



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

III Seminário Teoria crítica, formação e indivíduo: educação e trabalho

O evento tem a finalidade de apresentar e discutir resultados de investigações realizadas no âmbito do projeto temático *Teoria crítica, formação e indivíduo* coordenado pelos professores José Leon Crochík (USP/IPUSP) e Odair Sass (PUCSP/EHPS) e desenvolvido por pesquisadores de diversas instituições nacionais. O projeto desdobra-se em dois subprojetos de pesquisa distintos e articulados: um deles investiga o preconceito e a discriminação manifestados sobre alunos incluídos na escola regular. O outro incide sobre as relações recíprocas estabelecidas entre a Psicologia e a Estatística na esfera educacional. Além de ter como referência a teoria crítica da sociedade, os subprojetos estão delimitados pelo tema da formação do indivíduo, tal como ela é realizada na educação escolar. O presente seminário é o terceiro e último de uma série de encontros anuais previstos no projeto temático, cuja finalidade é apresentar os resultados dos referidos subprojetos e discutir a relação entre educação e trabalho tendo como referência tais resultados.

Realização do evento: 11, 12 e 13 de setembro de 2012.

Local: PUCSP – Auditório 100 – 1º andar – Prédio Novo

RELAÇÃO DE TRABALHOS

(resumos)

A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever

Alexandra Regina Constancio

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP

Resumo

Durante o governo de José Serra, de 2007 a 2010 em São Paulo, houve a implantação do Plano para a Educação Paulista, lançado em agosto de 2007 como medida para o enfrentamento dos problemas escolares da rede estadual ensino. O plano contém dez metas e dez ações que deveriam ser atingidas até o ano de 2010, o foco das ações está direcionado à melhoria da qualidade do ensino público estadual. A partir da implantação do Plano para a Educação Paulista a Secretaria de Estado da Educação reorganizou a política educacional em quatro eixos assim especificados: o primeiro refere-se à implantação de um currículo único para toda a rede estadual; o segundo refere-se à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp); o terceiro propõe a criação de programas de incentivo aos professores e o quarto e último, trata das mudanças na forma de ingresso dos professores para atuar no ensino público paulista. Baseados nessa reorganização, foram criados três programas que passaram a subsidiar a estrutura atual: o primeiro é o Programa de Qualidade da Escola; o segundo é o Programa Ler e Escrever e o terceiro é o Programa São Paulo faz Escola.

Esta pesquisa interessa-se, em especial, pelo Programa Ler e Escrever, o qual apresenta um conjunto de ações articuladas que inclui, entre elas, a elaboração e distribuição de material didático e a formação e acompanhamento do trabalho docente, ações que são caracterizadas pela Secretaria de Estado da Educação como peças-chave para a melhoria da qualidade do ensino. Esta pesquisa procura evidenciar que essas ações, contraditoriamente, favorecem o controle e a manipulação do trabalho docente. Dessa maneira, esta pesquisa relaciona-se com o tema educação para o trabalho a medida que oferece formação específica aos professores para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, dificultando ou impedindo a atuação reflexiva e crítica a fim de preservar a reprodução de uma educação voltada para a adaptação da sociedade vigente. Por isso parece se justificar o esforço de investigar a frequência com que os professores utilizam o material didático do programa para o planejamento das aulas, uma vez que os usos dos materiais didáticos pelos professores podem revelar, ainda que parcialmente, o grau

de controle externo exercido sobre seu trabalho. Além disso, permitem compreender, em parte, a prática docente, sendo assim, o objetivo neste trabalho é identificar em que medida os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede estadual paulista utilizam o material do Programa Ler e Escrever para o planejamento das aulas. Para atingir esse objetivo foi necessário elaborar objetivos secundários a fim de facilitar a realização da pesquisa os quais são: primeiro, obter a frequência com que o material didático do programa é utilizado pelos professores para o planejamento das aulas; segundo, obter a frequência quanto ao registro do conteúdo, objetivo e encaminhamento das atividades planejadas; terceiro, identificar a distribuição dos materiais didáticos utilizados pelos professores para o planejamento das aulas. Diante dos objetivos buscou-se definir uma fonte que pudesse propiciar informações necessárias. A análise dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, material oferecido aos professores pelo Programa Ler e Escrever, permitiu selecionar as rotinas semanais como fonte mais importante desta pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um protocolo de registro. Pôde-se concluir, com base nos dados obtidos, que os professores recorrem a diferentes materiais didáticos para o planejamento das aulas, eles não utilizam apenas o material didático indicado e elaborado pelo governo, apesar de utilizarem a rotina semanal para o planejamento das aulas, indicada pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, eles não seguem literalmente as orientações contidas neste material.

Palavras- Chaves: Experiência Formativa, Treinamento, Ideologia da Racionalidade Tecnológica, Programa Ler e Escrever

A rede nacional de programas de formação continuada de professores da educação básica.

Aline Martins de Almeida Dantas

Pedagoga – PUC-SP,

Mestranda em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP,

Docente de educação básica das redes municipais de Barueri e Osasco,

A Educação Continuada passou a ser entendida como complementação de estudos para a prática profissional, pois os cursos de licenciatura são, em muitos casos, ineficientes, tendo como princípio o assessoramento e a atualização do professor por meio da pesquisa, consistindo em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria de acordo com a realidade particular. Com esta perspectiva, trabalharemos com a noção de contínuo, do latim *continuum*, embora de origem matemática, nesse trabalho comungamos com o sentido conferido por Aristóteles, menos matemático e mais intuitivo, de que “*são continuas as coisas cujos limites se tocam e de cujo contato surge certa unidade*” (ABBAGNANO, 2000: 201).

Porém a formação que antes previa uma adequação de conhecimentos sobre a prática vivenciada tendo como proposta uma educação para a formação da consciência política passa a ser voltada para o trabalho, mudando o foco para uma formação que prevê a formação continuada como um processo de implementação de currículos que passaram a ser uma exigência decorrente da concepção de atuação profissional com base nas políticas docentes no Brasil.

Para as políticas docentes no Brasil, a profissionalização deve consistir, além de uma formação em nível acadêmico após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação (LDB nº 9394/1996), também contam com uma formação de troca de experiências e no desenvolvimento de competências para a atuação das necessidades advindas da nova geração proposto no plano de desenvolvimento da educação que gravitam em torno da implementação do currículo da educação básica.

A escola desta forma passa a ser reconhecida como um espaço necessário de formação inicial e continuada, o qual a Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementam políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação

especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando à efetivação de políticas transversais e interssetoriais.

Esta concepção de formação continuada pressupõe a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, ou seja, entre aqueles que produzem o conhecimento acadêmico e aqueles que ensinam no dia a dia da escola. Desconsidera-se, dessa forma, os saberes dos profissionais de sala de aula, envolvidos diretamente com os problemas cotidianos do ato de ensinar. Nessa mesma perspectiva, o modelo de formação é “Universitário” e atende as demandas interpostas pela federação.

A Formação continuada: atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional de acordo com a sua realidade de atuação. A formação continuada, desta forma, visa racionalização dos procedimentos, na forma de atuação dos professores, em contraponto com a liberdade de educar e de ensinar, pois as formações tem como base a sua aplicabilidade ora em avaliações externas como o SAEB (Sistema da Avaliação da Educação Básica), Provinha Brasil (para analisar os níveis de alfabetização de nossas crianças) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) enquanto que a formação continuada entendida como pesquisa para a melhoria na qualidade do ensino por meio da pesquisa e do aprimoramento profissional, no desenvolvimento de suas habilidades e competências em contrapartida com a liberdade de escolha passa a ser diretrizes a serem estabelecidas e trabalhadas em âmbito federal tendo como perspectiva a correção de lacunas na formação inicial dos docentes.

Deste modo, a pesquisa buscará investigar a formação continuada realizada no âmbito escolar, por meio do banco de dados da Capes e dos dados da SECADI, marcada pela participação efetiva do professor nos cursos propostos pelas Secretarias de Educação tais como o Pró- letramento, o Gestar II e a especialização em Educação Infantil, estes que estão ligados às provas de avaliação, as diretrizes implementadas e, principalmente, pela articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares.

Palavras-chave: formação continuada de professores, programas de formação continuada.

Educação para o trabalho: a Matriz Curricular de uma Faculdade de Direito

Gabriela Gomes Coelho Ferreira

Perfaz-se análise documental com o objetivo de analisar a matriz curricular de um curso de Direito a partir do artigo 5º da Resolução CNE/CES Nº 9, DE 29 de setembro de 2004 (que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito) para identificar a relação *de finalidade* da educação oferecida pelas faculdades de Direito com o mercado de trabalho.

A matriz curricular de que trata esta análise foi escolhida atendendo a um requisito fundamental: pertencer a uma faculdade de Direito que tenha conceito de curso 5 pelo Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pela autorização e fiscalização dos cursos de graduação em Direito, bem como pela Resolução CNE/CES nº9/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito.

