

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000

Número 16, Vol.1, Ano 2016



Sumário

Artigos

- SAMBA, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA DA ATIVIDADE: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO SAMBA PDF
1 - 11
Clarice Gonçalves Rodrigues Alves, Héctor José García Mendoza
- EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA O SÉCULO XXI: O RELATÓRIO DELORS COMO REPRESENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA UNESCO PDF
12 - 30
Felipe Augusto Fernandes Borges
- TRABALHO ÔNTICO-CONCRETO E A SUPERAÇÃO DIALÉTICA DO SER SOCIAL PDF
31 - 45
Vicente Juciê Sobreira Junior, Maria José Pires Cardozo
- FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM SÃO PAULO: PRECARIZAÇÃO E INSTABILIDADE PDF
46 - 65
Mariana Esteves de Oliveira
- SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA) 66 - 79
Adenilson Souza Cunha Junior
- TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO AMAZONAS PDF
80 - 93
Maria Rita Santos da Silva, Selma Suely Baçal de Oliveira
- A GRATUIDADE DO ENSINO PÚBLICO: COMO A QUESTÃO DO ENSINO PÚBLICO SE APRESENTA NO DOCUMENTO FINAL DO PNE 2014-2024 PDF
94 - 111
Maria Josélia Zanlorenzi, Michelle Fernandes Lima
- ESTUDO, ESTUDAR, SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR – CONDIÇÕES GERAIS IMANENTES E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO CULTURAL DAS CLASSES POPULARES PDF
112 - 136
Iael de Souza, Ryan Ribeiro de Azevedo
- ARQUITETURA ESCOLAR: CURRÍCULO OU CURRAL? 137 - 151
Enéas Arrais Neto, Diego Enéas Peres Ricca, Raphael Pires de Souza
- TURISMO E SIGNIFICADOS DO TRABALHO: AS EXPERIÊNCIAS DE CONDUTORES DE VISITANTES E PDF
152 - 166

GUIAS DE TURISMO NA APA DO DELTA DO PARNAÍBA-
PIAUÍ

Amanda Maria dos Santos Silva, Francisca Maria dos
Santos Silva

**SAMBA, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA DA ATIVIDADE:
EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO
SAMBA**

**SAMBA, HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND THEORY OF ACTIVITY:
DIDACTIC EXPERIENCE ON THE TEACHING OF SOCIAL HISTORY OF
SAMBA**

Clarice Gonçalves Rodrigues Alves¹

Héctor José Garcia Mendoza²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a Teoria Psicológica da Atividade de Leontiev e suas contribuições para o processo de aprendizagem, valendo-se de reflexões obtidas do projeto de extensão História social do samba desenvolvido no Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso (IFRR-CNP) entre 2012 e 2015. Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural serviram de fundamentos didáticos e psicológicos para a proposta, que contou como pesquisas bibliográficas, debates, atividades artísticas, estudo de letras de samba. Ao realizar uma prática educativa baseada na Teoria da Atividade, pretendeu-se contribuir para a aprendizagem dos alunos, bem como construir uma proposta para o ensino de História que contemple temas como: periferia social, escravidão, negros no Brasil, o mundo do trabalho e demais elementos que compõem o universo musical do samba.

PALAVRAS-CHAVE: Samba – Pedagogia Histórico-crítica – Atividade.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the Psychological Theory of Activity from Leontiev and its contributions to the learning process. Taking advantage of various author reflections on the Historical Critical Pedagogy and Historical Cultural Psychology, in order to link

policy, teaching and learning, as these elements are inextricably linked to understanding the contemporary educational scene. We seek to understand the meaning of education, social practice, activity and pedagogical activity to, later associate them with educational practices that promote significant changes in the subjects.

KEYWORDS: Samba – Historical Critical Pedagogy – Activity.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões sobre o uso da Teoria de Atividade de Leontiev e no projeto de História Social do samba desenvolvido no Instituto Federal de Roraima – Câmpus Novo Paraíso (IFRR-CNP). A proposta foi realizada entre 2012 e 2015, contando com participação de cerca de cento e cinquenta (150) estudantes nível médio. Este projeto de extensão foi planejado para contemplar a Lei 11.645 da LDB, que torna obrigatório o ensino da História afro-brasileira e indígena, bem como ampliar o contato dos discentes com temáticas relativas à arte, cultura, história e política brasileira e valeu-se da orientação teórica e didática de Pedagogia Histórico-crítica e da Pedagogia Histórico-cultural.

Atualmente, a discussão em torno de metodologias de como ensinar temas relacionados à História e cultura afro-brasileira estão saindo do discurso e sendo evidenciadas na prática educativa. Este trabalho busca relacionar aprendizagem e o processo cognitivo com experiências práticas do ensino de História centrada em um conteúdo específico: o samba. Na contradição entre passado e presente, no estudo do contexto social dos sambistas, na crítica de suas canções, pode-se construir uma proposta pedagógica que aplicou teorias de aprendizagem ao cotidiano escolar. O objetivo do projeto consistia em integrar conteúdos programáticos das disciplinas de Artes e História e questionar, através do estudo das letras de música, da biografia dos sambistas, e da contextualização das músicas problemas sociais, econômicos, políticos da sociedade brasileira em diferentes temporalidades.

Como fundamento psicológico e didático para construção do projeto História social do samba, foram estudados e aplicados conceitos da Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural, ambas pontuam a necessidade de desenvolver as capacidades cognitivas dos estudantes e entendem que a educação deve promover transformações sociais, criticando o reprodutivismo e a falta de relação entre teoria e prática social.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural, por empregarem tanto conceitos teóricos quanto didáticas que favorecem o processo de assimilação dos conteúdos podem contribuir significativamente para o processo educativo, assinalando um caminho da mudança que ressalta a importância de utilizar método de ensino que favoreçam a aprendizagem. Ambas se opõem ao modelo de ensino tradicional e reprodutivista e à escola da sociabilidade que não ensina o aluno a pensar e transformar sua realidade.

A Pedagogia Histórico-crítica não restringe a prática educacional à pedagogia, uma vez que esta é influenciada por elementos sócio-políticos. Também não dissocia educação de fatores políticos e questiona modismos e tendências que minimizam o papel do educador, dos conteúdos e das práticas sociais do processo educativo. “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um *investimento formativo do humano*, seja na particularidade da relação pedagógica formal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006, p.621). Demerval Saviani nos esclarece como se deu este processo e porque optou por denominá-la Pedagogia Histórico-crítica:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos,

ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver (SAVIANI, 2008, p.140-141).

O pleno desenvolvimento dos indivíduos é incompatível à adaptação aos modelos da sociedade dominante. Portanto, deve haver um direcionamento pedagógico que atrele processos psíquicos e relações sociais e que perceba a transformação dos objetos e dos seres humanos como processos indissociáveis. Esta proposta é um exemplo didático de como usar a Teoria da Atividade tendo como tema a História Social do samba. Os conteúdos abordados na proposta trouxeram à tona questionamentos comuns à vida cotidiana dos alunos: periferia social, trabalho, indústria cultural, o papel da arte, as contribuições artísticas de negros e afrodescendentes desde o Brasil colonial até a contemporaneidade, entre outro.

A Pedagogia Histórico-crítica reitera a importância dos conteúdos, do conhecimento historicamente construído, da formação profissional de professores e alunos (agentes da mudança) e da escola enquanto espaço – não de mera socialização, mas de trocas sociais e culturais necessárias ao desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Critica o ensino tradicional reprodutivista assim como os modelos escolanovistas. Ao aplicar-se uma pedagogia centrada somente na teoria ou no método, corre-se o risco de desqualificar o ato de ensinar.

Ao perceber o homem enquanto ser histórico, a Psicologia Histórico Cultural pontua que no processo de ensino-aprendizagem, o ambiente social e o biológico devem ser analisados. Propõe a construção social do conhecimento – o socioconstrutivismo – onde a relação do educador com o educando e entre os próprios educandos passam a compor a formação deste conhecimento, bem como a interação com a cultura. Pontua que é na interação com o outro, realizada através da linguagem, que ocorre a individualização, a construção e a internalização do conhecimento, ou seja, quando ocorre a internalização, a aprendizagem se completa. Portanto, o trabalho educativo deve ser significativo, deve provocar reflexões e problematizações.

A significação é aquilo que num objeto ou fenómeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é

refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a "consciência real" dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (LEONTIEV, 1978, p. 111).

O uso das teorias da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural possibilitam que os educadores tenham uma visão crítica sobre a educação e que se oponham à desvalorização e a falta de socialização dos saberes sistematizados pela humanidade. Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi o precursor da Psicologia Histórico-cultural, enfatiza que no processo de ensino-aprendizagem, o ambiente social e o biológico devem ser analisados e propõe a construção social do conhecimento – o socioconstrutivismo – onde a relação do educador com o educando e entre os próprios educandos passam a compor a formação deste conhecimento, bem como a interação com a cultura.

Todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza, são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos – elas permanecem ‘quase’ sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade (VIGOTSKI, 2007, p.26-27)

A teoria da atividade tem sua origem na teoria sócio-cultural de Vigotski. A atividade, portanto, é um sistema de ações com operações para alcançar um objetivo e este último deve coincidir com a motivação do sujeito. Sua teoria explica que, se o significado social da atividade não corresponde a um sentido pessoal do sujeito, cria-se a uma situação favorável à perda de sentido pessoal e coletivo. Percebe que é na interação com o outro, realizada através da linguagem, que ocorre a individualização, a construção e a internalização do conhecimento, ou seja, quando ocorre a internalização, a aprendizagem se completa.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los

individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos. (Leontiev, 1978, p. 17)

Para Leontiev, através da atividade, ocorre um processo internalização da atividade externa que resulta num reflexo psíquico da realidade: a consciência. Para o autor, a atividade não é uma reação, mas um sistema que tem estrutura, transições, desenvolvimento e transformações próprios. Para que haja atividade, três elementos devem existir: objeto, necessidade e motivo. O primeiro, dá clareza do ponto a se percorrer; ele pode ser independente ou pode ser o resultado da atividade. A atividade requer uma necessidade, ou seja, este é o fator que a orienta e leva os indivíduos a agir e, por fim, temos o motivo. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2014, p.68).

