

... Edição: 2003 - Vol. 28 - Nº 02 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

A identidade profissional e a preparação para o trabalho no Centro de Formação Profissional de Santa Maria (RFFSA/SENAI) – 1973 a 1996

**Marion Machado Cunha
Jorge Luiz da Cunha**

Este artigo centra sua discussão na construção da identidade profissional na escola ferroviária de Santa Maria – Centro de Formação Profissional – Acordo RFFSA/SENAI –, Rio Grande do Sul. Para a realização desta pesquisa fizemos uso da metodologia história oral, na modalidade história de vida. A escola ferroviária atendia o setor de transporte ferroviário, preparando jovens entre 14 e 18 anos de idade para os postos de trabalho da empresa, nas áreas de eletricidade e metal-mecânica. A instituição escolar, por sua relação orgânica com as estruturas social e econômica capitalista, procurava impor qualidades profissionais, cujas características estivessem ajustadas ao processo produtivo e à organização do trabalho nas indústrias. A identidade profissional implicava, em última instância, mas dissimulando seu verdadeiro objetivo, no ajustamento dos jovens aos interesses do mercado de trabalho do setor industrial, controlando seus conteúdos de vida e perspectivas profissionais.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, Identidade.

Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria sobre o ensino profissionalizante e a identidade profissional no Centro de Formação Profissional (CFP) de Santa Maria, Acordo Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (RFFSA/SENAI), Rs, de 1973 a 1996. Procuramos, nessa direção, analisar os mecanismos e as estratégias estabelecidas na construção da identidade profissional no CFP.

O processo de industrialização no início do século XX, no Brasil, fez emergir uma concepção de ensino profissional calcado nas relações de produção e organização do trabalho industrial. Os espaços escolares profissionalizantes, mais que a formação profissional, configuravam-se por forjar e limitar experiências dos jovens profissionais, definindo as formas e os conteúdos particulares de suas vidas de acordo com as necessidades de reprodução e controle sócio-econômico. CFP era uma escola representativa deste contexto.

Nesse cenário, as práticas educativas no espaço escolar do CFP procuravam mobilizar e impor um modelo identitário profissional alinhado com as estruturas sócio-econômicas capitalistas. Estas estruturas invariavelmente definidas por uma rigorosa divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A história de vida na história oral: a metodologia de pesquisa

Para a realização desta pesquisa fizemos uso da metodologia da história oral na modalidade história de vida. A história oral, segundo Queiroz, é

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

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

Na história de vida, os depoimentos pessoais, os relatos orais, são apreendidos pelo pesquisador através de uma entrevista, cujos critérios são definidos por quem narra (o entrevistado). Os relatos gravados são obtidos para serem cotejados. De acordo com essa perspectiva, as características

particulares e/ou feitos pessoais de um personagem, de um indivíduo, não são os objetivos a serem perseguidos. Muito embora se tome como ponto inicial as referências particulares dos entrevistados, o trabalho de pesquisa com histórias de vida tem como finalidade a coletividade: o pesquisador busca, "com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta (Queiroz In: Von Simson, 1988, p.24).

Segundo esse princípio, o entrevistado, ao narrar sua vida passada, procura retomar os mais diversos espaços sociais de sua existência. E aponta para os processos sociais no qual esteve inserido, possibilitando conhecer as estratégias e os mecanismos estabelecidos entre ele e as instituições sociais. Processos esses que, em última instância, deram formas e conteúdos ao seu comportamento, a sua prática social e as suas crenças de mundo.

Ao retomar suas existências, os indivíduos valem-se da memória particular e/ou coletiva, procurando reconstruírem o tempo passado. Assim, o trabalho com a memória não se esgota em si mesma e tampouco é tido como dado ou já concebido. Como nos apresenta Thomson:

a necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver. Esse sentido supõe uma relação dialética entre memória e identidade. Nossa identidade (ou 'identidades', termo mais apropriado para indicar a natureza multifacetada e contraditória da subjetividade) é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com a nossa própria vivência. Construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. (...) As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais (In: Perelmuter & Antonacci, 1997, p.57).

O autor leva a observar as implicações que o ato de lembrar tem para os indivíduos na construção de suas identidades, pois através das recordações trazem consigo aspectos do passado: passado este socialmente construído, mas que revela as distinções e as similitudes que especificam grupos sociais. Mas utilizar-se da memória é, ao mesmo tempo, produzir significados também para as experiências presentes e futuras, porque são compostas no tempo vivo. É por essa condição de composição de reminiscências, pelas formas de interações dos indivíduos na elaboração e constituição de sua memória/identidade e pelas suas interseções temporais, que a história oral, na sua modalidade história de vida, representou uma metodologia mobilizadora e alavancadora para o desenvolvimento desta pesquisa.