A matriz foi escolhida como fonte principal, para efeito de análise, tendo em vista que nela estão contidos os conteúdos e atividades que serão, efetivamente, realizados no curso, operacionalizando o projeto pedagógico do qual faz parte, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo MEC às quais está subordinada.

A Resolução CNE/CES nº9, DE 29 de setembro de 2004 institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, ou seja, é o documento oficial do Ministério da Educação que institui as diretrizes curriculares às quais se subordinam todos os cursos de Direito do território nacional. É, portanto, o documento que orienta a formação do bacharel em Direito, ou o que se pretende dela. O artigo 5º dessa Resolução é central, pois determina quais conteúdos e atividades o curso de graduação em Direito deverá contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular – no caso, matriz curricular:

Art. 5º O curso de graduação em Direito **deverá** contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação.
(grifo meu)

Além disso, divide a formação do bacharel em três “eixos interligados”, alocando neles as atividades e determinando quais seus conteúdos essenciais/necessários:

I - Eixo de Formação **Fundamental**, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, **estudos que envolvam conteúdos essenciais** sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de **Formação Profissional**, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, **incluindo-se necessariamente**, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, **conteúdos essenciais sobre** Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de **Formação Prática**, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (grifos meus)

Este artigo tem como finalidade analisar se e, em caso afirmativo, como a matriz curricular do curso de Direito está organizada *para* o trabalho.

A hipótese é de que o curso de Direito é organizado para atender ao mercado de trabalho, privilegiando a profissionalização do graduando em detrimento de sua formação. A formação é definida por ADORNO (1971, p.234) como a apropriação da cultura pelo sujeito e se dá na experiência, a qual pressupõe o contato espontâneo, não predeterminado, com a cultura, devendo proporcionar a adaptação do indivíduo à sociedade existente, e, principalmente, a possibilidade de resistência à ela, a sociedade, por intermédio de seu próprio pensamento, criando sujeitos autônomos que caminhem

em direção à emancipação, capazes de experimentar as contradições (ADORNO, 2001, p.181). A formação requer mais que o caráter afirmativo (adaptação) da experiência com a cultura, ou se converte em pseudoformação, na qual o sujeito supõe estar integralmente formado, autônomo, mas carece da possibilidade de resistir à estrutura social posta e determinante (ADORNO, 1971).

A formação do bacharel em Direito deve, também, ser mais que a imersão em disciplinas sobrepostas que permitam somente o domínio da legislação e sua aplicação de acordo com o predeterminado: deve permitir ao estudante refletir sobre, questionar e contrariar a ordem existente. Uma formação que priorize disciplinas que são apenas a expressão do caráter afirmativo do Direito representa, na verdade, a pseudoformação: prepara indivíduos para a reprodução da sociedade existente e de seus valores por intermédio de profissionais criados *para* abastecer o mercado de trabalho. A inculcação dessas disciplinas dogmáticas que priorizam as legislações vigentes, e das suas respectivas técnicas de aplicação prática representa apenas a criação de mão de obra satisfatoriamente adaptada para o mercado de trabalho existente, sendo uma expressão da pseudoformação: a adaptação do bacharel, preferencialmente impossibilitado de reflexão e resistência.

Após a leitura e análise dos documentos, identificou-se que apenas 17,5% da matriz curricular são voltados às disciplinas que compõem o eixo de formação fundamental, enquanto a porcentagem dedicada à preparação do profissional para o trabalho varia de 72,2% a 82,5% (caso se incluam as optativas disponíveis). O eixo de formação prática ocupa, sozinho, 13,5% da carga horária proposta, o que é próximo da quantidade do total de horas destinadas à formação fundamental, e o eixo de formação profissional corresponde a quase o triplo dessa quantidade de horas.

A formação fundamental teria como objetivo proporcionar ao estudante o contato com as ciências cujos objetos são aqueles aos quais se destinam as normas estudadas pelo Direito. Esse conteúdo teria a função de permitir ao bacharel a reflexão sobre a norma e a resistência a ela, características essenciais da formação para a sociedade atual, que impõe aos indivíduos a heteronomia, conservada e reafirmada nos bancos universitários. A matriz curricular dessa faculdade permite concluir que ela preconiza uma formação *para* o trabalho por intermédio de disciplinas de caráter dogmático aliadas à formação prática, ou seja, a educação para a adaptação.

As atribuições do gestor escolar contidas em seu processo de Formação nos cursos de Pedagogia

Veronica Machado de Oliveira F. M. Rodrigues

O presente artigo refere-se à reflexão das atribuições do gestor escolar que estão descritas no Projeto Pedagógico como elemento fundamental na formação do pedagogo para o exercício da atividade de gestão escolar nos cursos de graduação em pedagogia. Nesse sentido, este trabalho contribui para o conhecimento da concepção que se tem dessas atribuições presentes na grade curricular de alguns cursos de pedagogia pesquisados em universidades e faculdades particulares paulistanas, concepções essas que orientam a formação desses profissionais.

A referência da teoria crítica da sociedade permitirá discutir a formação do gestor escolar, nos cursos de pedagogia considerando uma formação que: a) eleve o nível de esclarecimento dos conteúdos inconscientes presentes na consciência dos indivíduos; b) estimula as possibilidades de resistência contra a adesão cega ao coletivo; c) fortaleça o indivíduo para não apelar unicamente à autopreservação; d) ofereça uma educação política esclarecedora das relações de poder. Portanto, as formulações de Adorno nortearão esta reflexão por permitir analisar o processo de formação no qual os indivíduos estão sujeitos.

O objetivo da formação do profissional que poderá vir a ser gestor escolar deve estar focado na luta pela emancipação humana. Dito de outro modo, a atuação do gestor poderia e deveria estar voltada para a educação política. Portanto, compreender o que é concebido como atribuição do gestor escolar em sua formação nos remete não somente aos conceitos descritos acima, mas principalmente em como foi pensada sua formação.

A formação, segundo Adorno (1966), compreendida como a apropriação subjetiva da cultura, se dá em decorrência da experiência que se tem com ela, o que poderia fornecer ao gestor os subsídios para o exercício de seu trabalho, além de condições para refletir sobre a educação em geral.

O papel da educação é, conforme apontado por Adorno (1995), impedir que a barbárie se reproduza. O que dizer da violência cometida entre os alunos dentro da própria escola? Se a violência está em toda parte, caberia também ao gestor a conscientização da importância de sua atuação na prevenção, diagnóstico e

direcionamento em relação aos casos em que a agressividade aflora? Adorno (1995) destaca a consciência coisificada – “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130).

Pensar em educação é pensar também em formação. Adorno (1995c) assinala a anedota da centopéia para compará-la com a educação e a formação, pois a centopéia, “quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer” (ADORNO, 1995, p.140). Assim também ocorre com a educação que tenta caminhar sem estar alinhada à formação e, assim, não consegue avançar, pelo menos não no mesmo sentido.

Assim, as concepções de atribuições do gestor escolar contidas no Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia, sejam elas veladas ou não, tendem a influir no processo de Formação do gestor escolar.

Atividades de professoras na educação inclusiva e consciência política

Branca Maria de Meneses

Dulce Regina dos Santos Pedrossian

RESUMO

Este artigo, que tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica da sociedade, condensa parte dos resultados da pesquisa empírica “Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva”, de Crochík (2009), desenvolvida em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os sujeitos do estudo foram quatro professoras do ensino fundamental indicadas como P1, P2, P3 e P4 de quatro escolas, duas consideradas de maior grau de inclusão e duas de menor grau. Excetuando P4 que lecionava o 2º ano em uma escola particular considerada de menor grau de inclusão, P1, P2 e P3 ensinavam no 5º ano. Dentre essas, as duas primeiras eram professoras de duas escolas públicas, uma considerada de maior grau de inclusão e outra de menor grau, e P3 de uma escola particular considerada de maior grau de inclusão. Ao ter como objetivo investigar as percepções das professoras quanto aos seus alunos com deficiência, sem perder de vista a determinação social, os principais resultados do estudo foram: supremacia da política de integração em vez da política de inclusão, de sorte que as mudanças acontecidas no âmbito escolar se encontravam restritas à maneira de as professoras lidarem com seus alunos com deficiência em suas atividades, e, por conseguinte, não houve mudanças significativas em relação às escolas em sua totalidade. Também demonstraram interdições do pensamento e da consciência política e, portanto, preponderância da prática e da aceitação da realidade existente pautada pelos critérios da legalidade.

Palavras-chave: educação inclusiva, consciência política, práxis educativa.