Em seu movimento, a atividade depende do motivo, as ações dos objetos e as operações das condições. *Sujeito, objeto, objetivos, motivações, ações, operações, condições, meios e produto*, no contexto da atividade exigem-se reciprocamente, de tal modo que em certos aspectos podem se confundir, mas têm suas especificidades”. (LONGAREZI Y PUENTES, 2015, p.104)

Neste sentido, a escola promoveria a passagem do saber espontâneo para o sistematizado através de conteúdos e não de técnicas de ensino. E a atividade, entendida aqui como atividade pedagógica, permitiria que os sujeitos estabelecessem contatos com o mundo circundante por meio do desenvolvimento de seu psiquismo, pois: “a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

MÚSICA, ATIVIDADE E TRABALHO DOCENTE

A Música é um fenômeno artístico-cultural rico em detalhes sociais e históricos. Suas constantes transformações, sua circulação, sua textualidade e as diferentes construções

estilísticas podem embasar tanto questionamentos do passado como do presente. Repleta de aceitações, recusas, apropriações e interesses advindos de sujeitos de diferentes estratos sociais, a Música pode – e deve – ser utilizada como fonte historiográfica. PARANHOS (2011, p.2) afirma que “a canção não carrega, em si um sentido unívoco, congelado no tempo, que exprimiria sua essência (...) é historicamente situada, submetendo-se a um fluxo permanente de apropriação e reapropriação de sentidos”. Os significados culturais, as críticas sociais e a textualidade de uma canção variam em diferentes períodos históricos, assim como os sujeitos. Discutir estas transformações com os alunos é problematizar fatos históricos a partir de uma fonte contagiante e envolvente: a música.

Por estar relacionada ao processo de modernização, a música popular brasileira, acaba concentrando expectativas e objetivação histórica de superação de um determinado passado, cujo sentido é fruto dos projetos culturais e ideológicos em jogo. (NAPOLITANO,2002, p.91)

As interrelações entre os conteúdos disciplinares e as teorias de aprendizagem foram essenciais para o desenrolar das atividades e o samba foi a manifestação artística escolhida para traçar relações entre tempos e espaços sociais distintos. O samba, enquanto gênero musical brasileiro por excelência, representou uma transição entre passado e futuro, entre República Velha e Estado Novo, entre senzala e periferia das grandes cidades, etc. Sua análise é, portanto, uma rica possibilidade pedagógica para estudar as raízes culturais brasileiras. Dentre os temas abordados, podemos citar: a construção da identidade nacional, o papel do sambista e de grupos marginalizados na História; a construção de símbolos nacionais; transformações no mundo do trabalho; relação com o corpo e a sexualidade em diferentes épocas, o universo da composição e o mercado musical, etc.

A falta de conteúdos, de dados, de debates, pesquisa, entre outros, impedem que o aluno e reflita criticamente sobre sua temporalidade, resultando em comodismo e indiferença com sua realidade pessoal, profissional e social. “Os conteúdos são fundamentais para que o aluno aprenda e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma em um arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2008, p.50). No extremo oposto, existe a escola reprodutivista, tecnicista, tradicional que utiliza a memorização, o método explicativo-

ilustrativo sem ou com pouco diálogo e que não incita a criatividade tampouco a criticidade dos estudantes.

A proposta contou com os seguintes instrumentos pedagógicos: aulas expositivas, vivências artísticas, construção de cenários e instrumentos de percussão, elaboração de *banners* sobre temas que permeavam o universo do samba (personalidades, ritmos, danças), estudo de fontes musicais, documentários e artigos que contribuíssem para compreender diferentes períodos históricos, ou seja, buscou-se uma educação integral que conectasse teoria e prática, estudo individual e coletivo. Aproximadamente, cem e cinquenta (150) estudantes participaram do projeto, bem como sete docentes de diferentes áreas. O objetivo era estabelecer um paralelo e integrar conteúdos programáticos das disciplinas de Artes e História, tendo como eixo temático a História Social do Samba e, posteriormente, outros componentes curriculares adentraram no projeto: Espanhol, Português, Geografia e Técnicas de Comunicação. Alguns objetivos do projeto:

- Desenvolver nos discentes a criticidade diante de produções artísticas em diferentes períodos históricos, a partir da observação e apreciação de diferentes manifestações culturais;
- Conhecer e valorizar a produção artística brasileira em diferentes épocas;
- Atrelar conteúdos programáticos das disciplinas de Artes e História a fim de atender a Lei 11.645 da LDB que torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira e indígena;
- Construir o figurino de personagens que fizeram parte da História do samba;
- Ensaiar músicas selecionadas;

As atividades foram desenvolvidas durante três (3) anos e seis (6) meses (3), contabilizaram cerca de quarenta (40) aulas anuais: 20 horas/aula e entre ensaios, apresentações e pesquisas cerca de mais 20 horas. Durante os anos de execução, o repertório valeu-se de canções dos seguintes músicos: Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Carmen Miranda, Donga, Ari Barroso, Francisco Alves, Tia Ciata, Noel Rosa, Jorge Aragão, Alcione, Beth Carvalho, Cartola. Como resultado final da proposta, cabia aos estudantes realizar apresentações artísticas na Semana da Consciência.

CONCLUSÃO

Através do samba foram cantados dilemas comuns a boa parcela da população brasileira, sobretudo, negros, mulatos, atores da periferia social inseridos em um contexto de modernização e reformulação produtiva. E ao lidarmos com adolescentes que irão inserir-se no mundo do trabalho eis um tema antigo e, ao mesmo tempo, atual, portanto, interessante de ser estudado e que reúnem três elementos básicos da Teoria da Atividade: motivo, necessidade e objeto.

Ao traçarmos paralelos entre música e diferentes componentes curriculares, sobretudo Artes e História, buscou-se e, efetivamente, foi construída uma experiência didática muito interessante, pautada no diálogo, na pesquisa e em criações artísticas que envolveram tanto docentes como discentes. A experiência, além de abordar assuntos relacionados a história dos afrodescendentes, favoreceu o interesse de muitos alunos sobre temas históricos, exemplificando quão rica pode ser a construção do saber tendo a cultura brasileira como elemento norteador.

Ao relacionarmos Teoria Psicológica da Atividade de Leontiev com Pedagogia Histórico-crítica, pode-se verificar o quanto a dimensão didática da educação precisa considerar elementos intrapsíquicos e sociais para promover a aprendizagem. Os conteúdos, o motivo, o contexto, o aluno e o professor são percebidos como agentes ativos na construção de saberes.

A Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, ao valorarem a escola, os saberes historicamente construídos e a prática social, divergem de tendências pedagógicas que visam o individualismo e o esvaziamento do papel dos docentes, das instituições e da comunidade escolar na eleição de suas prioridades educativas, o que corrobora para a adaptação e aceitação de valores sociais vigentes. Aprender, neste contexto, é aprender a pensar e atuar com conceitos, com conteúdos e a partir da realidade, fato que exige uma intervenção, ou seja, uma mediação didática que objetive atitudes reflexivas e que promova o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, ao invés de memorização, a aquisição do conhecimento ocorre através de um processo gradual e, portanto, torna-se mais relevante e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. LDB – Lei 11645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008.

LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2014.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo**. Curitiba, Editora da UFPR: Educar, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.91.

PARANHOS, Adalberto. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo, dez/2011. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>>. Acesso em: 27 fev. 2014

SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. São Paulo: Educação e Pesquisa v. 32, n3, set/dez, 2006.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2007, 7ª ed. (Psicologia e Pedagogia).

¹clarice.duarte@ifrr.edu.br/ Mestranda em Educação pelo IFRR/UERR/ Professora de História do IFRR

²hector.mendoza@live.com/ Prof. Dr. em Educação pela Universidade de Jaén (UJAEN)/ Professor associado da Universidade Federal de Roraima (UFRR), professor dos programas de mestrado UERR/IFRR e doutorado REAMEC

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA O SÉCULO XXI: O RELATÓRIO DELORS COMO REPRESENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DA UNESCO

EDUCATION OF THE INDIVIDUAL FOR THE XXI CENTURY: THE DELORS REPORT AS REPRESENTING THE UNESCO PERSPECTIVE

Felipe Augusto Fernandes Borges¹

RESUMO

Este trabalho pretende realizar uma análise do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, “Educação: Um tesouro a Descobrir”, o conhecido Relatório Delors. Empreendemos para tal um estudo sobre os principais pontos do referido Relatório, demonstrando as concepções de educação e formação expressas pelo mesmo. Aborda-se ainda a centralidade dos princípios dos “quatro pilares da educação” concebidos como fundamentos do projeto educacional preconizado no documento. É abordada também a responsabilização individual do sujeito pelas soluções aos problemas e conflitos do planeta e a desconsideração que se faz das contradições sociais como responsáveis por tais tensões sociais. Nesta análise demonstramos o caráter de responsabilidade da educação para formação do cidadão necessário ao século XXI sob a perspectiva da UNESCO, bem como apontamos para a influência que estas concepções exercem sobre as políticas educacionais elaboradas no Brasil e em outros países.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – UNESCO – Relatório Delors – Século XXI.

