isso, Vânia afirmou:

A gente aprendeu o quê? A interpretar textos... só... no telecurso tu aprende a interpretar texto e português... e muito pouco também ... eles querem saber quem tá falando, no segundo ou terceiro parágrafo quem tá pensando, o que ele fez (Vânia).

O sentimento que Vânia tinha de que, nas aulas de Português, ela só aprendia a interpretar texto não era sem fundamento. O projeto Telecurso 2000 vê os adultos trabalhadores como pessoas que deveriam desenvolver uma série de habilidades básicas, tendo suas teleaulas voltadas nessa direção. Entre essas habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores, como já referido anteriormente, estava a habilidade de aprender a ler e interpretar e a capacidade de ler manuais, utilizando tanto a língua materna quanto um idioma estrangeiro.

Outra habilidade básica mencionada pelos entrevistados foi a de “dialogar e aprender com os outros”. Todos os entrevistados salientaram que a maior parte do que aprenderam nas teleaulas foi com o colega ou com o orientador de aprendizagem. Nas palavras de Vânia: “*É que na televisão não tem muito incentivo, (...) é muito rápido aquilo na televisão, rápido demais, e as explicações são muito pequeninhas, tu não aprende...*”.

Em relação ao aprendizado com o orientador de aprendizagem, diz Vânia: “*Eu aprendi bastante... com o Evandro... eu lembro bastante das aulas, do que ele falava, das explicações, eu lembro. Não da fita, da fita não... era sempre a mesma coisa, aquilo que eu disse antes... pouca explicação e muito rápido*”.

Márcia concorda com os colegas, revelando não terem sido as teleaulas que lhe ajudaram no entendimento dos conteúdos, mas o auxílio do seu orientador de aprendizagem. Segundo ela:

As teleaulas não me ajudaram a entender melhor as matérias mais difíceis... aquelas mesmo que a gente não sabe. Até consegui entender no começo, mas só no começo, depois, se o professor não tivesse ali pra explicar tudo de novo, não ia entender nada (Márcia).

Desse modo, embora os trabalhadores entrevistados não se percebessem representados nas teleaulas, identificaram habilidades importantes para o projeto de formação do trabalhador proposto pelo Telecurso 2000, segundo uma perspectiva toyotista.

Ao final das entrevistas, foi solicitado que fizessem uma rede de associações, a partir de três palavras-chave. A rede de associações tinha por objetivo identificar as representações que os adultos trabalhadores tinham a respeito de trabalho, trabalhador e formação do trabalhador.

As palavras utilizadas para a rede de associações foram: *trabalho, trabalhador e formação do trabalhador*. As “palavras-estímulo”, escolhidas a partir dos objetivos da pesquisa, foram escritas no centro de folhas brancas, as quais foram apresentadas aos sujeitos entrevistados.

Inicialmente convidei os sujeitos a associarem os termos que lhes vinham ao pensamento em relação às palavras colocadas no centro das folhas brancas.

A seguir, anotei os termos na ordem em que estes surgiram na fala dos entrevistados.

Pedi , então, aos entrevistados que indicassem um valor para cada palavra associada à palavra-estímulo, utilizando os sinais de “+” (positivo), “-” (negativo) e “0” (zero) para as palavras neutras em relação à palavra-estímulo.

Uma análise das respostas dos sujeitos entrevistados revelou que, no tocante à questão do *trabalho*, as representações que os entrevistados referiram foram as que dizem respeito, fundamentalmente, à importância do trabalho na vida das pessoas: à independência financeira e à realização pessoal que o trabalho proporciona. Além disso, foram referidas questões do cansaço, da rotina e da pouca vida social produzida pelo tipo de trabalho que a maioria deles realiza.

Quanto às representações referentes à palavra-estímulo *trabalhador*, os entrevistados referiram que o trabalhador brasileiro é uma pessoa que trabalha muito e não tem seus esforços reconhecidos em termos do salário que ganha, que, de acordo com os entrevistados, é extremamente baixo. Além disso, foi mencionado que o trabalhador é uma pessoa persistente, que vai à luta por uma vida melhor e, por isso, é uma pessoa cansada.