Preconceito em relação aos “incluídos” na educação inclusiva

Luciene Maria da Silva (UNEB)

Jaciete Barbosa dos Santos (UNEB)

Esse trabalho analisa as relações entre o grau de inclusão escolar e o nível de segregação / marginalização de alunos de três escolas, sendo uma privada e duas públicas de Ensino Fundamental no município de Salvador (BA). Parte do seguinte questionamento: alunos com necessidades educacionais especiais têm sido contemplados no que diz respeito à socialização e à aprendizagem na escola regular do Ensino Fundamental? Se não, por que isso não ocorre? O estudo teve aporte teórico de autores como Adorno (1995), Horkheimer e Adorno (1973; 1985), Ainscow (2009), Amaral (1995), Benjamin (1989; 1994), Bueno (2008), Crochík (2008; 2006), Patto (2000; 2008), Diniz (2007; 2010), Mansine (2009), Martins (1997), Sawaia (2006), entre outros. De caráter qualitativa, foi realizada com o objetivo de compreender as relações entre o grau de inclusão e o nível de segregação / marginalização dos alunos na instituição escolar, na medida em que a simples inserção do aluno com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental não atesta sua inclusão de fato. Teve como sujeitos, diretores/coordenadores (03), professores (12) e alunos (63, sendo 07 com deficiências). Os resultados mostraram que, embora os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das referidas escolas não tenham revelado resistência à inclusão, processos internos e externos à escola produzem condições desfavoráveis à escolarização de qualquer aluno, com ou sem deficiência, identificados a partir de alguns aspectos, tais como: atitudes de violência e preconceito extremos em uma escola pública de periferia; preconceito velado por práticas assistencialistas na escola privada; privação de material didático para as atividades pedagógicas nas escolas públicas; problemas na gestão escolar de uma escola pública resultando em descompromisso profissional dos professores. Por outro lado, identificamos que a educação inclusiva tem possibilitado mudanças de atitudes, sobretudo por parte dos professores, que já não questionam sua legitimidade. Isso comprova que a escola inclusiva pode ser um instrumento de atuação contra formas de discriminação e preconceito desde que viabilize condições que proporcionem experiências e interações entre indivíduos diferentes, bem como instaure um processo de reflexão sobre o que a condiciona. Nesse

contexto, torna-se imprescindível um investimento mais expressivo em estudos e ações voltados para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental, pois além desse segmento concentrar a maioria do alunado que tem alguma deficiência (considerando os dados do Censo Escolar), mostra-se como a porta de entrada para o acesso a outros níveis de ensino, bem como, a possibilidade de serem incluídos nos espaços de convivência para fortalecer as conquistas que dizem respeito aos direitos garantidos pela legislação.

Palavras-chave: inclusão escolar; preconceito; alunos com deficiência; ensino fundamental.

Formação: uma análise da brincadeira e do jogo na escola

Tania Marsiglia

Álvaro José Camargo Vieira

Renata Proveti Weffort Almeida

O presente texto tem como objetivo analisar o modo como a escola tem se organizado para promover atividades de brincadeira e jogo e os modos pelos quais essa organização está relacionada à lógica do trabalho. Os esforços aqui empreendidos tomam como base a premissa de que no modo de organização social vigente, pautada pelos princípios do capitalismo administrado, as relações sociais são mediadas pelo processo da máquina. (Marx, 1982) Desse modo, considera-se, como ponto de partida, que as escolas, suas práticas, modos de organização e relações sociais refletem essa organização da sociedade. Há, portanto, uma relação com a própria dinâmica da sociedade incorporada pelos professores, a qual coloca a categoria trabalho, com todos os seus atributos – competência, eficiência, rapidez, precisão, etc. - como um de seus principais fundamentos. Assim, tudo aquilo que escapa a esta categoria é desvalorizado e visto com desconfiança pelos indivíduos. De acordo com Marcuse (1998), a racionalidade que preside as relações de produção expande-se para outras dimensões sociais, inclusive para a educação, diminuindo, cada vez mais, as possibilidades de uma experiência formativa e, portanto, de autonomia dos indivíduos.

Esse processo adaptativo à tecnologia e à dominação resulta em mais repressão ao indivíduo, na incapacidade de reflexão e, em decorrência, na redução das possibilidades de uma experiência formativa que possa ser revertida em autonomia em relação às exigências sociais.

A experiência formativa revela-se, em particular, na crítica que Adorno (1995) faz à pseudoformação, por sua vez, caracterizada pela fragmentação da experiência ou pela perda da reflexão na relação do sujeito com o objeto. O pensamento sucumbe às determinações do real vinculadas às exigências produtivas da atual formação social. Aquilo que é requerido dos indivíduos reprime, para Adorno (1995), o diferenciado, por meio da uniformização, assim como o faz com os processos sociais de conhecimento e produção pela ênfase no resultado, falsamente independente, isolado, enfim, desumanizado.

A restrição ou a perda da reflexão no processo produtivo implica a alienação do indivíduo diante do seu mundo que não é mais compreendido como objeto histórico,

disponível a novas experiências. (Benjamin, 1989). A perspectiva dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade permite ao estudo proposto o entendimento do sentido e dos obstáculos à experiência formativa presentes na escola.

A Psicologia Social elaborada por George Herbert Mead (1972), articulada à crítica da sociedade, por meio do conceito de experiência reflexiva, permitirá uma compreensão sobre a experiência da criança que tem como base a brincadeira e o jogo. A intenção não é estabelecer continuidades ou operar justaposições entre as duas perspectivas teóricas, apenas utilizá-las no desvendamento das relações entre os indivíduos na escola.

Para Adorno, a Educação precisa propiciar a autorreflexão, ou seja, privilegiar experiências escolares que permitam às crianças, ao longo do processo de socialização inicial, a compreensão daquilo que é expresso pela cultura.

Por outro lado, a escola, enquanto mediadora das brincadeiras de seus alunos, busca determinar a conduta destes, adequando jogos e brinquedos aos diferentes estágios da criança, a fim de alcançar novas potencialidades que enriqueçam seu aprendizado escolar. No entanto, o próprio aprendizado escolar é refém de exigências sociais que visam a adaptação e a conformação do indivíduo negando-lhe a possibilidade de reflexão e autoconhecimento. Embora as atividades produtivas que envolvam a padronização, homogeneização e obediência, tendam a ser mais valorizadas, e que a escola busque direcionar as brincadeiras e jogos a tais objetivos, é importante frisar que o controle sobre o brincar, não é plenamente alcançado, pois ainda que dirigida, toda brincadeira permite pequenas ações espontâneas, que trazem mudanças, fluidez e flexibilidade ao pré-estabelecido.

A escola, desse modo, precisa oferecer condições para experiências que possibilitem o fortalecimento do sujeito e sua capacidade de reflexão e resistência. Cabe a ela, portanto ter como centro de suas ações, a livre expressão e uma educação crítica que permita à criança constituir sua identidade.

Questões acerca da brincadeira e do jogo

Ao longo dos séculos, foi crescente o interesse sobre a brincadeira e o jogo, sobretudo no que concerne a sua relação com o desenvolvimento da criança, pois, nestas atividades, é possível acompanhar os primeiros movimentos de internalização e reelaboração de aspectos importantes dos processos sociais, o que para Mead (1972)

representa a formação da consciência de si (self). A apropriação pelo sujeito das atitudes dos outros, requerida nessas atividades, é fundamental para que a criança desenvolva sua individualidade e compreenda as relações sociais em que está inserida. As brincadeiras e os jogos, de acordo com Mead (1972), são dois estágios do desenvolvimento da criança que exibem duas fases da realização da consciência de si. O primeiro estágio é o da brincadeira (play) e o segundo é o do jogo com regras (game), cada um deles distinguíveis um do outro.

A brincadeira é um tipo de atividade realizada em momentos em que os indivíduos procuram se relacionar com aquilo que ainda não conseguem apreender em termos de autoconsciência. Para aprender a atitude correta em uma determinada situação, as crianças experimentam papéis; brincam de serem pais, de serem professores utilizando personalidades com as quais se relacionam que as afetam e das quais dependem. Estas são as personalidades de que se apropriam - papéis que elas executam - e, nesta medida, controlam o desenvolvimento de sua própria personalidade. (Mead, 1972, p. 153) Esta forma de apropriação do papel do outro, chamada por Mead (1972) de *dublê* ou do outro do eu é o que caracteriza e distingue a brincadeira.

A criança, portanto, brinca de alguma coisa sem que os fins e os meios da atividade a dirijam, o que prepondera é a experimentação dos papéis dos outros. Com a aquisição da linguagem esta experimentação passa a ser acompanhada de intensos monólogos, nos quais uma mesma criança executa a fala de personagens diferentes em uma mesma conversação.

A relação entre estes personagens imaginários não se encontra, contudo, em um relacionamento social organizado, porque a criança pequena ainda não internalizou as regras que a possibilitem fazer isso. A educação escolar deveria, então, promover a internalização destas regras, para que a criança possa organizar a sua experimentação de papéis e, deste modo, constituir o seu caráter. Mead (1972) ressalta que a necessidade de uma organização externa providenciada pela escola deve-se a ausência de uma organização interna na experiência da criança.

A solução para a situação da criança pequena será encontrada no jogo. Para Mead (1972), a diferença fundamental entre a brincadeira e o jogo é que neste a criança deve tomar a atitude de todos os outros envolvidos na partida. Processo que permite ela organizar as atitudes dos outros jogadores em um tipo de unidade ou de relação que

controlará as suas respostas – isto, porque ela antecipa em si mesma as atitudes dos outros.