ABSTRACT

This work intends to carry out an analysis of the report of the International Commission on education for the twenty-first century UNESCO, "education: a treasure to discover", the well-known Delors report. Undertake a study on the main points of that report, demonstrating the concepts expressed by education and training. Discusses the centrality of the principles of the "four pillars of education" designed as fundamentals of educational project proposed in the document. Is addressed also the individual accountability of the subject by the solutions to problems and conflicts on the planet and the disregard that makes social contradictions as responsible for such social tensions. This analysis demonstrated the character of the

responsibility education for citizens education necessary for the XXI century from the perspective of UNESCO, as well as point to the influence that these conceptions have over educational policies drawn up in Brazil and in other countries.

KEY-WORDS: Education – UNESCO – Delors Report – The XXI Century.

INTRODUÇÃO

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, “Educação: Um tesouro a Descobrir”, é um importante documento ligado ao campo da educação. Fruto de cerca de três anos de reuniões da referida Comissão presidida por Jacques Delors, o Relatório traz em si ideais e direcionamentos para aquilo que a Comissão considerava como a educação necessária ao século XXI.

Este trabalho pretende apresentar inicialmente o contexto de produção do Relatório Delors, destacando a realidade à qual o mesmo precisava atender, bem como os condicionantes histórico-sociais que se engendraram em sua elaboração.

Pretende-se, ainda, destacar e delinear alguns dos conceitos de educação expressos no documento, a fim de compreender em que sentido estes se imbricam sobre a formação do cidadão desejado para o século XXI. Far-se-á uso contínuo de trechos do próprio Relatório, com intuito de demonstrar como o texto original de articula no processo de apresentação das formas de educação concebidas e desejadas pelo mesmo.

Ainda abordaremos a questão dos “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Faremos tal abordagem, pois consideramos que a compreensão do significado mais aprofundado de cada um dos quatro pilares contribui para a compreensão mais ampla do (também amplo) conceito de educação trazido pelo Relatório.

Cabe ressaltar que, assim como outros documentos internacionais, principalmente aqueles oriundos da UNESCO, o Relatório Delors obteve grande influência na formulação de políticas públicas e agendas para a educação não só no Brasil como em diversos países do mundo. Sendo assim, este estudo justifica-se pelo fato de que compreender a educação abordada por Delors significa obter subsídios para uma mais aprofundada análise das influências externas que por diversos momentos direcionam a formulação de programas

educacionais nos países. Aquilo que muitas vezes parece ser uma agenda própria, nacional, atendendo aos interesses de determinada nação, pode (muito provavelmente) ser na verdade fruto direto de uma ou mais diretrizes internacionais que motivam sua formulação.

Dessa forma, cabe ao pesquisador não desavisado analisar minuciosamente as políticas e agendas e assim compreender não apenas o sentido prático das mesmas, mas, ainda, o âmago mais profundo das questões levantadas. Ao analisar mais uma vez o Relatório Delors, pretendemos de alguma forma contribuir para o enriquecimento desses processos de análise das políticas educacionais.

O RELATÓRIO DELORS

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como “Educação: Um tesouro a Descobrir” é um documento amplamente conhecido, tendo, desde sua publicação, alcançado destaque nos meios educacionais. Largamente conhecido apenas como Relatório Delors, este documento serviu como parâmetro para elaboração de várias agendas educacionais no mundo todo.

A fim de compreendermos de melhor forma os ideais e objetivos expressos no documento e, conseqüentemente, seus desdobramentos na formulação de agendas para o campo educacional, pensamos ser necessário inicialmente discorrer a respeito das condições históricas em que se deu a elaboração do Relatório. Segundo Vieira e Sforzi (s/d, p.02)

As mudanças ocorridas no setor produtivo sempre desencadearam (e continuam desencadeando) mudanças tanto na esfera produtiva e econômica como na educacional, e influenciam decisivamente o modo de ser dos homens, sua forma de pensar, sentir, agir e se relacionar com outros homens. Por isso, para compreender os objetivos educacionais propostos nos documentos educacionais é necessário compreender as exigências impostas pela organização do processo produtivo na sociedade capitalista contemporânea – o sistema de acumulação flexível.

O Relatório Delors emerge em meio a um contexto que lhe é próprio: na década de 90, em meio à crise do modelo de produção e do capital, são feitas várias reestruturações econômicas e sociais que vão, por fim, desencadear-se no campo da educação.

A crise do modelo de produção, advinda da grande acumulação de estoques, leva o capitalismo a mais uma de suas crises e a uma conseqüente necessidade de mudança. Os

modelos de produção Taylorista-fordista acabaram por levar a um acúmulo desnecessário de mercadoria que por sua vez gerava quedas expressivas nas taxas de lucro. Assim, houve a progressiva substituição destes pelo Toyotismo, um modelo de produção diferenciado, com maior ênfase no planejamento e na atividade intelectual do trabalhador.

O modelo Toyotista presume maior participação intelectual do trabalhador como também maior conhecimento do processo de produção como um todo. Dessa forma, compreendemos também que o trabalhador do modelo anterior precisava readaptar-se a fim de satisfazer as necessidades do novo modelo. Para além disso, não só o trabalhador mas também o próprio sistema de administração pública precisava reformular-se, com vistas a atender à manutenção do sistema: é o que hoje chamamos de Reforma do Estado (KUENZER, 2005).

Nesse âmbito, compreendemos que se faziam necessários ajustes também na esfera educacional, uma vez que a educação também era entendida como uma instituição social vinculada ao Estado, portanto, pública. Essas mudanças deveriam, em sua base, atender a duas características principais: primeiramente ao ajuste da administração escolar em acompanhamento da administração geral e da própria reformulação da administração pública. Uma segunda característica, mais relevante no caso da análise do Relatório Delors é o ajuste da educação a fim de formar o sujeito necessário ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação.

O organizador do Relatório, Jacques Delors é um francês, nascido na cidade de Paris, em 20 de Julho de 1925. Cabe destacar que Delors foi ministro da Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995 (RIZO, 2010).

No ano de 1993, foi criada pela UNESCO uma “Comissão Internacional de Educação para o século 21”, cuja presidência foi exercida por Jacques Delors. A comissão tinha por objetivo principal fomentar reflexões e buscar soluções para aquilo que consideravam “os desafios” que a educação enfrentaria frente ao novo século. Considerando o momento de reestruturação financeira e de reelaborações do papel do Estado, ocorrida na década de 90 como também o crescente discurso que elevava a educação como motor de desenvolvimento das nações, no centro dos debates da Comissão estava a necessidade de viabilizar uma formação ampla, que realmente desenvolvesse nos indivíduos as qualidades necessárias ao homem do ao novo século. Rizo corrobora a afirmação acima mostrando que

Na década de 1990, grande parte das preocupações e atitudes mundiais estava voltada para a construção de perspectivas, tendo em vista a ansiedade gerada pela chegada de um novo século. O campo educacional não se afastou desse comportamento. Políticas de alfabetização e de aumento da escolaridade, em vários países, pretendiam contribuir para que as metas da Conferência Mundial de Educação de 1990, em Jomtien, Educação para todos, fossem alcançadas. Ao mesmo tempo, estratégias internacionais eram concebidas para se estabelecer um tipo de educação capaz de moldar crianças e jovens que se tornariam os adultos de uma nova era. (RIZO, 2010, p.55, grifo da autora)

Podemos assim compreender que o Relatório resultante das reuniões e discussões da Comissão expressa muito mais do que aquilo que podemos ler em suas linhas. Há, na própria formação do discurso um ideal de homem a ser formado, a fim de atender à necessidade do mundo do século XXI: global, total e dinâmico. Além disso, o Relatório abrange também uma descrição dos diversos problemas pelos quais o mundo estaria passando no romper do novo século. Segundo Oliveira, Moura e Silva (2012, p.403),

[...] o documento também traz os problemas socioeconômicos e socioculturais, trazendo uma enorme desilusão à população mundial, revelando dados drásticos sobre a miséria, o desemprego e a exclusão social. Mas o marco mais bonito do relatório são as belas palavras que nos diz que a educação deve ser ao longo da vida, que os povos devem ser solidários, que é preciso ter tolerância e respeito mútuo, esses são valores essenciais para uma Educação digna e justa.

Ao tratar sobre educação, Delors e a Comissão têm em vista processos muito mais amplos e subjetivos, os quais extrapolam os limites da educação formal. A visão e a necessidade do contexto da década de 90, quando da elaboração do documento, apontam para uma formação total e subjetiva, que faça do indivíduo um cidadão do mundo, alguém que assuma, juntamente com as nações, responsabilidades individuais e coletivas para o bem da sociedade e do planeta.

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz. (DELORS, 1998, p.31)

Tal resgate, apesar de talvez ser um tanto óbvio, é necessário, para que não se perca de vista a historicidade do documento em questão. Para além de um emaranhado de

objetivos ou diretrizes, o Relatório constitui-se num documento expressão de um desejo, de um anseio advindo do mundo em globalização. Cabe ressaltar que o Relatório “Surgiu no Brasil apenas no ano de 1998, apresentado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Paulo Renato Costa Souza”, e que desde então “realçou-se a importância do documento para que o país cumprisse as metas” (OLIVEIRA, MOURA e SILVA, 2012, p. 402-403).

Tendo em vista o acima exposto, podemos partir para uma análise de alguns pontos interessantes do Relatório, a fim de apontar algumas de suas influências mais práticas na formulação de agendas e políticas públicas para a educação, não apenas no Brasil, mas também em diversos outros países do mundo.