Tendo como palavra-estímulo *formação do trabalhador*, as respostas da maioria dos entrevistados destacaram que o trabalhador “braçal” não precisa da formação “acadêmica”, mas da “prática”. De acordo com os entrevistados, os trabalhadores devem estar sempre atentos para aprender diferentes ensinamentos em seu trabalho, na prática, além de poder se

renovar constantemente no ambiente de trabalho, para que possam acompanhar a velocidade das mudanças.

A questão de formação do trabalhador como um sujeito polivalente, que tenha a capacidade de aprender, na prática, em seu ambiente de trabalho são objetivos perseguidos pela proposta pedagógica do Telecurso 2000 e pelo do modelo flexível de economia. O Telecurso 2000, em sua proposta pedagógica, postula que o “mundo do trabalho” seja o ambiente principal de aprendizagem e de desenvolvimento (SENAI, 1996a).

7 À GUIZA DE CONCLUSÃO

A presente investigação – Ensinando a ser trabalhador: um estudo das representações no Telecurso 2000 – teve por objetivos: identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000 e configurar de que modo os adultos trabalhadores participantes desse projeto de educação a distância se viam representados nas teleaulas.

Para alcançar os objetivos propostos, inicialmente realizei uma caracterização do Telecurso 2000, com base em roteiro de análise de produtos televisivos proposto por Fischer (2001). Neste roteiro, a autora sugere que sejam respondidas, pelo pesquisador, seis questões: Pergunta número um: “Que tipo de programa é esse?”; pergunta número dois: “Quais os objetivos desse artefato? Quais suas estratégias de veiculação? A quem ‘se endereça?’”; pergunta número três: “Qual a estrutura básica do programa?”; pergunta número quatro: “Afinal, de que trata esse programa? Quem fala e de que lugar?”; pergunta número cinco: “Com que linguagens se faz este produto?”; pergunta número seis: “Que relações fazer entre esse artefato da mídia e outros problemas, teorias ou temáticas de interesse para a educação?”

Posteriormente, com vistas a atingir o primeiro objetivo de pesquisa, observei e analisei 10 teleaulas de Matemática e 10 teleaulas de História do Brasil, além de ter examinado documentos do Telecurso 2000. Essas análises se deram tendo como “base” meu olhar de pesquisadora acerca das representações de trabalho/trabalhador/processo de formação

do trabalhador presentes nas teleaulas e nos documentos. O processo de análise foi desenvolvido tendo, como quadro teórico, os estudos de Moscovici (1978) sobre representações sociais, as quais são constituídas, segundo o autor, por três dimensões intimamente relacionadas: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação*.

A análise das representações acerca do trabalhador projetadas nas teleaulas observadas, tanto de Matemática quanto de História do Brasil, e presente nos documentos examinados, apontou a pretensão do Telecurso de formar um trabalhador que seja adequado ao modelo de produção flexível, também denominado, modelo de produção Toyotista.

No desenvolvimento das teleaulas, o Telecurso, sistematicamente, enfatiza/recorre a solução de problemas como metodologia central no processo de formação do trabalhador. Esse processo de resolução de problemas, por sua vez, ocorre sempre em situação de grupo, através de discussões com colegas e trocas de experiências entre eles. Nas teleaulas observadas, o ambiente de trabalho constitui-se sempre no local de aprendizagem.

Observei, também, nas teleaulas, um direcionamento no sentido da formação de um trabalhador polivalente, requisito de empregabilidade no processo de produção toyotista.

A formação polivalente do trabalhador, proposta pelo Telecurso 2000 é congruente com as necessidades do modelo flexível de produção, onde cada trabalhador é responsável pela operação e manutenção de várias máquinas, exigindo, dessa forma, um sujeito com capacidade de desempenhar diferentes funções na empresa, utilizando diferentes tipos de conhecimento e superando o caráter de fragmentação do conhecimento e da prática. Kuenzer (2002), no entanto, desenvolve uma crítica em relação a esta proposta, referindo que a diversidade de conhecimentos, não significa interligação entre conhecimentos e a superação

do caráter de fragmentação, por parte dos trabalhadores que, segundo a autora, continuam, neste modelo, desconhecendo a totalidade do processo de produção.