As escolhas dos entrevistados

Um grande desafio para a história oral está em estabelecer os entrevistados em potencial. Como nos indica Alberti (1990), a escolha dos entrevistados depende da posição destes nos grupos e dos significados de suas experiências.

Nesse sentido, privilegiamos e direcionamos nossas entrevistas para os docentes¹ da escola ferroviária, na seguinte ordem: um diretor, um supervisor analista de desenvolvimento de pessoal, quatro docentes da prática profissional. Ainda selecionamos como participante da entrevista uma ex-aluna-aprendiz. Tomamos como parâmetro para a escolha dos colaboradores² as experiências profissionais dos sujeitos da pesquisa no ensino profissionalizante. Por isso, então, a primazia para os professores da antiga escola. Avaliamos como critério, também, para a participação o último cargo ocupado dentro da escola. A escolha pela aluna-aprendiz se fez em função desta ser a primeira mulher a ingressar na escola ferroviária de Santa Maria, em 1992.

Foram realizadas sete entrevistas. Estas foram transcritas e avaliadas pelos pesquisados, seguindo três fases: a) na primeira, realizamos a reprodução exatamente como foi gravado; b) na segunda fase, fizemos a "conferência de fidelidade" (Alberti, 1990), mas observando as normas ortográficas³, e, ao revisarmos a transcrição, procuramos, com maior cuidado, apontar os silêncios, as ênfases, risos, emoções; e, c) após esses dois momentos, realizamos o "Copidesque", que consiste em adaptar o texto à leitura (Alberti, 1990).

O Centro de Formação Profissional – RFFSA/SENAI – de Santa Maria, Rio Grande do Sul, de 1973 a 1996 no contexto da aprendizagem industrial.

A emergência do capital industrial no Brasil, a partir de 1910, segundo apontam Hardman & Leonardi (1991), exigiu um conjunto de esforços da burguesia industrial e do Estado com a finalidade de estabelecer quadros de trabalhadores com perfis adequados às exigências do processo de produção industrial. O processo de industrialização impôs, ao mesmo tempo, a necessidade de preparação de trabalhadores e o controle da inserção dos mesmos no mundo do trabalho. A mobilização do capital industrial não só representou uma nova dinâmica da produção de mercadorias como imprimiu uma nova formação profissional para os trabalhadores. Como afirmava Marx: "a revolução no modo de produção de uma ramo industrial acaba se propagando a outros" (1989, p.437). A capacidade produtiva do trabalhador não estava somente alojada em sua força de trabalho individual⁴, fundamental para a produção de riquezas, mas num perfil a ser forjado sobre e para o trabalhador.

Dois marcos históricos no campo do ensino industrial se tornaram representativos desse período: a) a criação do Serviço de Aprendizagem Industrial – SENAI – no dia 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048, colocada sob controle da Confederação Nacional da Indústria – CNI; e b) a promulgação da Lei Orgânica do Ensino industrial pelo Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Nesses conjuntos de dispositivos legais eram observados cursos de aprendizagem industrial para jovens entre 12 e 18 anos, escolas para o trabalho manual e a ratificação de uma concepção de educação dicotomizada pela divisão social do trabalho. Estava em pauta na política educacional do Brasil, na década de 40, a organização de espaços escolares necessariamente voltada para filhos de trabalhadores. A aprendizagem para menores, crianças e jovens, era o principal objetivo das políticas de formação profissional no Brasil, pois estava em jogo as novas habilidades técnico-operacionais, as novas informações tecnológicas e as novas competências para exercício das funções produtivas, segundo a dinâmica da produção industrial.

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

O SENAI, por essas investidas, se tornou um símbolo do ensino profissionalizante no Brasil. Além de controlar a organização dos estabelecimentos de ensino, a aprendizagem e a formação profissional, como entidade mandatária do Estado e da burguesia industrial, poderia, pelo aparato legal que lhe dava legitimidade, estabelecer com empresas privadas acordos que pudessem beneficiá-las. Isso dependia dos interesses presentes na formação de um quadro específico de trabalhadores. Os acordos se referiam a isenção parcial da arrecadação obrigatória devida ao SENAI sobre a folha de pagamento dos empregados e, se fosse o caso, de empresas que tivessem mais de quinhentos empregados.