A EDUCAÇÃO NO RELATÓRIO DELORS

A redação do Relatório Delors enfatiza, desde seu início e por toda sua extensão, a necessidade da educação ampla, como meio de formação do “cidadão do mundo” (DELORS, 1998, p.14). A educação como tema central do Relatório carrega consigo os significados que aquela comissão, sob a ideologia da UNESCO, aplica sobre a mesma. Dessa forma, nosso objetivo neste é esmiuçar trechos (por nós considerados como chaves) a fim de compreender quais relações e significados se colocam junto à educação no Relatório. Com relação já às alusões iniciais para com a educação, lemos no próprio Relatório que:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo **indispensável** à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel **essencial** da educação no desenvolvimento **contínuo**, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais **harmonioso**, mais **autêntico**, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...(DELORS, 1998, p. 11, grifos nossos)

Pode-se observar, principalmente nos adjetivos que acima destacamos as qualidades e expectativas voltadas sobre a educação, já no início da escrita do Relatório: indispensável, essencial, contínuo, harmonioso e autêntico. Esses adjetivos, combinados, sugerem aquilo que se espera do homem para o século XXI, capaz de atender as necessidades

da sociedade e contribuir para aquilo que se deduz como o crescimento (desenvolvimento) harmonioso da mesma.

O Relatório destaca os desafios do novo século, apontado para um grande desequilíbrio entre países ricos e países pobres, além do aumento da pobreza, o desemprego ainda muito forte em diversas nações do mundo e “fraturas profundas” entre os diferentes grupos sociais. Novamente nas palavras do Relatório,

Desde sempre, as sociedades foram abaladas por conflitos suscetíveis de, nos casos extremos, pôr em perigo a sua coesão. Hoje, contudo, não se pode deixar de dar importância a um conjunto de fenômenos que, na maior parte dos países do mundo, surgem como outros tantos índices de uma crise aguda das relações sociais.

Uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. A Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social realizada em Copenhague de 6 a 12 de março de 1995 traçou um quadro alarmante da situação social atual, recordando em particular que “no mundo, mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias”, e que “mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego”. (DELORS, 1998, p. 52)

Em decorrência de todos esses problemas estruturais que o relator cita no trecho, aponta-se para o aumento das migrações internacionais, assinalando principalmente o grande número de migrações ilegais, em que pessoas de países em crise tentam fugir de sua realidade buscando melhores locais para viver e ainda melhores oportunidades de sobrevivência. Tais situações apenas contribuiriam, segundo o Relatório, para o maior agravamento das tensões ao redor do mundo.

Dessa forma, inicialmente destacamos a ideia da educação como ferramenta plausível no combate de tais tensões sociais, ou seja, a educação seria uma forma de conciliar essas tensões, formando um cidadão capaz de superar as dificuldades próprias do seu local de vida, sem a necessidade de “migrar” para isso. Mais do que mudar-se de um lugar para outro em busca de melhores condições, o Relatório propõe que sejam formadas pessoas capazes de mudar sua própria realidade, superar as próprias dificuldades e criar suas próprias oportunidades.

Assim, vemos a educação ser tratada como forma de minimizar as tensões sociais, como forma ainda de conciliar conflitos. Destaque-se que o relatório sugere em suas entrelinhas uma educação não essencialmente como “remédio” para os problemas e tensões

sociais, mas também como um artigo de prevenção das mesmas, pois compreende-se que o “sujeito Delors” (RIZO, 2010, p.80) é alguém já preparado para lidar com tais situações. O “sujeito Delors” não necessita dos conflitos para sobreviver, pelo contrário, ele é pela educação preparado para superar a si mesmo, suas dificuldades e as dificuldades da sociedade em que está inserido, contribuindo individualmente para resolução/harmonização dos problemas locais e globais. Nesse ponto, a redação do Relatório foi bem clara ao mostrar a quem essa tarefa cabe diretamente: “Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS, 1998, p. 15-16).

No processo de inovações, de mudanças, próprios do século XXI, a educação que promove a “superação de si mesmo” não deve estagnar, não pode ser uma formação que tem início e fim, mas prega-se ao contrário a educação contínua, uma formação que durante toda a vida atualiza o sujeito a fim de que o mesmo acompanhe os processos de mudanças e alterações do mundo e da sociedade.

Assim, uma segunda ideia aqui destacada é a da educação para toda a vida. Levando em consideração todas as modificações da sociedade, a tecnologia em contínuo e rápido desenvolvimento, as diferentes exigências do mundo do trabalho, as diversidades em franco crescimento e todas as demais situações de novidade que exigem a adaptação do sujeito,

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p. 18)

A educação, assim concebida, é considerada ainda com mais veemência “uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1998, p.19). O conceito de “chave”, aqui utilizado, denota que a educação é considerada como o bem que fará com que o sujeito efetivamente entre no século XXI. Cabe destacar que, nessa perspectiva, aquele que estiver à margem dessa educação estará por consequência à margem da sociedade e à margem do século XXI. Entende-se aqui que esta formação ao longo da vida é o único meio de preparar o

homem para as inovações que sucessivamente se apresentarão a ele. É o meio de criar, originar, produzir, a tão sonhada adaptação, harmonia, e até mesmo a empregabilidade do sujeito. A educação trazida ao palco pelo Relatório é o meio de produzir o século XXI: ao mesmo tempo em que as inovações exigem esta educação daqueles que as forem operar, a própria educação aqui apresentada será responsável por desenvolver mais tecnologias, sendo então responsável tanto pelo princípio quanto pela finalidade das tecnologias em desenvolvimento.

A educação também é chamada à tarefa da compreensão. Segundo Delors, é papel da educação também formar o indivíduo compreensivo: de si mesmo e do outro. O indivíduo deve reconhecer e valorizar suas raízes, seu local, sua sociedade, mas tudo isso sem perder de vista as outras culturas, os outros lugares, as diversidades. O sujeito aqui descrito deve ser capaz de compreender o outro e sua cultura, valorizá-lo e respeitá-lo para a existência de um mundo mais solidário.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional. (DELORS, 1998, p.49)

Para contrabalançar as relações econômicas e tecnológicas em que o mundo e a globalização se inserem e se relacionam, a educação deve resgatar o caráter humano da convivência social, fortalecer os vínculos entre as pessoas, e contribuir para a humanização das relações. É, de certa forma, um meio de fugir do economicismo (ao menos no discurso), dando a ideia de humanidade, amizade e paz nas relações sociais, mesmo quando estas envolverem os processos econômicos e tecnológicos já mencionados. Na sequência do trecho anterior Delors afirma que:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser

humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum. (DELORS, 1998, p.51)

Uma dupla jornada está posta: a educação que forma para a tecnologia, a inovação e o emprego, mas, também, a educação que forma para o convívio, para a socialização, o intercâmbio de culturas, porém sempre visando a preparação de um dito “projeto comum”. Pergunta-se: que “projeto” seria esse? A que projeto, a que objetivo o Relatório se refere todas as vezes a que menciona essa expressão?

Entendemos que o projeto mencionado por Delors é, fatalmente, o projeto de sociedade da UNESCO: desenvolvimento econômico, intelectual, social, engendrado numa desejada harmonia entre os sujeitos, os grupos sociais, os interesses coletivos e os privados. Torna-se um tanto difícil (a nosso ver) imaginar uma realidade em que, todos os interesses, os mais diversos possíveis e, às vezes, mesmo antagônicos, possam harmonizar-se tranquilamente sob a esfera da compreensão e da paz construídas por um bom projeto educacional. Porém, essa é a ideia trazida pelo documento em questão, portanto considerada por este de possível alcance.

Nesse sentido, o Relatório caminha ainda para a responsabilização do sujeito por seus atos, tanto individuais quanto também coletivos. O sujeito, alvo da educação Delors, passa a ser individualmente responsável pelo sucesso do projeto da coletividade. Este sujeito a ser formado deve ser reflexivo, autônomo, capaz de intervir intencionalmente no devir social, sendo responsável pelo seu sucesso enquanto individual, assim como pelo sucesso de seu grupo, e, ainda, pelo futuro do próprio planeta, no que diz respeito ao humano e mesmo ao ambiental. Em um trecho que abarca os valores que a educação deve cultivar para formação de uma “ética global” essa ideia de responsabilização individual fica bem clara quando se apresenta a “solicitude para com o outro”. Esse, segundo o Relatório seria um

[...] valor decisivo para a educação de amanhã e manifestação intrínseca de compaixão humana, de que se deve dar provas não só em relação aos membros da própria família e aos colegas, mas também em relação a todos os desfavorecidos, doentes, pobres ou em situação de inferioridade, e que anda a par como cuidado pelo bem-estar da humanidade e **do nosso planeta**. (DELORS, 1998, p.264, grifo nosso)

A responsabilização do indivíduo extrapola os limites do local, e este é chamado a intervir com solidariedade não só ao próximo de caráter humano, mas a exercer tal solidariedade com a própria estrutura planetária, enquanto moradia de todos os seres humanos. Perde-se de vista, aqui, toda e qualquer interferência do grande capital sobre o “futuro do planeta”: as indústrias, os latifúndios, as grandes criações de gado, os desrespeitos aos códigos florestais ao redor do mundo, nada disso importa, pois o indivíduo, justa e magicamente em sua individualidade é que vai se responsabilizar por cuidar do planeta em que vive com seus iguais.