De acordo com Kuenzer (2002), esse modelo faz com que o trabalhador somente “junte” os fragmentos de sua aprendizagem, não tendo uma “visão do todo”. Trata-se, segundo ela, “uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade” (KUENZER, 2002, p. 88).

Acácia Kuenzer (2002) afirma que a produção toyotista, apesar de transformar a linha de montagem em “células”, onde cada trabalhador é responsável pela operação e manutenção de várias máquinas, acaba fazendo com que a atividade do trabalhador se esvazie, reduzindo, desta forma, a necessidade de qualificação e intensificando o uso da força de trabalho e, conseqüentemente, explorando ainda mais os trabalhadores. De acordo com a autora,

“sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho idealizado para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho” (KUENZER, 2002, p. 80)

Em relação a isso, a autora alerta para o perigo de simplesmente ocorrer uma substituição do trabalhador especializado *taylorista/fordista*, por um trabalhador multitarefas, “[...] nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital [...]” (KUENZER, 2002, p. 81).

Um outro aspecto enfatizado, ao longo das teleaulas, é o aprendizado por toda a vida, um processo de educação permanente e a necessidade do trabalhador estar em constante

atualização e “aberto” para novas aprendizagens. Nessa perspectiva, a competência de “aprender a aprender” é um componente central na proposta do Telecurso 2000. Outra dimensão a destacar é a capacidade de autogerenciamento no trabalho, por parte do trabalhador, o que remete à formação de um trabalhador autônomo.

Segundo os documentos examinados, esse processo formativo deveria ser capaz de desenvolver nos trabalhadores, “competências cognitivas” tais como a já mencionada competência: aprender a aprender, pensar criativamente, tomar decisões e resolver problemas e determinadas “qualidades pessoais” como: responsabilidade, sociabilidade, auto-regulação, integridade de caráter, além de auto-estima positiva. Deveria ser capaz de oportunizar, também, aos trabalhadores, o desenvolvimento das seguintes habilidades básicas: Capacidade de organizar o pensamento e de resolver problemas numéricos; ler e interpretar; entender uma língua estrangeira para a leitura de manuais; dominar conhecimentos de controle de qualidade e economia, para produzir mais e melhor, capacidade de dialogar, para aprender com o outro. (SENAI, 1996a, p. 29).

Tais dimensões, presentes nas teleaulas, remetam a um perfil de trabalhador que poderia ser assim descrito: um trabalhador envolvido na resolução de problemas em seu ambiente de trabalho; um trabalhador autodidata – capaz de aprender a aprender; um trabalhador com capacidade de comunicação.

É importante destacar aqui, a crítica de Kuenzer (1995), ao referir que o desenvolvimento de habilidades técnicas, não somente torna o trabalhador apto para a realização de suas tarefas de produção, mas tem uma função mais ampla, que é a da constituição do trabalhador enquanto operário – isto é, sua habituação ao modo de produção capitalista.

De acordo com a autora, esse processo de constituição do operário envolve uma persuasão contínua e ininterrupta do trabalhador, em todos os âmbitos de sua vida, segundo o modelo de produção capitalista. De acordo com Kuenzer (1995), para que essa persuasão ocorra, são acionados mecanismos responsáveis por exercer uma certa “pressão” sobre os trabalhadores, para que esses incorporem certos hábitos “desejáveis” ao sistema capitalista, tais como: “ordem, exatidão, submissão, assiduidade, pontualidade, cuidados com o corpo, com a segurança no trabalho, com os instrumentos, com o ritmo, com a qualidade, e assim por diante” (KUENZER, 1995, p. 59).

Em um segundo momento, na tentativa de realizar um movimento entre o que vi, enquanto pesquisadora, representado nas teleaulas, e o que os alunos perceberam nessas teleaulas, entrevistei quatro adultos trabalhadores participantes do Telecurso 2000. As análises tiveram como “base” a fala dos adultos trabalhadores acerca das representações presentes nas teleaulas.