O SENAI não fora o pioneiro na criação e organização de escolas profissionalizantes. As empresas ferroviárias contavam, desde início do século XX, com um sistema escolar própria com o objetivo de disporem, segundo seus recursos, de um mercado de oferta de trabalhadores. Entretanto, com a implementação e regulamentação do SENAI, as empresas ferroviárias passaram a ser avaliadas e controladas pela entidade.

A unificação da formação de trabalhadores para o setor industrial se tornou a principal estratégia do Estado em garantir trabalhadores para um país que se industrializava na década de 30 e 40. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, é bastante expressiva quanto a nova organização do modelo de produção industrial de base, na qual foram definidas os princípios de funcionamento, os regulamentos, os programas curriculares, os tipos de cursos, os regimes escolares e os níveis de habilitações para o setor de eletricidade, metalurgia e mecânica. As direções adotadas sobre a formação profissional buscavam não desmantelar a aprendizagem industrial que já vinha sendo experimentada pelas empresas ferroviárias, uma vez que as mesmas continuaram com seus espaços escolares e interesses específicos voltados para a formação instrumental.

A criação da Rede Ferroviária de Federal S/A (RFFSA), em 1957, pela Lei nº 3.115, ocorre em um cenário político e econômico no qual o Brasil buscava consolidar um projeto de integração nacional e um mercado interno sob as "rédeas" do processo de industrialização. Para essa empresa de transporte ferroviário foram definidos dois objetivos: a unificação do transporte ferroviário no Brasil e a modernização do setor de transporte. Nessa medida, a empresa tinha que dar continuidade a manutenção de escolas profissionalizantes de outras empresas que foram incorporadas a sua jurisdição e patrimônio, bem como implementar novas tecnologias e organização do trabalho associadas a modernização do setor de transporte.

A RFFSA possuía Centros de Formação Profissional (CFP's) nos principais estados brasileiros, do eixo sul-sudeste: Jaboatão (Pernambuco), Alagoinhas (Bahia), Belo Horizonte (Minas Gerais), Corinto (Minas Gerais), Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais), Santos Dumont (Minas Gerais), Além Paraíba (Minas Gerais), Barra do Pirai (Rio de Janeiro), Engenho de Dentro (Rio de Janeiro), Governador Portela (Rio de Janeiro), São Paulo (São Paulo), Bauru (São Paulo), Curitiba (Paraná), Santa Maria (Rio Grande do Sul) e Mafra (Santa Catarina).

O Centro de Formação Profissional de Santa Maria⁵, apesar de ter sido fundado no dia 25 de abril de 1973, o qual expressava os objetivos da empresa ferroviária, contava com os princípios organizacional e administrativo da antiga escola ferroviária da empresa Viação Férrea do Rio Grande do Sul, incorporada em 1959 pela RFFSA. Como a escola ferroviária profissionalizante estava direcionada a formar trabalhadores para o setor industrial, de forma geral, e, especificamente, ao setor ferroviária, todo o seu processo educativo centralizava-se no binômio taylorismo/fordismo⁶, que, segundo Antunes, constituíram

a expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX (...) baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogênea e enormemente verticalizada. (...) Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução (2000, p.36-37).

Esta concepção educativa era norteadora da formação de alunos-aprendizes entre 14 e 18 anos de idade, no CFP, que passavam em média oito horas na escola, durante três anos. Toda a organização administrativa e o planejamento das atividades de aprendizagem centralizavam-se nos cargos de direção e de supervisão da escola, observadas pelas direções da empresa.

A concepção do taylorismo expressava-se no próprio regimento da escola, onde estava a distribuição de deveres e direitos dos alunos, os quais não tinham nenhum poder de contestar, avaliar ou julgar qualquer das formas e dos conteúdos colocados em evidência no conjunto do processo educativo na escola. Para termos um exemplo: no artigo 92, alínea I, do regimento escolar, estava escrito: constitui dever do aluno "cumprir as determinações da administração do Centro de Formação Profissional, dos docentes e dos funcionários nos respectivos âmbito de competência (RFFSA, 1979, p.21) e, no Título VI, das disposições gerais e transitórias, em seu artigo 97, "a admissão de docentes e demais funcionários do CFP, bem como matrícula para alunos, implica compromisso de conhecer, acatar e respeitar os dispositivos do presente regimento" (RFFSA, 1979, p.25. Grifos nosso).