Além de tudo isso, a educação também deve fazer do sujeito um indivíduo crítico e empreendedor, que, mesmo cuidando do futuro da sociedade e do planeta ainda pode trabalhar pelo desenvolvimento econômico e social, sempre levando em conta o caráter sustentável de suas ações. O crescimento dos países em desenvolvimento é encorajado, sabendo que os projetos educacionais devem fomentar a capacidade criativa de cada um, fazendo com que haja cada vez mais empregos, mais oportunidades de crescimento e sucesso profissional a que os diferentes indivíduos tenham acesso. Para isso,

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais. (DELORS, 1998, p.83)

Vimos por meio do destaque de algumas concepções de educação constantes no Relatório, que o mesmo varia, de uma concepção inicialmente ampliada para, posteriormente, afunilar os objetivos da mesma até que se chegue à responsabilização individual de cada sujeito para sucesso do projeto coletivo. A educação é concebida como ferramenta que possibilita ao sujeito ser crítico, compreender a realidade e as dificuldades locais e globais. Mas não apenas isso, a educação constante no Relatório é responsável por subsidiar a ação do sujeito sobre si e sobre seu meio. É a educação que, na visão da UNESCO, vai preparar o sujeito para as relações sociais, humanas, econômicas e tecnológicas do século XXI. Para

tanto, estrutura o Relatório aquilo que define como “quatro pilares da educação”, tratado posteriormente por este trabalho.

OS “QUATRO PILARES”

A fim de estruturar suas propostas de educação para o século XXI, o Relatório Delors traz em seu texto as diretrizes daquilo que considera serem os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Por meio destes pilares é que, segundo o documento, os projetos de educação nos países devem guiar-se para alcançar os objetivos educacionais esperados.

Quando nos atentamos para a terminologia usada, já podemos ter uma ideia inicial do que esses pilares representam na ideologia do relatório. A ideia de “pilar” remete-nos a compreensão de um termo semelhante a “sustentação”, a parte principal de uma obra, sem a qual todo o restante desaba. Portanto, a educação do Relatório Delors está fundamentada em cada um desses quatro “aprenderes”: a educação é assim considerada uma obra, algo a ser erguido, levantado, construído. A UNESCO, por sua parte, lança os pilares, os fundamentos dessa obra, os quais devem ser usados pelos países que continuarão a construção, fundamentados sempre nos pilares já lançados. Assim, os projetos educacionais dos países devem dar ênfase a essas formas de aprendizagem que se constituirão, em síntese, como os meios mais necessários ao sucesso dos mesmos, obviamente, segundo aquilo que é preconizado pelo relatório.

Cada um dos pilares tem uma ligação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI. São princípios norteadores propostos para a formação não só intelectual, mas, também, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação. Dessa forma, os pilares são divididos entre os princípios mais práticos (intelectuais) e aqueles mais subjetivos, que dizem respeito principalmente à harmonia na convivência e na cooperação mútua dos indivíduos. Discorrendo inicialmente sobre tais pilares, o Relatório nos mostra que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão

de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90, grifos do autor)

Cada um desses pilares traz consigo um significado próprio, uma diretriz para aprendizado e desenvolvimento do indivíduo como um todo. A organização do Relatório, não equivocadamente, traz em primeiro lugar, o pilar do aprender a conhecer. Este princípio torna-se necessário por ser a abertura a todos os demais. Segundo o relatório, a educação deve primeiramente instrumentalizar o indivíduo de todas as capacidades necessárias à compreensão do mundo, dos conteúdos escolares e/ou não-escolares e da sociedade em que vive e relaciona-se. O aprender a conhecer relaciona-se a uma perspectiva mais intelectual, à responsabilidade da educação de não apenas ensinar seus conteúdos e valores, mas, além disso, ensinar como aprender e apreender tais conteúdos. Nesse sentido, a educação se torna, na perspectiva do Relatório, a responsável pelo início e ainda pela finalidade da educação do cidadão: deve proporcionar os conhecimentos, mas também os subsídios para que o indivíduo possa ter pleno acesso a este.

Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão freqüente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas viagens, trabalhos práticos de ciências...). (DELORS, 1998, p. 92)

Após o aprender a conhecer, ou seja, aprender a utilizar os meios que levam ao conhecimento da cultura, de si e do mundo, haverá de se atentar para o aprender a fazer. Parte mais prática dos pilares, o aprender a fazer está relacionado ao emprego dos conhecimentos proporcionados pelo aprender a conhecer. É uma dimensão estreitamente ligada à formação profissional. Nesse ponto, o Relatório discute sobre como preparar um aluno para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, mutável e tecnológico. Em contrapartida, e mesmo considerando todas estas variáveis, Delors defende a educação como formadora para esta realidade, como única forma de proporcionar a profissionalização necessária às mudanças

intempestivas do novo século. A definição do pilar implica ainda nas capacidades necessárias ao trabalho em grupo:

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (DELORS, 1998, p. 101)

O aprender a fazer tem a conotação de tornar o indivíduo apto, pronto ao trabalho, à empregabilidade, às mudanças do mundo do trabalho e ainda à cooperação mútua entre os atores sociais envolvidos no processo. É o ato de preparar o sujeito toda e qualquer situação adversa que a ele se apresente.

Na continuidade da ideia de cooperação já apresentado no aprender a fazer, há um pilar exclusivo para tratar a esse respeito. A sociabilidade, a articulação entre os sujeitos, a harmonia e a solidariedade são sintetizados e apresentados no princípio do aprender a viver juntos. Esse pilar se coloca como opção não somente à solidariedade e cooperação entre as sociedades locais, mas substancialmente também como convivência harmoniosa entre as diferentes sociedades.

Aqui, por consequência, estão englobadas as discussões sobre diversidade cultural, relações étnico-raciais, de gênero, de nacionalidade e todas as demais diferenças que, ao contrário de representarem um fator excludente na relação entre os diferentes devem, segundo aquilo que é demonstrado na redação do documento, ser um fator de união cooperativa e ainda de intercâmbio cultural entre os sujeitos. Aprender a viver juntos é, além de tudo, aprender a viver participando com “os outros” em todas as atividades humanas. Sabe-se que tal conscientização não é tarefa fácil, pois já em sua introdução o Relatório pergunta-se: “Mas como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (DELORS, 1998, p.14).

Ainda assim, compreendendo os limites ou mesmo empecilhos existentes no desenvolvimento de um aprender a viver juntos, Delors ainda remete à educação mais essa responsabilidade. As barreiras ao intercâmbio cultural e mesmo à convivência harmoniosa dentro da própria “aldeia local” devem ser trabalhadas e diminuídas (se não extintas) pelo

trabalho da educação. O “sujeito Delors” tem, necessariamente, que ser formado para viver junto, para cooperar, trabalhar em equipe, operacionalizar bem suas habilidades principalmente em parceria com outros indivíduos e grupos de trabalho. Sendo assim, o Relatório delimita o papel da educação, destacando em seu próprio texto tudo aquilo que acima expomos:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrirem-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 97-98)

Como último pilar, porém obviamente não menos importante, encontramos no documento o aprender a ser. Esse pilar/princípio é concebido como a via de integração de todas as anteriores. Aprender a ser seria, total e essencialmente, a formação de uma chamada criticidade do sujeito. A capacidade autônoma de decidir sobre os diferentes assuntos e situações do cotidiano, sendo o sujeito, por meio das capacidades preconizadas nesse princípio, plenamente capaz de executar, por si próprio, todas as tarefas e obrigações anteriormente citadas. Cabe ainda lembrar que essas capacidades, segundo o Relatório, devem estender-se ao longo de toda sua vida. Assim,

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p.99)

Vejamos que fica bem claro na redação de Delors que a capacidade autônoma de tomada de decisão pelo indivíduo deve ser desenvolvida “graças à educação que recebe na juventude”. Nessa perspectiva, os projetos de educação dos países, orientando-se nesse documento (expressão também das concepções da UNESCO) deveriam atentar-se para formar

no sujeito não só a compreensão e a posse de conteúdos e conhecimentos, mas essencialmente também as capacidades subjetivas necessárias a aplicar esses conteúdos em seu dia-a-dia, além das capacidades de autonomia, criticidade, juízos de valor e outras características do aprender a ser.

Podemos observar, por meio da compreensão de cada um daqueles apresentados “quatro pilares” da educação no Relatório Delors, que esses princípios são norteados para uma suposta formação geral, completa, desejada para o cidadão do mundo, o homem do século XXI. Compreendemos que, por meio da elaboração dos quatro pilares, o Relatório confere à educação total responsabilidade pelas mais diferentes instâncias formação humana: desde as capacidades de recebimento e compreensão de informações (aprender a conhecer), passando pelas qualificações técnicas de empregabilidade e trabalho (aprender a fazer), até a convivência e companheirismo (aprender a viver juntos) terminando num misto de todos os demais, na formação intrapessoal do indivíduo (aprender a ser). Destarte, compreendemos que a perspectiva construída para a educação em Delors é fortemente abrangente, de forma que o retorno esperado dessa também é amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe nesse momento ressaltar mais uma vez que a educação, assim como relatórios, tratados ou documentos que dela se ocupem só podem ser compreendidos se analisados em consonância com o momento histórico em que são produzidos. Todos estes fatores devem ser relacionados com as instâncias socioeconômicas que dela participam.

Assim, o Relatório Delors deve ser compreendido dentro da perspectiva de busca de um novo ideal de sujeito e cidadão, necessário ao desenvolvimento da sociedade pretendido pela UNESCO. Como já citado no início deste trabalho, os novos modelos de produção em desenvolvimento desde a crise capitalista da década de 70 pressupunha a flexibilização dos processos, modificando paulatinamente a estrutura de trabalho e produção até então existente. Porém, torna-se claro também afirmar que, para operacionalização de todas estas reformas, havia um fator fundamental a ser também modificado: o fator humano. A mão de obra existente precisaria ser readaptada, reeducada para corresponder às ansiedades do novo modelo produtivo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Relatório é produzido sob a visão de necessidade de um novo trabalhador: flexível, polivalente, conhecedor das tecnologias, dos idiomas, além de ser capaz de tomar decisões e agir de forma autônoma. Evidente que tal autonomia não pode, em hipótese alguma, ser um estorvo ao trabalho em equipe, à cooperação e à parceria entre os sujeitos. Com essa perspectiva, apenas uma conclusão é possível aos membros da Comissão: faz-se necessário um novo modelo de educação que forneça os subsídios necessários à formação desse cidadão/trabalhador.