As entrevistas realizadas com os quatro sujeitos da pesquisa focalizaram três dimensões: 1) a experiência de trabalho dos sujeitos entrevistados; 2) a experiência de formação destes trabalhadores e 3) como os entrevistados se viam representados nas teleaulas do Telecurso 2000.

A análise das entrevistas revelou que os entrevistados não se viam representados nas teleaulas do Telecurso 2000 e não percebiam o referido projeto como voltado para o mundo do trabalho. Os entrevistados afirmaram não perceberem trabalhadores nas teleaulas, mas atores fazendo papel de trabalhadores. A aplicação posterior da técnica da associação livre junto aos quatro adultos entrevistados, delineou um padrão de respostas semelhante aquele identificado nas entrevistas.

O fato de os entrevistados não terem percebido o Telecurso como um projeto voltado para o mundo do trabalho, suscita o questionamento da finalidade proposta pelo referido projeto.

Em relação a isso, Acácia Kuenzer (2002), no artigo “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”, problematiza o que denomina “inclusão excludente”, ou seja, as estratégias de inclusão realizadas por diversas modalidades e níveis de educação, mas que, no entanto, não “formam” trabalhadores para as necessidades do padrão toyotista. De acordo com Kuenzer (2002), essas “formações vazias” fazem com que essas modalidades de aparente inclusão, acabem gerando uma exclusão do mundo do trabalho, sob a justificativa da incompetência do trabalhador. De acordo com Kuenzer (2002):

As estratégias de inclusão não [...] [correspondem aos] necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes e responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 92-93).

Trata-se, segundo a autora, em muitos casos, da substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de educação profissional que “supostamente melhorarão as condições de empregabilidade” (KUENZER, 2002, p. 93).

Percebendo que os adultos trabalhadores não se viam representados nas teleaulas, busquei elementos para entender essa questão. De acordo com os entrevistados, eles não se viam representados porque os “trabalhadores das teleaulas não correspondiam ao que eles consideram “real” no mundo do trabalho. Segundo eles, as funções dos trabalhadores

representados estavam “fora da realidade”, não se coadunando com a sua representação do que seja um trabalhador.

No entanto, embora os trabalhadores entrevistados não se percebessem representados nas teleaulas, alguns deles identificaram habilidades consideradas fundamentais no projeto de formação do trabalhador proposto pelo Telecurso 2000. As habilidades por eles referidas, presentes no desenvolvimento do Telecurso 2000, foram: a habilidade de ler e interpretar textos e a habilidade de dialogar e aprender com o outro.

A que reflexões os resultados desta pesquisa aqui relatados nos remetem?

Os resultados da pesquisa desenvolvida não podem ser generalizados, pois se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa. Seus resultados, no entanto, impõem algumas reflexões sobre a questão da formação das representações através dos meios midiáticos, e da influência dessa formação nos processos de educação do trabalhador. Conforme relatado, a partir das entrevistas, foi possível perceber que os adultos trabalhadores, sujeitos do projeto, não se viam representados nas teleaulas.

Em relação a isso, uma das possibilidades de reflexão é a de que o Telecurso 2000 pretende que o trabalhador, não se vendo nas teleaulas, subjetive a necessidade de “modernização”, e passe a querer alcançar aquele ideal de trabalhador, inexistente na vida real, segundo os entrevistados, mas qualificado positivamente pelo projeto.

Outra reflexão a que me remete o presente estudo diz respeito à questão da “formação” do trabalhador e à experiência de formação desse trabalhador. Neste sentido, penso ser necessário questionar em que medida o Telecurso 2000 “forma” o trabalhador, e qual a

“força” dessa formação, se estes não se viam representados nas teleaulas. Em relação a isso, destaco a passagem de uma das entrevistadas que afirma que:

Ele [o Telecurso] não consegue formar nenhum [trabalhador]...porque os trabalhadores já chegam aqui com uma finalidade, todos já sabem o que querem, o que são [...] o que vão fazer...eles entram no cursinho já *sendo* [...], já sendo trabalhador, o Telecurso na realidade não forma nenhum trabalhador [...] de repente o Telecurso começou a formar, mas a maioria já estava sendo o que era [...] ninguém queria se formar pro trabalho.