O fordismo estava configurado em toda a concepção pedagógica da escola, que privilegiava atividades repetidas, em ordem de dificuldades, na aprendizagem de determinadas habilidades técnicas e conhecimentos tecnológicos. À medida em que o aluno aprendia novas orientações técnico-operacionais e as realizava em suas tarefas seguia um escalonamento de ações anteriores até atingir as novas habilidades requeridas na nova tarefa, a qual era rigorosamente avaliada pelos instrutores e monitores responsáveis.

A escola ferroviária foi fechada em 1996, em função da terceirização do transporte ferroviário, concedendo a exploração do transporte às empresas privadas. Durante 23 anos, 829 alunos obtiveram suas qualificações profissionais nas áreas de eletricidade e metal-mecânica. Para os alunos que ingressavam na escola havia a promessa de uma formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. Para a empresa o interesse de formar trabalhadores para seu quadro de funcionários e estabelecer um contingente de trabalhadores, segundo os princípios do mercado industrial. Para a escola a condição de cumprir com uma lógica que se assentava, além das habilidades técnicas e competências desenvolvidas, na formação de um profissional capaz de mobilizar conteúdos e significados em referências ao preparo instrumental, segundo o modelo de trabalhador para as indústrias, e divisão social do trabalho: dos que pensam e dos que executam.

A busca da distinção e a condição da escola profissionalizante: uma (re)leitura das trajetórias dos jovens de suas estratégias para o ingresso no mercado de trabalho

Muitas pesquisas realizadas sobre as escolas profissionalizantes têm privilegiado as organizações, as metodologias, os currículos dessa modalidade de ensino. Evidentemente que escolas profissionalizantes se tornaram necessárias para a burguesia industrial e vitais para o sucesso do modelo produtivo industrial, que o Brasil vinha implementando. No entanto, pouco conhecemos sobre as estratégias dos jovens que tornaram essas escolas, mais do que uma referência para o ingresso no mercado de trabalho, um significado de vida, entrecruzando suas individualidades, o mundo objetivo e simbólico que os constituíram como trabalhadores.

Observemos a narrativa de Carlos, ao nos falar sobre a sua inserção no espaço profissionalizante, em 1979:

"O pessoal [se referindo a família] veio da colônia. Eu e meu irmão fomos os únicos que nascemos aqui [Santa Maria]. O pessoal era de Frederico Westphalen, a família tinha onze filhos e vieram embora para Santa Maria, quando chegaram em Santa Maria (...) Eu acho que eu persegui o ensino profissionalizante... é ... eu fiz uma escola de ensino fundamental até a 5ª série numa escola municipal, o ensino regular, aí quando fui para 1º grau, 6ª série, aí eu já fiz a inscrição na escola industrial, que é o Hugo Taylor, também tinha uma formação (...). E aí como parou o funcionamento dela na parte industrial, aí tinha inaugurado próximo da vila um polivalente, o Érico Veríssimo. Esse polivalente fazia um ano, dois que estava funcionando. Por ser perto de casa e também por existir o ensino profissionalizante, eu saí do Hugo Taylor e fiz minha inscrição na 8ª série no Érico Veríssimo, cursei toda a 8ª série, fazendo também técnicas industriais (...). Terminei a 8ª série, no final do ano eu fiz o concurso para o Centro de Formação Profissional da Rede, aí fiz o meu curso normal (...).Então peguei por conta, a mãe não disse que não, não falou que não, mas não tinha a noção do que era aquilo ali, aquele tipo de escola para minha formação, para minha vida, quer dizer, eu teria que entrar ali" (Carlos. Grifo nosso).

O que está presente nessa exposição de Carlos é o que compreendemos, segundo Bourdieu, como disposições estáveis a partir das quais os indivíduos, através de suas subjetividades, realizam ações consideradas diante da existência de estruturas objetivas:

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

Para Bourdieu, o habitus é definido como:

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

Carlos, o colaborador da pesquisa, realiza uma leitura de suas relações sociais, as quais incorporou e o possibilitou representar, e representar-se como indivíduo, na realidade objetiva. O que também expressa são os limites engendrados pela sua posições social e econômica.