Todo o Relatório é composto nesse sentido: demonstrar que a educação necessita de novos sentidos e novos olhares para formar o homem para o século XXI. O fundamento do Relatório é justamente a proposta de uma nova educação, ampla, abrangente, e que atenda a todas as necessidades de formação desejadas pelos ideais da UNESCO. A educação seria, ainda, capaz de resolver e explicar as marginalizações, os problemas da sociedade além de todos os demais conflitos e tensões sociais.

Alguns problemas nessas concepções podem ser apontados. Um deles é o conceito de meritocracia implícito na redação do Relatório. Já que a educação tem a responsabilidade de dar ao indivíduo todos os subsídios necessários à sua empregabilidade, cabe a esse indivíduo utilizar tudo isso a seu favor. Portanto, o êxito ou fracasso do indivíduo ficam condicionados ao seu esforço pessoal.

Outrossim, lemos também no Relatório uma sucessiva e (a nosso ver) exagerada responsabilização do indivíduo pelos problemas globais. É o sujeito individual quem deve trabalhar pelo cuidado do “nosso planeta”, deve contribuir para a solidariedade e a boa convivência entre as diferentes etnias e sociedades, deve ser reflexivo, ter sentimento de pertencimento à sua sociedade) mas além disso deve ser também um “cidadão do mundo”.

Tudo isso nos mostra que os problemas globais são aqui explicados não como fruto das contradições, das diferenças financeiras entre países ricos e pobres e ainda entre ricos e pobres dentro de um mesmo país. Tais contradições são explicadas pela responsabilidade do indivíduo, ou seja, há uma individualização dos problemas globais, como se cada sujeito possuísse nestes o seu quinhão, e fosse então responsável também por uma parte de sua resolução.

Essas perspectivas e concepções se alastraram pelos sistemas educacionais de boa parte do mundo, transformadas em currículos, propostas educacionais e projetos nos diferentes países. Dessa forma, o presente estudo visa contribuir para aprimoramento da leitura de tais propostas, pois compreendemos que, a partir do momento em que conhecemos

a gênese de determinado documento, somos capazes de identificar essa gênese, quando duplicada ou reproduzida em outros.

As propostas educacionais brasileiras foram também influenciadas pelo Relatório aqui apresentado, sendo que por meio da leitura e compreensão do mesmo podemos ter uma visão mais aprofundada de tais influências. Este trabalho pretende assim contribuir para o conhecimento dos pontos chave do Relatório Delors e assim subsidiar uma leitura mais relevante do mesmo.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em 12/11/13.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Rev. Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/967/504>. Acesso em 21/11/13.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. IN: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-83.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O papel da educação escolar no Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.**

s/d. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao_o_Escolar_Marta_Sforni.pdf>. Acesso em 20/11/13.

¹ Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação (UEM, 2015). Pedagogo da Universidade Federal do Paraná. Participa dos grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) e Educação, História e Cultura Brasileira: séculos XVI, XVII e XVIII (DEHSCUBRA). Endereço eletrônico: felipe.afb@hotmail.com

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

TRABALHO ÔNTICO-CONCRETO E A SUPERAÇÃO DIALÉTICA DO SER SOCIAL

ONTOLOGICAL CONCRETE WORK AND THE DIALECTICAL OVERCOMING OF SOCIAL BEING

Vicente Juciê Sobreira Junior¹

Maria José Pires Cardozo²

RESUMO

O artigo propõe abordar o fragmento do estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Maranhão, tratando o trabalho enquanto categoria ontológica central na constituição do ser social. Parte-se da concepção marxiana aprofundada por Lukács na *Ontologia do Ser Social*, oferecendo indicativos onto-metodológicos e materialistas às complexificações contínuas e dialéticas das relações sociais em cada momento de superação. Assim, intenta-se ampliar o diálogo acerca da totalidade na práxis humana como ponto de partida necessário à compreensão das determinações constitutivas da realidade concreta fragmentária dos sujeitos, em busca de processos emancipatórios viabilizantes que se autoinvalidam na lógica antitética do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho- Ser social- Dialética.

ABSTRACT

This article proposes to approach the fragment of the study developed on Education Graduation Program at the Universidade Federal do Maranhão, dealing with work as a central ontological category in the constitution of human being. We depart from the enhanced Marxian concept by Lukács on Social Human Ontology, offering onto-methodological and materialistic indicatives to the ongoing and dialectical complexity of social relations in each moment of overcoming. Thus, we try to amplify the dialogue on human praxis totality as a necessary starting point to understand the constituted determinations of concrete fragmented reality of subjects, seeking for emancipating processes that nullify themselves on the unethical capital logic.

KEYWORDS: Work- Social being- Dialects.

INTRODUÇÃO

O trabalho proposto trata-se de um fragmento da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Maranhão, abordando o trabalho como categoria de centralidade ontológica sob um *locus* marxiano-lukacsiano, compreendendo-o enquanto atividade *imprescindível à existência humana*, em sua *centralidade ontológica fundante do ser social* (LUKÁCS, 2013).

Intenta-se, fundamentalmente, captar seu metabolismo, desmistificando as manifestações na “pseudoconcreticidade”, como condição do *aparente*, apropriando-se dos sentidos da realidade concreta, exigente de se fazer conhecidas as formas assumidas pela “práxis fragmentária” na lógica do capital e sua incidência sobre a atividade humana (KOSIK, 1976). Com isso, entender os nexos complexos nessa totalidade concreta é questão necessária à ampliação do campo teórico do debate acerca da relação entre capital e trabalho, compreendendo esse contexto de mediação antitética como ponto decisivo às demais determinações constitutivas do ser.

Assim, exige-se um olhar dialético sobre a realidade. Porém, tem-se consciência que desenvolver qualquer esboço teórico-metodológico nessa perspectiva torna-se uma construção *hercúlea*, tendo em vista as nuances variadas sobre a temática do trabalho na lógica do capital, em que se constroem inúmeras tentativas explicativas acerca dos problemas que circundam o debate. Por isso, necessita-se apreendê-lo de forma precisa, tornando-se imprescindível sua fundamentação como contraponto ao sentido de naturalização posto sobre a sombra do *aparente-hegemônico* neoliberal. Contudo, ao estabelecer qualquer “ofensiva”, impõe-se a exigência de um (re) pensar de forma lúcida acerca da crise do capital no contexto atual, e essa ação (re) volta-se à exigência de (re) fundamentos acerca das categorias construídas a partir da realidade existente, do concreto.

TRABALHO E FUNDAÇÃO DO SER SOCIAL

O trabalho enquanto categoria de centralidade ontológica na constituição do ser em sua forma integral surge como uma determinação real do homem, pensado como representação cotidiana plena, como resultado de uma totalidade concreta correspondente a

uma forma de sociedade, como mediação entre homem e natureza que passa a ocupar posição de centralidade na relação entre “consciência e ambiente” (RANIERE, 2011), em um processo em que os homens organizam o seu metabolismo com o meio natural, na relação de duplo movimento, considerando que quando o homem transforma a natureza, modifica também a si mesmo (MARX, 2013).

De acordo com Marx (2013, p. 211), o ser humano por meio do trabalho

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Nessa ótica, Marx considera o trabalho imerso em um “processo que participam o homem e a natureza (...) em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças” (MARX, 2013, p. 211), apropriando-se de seus recursos naturais, com intuito de dar-lhes alguma finalidade em seu auxílio existencial, transformando o meio natural de acordo com suas necessidades impostas. Dessa forma, agindo “sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo que modifica a sua própria natureza. Desenvolve potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2013, p. 211).

Para Marx, não se trata de uma relação imediata, ou melhor, de “formas ainda instintivas de trabalho [pressupõe-no] sob a forma exclusivamente humana” (MARX, 2013, p. 211); mas de uma capacidade de “ideação prévia” que pertence especificamente ao homem.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente uma construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito (MARX, 2013, p. 210-211).

Esta passagem d'*O Capital*, utilizada de forma exaustiva por diversos autores, explica-se o seu uso pelo contexto rico em significações, como um dos trechos mais completos acerca da explicação dos sentidos do trabalho enquanto ponto de centralidade na constituição do ser, como uma atividade exclusivamente humana em seu momento de virada ontológica (LUKÁCS, 2013), surgindo como uma abstração concreta do homem, que parte da realidade existente, não de forma instintiva, mas também por meio de uma idealização transformadora desta.

Nesse processo, o trabalho é considerado atividade ordenada por uma finalidade, o objeto do trabalho como a matéria transformada e os meios instrumentais de realização desta atividade (MARX, 2013). Para Marx (2013), todo trabalho tem uma finalidade em sua atividade, sendo os recursos da natureza, devido sua existência independente do homem, “o objeto universal do trabalho humano”, onde “todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural que constituem os objetos de trabalho, fornecidos pela natureza”. Estes recursos extraídos da natureza (matéria-prima) pelo trabalho é objeto do mesmo. Porém, nem “todo objeto de trabalho é matéria-prima” (MARX, 2013, p. 212) e para considerar-se como tal, exige-se sua modificação pelo trabalho. Em relação aos instrumentais de trabalho na transformação desta matéria, Marx afirma que é uma “coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e objeto trabalhado [que] lhe serve para dirigir sua atividade sobre o objeto” (MARX, 2013, p. 213). Os meios de trabalho atuam sobre o meio natural “de acordo com o fim que mira” (MARX, 2013, p. 213).