No momento em que este estudo “termina”, e que seus resultados me surpreenderam, percebo a fragilidade em querer “falar pelos outros” - objetivo inicial de minha pesquisa. No decorrer do processo de produção da pesquisa, percebi a necessidade do “movimento” entre minha fala e a escuta dos “sujeitos” que viveram aquele processo formativo, através do Telecurso 2000. Pode um pesquisador falar do sentimento e da prática de outra pessoa?.

Em relação a isso, lembro de uma passagem do livro de Susan Sontag - *Diante da dor dos outros (2003)* -, onde a autora afirma que não podemos falar sobre a “dor dos outros”, já que ninguém sabe, além da própria pessoa, o que a mesma sente; por mais que tentemos saber e sentir, sempre será um olhar “estranho”, um olhar “de fora”, enfim, um olhar de espectador. Neste sentido, Sontag (2003) afirma que: “nenhum “nós” deveria ser aceito como algo fora de dúvida quando se trata de olhar a dor dos outros” (SONTAG, 2003, p. 12).

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Elaine Puntel Ribas. **O imaginário cultural moderno e a constituição do sujeito adolescente:** contribuição ao estudo da adolescência através da análise de uma revista feminina. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ATAÍDE, José Irelanio Leite. **Escolaridade básica e demandas do mundo do trabalho:** um estudo de campo sobre o PAE (Programa de Aumento da Escolaridade) em um Centro Comunitário da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARBOSA, Nanci Rodrigues. **Mediação e negociação de sentido em práticas de educação a distância voltadas à formação profissional.** São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo.

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro. **A influência da TV na formação do adolescente:** Análise de alguns estudos produzidos na década de 80. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância:** O Telecurso 2000 e o atendimento às demandas ocupacionais. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CAPES. **Banco de Teses.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 de maio 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (Orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.** Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **A educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000.** Campinas: Autores Associados, 1999.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **Trabalho educação e qualificação profissional: um estudo sobre o Telecurso 2000**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Análise do discurso pedagógico na mídia televisiva: um estudo semilínguaístico das teleaulas do 1º grau do Telecurso 2000 da rede Globo de televisão**. Minas Gerais, 1997. Doutorado. (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** : relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo : Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 35 – 40, set/dez. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: melhoramentos, 1978.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. Vol 1.

FERRAZ, Ernani Almeida. **Teleducação para o trabalhador brasileiro: um estudo da recepção teleeducativa**. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar: leitura interpretativa do discurso infanto-juvenil sobre televisão**. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 20, p. 83-94, maio/set. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, MALERBA, Jurandir. (Orgs.) **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 41 – 80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Página inicial**. Disponível em: <<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 13 maio 2003.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITC, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, Sérgio. (Coord). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. Ação Educativa: São Paulo, 2000.

HORA, Dayse Martins. **Comunicação de massa e política na percepção dos jovens de 16 e 17 anos**. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

JOVCHELOVITC, Sandra. Vivendo a vida dos outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITC, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 63-88.

KERN, Maria Lúcia de Bastos. Tradição clássica e artes plásticas. In: FÉLIX, Loiva Otero; GOETTEMES, Mírian Barcelos (Orgs.). **Cultura grega clássica**. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1989. p. 151-158.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. P. 33 – 57.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, José Luis, SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77 – 96

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: MEC/INEP, 1991.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LARGURA, Edde Izabel. **A utilização da televisão de massa pela escola como meio auxiliar para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.** Curitiba, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério.** São Paulo: SENAC, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Susana Cardoso. **O processo educativo vivido por operadores na implantação e desenvolvimento de equipes autogerenciáveis:** um estudo de práticas de gestão como práticas educativas. 2003. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

MARTINI, Jussara Gue, **Representações sociais sobre fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1999.