Os esquemas generativos, que levam a conjugação de necessidade e virtude (Bourdieu, 1990) e escolhas e ações, acabam (com a internalização da objetividade do mundo social) acomodando-se e reproduzindo as hierarquias sociais, bem como a distribuição dos indivíduos nos espaços sociais e, consecutivamente, na divisão social do trabalho. O espaço social em que os indivíduos estão inscritos tende a funcionar, também, como sistema simbólico, organizando-se por uma lógica de diferenças:

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

Contudo, há uma margem de movimento neste conjunto de situações vividas e de papéis sociais a que Carlos, como indivíduo, estava submetido. Essa margem é a sua própria individualidade que, ao encontrar-se em um processo estruturado e diante de uma trajetória familiar, incorporando o conjunto de percepções e sentidos produzidos, gera uma capacidade de gestão e de escolhas e ações futuras, quando de sua opção pelo ensino profissionalizante, o qual o apresenta como imprescindível a sua vida profissional e pessoal, tanto que realiza uma associação de sua vida familiar e seu ingresso na escola ferroviária.

Nessa direção, o depoimento de Roberto, ex-aluno do CFP de Santa Maria no período de 1975 a 1977, também é significativo:

"Bem, com a minha família o ensino profissionalizante, eu fui o primeiro da família a seguir esse rumo, até isso ocorreu após a migração do interior para Santa Maria (...). Uma coisa que, parece engraçado, na época fazia um concurso para entrar sem ter um conhecimento maior do que era, e simplesmente sabendo que eu iria adquirir uma profissão. Eu, como menino daquela época, não sabia nem qual era a profissão exercida dentro da escola, não é? (...) Aí eu já estava na 4ª série, no ano seguinte eu iria concluir mais um ano e automaticamente eu viria também e os pais iriam ficar lá no interior. Aí surgiu a oportunidade lá e veio a família toda, foi em 1970. (...) Quando surgiu a escola profissionalizante, muitos chamavam de escolinha da Rede Ferroviária" (Roberto).

Essa incorporação das estruturas estruturadas, funcionando como estruturas estruturantes, se transfiguram simbolicamente, refletindo as diferenças no espaço social (Bourdieu, 1989). Assim, os colaboradores sublinham as escolhas pelo ensino profissionalizante e as direções adotadas para as suas profissionalizações como contendo um potencial diferenciador, estabelecendo significados de si mesmos, distinguindo-se daqueles que não seguiram a mesma estratégia de ingresso no mercado de trabalho:

Tinha aula de manhã, de tarde e à noite. Isso era um desgaste forte. No entanto, eu andava muito com os olhos vermelhos (...). Ficava com os olhos vermelhos, porque eu estudava (...) à noite e para ir daqui até lá era a pé, até pela dificuldade do ônibus (...) eu ia atravessando a pé e voltava a pé (...). Só que era por causa do trabalho que era uma coisa que a gente se desgastava muito e... mas eu acho que foi o máximo. Isso aí eu me orgulho, por ter conseguido esta vitória, porque isso aí era uma vitória para nós (...). Tinha os colegas da vila. O que eles enxergavam nisso? Eu lembro que nessa esquina aqui de cima tinha um campo, um campinho de futebol, e o meu trajeto era passar pelo campo. E a gurizada sempre com a bolinha (...) e aí saíam aquelas piadas: 'E aí escravo, escravo do trabalho'. Eu ficava meio chateado com vontade de jogar uma bolinha também, de brincar ali, mas 'sem essa de bola', (..) e até hoje eles estão eu acho na esquina por aí procurando o que fazer. Não que eu seja milionário, mas eu

noje eles estão, eu acho, na esquia por aí procurando o que fazer. Não que eu seja milionário, mas eu pelo menos consegui construir um patrimônio e os colegas estão aí (Roberto).

O depoimento de Roberto é ilustrativo sobre o significado do ensino profissionalizante por procurar se diferenciar daqueles que não perseguiram as mesmas estratégias, ao mesmo tempo em que assinala, pelo contexto concreto em que estava inserido, uma distinção simbólica: ou seja, na classificação entre o eu e os outros. Isto se apresenta como a possibilidade de afirmação e/ou negação em relação aos indivíduos que estiveram ou não envolvidos no percurso de uma formação profissional. Ele procura referir-se a si como um indivíduo privilegiado. A estratégia de profissionalização e o seu "sacrifício", presentes em sua memória, é expressiva de uma individualidade elaborada em relações sociais competitivas. Não é somente um indivíduo que percorreu uma formação profissional com um conjunto de conhecimentos técnico-operacionais e comportamentos sistematizados e vinculados ao ofício almejado, mas a garantia de se traduzir como diferente.