O jogo, portanto, exige um nível mais avançado de organização da consciência de si do que aquele presente nas brincadeiras. De acordo com Sass (2004), Mead considera que neste estágio do desenvolvimento da criança, o indivíduo não se relaciona mais somente com um seu outro imaginado, um duplê, mas com um seu outro organizado e generalizado.

O “outro generalizado” é a comunidade organizada ou o grupo social que promove o aparecimento da consciência de si, a partir da apropriação pelo sujeito do conjunto das atitudes dos outros indivíduos de um mesmo grupo social. A atitude do outro generalizado é, portanto, a atitude de toda a comunidade e da Cultura.

Método

Utilizamos dados empíricos provenientes do acompanhamento de aulas de Educação Física de 2 salas do 1º ano do ensino fundamental I. No total, foram observadas 10 aulas de cada turma.

Hora da brincadeira e do jogo

Durante o período de observação na escola, observou-se um desvio de uso dos momentos das aulas de Educação Física para outros fins, como, por exemplo as aulas de preparo para a avaliação do sistema escolar.

Geralmente, as crianças quando vão brincar ou jogar são organizadas em meninos e meninas. É possível ouvir à exaustão: “meninos de um lado meninas de outro”, “meninos contra meninas”. Não observamos em nenhum momento uma tentativa do professor estimular a relação entre meninos e meninas, o que seria uma experiência interessante. Quando perguntado sobre isso, respondeu que as crianças nesta fase procuram apenas relacionar-se com aquelas do mesmo sexo, o que, para ele, parece ser uma lei natural.

A falta de criatividade nas experiências propiciadas pelas brincadeiras pode ser observada também na padronização dos gestos. Na brincadeira chamada “seu mestre mandou” (em que uma das crianças, o mestre, faz movimentos que as outras da roda devem imitar e uma terceira, que ficou fora da roda, de rosto escondido, ao retornar a ela deve descobrir quem é o mestre) os gestos, geralmente, são padronizados - palmas,

bater dos pés, bater das mãos na perna -, repetitivos e sem amplitude. Em algumas situações o professor interveio indicando um gesto menos comum – palma acima da cabeça - que imediatamente passou a ser repetido. Mas, não houve uma tentativa de estabelecer uma comunicação gestual entre as crianças.

A competição é outro aspecto que pode ser observado na relação entre as crianças, algumas delas tentam se sobressair e dominar as outras chamando a atenção para si. Nas brincadeiras de “pega-pega” se sobressaem os mais velozes. As crianças obesas são ridicularizadas, como também as que não conseguem correr rápido. Nestas ocasiões em nenhum momento o professor parou a aula para impedir o preconceito e estabelecer uma reflexão sobre a competição.

As crianças tentam controlar seus papéis nas brincadeiras para evitar o risco de perder. Em uma brincadeira de roda “pato/ganso” (em que uma criança toca a cabeça das outras que estão sentadas falando pato a cada toque e ao falar ganso em um dos toques provoca a reação da criança tocada e deve fugir dela, dar uma volta na roda sem ser pego até sentar no lugar do perseguidor) observamos que as crianças mais rápidas se ofereciam para provocarem a corrida daquelas sentadas na roda, mas as outras não pelo receio de serem pegas. Em uma situação um menino que foi pego chorou, por que os outros sorriram pelo fato dele ter sido pego por uma menina e não por ele ter que imitar um ganso. O receio de se expor em uma situação de perdedor pode ser observado várias vezes entre as crianças, mas ele não é problematizado pelo professor que parece considerá-lo legítimo e utilizá-lo como um meio de controle. A competição passa a ser o grande incentivo das brincadeiras.

Na “queimada” a vontade de ganhar estava presente. É interessante notar, contudo, que não dominou a atenção das crianças voltadas para as regras que tinham acabado de aprender. Elas chegaram a brincar com as regras agindo propositalmente como infratores e logo voltando a cumpri-las. Controlavam-se mutuamente para que as regras fossem cumpridas e para que qualquer “deslize” fosse descoberto e corrigido, o que parecia ser a preocupação fundamental. Surpreendente, foi observar que as crianças aprenderam rapidamente as regras do jogo e se mostraram felizes em cumpri-las.

O “pique bandeira” foi, aparentemente difícil para as crianças, provavelmente por exigir mais controle. O professor explicou o jogo: crianças dispostas em duas equipes em lados opostos devem cruzar o campo adversário para pegar a bandeira, que está guardada atrás deste campo e trazê-la para o seu próprio campo o que possibilita a

vitória. Neste trajeto, se alguém for pego - for tocado por um adversário – no campo adversário deve ficar “congelado”, esperando alguém de sua equipe “salvá-lo” - por meio de um toque, que permite o seu movimento de regresso ao próprio campo. A vitória é alcançada quando a bandeira do adversário for trazida para o campo da equipe. As crianças não conseguiram seguir as regras, pois, apresentaram dificuldades em ficar congeladas quando pegas; deram a volta por trás da quadra com a bandeira para evitar atravessar o campo adversário; agarraram-se mutuamente frustrando a lógica do jogo, na qual o movimento da equipe deve confundir o adversário e possibilitar a captura da bandeira. O professor não propôs a reflexão das crianças sobre as dificuldades encontradas neste jogo e sobre a sua lógica que exige cooperação entre os jogadores.

Os dados permitiram constatar a precarização dos espaços de jogos e brincadeiras e a desvalorização das atividades lúdicas. Considera-se, portanto, que a primazia das atividades produtivas tem influenciado a organização e as práticas escolares. Os momentos e espaços pré-determinados para que a brincadeira e o jogo aconteça, como a aula de Educação Física, são utilizados para outras finalidades, principalmente o ensino de disciplinas formais como Língua Portuguesa e matemática, com vistas a atingir êxito nas avaliações de larga escala impostas pelo Estado. Além disso, a estrutura física apresenta problemas de manutenção e limpeza. É também uma queixa recorrente dos professores, a falta de materiais para a realização das atividades de jogos e brincadeiras. Percebe-se que o caráter formativo destas atividades é, muitas vezes, subestimado na escola. Os professores precisariam ser mais consistentes enquanto mediadores das relações estabelecidas pelas crianças, sem uma mediação mais cuidadosa elas perdem o seu potencial de experiências formativas.

Educação e trabalho para jovens internos em instituições socioeducativas¹

Karen Danielle Magri Ferreira

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as leis que versam sobre a educação e trabalho de jovens, internos na Fundação CASA, apresentam como deve ser cumprida sua formação, tendo como problema de pesquisa: de que forma as leis destinadas aos jovens internos apresentam passagens sobre a educação e trabalho? Partiu-se da hipótese de que a educação e trabalho, quando direcionados aos jovens internos, são entendidos como profissionalização para o trabalho. Dessa forma, a educação escolar não tem caráter formativo para o indivíduo, mas apenas de adaptação do jovem interno na sociedade.

Para a análise das questões aqui propostas, parte-se do conceito de que educação é a formação indivíduos autônomos. Para Horkheimer e Adorno (1973), a formação dos indivíduos ocorre em sociedade: o indivíduo forma a sociedade e é formado por ela. Para que sua autonomia e diferenciação da sociedade ocorram, é necessário que a indivíduo se adapte à sociedade, para poder se diferenciar e se tornar autônomo (Adorno, 1995). Contudo, na sociedade capitalista, a educação é limitada à adaptação, portanto, os sujeitos são considerados os únicos responsáveis por seus fracassos e sua condição social. Esses apontamentos são importantes para se pensar o tema apresentado, pois a condição social do jovem é entendida apenas como sua responsabilidade e não como consequência histórica de uma sociedade de classes.

As leis também apresentam mudanças históricas e foram selecionadas para análise as que versam sobre jovens em situação de exclusão social em diferentes épocas: o decreto de fundação da FUNABEM (1964), o Código de Menores (1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Foram criadas categorias *a posteriori* para a análise: as leis foram lidas e selecionadas as passagens sobre educação e trabalho dos jovens em situação de exclusão social. No caso do decreto de fundação da FUNABEM e Código de Menores, todos os artigos foram considerados como destinados aos jovens socialmente excluídos. No caso do ECA, foi analisado especificamente o Título III – Da

¹ Este trabalho apresenta dados parciais da dissertação da autora que tem como tema a educação de jovens em situação de exclusão social.

Prática de Ato Infracional –, pois este contém os artigos aplicados aos jovens que cometeram atos infracionais.