MELLO, Mirian Coeli Dutra. **A veiculação pela televisão dos valores mais comumente questionados pelos pré-adolescentes:** a proposta de uma leitura crítico-reflexiva da mensagem. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MORAES, Mônica Cristina. **A Radioteca Jovem em questão:** rompendo os muros da escola. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MONTAÑO, Sonia. **O programa Linha Direta:** a sociedade segundo a TV Globo. São Leopoldo: Ed. Unisinos. Instituto Humanitas. Ano 1, nº 3. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral da Administração.** Da revolução urbana à revolução digital. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

NOGUEIRA, Armando. O Estilista do Texto. In: SILVA JUNIOR, Gonçalo. **País da TV:** a história da TV brasileira. São Paulo: Conrad do Brasil, 2001. p. 18 – 40.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Do mito da igualdade à realidade da discriminação:** develações/revelações, construções/desconstruções entre alguns trabalhadores. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos

PAIVA, Vanilda, RATTNER, Henrique. **Educação permanente e capitalismo tardio.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

PERROTA, Mari-pepa Vicente. **Terroros e mistérios da adolescência e juventude:** uma análise da preferência dos jovens pela história de terror. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

PLATÃO. **A República.** 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

PRAVADELLI, Carlo. **Educação a distância:** pesquisa realizada em empresas que implantaram o Telecurso. São Paulo, 1997. . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

RANGEL, Mary. **“Bom aluno”:** real ou ideal?: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Orgs.). **Representação social e educação:** temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. p. 47-78

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103 – 116.

RODRIGUES, Telma Divina Nogueira. **A representatividade do Telecurso 2000 na integração social do trabalhador de Rio Verde – GO em 1999 e 2000.** Uberlândia, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SABAT, Ruth. **Entre signos e imagens: gênero de sexualidade na pedagogia da Mídia**. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SAVIANI, Dermeval et ali. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-26.

SENAI-RS. **Capacitação de orientadores de aprendizagem do Telecurso 2000: 1ª etapa**. Porto Alegre: Diretoria Técnica / Gerência de Desenvolvimento Educacional, 1996a.

SENAI-RS. **Manual do orientador de aprendizagem**. Porto Alegre: Diretoria Técnica / Gerência de Desenvolvimento Educacional, 1996b.

SANTANA, Neuza Maria. **TV, a rica escola dos pobres: ações da escola e da televisão sobre os filhos dos pescadores artesanais da colônia Z-1, Corumbá-MS**. Campo Grande, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

SANTOS, Mônica Oliveira. **Telecurso 2000: reflexões sobre a incorporação da oralidade na aula de português em uma proposta de ensino a distância**. Campinas, 2000. . Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

SCHAEFER, Maria Isabel Orofino. **A mediação escolar na recepção televisiva: um estudo das apresentações sobre a AIDS construídas por adolescentes de Florianópolis, a partir das campanhas de TV**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA JUNIOR, Gonçalo. **País da TV: a história da TV brasileira**. São Paulo: Conrad do Brasil, 2001.

SILVA, Magno Luiz Medeiros. **Vidrados em violência: o processo de percepção de imagens violentas da televisão entre os adolescentes**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVA, Judilma Aline de Oliveira. **A revalorização da educação no contexto da reestruturação produtiva: um estudo de caso sobre a complementação da escolaridade dos funcionários da siderúrgica Belgo Mimeira**. Juiz de Fora, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108

SPÓSITO, Marília (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPÓSITO, Marília, CORTI, Ana Paula de Oliveira. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPÓSITO, Marília (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 203 – 221.

TELECURSO 2000. **Página inicial**. Disponível em: <<http://www.Telecurso2000.org.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2003.

TOLEDO, Maria Helena Acayaba. **Revista de fotonovela e estudantes de oitava série do primeiro grau e terceira série do segundo grau de escolas públicas da cidade de Araquara, SP**. São Paulo, 1981. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRIVELATO – JUNIOR. **Educação à distância e avaliações**: a biologia no Telecurso 2000. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

WATANABE, Lygia Araújo. **Platão por mitos e hipóteses**: um convite à leitura dos diálogos. São Paulo: Moderna, 1996.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

ANEXOS