O que está presente nessas relações apresentadas pelos pesquisados, é que, mesmo diante dos limites impostos socialmente, eles procuravam organizar as suas experiências como um diferencial do profissional, mobilizando simbolicamente suas referências particulares de vida e suas estratégias de inserção nos postos de trabalho. Ou seja, ser aluno da escola profissionalizante representava mais do que um profissional competente e hábil um indivíduo de "boa índole" e responsável para com um futuro.

As referências nas narrativas dos colaboradores demarcam uma construção de uma identidade que os integra e, parece, os definem. Nesse sentido, as propriedades pelas quais os indivíduos e/ou grupos se definem e são definidos (Silva, 2001), as quais caracterizam uma identidade, estão estreitamente vinculadas à posição que ocupam na estrutura sócio-econômica.

A legitimidade sobre a profissionalização e o reconhecimento das estratégias adotadas foram definidas e estabelecidas em suas próprias relações objetivas. Ou seja, embora se percebam com determinadas qualidades e realizem suas definições produzindo significados sobre si e os "outros" a fim de expressarem-se como diferentes, todo esse conjunto só pode se tornar um arquétipo por incorporarem os significados e as representações alicerçadas no aparelho escolar e no mundo do trabalho.

Os significados e as representações profissionais elaborados pelos alunos do CFP estava no reconhecimento de seus potenciais para o ingresso um posto de trabalho. Para os colaboradores da pesquisa, as formas como definem a si mesmos se referem ao mundo do trabalho para o qual poderiam ser qualificados através de qualidades exclusivas.

É possível compreender, de acordo com as narrativas dos colaboradores da pesquisa, mesmo na condição de ex-alunos, que as formas de atribuições e de pertença, as quais apresentam, estão associados a necessidade de superarem os obstáculos de um mercado de trabalho industrial seletivo e excludente, e que, com o ingresso em uma escola profissionalizante e com a sucessiva formação profissional, tomaram contornos mais específicos.

As "atribuições" perseguidas pelos jovens se referiam às definições e às classificações estabelecidas pela instituição escolar, que, em última instância, implicava nas suas distribuições no conjunto da divisão social do trabalho, segundo práticas, princípios e significações propostas e/ou impostas. Por outro lado, indicava também uma configuração de pertença. Esta representada por um investimento que demarcaria o sentido de si, da existência biográfica profissional (Dubar, 1997).

Os colaboradores, ao comorem suas memórias, fazem referências sobre seus investimentos de ordem pessoal, sublinhando suas existências como diferenciada, e se apresentam como um "dom natural da diferença". Esse conjunto demarca que o que estava em jogo era uma identidade profissional.

Existiu uma estratégia de inserção no mundo do trabalho por parte dos colaboradores da pesquisa em que o espaço escolar de formação profissionalizante se configurava como uma possibilidade de legitimação profissional; ou seja, ser identificado, reconhecido e aceito, a fim de se lograrem vantagens diferenciadas de inserção nas indústrias e que se reafirmam ao retornarem as motivações e as expectativas rumo a uma profissionalização.

A preparação para o trabalho e a formação profissional: estratégias e expectativas estabelecidas na prática educativa no Centro de Formação Profissional de Santa Maria

O Centro de Formação Profissional de Santa Maria, como os demais centros profissionais da ferrovia, no bojo de sua existência, proporcionou inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, criando possibilidades de inclusões na estrutura de produção industrial. A perspectiva explícita era a condução dos jovens a vantagens em relação aos demais jovens que não tinham acesso a esse tipo de instituição e que se encontravam na mesma situação e posição na estrutura social e econômica.

As competências de um profissional a ser considerado apto para o ingresso nos postos ocupacionais da empresa RFFSA eram definidas, constituídas e selecionadas no processo de formação para o trabalho realizado na escola ferroviária. Essa perspectiva demarca a relação estrutural da escola

com a sociedade, e que só se efetivou porque tanto os professores quanto os alunos reconheciam na instituição escolar, o CFP, o poder de legitimação de diferenças profissionais produzidas em seu interior. Silva, nesse sentido, afirma que "a diferença, e, portanto, a identidade, não é produto de uma natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (2001, p.25).

Dessa forma, na instituição escolar, o CFP, os conteúdos, os objetivos, os métodos e os procedimentos desenvolvidos tinham como base de suas configurações o processo produção e de organização do trabalho da empresa ferroviária e as relações produtivas do modelo capitalista.