E à medida que se desenvolvem os processos são exigidos meios de trabalhos mais elaborados, e a cada momento de complexificações objetivas, impõem-se necessariamente subjetividades, não no sentido instintivo-imediato, mas de forma elaboradamente pensada, em que o resultado pode ou não ser o esperado. Por exemplo, “nas cavernas mais antigas habitadas pelos homens, encontramos instrumentos e armas de pedra” (Marx, 2013, p. 213), criadas/construídas mediante as exigências desafiantes da existência.

Desse modo, nota-se que o trabalho desde suas manifestações mais primitivas surge de forma decisiva na organização dos seres humanos, transformando e sendo transformado no transcorrer do tempo e sob as condições exigentes do espaço, com as objetivações do tipo de sociedade vigente, inseridas na totalidade da esfera do vivido. Assim, o trabalho coloca-se enquanto complexo gerador de outros complexos sociais, entre os quais a Educação. Incidindo sobre costumes, leis, valores, formas de lazer, cultura etc., enfim, em todos os

complexos exclusivamente pertencentes ao ser social. Por isso, indica-se o trabalho como condição de inseparabilidade com a produção da existência, como complexo essencial no desafiar ininterrupto e contraditório nas relações entre os indivíduos enquanto sujeitos históricos, assumindo uma função paidética-educativa/formativa, colocado, assim, como “princípio educativo”³.

Para Engels (1979, p. 215), “o trabalho é condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que num certo sentido, pode-se dizer: O trabalho, por si mesmo, criou o homem”. O trabalho é colocado como mediação entre sujeito e objeto, no qual a objetivação objetiva a subjetivação, considerando essa relação por meio de uma atividade instrumentalmente realizada por um sujeito que produz, trabalha, exige uma finalidade no ato transformador, inconsciente ou conscientemente planejada pelo sujeito que trabalha. No qual, criam-se instrumentos de mediação desta realidade, impondo ao homem a questão da necessidade de um fim aos meios escolhidos, em que se busca uma utilidade a esta forma de mediação.

O processo de trabalho surge, dessa forma, como gerador de valores de uso enquanto forma de apropriação do meio natural para suprir as necessidades, situando-se como mediação indissolúvel entre o homem e a natureza, “é condição eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2013, p. 218).

Essa relação metabólica entre o homem e a natureza, tendo o trabalho como mediação e criador de valores de uso, inerente a atividade humana na produção material da existência, não-alienada, *constructor* do ser social, é condição fundamentalmente imprescindível da existência humana, em uma relação de dependência e independência com o meio natural, em que ser humano pelo trabalho cria o ponto novo de existência, definindo-o num estágio superiormente mais evoluído.

Para Lukács (2013), o trabalho deve ser entendido como categoria primordial em relação às demais categorias específicas na constituição do ser social em uma concepção ontológica objetiva, como ponto fundante, compreendido enquanto totalidade, na qual é essencial, ao iniciar a explicação acerca deste ser, preservar o sentido relevante das complexificações constitutivas do ser social, concebendo suas “categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho” numa totalidade, pois “nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente”

(LUKÁCS, 2013, p. 41). Mais adiante, o autor assevera sua posição metodológica, afirmando que, devido a essa dificuldade e com intuito de desenrçar o ponto de crítica sobre a totalidade parcialmente conhecida de forma imediata,

[...] devemos recorrer ao método marxiano das duas vias, [...] primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real (LUKÁCS, 2013, p. 42).

Para Raniere (2011), Lukács na *Ontologia do Ser Social* aponta questões que reforçam alguns acertos do idealismo em reflexões sobre o trabalho, “ao confrontar elementos da causalidade com aqueles da teleologia”, entendendo o trabalho como mediação “da relação estabelecida entre homem e natureza” (RANIERE, 2011, p.116). Por outro lado,

[...] o materialismo mostra também o quanto o idealismo errou ao não compreender que a teleologia (a posição conforme os fins) não existe em outra esfera a não ser aquelas do trabalho humano – não existe, sob este ponto de vista, nenhum criador universal, nenhuma inteligência superior à do próprio homem (RANIERE, 2011, p. 116).

A esse respeito, Marx afirma na tese 8ª sobre Feuerbach que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que levam a teoria ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no ato de compreender essa práxis” (2007, p. 613). Tendo em vista que, “as alternativas são sempre concretas” inseparáveis de seu “aqui e agora (*hic e nunc*)”, sob uma concretude articulatória entre o “homem singular e as circunstâncias sociais” (SANTOS NETO, 2013, p. 66-67), encontrando no trabalho o complexo fundante dos demais complexos sociais, como condição afirmadora do homem enquanto ser social, possibilitada por um “salto ontológico” (LUKÁCS, 2013).

O salto ontológico referido por Lukács (2013), constitui-se em uma ruptura com a normalidade do desenvolvimento, implicando uma mudança qualitativa e estrutural do ser, em que no momento inicial, certamente, é possuidor de premissas e possibilidades dos instantes posteriores e “superiores” (RANIERE, 2011). Contudo, discorrer sobre o ser social como sujeito do trabalho, trata-se de um movimentar-se histórico-dialético, e por esse caráter não-naturalizado impossibilita-se o retorno a mesma posição. Há, portanto, um movimento em

espiral, onde em cada *ascenso-retorno-ao-não-mesmo* surgem novas complexificações exigentes de serem apreendidas, e esse caráter de irreversibilidade-histórica é o que “impede de reconstruir por meio de experiências, o *hic et nunc* [aqui e agora] social desse estágio de transição” (LUKÁCS, 2013, p. 42). Por esse motivo,

[...] o máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece a chave para anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento (LUKÁCS, 2013, p. 42-43).

Compreendendo, dessa forma, a essência do trabalho humano em uma luta contínua pela existência fincada em uma *autoatividade* (MARX, 2010), que necessariamente ocorre por meio de um “salto ontológico” em transição qualitativamente diferente de um estágio de ser a outro superior, do *em si* ao *para si* (LUKÁCS, 2013), afastando-se de um impedimento natural (MARX, 2007), desafiando as condições de sua existência-subsistencial reprodutiva e, *para-além* disso, construindo/reconstruindo o mundo, transformando-o por meio de sua práxis não mais condicionada aos aspectos naturais, mas num campo histórico, em que a “essência do trabalho humano consiste no fato de que em primeiro lugar, ele nasce em meio a luta pela existência e, em segundo lugar todos seus estágios são produto de sua ‘autoatividade’” (LUKÁCS, 2013, p. 43).

De acordo com Raniere (2011, p. 117-118):

A característica do nascimento do trabalho é, portanto, antes qualitativa do que propriamente quantitativa, uma vez que a partir do trabalho tem-se a origem de novas objetividades. Assim, a posição teleológica se torna o modelo do conjunto da práxis social e, por este meio, toda e qualquer posição é no limite, uma posição material – o trabalho é no que diz respeito à formação do ser, sempre a forma originária.

Essa posição de primazia do trabalho fundada no “processo e gênese do ser social” na concepção “ôntica concreta” justifica-se na visão de que “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações constituintes da essência do novo ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Lukács afirma (2013, p. 44) que:

[...] todas as outras categorias dessa forma de ser, tem já em essência, um caráter puramente social, suas propriedades seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar pontos determinados da cadeia (...) mas antes de tudo assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Dessa forma, o homem irrompe com o caráter determinista da natureza, sendo tal condição decisiva ao “salto ontológico”, na transição do homem que trabalha, de meramente biológico ao ser social. Tendo, assim, o trabalho como categoria fundante do ser social, proveniente de um princípio natural, rompido com o “curso normal do desenvolvimento”, pressupondo uma transformação “qualitativamente estrutural do ser”, em que no instante inicial, detém proposições e possibilidades de estágios mais elevados, mas não como uma “retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da forma de ser” (LUKÁCS, 2013, p. 46-47)⁴.

Lukács (2013), aponta em Engels (1979), na *Dialética da Natureza*, como o responsável por essa centralidade do trabalho no processo de “humanização do homem”, investigando o caráter biológico do “novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem” (LUKÁCS, 2013, p. 45).

Nas palavras do próprio Engels (1979, p. 216, grifo nosso)

[...] não houve, até hoje, mão de macaco por mais hábil, que tivesse feito a mais simples faca de pedra. As manipulações a que nossos antepassados aprenderam a adaptar gradualmente suas mãos (durante a transição do macaco ao homem), no transcurso de muitos milênios, só podiam ter sido, portanto, muito simples, a princípio. Os mais primitivos dos selvagens, mesmo aqueles nos quais se possa admitir um retrocesso ao estado mais rudimentar, apresentando uma regressão paralela em suas formas corporais, se encontram muito acima desses seres de transição. Até que o primeiro fragmento de sílica fosse transformado numa faca, pela mão humana, podem ter transcorrido intervalos de tempo ao lado dos quais o tempo histórico conhecido é uma coisa insignificante. *Mas o passo decisivo fora dado: a mão humana tinha sido libertada e poderia, sem cessar, ir adquirindo novas habilidades, sendo que a maior delas, assim conseguida, podia ser herdada e melhorada, de geração em geração.*

Um “salto”, na visão de Lukács, qualitativamente ontológico, *para-além* da esfera do orgânico, uma forma ulterior e não-natural que diz respeito unicamente ao homem. Portanto, “não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. [Pressupõe-se] o trabalho sob a forma exclusivamente humana” (MARX, 2013, p. 211). Sendo a capacidade de ideação prévia (LUKÁCS, 2013) acerca da transformação da natureza do homem uma das questões decisivas na distinção em relação aos demais animais, pois,

[...] no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2013, p. 211-212).