Partindo dos conceitos de educação que direcionam as interpretações da pesquisa, pode-se considerar que:

a) no decreto de fundação da FUNABEM não há nenhuma menção sobre educação e, mesmo entendendo o decreto como leis que organizem as características da FUNABEM, não há menção das características escolares;

b) no Código de Menores, artigo 9º, é estabelecido que “a escolarização e a profissionalização do menor serão obrigatórias nos centros de permanência”: esta é a primeira menção direta e explícita sobre a escola no Código de Menores, mas seguida de profissionalização, o que se entende como uma preocupação para que o jovem apenas consiga um emprego e não para sua formação. No artigo 39, que versa sobre a semiliberdade de jovens que cometem atos infracionais, a educação é mencionada definindo que “a semiliberdade visa escolarização e profissionalização”, como complementares.

c) No ECA, artigo 123, parágrafo único, é estabelecido que os jovens internos devem frequentar a escola. Contudo, no artigo seguinte, que versa sobre os direitos dos jovens que cumprem medidas de internação, a escolarização e trabalho aparecem novamente no mesmo item.

Nota-se que a educação dos jovens em situação de exclusão social é sempre acompanhada dos termos “profissionalização” ou “trabalho”, o que permite a conclusão de que os jovens que cumprem medidas socioeducativas, são adaptados para o mercado de trabalho, sem maiores distinções entre sua formação como indivíduo, por meio da educação escolar, e sua profissionalização. Ressalta-se também que não são definidas características escolares nas instituições de internação em nenhuma das leis levantadas, permitindo concluir que a educação é interpretada como cumprimento da medida e não como formação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP): práticas decorrentes

GESQUI, Luiz Carlos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade
Agência de fomento: CNPq

Introdução

A definição de políticas educacionais em nosso país é definida, principalmente nas últimas décadas, a partir de informações obtidas com as avaliações educacionais em larga escala. No caso das escolas públicas de ensino regular do Estado de São Paulo, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) cumpre, desde 2008, esta função. Este artigo discute alguns resultados preliminares referentes aos indicadores IDESP de vinte e nove (29) escolas que atendem simultaneamente o ensino fundamental ciclo II e o ensino médio de um município do interior paulista, obtidos no período de 2008 a 2011 e busca estabelecer algumas relações entre estes resultados, algumas práticas escolares observadas nestas escolas e as possíveis conseqüências desses procedimentos na formação do indivíduo. Destaca também o papel central da escola e seus agentes na formação da sociedade visto que a opção por determinar o trabalho da escola, a partir dos resultados de testes padronizados implica no desenvolvimento de ações contrárias a emancipação do indivíduo, ações estas que produzem, instalam e reforçam a ideologia de que a qualidade do ensino ou a função da escola é aferida pelos indicadores educacionais obtidos nas avaliações educacionais em larga escala.

Objetivos

Apresentar os resultados preliminares anunciados anteriormente, discuti-los e enfatizar que a escola e seus agentes ocupam papel central na elaboração de uma consciência pública referente à formação da sociedade. Destacar que práticas escolares como a obsessão pelo cumprimento de metas oficialmente estabelecidas, pelas premiações financeiras e o conseqüente estreitamento do currículo escolar, por exemplo, estão entre as práticas que impossibilitam, entre outras atribuições, o trabalho de conscientização política que cabe a escola.

Metodologia

A partir dos indicadores IDESP de vinte e nove (29) escolas de um município paulista coletados no período de 2008 a 2011 e de informações obtidas na observação de reuniões pedagógicas em quatro dessas escolas no mesmo período, estabelecer algumas relações entre este conjunto de dados e alguns resultados de uma experiência americana com a utilização de indicadores educacionais com o objetivo de melhorar a educação.

Resultados

Os resultados da análise inicial dos indicadores IDESP apontam que após quatro (4) anos, das vinte e nove (29) escolas observadas vinte e três (23) apresentam IDESP inferior ao observado em 2008, porém, das vinte e nove (29) escolas observadas quinze (15) apresentam fluxo escolar superior ao observado em 2008. Quanto às práticas, verifica-se muita proximidade entre as observadas no grupo pesquisado e algumas das relatadas na experiência americana como a elaboração e utilização de “simulados” para treinar os alunos; elaboração e utilização de mecanismos de exclusão de alunos e estreitamento do currículo escolar em função das solicitações dos testes padronizados.

Conclusões

A partir dos indicadores apresentados conclui-se que a melhora da qualidade da educação, segundo o IDESP, não se realizou até o momento. Contudo os atuais indicadores de fluxo, se comparados aos de 2008, apresentam-se superiores na maioria das escolas observada, ou seja, verifica-se hoje maior taxa de aprovação e menor taxa de aprendizagem. A partir das análises desenvolvidas conclui-se que a ampliação do número de práticas escolares com o objetivo de aumentar os indicadores educacionais nas avaliações externas reduz a quantidade de práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto à similaridade entre as práticas escolares observadas no grupo pesquisado e a experiência americana conclui-se que se as mesmas causaram impactos e discussões no sistema educacional americano, no caso brasileiro ainda são incipientes.

Reflexões sobre a contribuição do Ensino Médio para a inserção profissional dos jovens

Gislaine de Medeiros Baciano – Doutoranda Universidade Nove de Julho

O presente artigo discute a formação proporcionada pela escola no Ensino Médio Regular aos jovens, visando verificar as possíveis contribuições desta formação para a inserção profissional juvenil na sociedade contemporânea.

As considerações aqui apresentadas são resultado de uma pesquisa realizada por meio de análise bibliográfica, estatística e história oral temática. Inicialmente, foi realizada a revisão de literatura sobre o tema, depois foram analisados alguns dados estatísticos para situar melhor o objeto e, por fim, foram aplicados 192 questionários em alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola estadual da periferia paulista. A partir da análise e tabulação dos dados destes questionários, selecionamos três alunos (sendo um de cada série), os quais foram entrevistados na modalidade história oral temática, com a proposta em que apresentassem sua visão sobre a formação promovida pela escola no Ensino Médio.

Nosella (2002) salienta que embora a LDB 9.394/1996 tenha definido o trabalho como um dos princípios norteadores do Ensino Médio, isso não constitui a definição de uma identidade para este nível de ensino, pois não esclarece se a formação básica para o trabalho, prevista no inciso II do artigo 35, consiste na formação de mão-de-obra para o mercado do trabalho ou em algumas instruções gerais para o mundo do trabalho. Tampouco se discute a natureza do trabalho na sociedade contemporânea. Nosella também enfatiza que esse princípio não pode ser eleito como específico do Ensino Médio, tendo em vista que no artigo II, inciso XI da LDB n.9.394/1996 é estabelecida a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como princípio norteador de toda a educação nacional.

Segundo Nosella (2002) a definição da especificidade pedagógica do Ensino Médio deve partir de dois princípios fundamentais: o trabalho moderno e as necessidades psicológicas de autonomia, criatividade e responsabilidade que têm seus estudantes. Para o autor, esses dois princípios devem nortear a definição pedagógica do Ensino Médio.

Constatamos que os jovens demandam uma escola que lhes forneça conhecimentos que serão requeridos para inserir-se no mercado de trabalho. Entretanto, consideram as práticas escolares vigentes como desinteressantes e sem sentido. Portanto, desenvolvem estratégias como adaptação e integração para percorrer a trajetória do Ensino Médio e obter o certificado.

Se retomarmos os cinco condicionantes associados à inserção do jovem no mundo adulto, pontuados por Freitas (2005) - concluir os estudos, viver do próprio trabalho, estabelecer residência própria, casar e ter filhos -, e se considerarmos que os alunos narraram como função da escola fornecer-lhes conhecimentos necessários à inserção profissional, podemos entender que o conhecimento para o mundo do trabalho reivindicado pelos jovens, de certa forma, está associado à possibilidade de exercer responsabilidade, autonomia e criatividade, mencionada por Nosella (2002), e que são importantes à vida de modo geral.

As informações obtidas nesta pesquisa fazem pensar que a escola não está fornecendo suficientemente os conteúdos requeridos nos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior nem nos processos seletivos do mercado de trabalho, tampouco uma formação crítica que promova o conhecimento e a possibilidade de atuação sobre as contradições sociais, conforme concebido por Adorno (2010).

A situação atual do trabalho juvenil: a juventude e as exigências sociais para o seu ingresso no mercado de trabalho

Tiago Lopes de Oliveira

O presente trabalho pretende contribuir para um processo de reflexão sobre a atual situação da inserção dos jovens no mercado de trabalho e tem como objetivo analisar as exigências sociais desse processo, em especial, o que diz respeito às possibilidades de formação e resistência aos mecanismos de controle social. O estudo foi fundamentado na descrição da situação na qual ocorre a inserção do jovem no mercado de trabalho e na discussão sobre o significado do trabalho na atualidade, contendo também a análise de um programa de inserção de jovens no mercado de trabalho, o CIEE – Centro de Integração Empresa Escola. Com o propósito de levantar dados sobre o objeto deste estudo foram colhidas informações em documentos legais, pesquisas estatísticas e concepções teóricas de autores nacionais e internacionais. Também foi elaborado um questionário que foi respondido por um profissional do CIEE com o intuito de conhecermos melhor o funcionamento de um programa de inserção de jovens no mercado de trabalho e a sua influência para os jovens. Para fundamentarmos as análises, privilegiamos principalmente os conceitos de trabalho, desenvolvidos por Marx e Marcuse, e os conceitos de sociedade industrial, formação e ideologia apresentados pelos autores da teoria crítica Adorno, Horkheimer e Marcuse. Na atual sociedade capitalista observamos que o ingresso do jovem no mercado de trabalho atende mais aos interesses do mercado e não contribui para o desenvolvimento do sujeito. Constatamos que os motivos que levam o jovem ao trabalho estão relacionados à necessidade de ganhar dinheiro e adquirir experiência profissional para poder conseguir um trabalho futuro. Com relação à influência da inserção no mercado de trabalho na vida dos jovens evidenciamos que o jovem trabalhador também está sujeito às implicações e exigências do mercado de produção capitalista onde o trabalho é utilizado como mecanismo de controle social. Por fim, concluímos que no trabalho, os jovens aprendem um modelo de comportamento que não favorece o desenvolvimento de atitudes de pensamento autônomo, mas sim os moldam para atender aos interesses das corporações.