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

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

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

Para contemplar a configuração da RFFSA, a proposta curricular implantado no CFP de Santa Maria estava dividida em três blocos. No primeiro bloco estava a prática profissional, subdivida em operações básicas, áreas básicas, qualificações básicas e estágio supervisionado, nas áreas de eletricidade, mecânica e metalurgia.

No segundo bloco estavam as disciplinas de fundamentos tecnológicos, metodológicos e organizacionais relativos às ocupações e às relações de trabalho. Faziam parte desse bloco as disciplinas de Medição Industrial, Tecnologia, Desenho Técnico e as disciplinas de "apoio de ambiente de trabalho", como as denominamos, ou seja, disciplinas de Higiene e Segurança Industrial, de Primeiros Socorros e de Prevenção de Acidentes.

O terceiro bloco era constituído pelas disciplinas de Comunicação Verbal e Escrita, Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Integração e Matemática.

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

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

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

A proposta curricular tinha como eixo fundamental de sua constituição os pressupostos do trabalho industrial. Carlos e Fernando observam os conhecimentos desenvolvidos pela instituição CFP, à medida

que sublinham as primeiras experiências que seriam futuramente confrontadas pelos alunos no espaço fabril. E, nessa direção, não eram somente estimulados a aprender os conteúdos referentes às suas futuras ocupações profissionais, mas era definido o limite de suas competências no processo de produção.

As capacidades físicas e intelectuais não eram definidas pela condição de criação ou de transformação dos alunos, mas pela necessidade de reproduzir formas de imposição, segundo um modelo de aprendizagem estabelecido.

A prática profissional tinha carga horária maior em relação as demais disciplinas: 3.040 horas de um total de 4.800 horas. Essa perspectiva evidencia a prioridade da aprendizagem instrumental em detrimento a aprendizagem intelectual. Esse direcionamento é compreendido como reflexo da divisão do trabalho entre o trabalho manual e o intelectual, segundo o fordismo e o taylorismo.

A metodologia da aprendizagem prática dos alunos estava alicerçada nas Séries Metódicas de Ocupações, que correspondiam ao conjunto de tarefas típicas de uma ocupação, escalonadas de acordo com as dificuldades crescentes de operações, envolvendo a aquisição de informações tecnológicas e a incorporação de hábitos sensório-motores necessários para desempenho profissional. É possível destacar a partir desse conjunto: a) toda a aprendizagem dos alunos era direcionada para uma eficiência produtiva no trabalho; b) era privilegiado, nessa direção, o "modo de fazer"; e, c) no conjunto da proposta curricular estava a condição de adaptação do aluno, que era avaliado pela sua capacidade de eficiência produtiva, mas destituído de sua condição criadora e transformadora. Por isso percebemos a proposta curricular como monolítica e impositiva.

Entretanto, essa direção de formação profissional se dissimulava porque a escola procurava imprimir aos alunos uma satisfação individualizada: quanto mais e melhor produzissem as atividades pré-determinadas mais se solidificava a inserção dos alunos no espaço escolar e proporcionalmente o sucesso de ingresso no mercado de trabalho:

Eu sempre tive muita habilidade para trabalhar com miniaturas e com serviços delicados e ele [o professor] canalizou essa minha aptidão. Tudo aquilo que ele sabia fazer, além das tarefas normais, ele passou para mim. Por exemplo, ele tinha a mania de consertar tudo que era cadeado sem chave. Pegava os cadeados, furava tudo, desmontava para tirar o segredo, trocava o segredo e fazia a chave nova. E isso ele ensinou isso para mim, quer dizer, eu com 14 anos para 15 anos fazia isso (...).E eu fui pegando gosto pela parte da ajustagem e eu acabei gostando, quer dizer, eu achei realmente que o meu direcionamento foi correto, embora na época tenha sido o contrario daquilo que eu queria, mas foi correto a minha aptidão realmente (Paulo. Grifos nossos).

Dessa forma, os alunos procuravam apresentar-se ativamente no sentido de tirar o melhor proveito da oportunidade que consideravam privilegiada. Estava em jogo o reconhecimento e a validação da formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. Mas a lógica presente na formação profissional dos alunos era a necessidade de produzir indivíduos produtivos para as indústrias.

Para lograr seus objetivos, quanto à aprendizagem dos alunos, a escola contava com uma hierarquia rigorosa, que tinha nos professores (instrutores, diretor, supervisores) a autoridade máxima no conjunto das relações estabelecidas. Nessa direção, havia uma imposição da disciplina rigorosa sobre os alunos:

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

As determinações sobre os comportamentos e as ações dos alunos tinham como condição legitimadora os próprios alunos, à medida que estes investiam, além da suas capacidades intelectuais e físicas, suas crenças no poder formal da escola. Mas duas situações se apresentam nesse conjunto: primeira, os investimentos realizados pelos alunos na formação profissional escolar; e, segundo, o CFP era a instituição juridicamente responsável para outorgar o título de profissional para os alunos.

Mas essas relações com o espaço escolar veiculava uma forma oculta: de que o aluno não poderia deter o controle de sua prática social no espaço de sua aprendizagem e como futuro trabalhador não poderia estabelecer qualquer tentativa intervenção no espaço de trabalho. Isso pode ser compreendido como a "força da forma", como nos apresenta Bourdieu, ou seja, "é esta força propriamente simbólica⁷ que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral (1990, p.106).

O aparelho escolar propunha somente um caminho: os alunos deveriam colocar-se em identificação constante com os significados estabelecidos pela escola:

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

Constituir-se como profissional figurava na apropriação de um potencial diferenciador e que poderia resultar nos méritos ou deméritos profissional. Assim, a formação profissional, segundo a prática educativa desenvolvida no CFP, apontava para propriedades profissionais de submissão concordada.

Considerações finais

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

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

Para o jovens, as estratégias e as expectativas de profissionalização estabelecidas caminharam na direção da formação específica num espaço escolar, procurando obterem vantagens e condições de melhores oportunidades na competição por empregos nos espaços industriais.

Nessa medida, os jovens, na condição de alunos em processo de profissionalização, se caracterizavam, além de suas habilidades e capacidades físicas e cognitivas para o exercício do ofício, como significantes do ser profissional: o seletor e o capacitado. O seu potencial para o trabalho era representado como um "dom natural da diferença".

A escola ferroviária estabelecia um modelo profissional para todos os alunos. Na prática profissional, através da operacionalização das técnicas e dos conhecimentos desenvolvidos, estava o atributo da eficiência e de responsabilidade com o "modo de fazer. E no conjunto das relações e das práticas sociais estava o disciplinamento, a obediência à autoridade e a manutenção da ordem no espaço social de trabalho.

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

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALBERTI, V. História oral: a experiência no CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (Memória e Sociedade).
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem. Diário Oficial de 24 de janeiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Regulamenta o ensino industrial no Brasil. Diário Oficial de 09 de fevereiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.
- DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.
- ERIKSON, E. H. Identidade: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HARDMAN, F. & LEONARDI, V. História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.
- ARX, K. O capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [1890]. v. 1.
- MEIHY, J. S. B. História oral. São Paulo: Lovola. 1996.

- ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- QUEIROZ, M. I. P. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. M. Experimentos com história de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.
- RFFSA. Divisão Desenvolvimento de Pessoal. Plano do Curso de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, [197-]. mimeo.
- RFFSA. Divisão Desenvolvimento de Pessoal. Regimento dos Centros de Formação Profissional. Rio de Janeiro, 1979. mimeo.
- RODRIGUES, J. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVA, T. T. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI, M. A. (org.). Ética e História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP. São Paulo. n. 15, abr. p. 51-84, 1997.
- ty: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Notas

* Pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, de 1999 a 2001.

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

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

3 Os entrevistados preferiram que as correções de concordância verbal fossem realizadas por nós. Nesse sentido, procuramos sempre realizar a concordância do sujeito com o verbo e realizando o desmembramento das contrações: né em não é; pra em para etc.

4 Marx, na obra O Capital, assinalou que a princípio, independente das distribuições que se realizem no seio da sociedade, a força de trabalho é uma propriedade de todos os indivíduos, a questão é a forma mercadoria da força de trabalho no conjunto das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, os trabalhadores, que dispõem somente da força de trabalho, são obrigados a vendê-la como forma de manutenção de suas sobrevivências e reproduções (1989).

5 Por apresentar deficiências de profissionais para atuarem no quadro docente, equipamento, infraestrutura e "baixo rendimento". Foi fechada em 1968, por ordem da própria RFFSA, a qual começou atuar no Rio Grande do Sul em 1959. Nesse sentido, foi organizado e estruturado um centro de formação profissional que atingisse às expectativas da RFFSA e da organização de suas unidades de manutenção de transporte.

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

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