Assim, faz-se necessário que a pesquisa sobre a atual situação da inserção de jovens no mercado de trabalho leve em conta, não só as demandas de mercado, mas também as

necessidades desses jovens. A revisão bibliográfica relativa ao tema permitiu acessar diversos estudos pertinentes. Primeiramente, foi realizado levantamento de: a) artigos científicos, teses e dissertações, com destaque para Cruz Neto & Moreira (1998), Meneses (2007), Freire (2003) e Mesquita (2006); b) pesquisas estatísticas – Censo Demográfico, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e Pesquisa Mensal de Emprego (PME), todas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); além da Pesquisa de Emprego e Desemprego da Fundação Seade/Dieese; c) relatórios de organizações políticas internacionais com destaque para o relatório “Trabajo Decente e Juventud”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); além do estudo “Informalidade: Saída e Exclusão”, do Banco Mundial, e do caderno “Desemprego Juvenil no Cone Sul: uma análise de década”, da Fundação Friedrich Ebert (FES). Com base nesse material analisado, foi possível identificar, por meio do número de citações, um autor principal para a discussão sobre o trabalho juvenil, Pochmann (2002, 2006). O referencial teórico que orienta esta pesquisa é o da teoria crítica. Procurou-se, em especial, privilegiar os conceitos de trabalho – Marx (1987, 2004), Marcuse (1968, 1969, 1998); sociedade industrial – Horkheimer e Adorno (1985), Adorno (1986), Marcuse (1969); formação – Horkheimer e Adorno (1973, 1985), Adorno (1996); e ideologia – Adorno (1996), Horkheimer e Adorno (1973).

Palavras-chave: trabalho juvenil, juventude, formação, Teoria Crítica.

Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil: análise de seus compromissos com o trabalho

Denise Alves Guimarães – Universidade Federal de São João Del Rei – Campus Centro-Oeste, Divinópolis, MG.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar pesquisas recentes sobre a atuação de psicólogos na área de psicologia organizacional e do trabalho no Brasil e representa a análise de títulos que compõe a revisão de literatura realizada no processo de doutoramento em Psicologia Social concluído em 2010. À luz de conceitos e discussões da teoria crítica da sociedade, busca-se analisar, nas pesquisas consultadas, a função ideológica assumida pela psicologia aplicada ao trabalho no Brasil.

Foram analisados diversos títulos, entre eles publicações de periódicos científicos, livros, capítulos de livros, relatórios de pesquisas e de discussões realizadas em eventos, da década de 1970 em diante, seja por psicólogos que buscam investigar a atuação profissional em suas pesquisas, seja a partir de reflexões sobre suas práticas profissionais, ou pelos Conselhos Regionais e pelo Conselho Federal de Psicologia, a fim de traçar um perfil da profissão no Brasil.

Das pesquisas consultadas, destaca-se a função ideológica da Psicologia aplicada ao trabalho como expressão de um conjunto de conhecimentos científicos e práticas que mostra sua utilidade na defesa do capital e da manutenção das relações sociais estruturadas a partir da justificação da dominação. A Psicologia como tecnologia apresenta-se voltada ao aumento de produtividade e com compromissos com o sistema produtivo em relação ao controle e dominação dos trabalhadores que expressam-se por meio de ações que visam promover a adaptação e subordinação do pensamento, consciência, linguagem, comportamentos e relacionamentos entre indivíduos e grupos no cotidiano de trabalho e aos padrões definidos pelo sistema produtivo.

Das análises sobre a Psicologia aplicada ao trabalho no país, foi possível compreender que as contribuições desta área de conhecimentos para a noção de progresso, compreendido como progresso industrial, se estruturaram em torno das ações de seleção e formação do homem para o trabalho e também como ações de ajustamento e formação para o trabalho. Nessa perspectiva, o compromisso social da Psicologia aplicada ao trabalho se apresenta prioritariamente vinculado ao desenvolvimento do capital,

tomando a autorrealização humana como a adaptação do homem ao modo de vida industrial e à dominação que este requer. Além disso, a Psicologia aplicada ao trabalho nas pesquisas a que nos propusemos examinar demonstrou sua utilidade como instrumento de controle e docilização dos indivíduos, modelando comportamentos e formas de existência circunscritas à aptidão para o trabalho. Em seu compromisso ou sua subordinação ao capital, reduziu a saúde a um mero requisito para o trabalho e a formação a uma adaptação ao trabalho, constituindo-se como fatores de exclusão social. Considerando que a ciência tanto se apresenta como ideologia, quanto contém os elementos que podem transcender a realidade atual e considerando que as pesquisas contemporâneas da Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil apontam para a prevalência de suas funções ideológicas na sociedade unidimensional e administrada, reafirma-se a importância de investigações e discussões que possam apontar as possibilidades atuais da psicologia aplicada ao trabalho em também estabelecer reflexão, crítica e oposição aos elementos que constituem a sociedade atual. Das análises empreendidas, ressalta-se, ainda, que a Psicologia, como elemento do esclarecimento, tanto contém as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento humano pela conquista de autonomia e emancipação, quanto contém as possibilidades de promover a regressão dos indivíduos no trabalho à medida que colabora com a manutenção da dominação, heteronomia, falta de liberdade e imobilidade em relação ao pensamento e ação.

Palavras-chave: psicologia, tecnologia, trabalho

A formação cultural para o trabalho: um discurso contemporâneo

David Budeus Franco

Resumo

Este trabalho pretende discutir as ações educativas de formação cultural para o trabalho, adotando para tanto os conceitos da Teoria Crítica, especialmente, de pseudoformação e de racionalidade instrumental cunhados por Adorno e Horkheimer. Levando em conta os discursos pedagógicos que tratam da questão da criatividade, por exemplo, como ferramenta, capacidade ou habilidade fundamental para tornar aqueles que se beneficiam desta prática sujeitos “transformadores”, flexíveis a mudanças e, portanto, preparados para um futuro cada vez menos previsível, este trabalho visa a apresentar a contradição existente na própria proposta que se apresenta como alternativa para um mundo melhor. Para debater este tema, também, parece ser essencial compreender a noção dialética de trabalho apresentada pela Escola de Frankfurt, ou seja, o trabalho é, ele mesmo, fator de alienação dos homens; todavia, é também através do trabalho que se dá o processo de humanização do indivíduo. Dito isto, vale observar que o tipo de trabalho, para o qual a formação cultural está voltada, a que o desenvolvimento das capacidades criadoras dos alunos está diretamente ligada, parece ter, na maioria das vezes, relações com a racionalidade tecnológica que podem ser desveladas por meio de uma análise cuidadosa desta realidade; situação que domina as relações de trabalho na contemporaneidade, e, por esta razão aliena e reifica o sujeito, na medida em que este torna-se instrumento do capital. Neste trabalho a educação é entendida também na perspectiva dos estudiosos da Escola de Frankfurt, quer dizer, um fenômeno de realização antropológica, uma experiência estética individual, exatamente porque, para Adorno, esta é o último recôndito da resistência na sociedade do capitalismo tardio, pautada pela racionalidade instrumental. A teoria crítica parece ser uma das poucas capazes de analisar o processo de educação e de formação cultural para o trabalho com o rigor necessário para verificar as ambivalências existentes na sociedade coeva, já que utiliza o método dialético para jogar luz nas próprias contradições da sociedade capitalista, que, não raras vezes, apresenta-se de maneira multiforme, dificultando, assim, a compreensão de suas nuances. Portanto, este artigo irá desenvolver uma análise que ofereça possibilidades de compreender as relações entre educação e trabalho na atualidade.

Educação e trabalho: as condições objetivas de trabalho dos professores no Brasil

Anoel Fernandes

O presente trabalho teve como objetivo analisar a forma em que as condições de trabalho dos professores expressam a alienação. Para tal empreitada foi utilizado como fonte para a obtenção de dados o documento intitulado “*Estatística dos Professores no Brasil*” disposto no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), na qual o foco recaiu especificamente sobre dois aspectos que expressam as condições objetivas de trabalho dos professores no Brasil, a saber: a carga horária de trabalho semanal e quantidade de alunos que possuem, ou seja, dados quantitativos que permitiram compreender algumas facetas das condições objetivas de trabalho dos professores e, por conseguinte possibilitaram apresentar algumas reflexões de como essa realidade pode repercutir na vida destes profissionais.

A justificativa desta pesquisa está vinculada ao entendimento de que uma apreensão crítica acerca das condições objetivas de trabalho dos professores oportuniza visualizar elementos que podem inferir na tão “aclamada” qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Autores que deram sustentação teórica para esta pesquisa, Marx (2002) já nos “*Manuscritos Econômico-Filosóficos*”, e, posteriormente Adorno e Horkheimer (1985), afirmam que o trabalho na sociedade contemporânea é trabalho alienado. Ao discorrer sobre o trabalho alienado, Marx (2002 p.114) enfatiza que o trabalhador “só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si”. Se o trabalhador nega-se a si mesmo diante do trabalho, postula-se que o trabalho alienado é sedimentado na figura do trabalhador que, por sua vez passa a ser o personagem central da alienação. Frente a essa situação, o trabalhador torna-se um profissional que possui um conhecimento restrito diante de suas funções, passando então a apenas reproduzir, executar e a não questionar.

Tendo em vista o fato de que as condições de trabalho levam os indivíduos às determinações acima apontadas, torna-se significativo verificar como isso se dá nas condições objetivas de trabalho dos professores, ou seja, como esse processo de

alienação do trabalhador é retratado na profissão docente. Dessa forma, este trabalho estabelece vínculo com o presente Seminário especificamente no eixo “*Educação, trabalho e consciência social*”, uma vez que, a reflexão sobre as condições de trabalho é condição necessária para qualquer discussão acerca da profissão docente, visto que, a alienação ao trabalho traz implicações e desdobramentos na vida cultural e social dos indivíduos, e, portanto, na condição de alienado, o trabalhador – professor - entra numa condição de conformismo frente às condições subjacentes a seu trabalho. .

Resultados e discussões

O já mencionado documento INEP (2003), ao apresentar os dados sobre o número de alunos por turma no Brasil traz alguns dados da média nacional – escolas públicas e privadas -, assim explicitadas: na creche, a média é de quase 18 alunos por turma. No ensino fundamental ciclo I – 1ª a 4ª série – a média é de 25 alunos, enquanto que no ciclo II – 5ª a 8ª série, a média é aproximadamente 30 alunos. No Ensino Médio é de aproximadamente 37. Conforme destacado, tais dados são as médias baseadas nas escolas tanto da rede pública quanto da rede privada. No entanto, quando se buscou verificar somente os dados referentes às instituições educacionais públicas, encontraram-se os seguintes resultados: na creche a média é de quase 22,5 alunos por turma. No ciclo I – 1ª a 4ª série – a média é de 27,9 alunos, enquanto que no ciclo II – 5ª a 8ª série, a média é de 33,4 alunos. No Ensino Médio essa medida é de mais de 38 alunos, sendo que 20,4% das turmas desse nível de ensino, em termos nacionais, possuem mais de 40 alunos. Um fator que de antemão destaca-se nestes dados é a maior média de alunos nas redes públicas.

Ao fazer menção especificamente à jornada dos professores, o documento - INEP (2003) - traz dados referentes somente aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Justifica-se, portanto o fato das discussões a seguir estarem baseadas na jornada especificamente dos professores destas disciplinas. Um fator que mais chamou a atenção foi à jornada dos professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam na 3ª série do Ensino Médio, na qual quase 25% dos docentes, destas disciplinas estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas. Para tal jornada estes profissionais submetem-se a dupla ou tripla jornada, o que, por conseguinte, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência como planejamento das atividades em sala de

aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola, ou seja, se estes profissionais possuem mais de 40 horas semanais com alunos, questiona-se o tempo que lhes restam além do trabalho.

Entende-se aqui que as reflexões sobre o número de alunos e a jornada de trabalho estão imbricadas, pois se o professor tem uma alta jornada de trabalho, automaticamente ele tem um elevado número de turmas e, por conseguinte, um elevado número de alunos. Estes fatores trazem implicações tanto em questões pedagógicas – voltadas especificamente para a sala de aula –, quanto no planejamento, correção de avaliação e trabalhos, dentre outros fatores que demandam tempo além da sala de aula.

Refletir sobre o tempo destinado em sala de aula e fora dela é de suma importância, pois conforme Crochík (2003, p.64) “O tempo que constitui a história social e dos indivíduos é negado aos trabalhadores, que assim não podem ser donos de seus destinos”. Dessa forma, reforça-se aqui a relevância em desdobrar a atenção sobre o tempo que os professores poderiam ter como livre, mais que utilizam para a preparação de aulas e correção de provas, trabalhos e outras tarefas derivadas da função docente, uma vez que, como enfatiza Marcuse (1967, p.58) para uma grande maioria da população, “a extensão e o modo de satisfação são determinados pelo seu próprio trabalho; mais é um trabalho para uma engrenagem que ela não controla que funciona como um poder independente o que os indivíduos têm que submeter-se se querem viver”.

Mediante as discussões aqui apresentadas, um fator que parece ser patente diz respeito à relação entre o tempo livre e alienação, ou seja, o quanto o trabalho torna-se determinante em todos os tempos da vida dos indivíduos, seja no tempo destinado ao próprio trabalho ou mesmo fora dele. Crochík (2003, p.5) ao discutir a questão de liberdade e trabalho afirma que “é no tempo livre do trabalho que a possibilidade de liberdade ocorre, mas é o trabalho que a permite. A liberdade, assim, se encontra fora do mundo do trabalho”.

Nessa “conflituosa” discussão entre liberdade e trabalho, recorre-se aqui novamente a Marcuse (1967), na qual o autor ao discutir o conflito entre princípio do prazer e o princípio da realidade aponta que o “conflito irreconciliável não é entre o princípio do trabalho (princípio da realidade) e Eros (princípio de prazer), mais entre o trabalho alienado (princípio de desempenho) e Eros” (p. 60). Se o desempenho é o fundamento básico da alienação, o controle excede o âmbito somente do trabalho em

locus, mais vai além, chegando à própria vida privada do indivíduo fora do trabalho, tal como enfatizado por Marcuse (1967, p. 60), “O controle básico do tempo ócio é realizado pela própria duração do tempo de trabalho, pela rotina fatigante e mecânica do trabalho alienado, o que requer que o lazer seja um relaxamento passivo e uma recuperação de energias para o trabalho”. Outro fator decorrente das condições do trabalhador é o destacado por Antunes e Alves (2004, p.347) que, após analisarem o uso do tempo livre pelos trabalhadores, afirmam que “esse tempo tem sido muito usado para qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho”.

No entanto, Crochík (2003) após discutir as formas de trabalho na sociedade atual e sua relação com o tempo livre, defende a tese de que “O tempo livre deveria ser utilizado como crítica e contraposição ao trabalho, como momento de tomar consciência da prisão existente” (p.72), e não para sedimentar a alienação por meio de atividades voltadas ao próprio trabalho, que na função docente acaba sendo sedimentada nas atividades voltadas ao próprio trabalho.

Essa alienação dos trabalhadores por meio do tempo destinado ao trabalho traz sérias implicações na profissão docente, visto que, há um consenso tanto dos órgãos gestores quanto dos discursos acadêmicos em torno da necessidade de formação contínua dos professores. Não se trata aqui de ser redundante reafirmando um discurso já bastante discorrido na educação brasileira em torno da formação contínua dos professores, mais sim, vale discutir os entraves tanto de uma boa formação inicial, quanto das possibilidades e impossibilidades de formação continuada frente às condições de alienação a que os indivíduos são submetidos. Dessa forma, a jornada de trabalho do professor, tanto no tempo dedicado em sala de aula com alunos, quanto na utilização do tempo extraclasse seja para atividades ligadas à sua atividade cotidiana na escola, ou mesmo na busca por aprofundamento em determinado assunto ou aperfeiçoamento profissional, que são “caracterizados como fundamental para a docência” (BARBOZA, 2011, p.30), necessitam de uma atenção específica sobre os fatores impeditivos da busca dessa formação e atualização profissional que podem – entre outros fatores – estarem associados tanto à questão de falta de recursos, quanto à disponibilidade de tempo.

Discutindo a questão do tempo de trabalho que a função docente exige, Oliveira (2004) ressalta que durante muitos anos o trabalho do professor era compreendido como tarefa destinada ao ensino, mais que atualmente extrapola essa função, uma vez que, passou a serem exigidas dos professores outras funções que não somente as de sala de

aula propriamente dita. Como exemplos a autora destaca que o trabalho docente atualmente compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Seguindo essa linha de reflexão, Barboza (2011) aponta que diferentemente da maioria das demais profissões, o exercício da docência não se esgota quando soa o sinal da escola anunciando a última aula do dia. Dessa forma, a alienação do trabalho docente é expressa tanto no horário dispendido especificamente com os alunos, quanto no tempo destinado às atividades extras destinadas ao próprio exercício da função docente.

É fato que não se deve fazer uma aproximação direta entre o conceito marxista de alienação e seus desdobramentos como a criação do valor, ou seja, a mais valia, mas sim, diante das condições objetivas dos professores por um lado, e por outro, o que lhe é delegado como sua função básica - a formação dos alunos -, vale refletir sobre a dualidade que ampara na função docente, pois, se um lado, as condições objetivas de trabalho dos professores permite identificar dimensões alienantes no exercício da docência devido ao aumento de suas funções, de outro, mesmo com as mudanças da sociedade, sua função básica continua sendo a formação dos indivíduos.

O que se pode depreender da discussão aqui proposta é que mesmo com as profundas mudanças ocorridas na sociedade e do alto poder tecnológico que a sustentam, tais mudanças não promoveram o fim do trabalho alienado, mais aprofundaram ainda mais o controle e dominação sobre o trabalhador que, no caso da função docente é reforçada pelo aumento de atribuições destacadas acima.

O trabalho alienado expõe o trabalhador a algumas consequências, entre as quais, conforme Crochík (2003, p.71) “não é propício à reflexão, somente fora dele podemos refletir”. Frente a esta situação, parece cabível discutir se a educação escolar - que na sociedade atual é concebida como espaço destinado a formação – não estaria em um caminho retrógrado, já que mediante a alienação, os professores acabam ficando “presos” às amarras de um sistema, que lhes forja a liberdade de pensamento e reflexão, ou seja, o quanto a educação foi contaminada pela lógica da relação capital-trabalho, e, por conta disso, postula-se que talvez não seja mais possível separar educação e trabalho ou tomar o trabalho como referência para definir a função da escola, e, por conseguinte, dos professores.

Estas foram algumas considerações desta pesquisa que buscou por meio do número de alunos e quantidade de aulas semanais que os professores ministram semanalmente sustentar algumas discussões sobre como se expressa a alienação no exercício da docência, assim como suas implicações sobre o trabalho docente, que, por sua vez desencadeia sua forma de atuação e, por conseguinte a formação oferecida aos alunos. Mesmo com estas considerações, aponta-se aqui para a necessidade de pesquisas que se desdobrem em questões mais específicas no que diz respeito ao tempo de trabalho dos professores - na sala de aula e fora dela. Ou seja, aponta-se para a necessidade de investigações que busquem apreender fatores como: número total de alunos que possuem; com que frequência os professores levam atividades de seu trabalho para serem realizadas em casa; o tempo destinado tanto em sala de aula, quanto para planejar aulas; para elaborar provas; corrigir provas/trabalhos; atender pais e alunos; em reunião de equipe; estudo de conteúdos para ministrar aulas; além do tempo que gastam para ir e voltar de sua casa para a escola. Tais dados permitirão melhor elucidar como as condições de trabalho dos professores expressam a alienação, assim como, suas implicações para a busca da tão aclamada qualidade do ensino, ou seja, sem secundarizar outras questões, a apreensão crítica das condições de trabalho dos professores pode ser um ponto de referencia na formulação de propostas em prol da tão aclamada melhoria da qualidade da educação.

O paradoxo adaptação – resistência na educação e trabalho

Ive Braga (PUC – SP)

No intento de contribuir com as discussões acerca da relação entre educação e trabalho, tema que compõe o terceiro seminário de teoria crítica, formação e indivíduo; o presente ensaio tem como objetivo analisar como os autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial Theodor W. Adorno e Max Horkheimer exploram o paradoxo adaptação-resistência na sociedade administrada em relação às regras que determinam a existência do indivíduo: as imposições estabelecidas por intermédio da cultura, de instituições como a escola e da sobreposição da moral do trabalho sobre o princípio do prazer no capitalismo tardio. A fim de compor a presente investigação, adota-se como fonte para a realização desse ensaio a análise da sociedade em sua objetivação nas obras de arte. Com esta proposição, não se pretende realizar a crítica de aspectos técnicos ou estéticos da arte, mas sim, investigar o que a objetividade da obra de arte revela da sociedade, do artista e de si mesma. Para tanto, adota-se como fonte uma amostra de cinco filmes do diretor de cinema francês François Truffaut vividas por seu personagem autobiográfico Antoine Doinel. As obras analisadas são: “*Os Incompreendidos*” (*Les Quatre Cents Coupes*)-1959; “*Antoine e Colette*” (*Antoine et Colette*)-1962; “*Beijos Proibidos*” (*Baisers Volés*)-1968; “*Domicílio Conjugal*” (*Domicile Conjugal*)-1970 e “*Amor em Fuga*” (*L’Amour en Fuite*)-1979. Além dos filmes, são analisados paralelamente relatos de François Truffaut que evidenciam suas experiências pessoais em concomitância com o processo de criação do personagem.

Tomando as obras de arte como fonte para analisar na sociedade o indivíduo; a investigação focaliza a síntese entre universal, particular, autor e obra no que tange as diferentes alternativas e desfechos que autor e personagem encontram para se adaptar e resistir à escola e ao trabalho na sociedade administrada. Portanto, a análise incide sobre o tema educação e trabalho partindo do seguinte problema de pesquisa: 1) Quais alternativas o indivíduo (Doinel e Truffaut) encontram para resistir e adaptar-se às regras impostas pelas instituições e pela moral do trabalho na sociedade administrada? A hipótese que corresponde a tal inquietação enfatiza que o indivíduo pouco dispõe de alternativas para se contrapor à formação imposta pelas instituições e pelo trabalho que, por sua vez, não se desenvolvem isoladamente em relação ao todo social e que,

portanto, assumem características da sociedade contemporânea: a administração, o controle sobre a espontaneidade, o empobrecimento da experiência e a dominação. Em face de tal existência limitada, a reflexão que permite resistir à adaptação necessária conduz o indivíduo a encontrar diferentes desfechos para sua atuação na sociedade.

O método utilizado nesse estudo é a análise de conteúdo e categorização a posteriori. A coleta de informações consiste em: a) oito passagens selecionadas dos cinco filmes que apresentam o personagem Antoine Doinel ao longo de sua traumática experiência escolar, sua passagem por centros de recuperação de menores infratores e sua experiência em relação ao trabalho e b) seleção de depoimentos de François Truffaut que evidenciam a síntese entre autor e obra extraídos de algumas entrevistas concedidas pelo diretor. Para organizar a coleta de informações, são utilizados dois instrumentos: a) Ficha de localização das situações vividas por Antoine Doinel e b) Ficha de relatos de François Truffaut. Para captar as informações, os filmes foram exibidos, primeiramente, de maneira contínua para se ter noção da completude do material. Em seguida, foram classificados em números: 1) “*Os Incompreendidos*”; 2) “*Antoine e Colette*”; 3) “*Beijos Proibidos*”; 4) “*Domicílio Conjugal*” e 5) “*Amor em Fuga*”. À medida que apareceram situações pertinentes aos objetivos desse estudo, os filmes foram pausados no momento oportuno para realizar as anotações quanto ao *tempo* (anotação do tempo de filme aparente no cronometro do DVD *player*) e *situação* do ocorrido, ou seja: SITUAÇÃO, FILME, CENA, TEMPO, por exemplo: S1. F1. C1. T. (hora°, minuto’, segundo”).

A delimitação desse objeto de estudo permitiu: analisar o indivíduo na sociedade por intermédio da objetividade da obra de arte focalizando quais as alternativas em relação ao paradoxo adaptação-resistência quanto às imposições da racionalidade produtivista do capitalismo tardio; analisar como o indivíduo e seu tempo são administrados nas instituições e nas atividades profissionais e, por último, investigar o que resta à atividade humana para além do trabalho. Tais observações permitem afirmar que: 1º) as instituições educacionais funcionam como instrumentos de normatização da conduta do estudante e do futuro trabalhador para adaptação ao sistema econômico vigente e 2º) O indivíduo pouco dispõe de alternativas para se contrapor às regras impostas de antemão pela supraestrutura. Nesse ínterim, o estudo da síntese entre autor e obra possibilitou algumas constatações: a experiência de Antoine Doinel comprova as possíveis vantagens que se pode obter durante o exercício do trabalho, uma vez que o

trabalhar é inevitável e determinante da existência humana. Já para François Truffaut, a arte é uma contravenção: resgata a autonomia privada de base e ultrapassa a sociedade limitada e limitante uma vez que emerge como resultado da desobediência do homem à racionalidade produtivista do capitalismo tardio e, portanto, contraria o homem estabelecido e aponta para a realização do homem. A reflexão a respeito da função da vida sob a coação do trabalho deve propulsionar o indivíduo para a negação das condições objetivas: de formas distintas, tanto Doinel quanto Truffaut conseguiram se adaptar à moral do trabalho de forma crítica, sabotando-o.