A “ideação prévia” somente ocorre quando há uma objetivação do sujeito no mundo natural, transformando-o de acordo com as necessidades exigidas pelo sujeito em seu tempo e espaço histórico presente. Logo, pressupõe-se uma indissolubilidade entre subjetivação e objetivação do sujeito na realização do trabalho no momento de transformação da natureza e criação de novas necessidades apartadas de uma condição natural que é geneticamente determinada. Destarte, o “trabalho se torna o modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos⁵, em última análise, de ordem material” (LUKÁCS, 2013, p. 47).

Marx (2013, 2010, 2007) opõe-se a uma concepção teleológica fora da práxis humana, e para ele “o trabalho não é uma das formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico, como momento real da realidade material” (LUKÁCS, 2013, p. 51). Entretanto, Lukács adverte que tal condição de rigorosidade teleológica em Marx não possui caráter reducionista ou excludente de outras formas do ser,

[...] pelo contrário, ele aumenta, já que é preciso entender que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico. Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no

trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Logo, não se trata de um conhecer condicionado por uma “ideação prévia”, mas a uma atividade que pressupõe um sujeito objetivando-a, na qual são reproduzidas representações acerca da realidade, de onde se abstraem novas circunstâncias visando uma totalidade, por meio de um comunicar-se oriundo do trabalho, em que a linguagem também tem sua devida importância na apreensão e transformação do meio natural, considerando que, por intermédio desta, o homem constrói suas representações sobre o mundo circundante.

Entretanto, esta importância condiciona-se enquanto compreendida em um processo de trabalho constituído em necessária articulação comunicativa no ato do trabalho, como forma de manifestação não-natural, entre sujeitos com finalidade comum na sociabilidade, onde o metabolismo presente entre homens e natureza incide nas relações sociais da sociedade. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo [em que] modifica sua própria natureza”, agindo como sujeitos históricos responsáveis pela construção de si e do outro, que interagem por meio do trabalho e outras formas secundárias com a natureza e seus pares, como questão de sobrevivência ante as objetivações, pois nenhuma sociedade existe sem modificar o meio natural, sendo o ponto de transformação condicionado às objetivações do tempo-espaço histórico vigente. Entretanto, a única constante encontra-se nessa necessidade reprodutiva dependente da transformação da natureza.

Nisso, nota-se a importância de compreender o papel do trabalho na “reprodução da vida humana”, considerando que este “representa para além dessa reprodução, o caráter abstrato (ou seja, conceitual) de incorporação de necessidades que aparecem para nós como elementos constituintes de nossa existência”, em novas formas além-produtos, em que o trabalho origina algo novo, “vinculado à categoria da gênese social” (RANIERE, 2011, p. 119), como fundante na construção dos meios para suprir as necessidades.

O trabalho como categoria de centralidade na relação entre o homem e natureza que fundamentalmente é o meio de satisfação das necessidades e também criador de novas, tem sua dinâmica num “movimento de unidade entre sujeito e objeto” (RANIERE, 2011, p.126), em que o sujeito do trabalho interage diretamente na natureza, como “mediação da consciência”, na qual tem na produção a realização e incorporação social da necessidade

tornada consciente, sendo preponderante nessa questão a forma assumida pela consciência colocada como fenômeno central na sua consecução. Visto que,

[...] toda atividade humana está determinada por certo gradiente de intencionalidade – a consciência é responsável tanto pela reprodução conceitual (a abstração que coloca no centro da atividade, ao mesmo tempo, a conexão entre meios e fins e também a ideação prévia a respeito do objeto) como pela produção espiritual, esta resultante da atividade mais complexa do ser humano, na esfera da criação já distanciada da relação imediata entre homem e natureza, mas cuja complexificação só tornou-se possível, graças à sociabilização primeira do elemento natural (RANIERE, 2011, p. 130).

Logo, não há um movimento autônomo entre ideias e representações construídas pela consciência, e sim a existência de um “movimento de unidade entre sujeito e objeto”, no qual existe uma necessária “conexão entre meios e fins, a ideação prévia” do objeto e as novas formas complexificadas assumidas por meio da “socialização primeira do elemento natural”. Nas palavras de Marx & Engels,

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que ser o consciente [Bewusstw Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX & ENGELS, 2007, p.48).

Por conseguinte, pensar em superação das condições de estranhamento da sociedade exige tal compreensão “a partir do autodesenvolvimento ontológico do trabalho”, que em Marx surge como questão decisiva para a humanidade, considerando que sem a apropriação pelo homem das forças exteriores a ele e sem o “entendimento dos elementos causais internos à realização dessas forças” (RANIERE, 2013, p.130) a lógica da existência humana seria impossível. De acordo com Adolfo Vázquez (2013), é pelo trabalho como produção da vida material e espiritual o momento do para-além do homem, em que se eleva sobre “a natureza exterior e sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste propriamente sua autoprodução” (p. 130). Essa é a forma do trabalho ontológico, enquanto condição plena do ser, participe da dialética entre homem e natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A originalidade da abordagem ontológica marxiana está em estabelecer uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas (LUKÀCS, 2013), na medida em que situa o trabalho como ponto de centralidade da práxis humana, onde tenta apreender a sua constituição interna. A dinâmica dessa relação de “produção e reprodução [...] denomina-se essência, e as formas particulares desta em tempo e espaço específicos, como formas de aparecer, de fenômenos” (RANIERE, 2011, p. 131), considerando o trabalho em articulação com os demais complexos, como categoria central do ser social, onde a “essência do ser social é, portanto, todo o processo passado do qual ela mesma é o resultado” (RANIERE, 2011, p. 134).

Portanto, o trabalho é a mediação fundamental na relação entre homem e natureza, pois só através dele o homem sobrevive (LUKÀCS, 2013). E quando se considera tal premissa, afirma-se, assim, a importância desta práxis enquanto ontologicamente fundamental, associando-o de forma indissolúvel a produção da vida material da existência, que metabolicamente reproduz o ser social (MARX, 2013), pois “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem” (ANTUNES, 2009, p. 139).

Trata-se, então, do trabalho como ponto de centralidade e fundante do ser social, criador de valores de uso, como mediação entre homem e natureza, da qual “deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades” (RANIERE, 2010, p. 14), que são repostas e renovadas pela produção, tendo como marco-chave a relação entre o ser humano e o meio natural. Tal forma assume-se “ontologicamente objetiva”, como uma atividade inerente, inseparável, indissolúvel da necessidade de preservação da espécie humana, em que isso exige um educar do trabalho como forma de efetivação do homem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 7. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Americanismo e Fordismo**. Trad. Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Celia Neves e Alderico Toríbio. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Bacarolla, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política: livro I. Vol. 1. O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A ideologia Alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich **Ensaio sobre a escola politécnica**. Trad. Alexey Lararev e Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular 2013.

RANIERE, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Trabalho e dialética**. Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Trabalho e Tempo de Trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n.34. jan./abr., 2007.

¹Mestre em Educação (PPGE - UFMA). Graduado em Filosofia (UECE). Professor de Filosofia/ Filosofia da Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Pinheiro (IFMA). e-mail: vicentesobreirajr@live.com.

²Doutora em Educação (UFC/FACED). Mestre em Educação (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). e-mail: isoamri@bol.com.br

³A esse respeito ver Gramsci (2014, 2008, 1991) e Pistrak (2015, 2013, 2011). Gramsci no intento construtor de um processo de *formação da cultura* como instrumento de luta na Itália fascista e Pistrak no curso pós-revolução comunista, em 1917, na União Soviética, como tentativa de construção de uma *pedagogia comunista* capaz de edificar a sociedade pós-revolucionária. Ver também Saviani (2012) ao propor uma pedagogia marxista indicando alguns conceitos importantes aos estudos em educação, tais como o do “trabalho como princípio educativo” por exemplo. Com o conceito do “trabalho como princípio educativo”, tenta-se resgatar a dimensão histórico-ontológica do trabalho enquanto essência fundamental na constituição da sociabilidade humana, demonstrando sua essencialidade na produção das condições materiais da existência humana, para a qual, necessariamente precisa-se adquirir certo aprendizado. Entretanto, nessa perspectiva *efetivadora*, o saber não é

construído separadamente, como algo exterior, mas, de maneira indissolúvel. Assim, Saviani (2012) tenta demonstrar historicamente que a relação entre trabalho-educação detém uma identidade, perdida na sociedade capitalista. Para o autor em um de seus trabalhos: O ponto de partida à relação entre trabalho-educação é entendê-la como uma relação de identidade. “Os homens aprendiam a sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da comunidade da espécie”. (SAVIANI, 2007, p. 155)

⁴Ressalta-se que qualidade e quantidade não são apresentadas por Lukács como formas divergentes ou isoladas no ser. É opostamente a essa forma gnosiológica de exterioridade objetual abstrata, que o autor desenvolve sua *ontologia*, onde quantidade e qualidade são postas também como “categorias de complexos processuais, como forma e conteúdo, como parte e o todo etc.[...]”, em quais “[...] as determinações mais gerais do ser se deixam apresentar como momentos dessas totalidades dos complexos processuais”. Visto que, enquanto determinações, atuam sempre como relações indissolúveis e recíprocas das “determinações mais gerais dos complexos processuais, que sem tais inter-relações inseparáveis dos pares categoriais jamais teriam podido adquirir determinações concretas de objetividade” (LUKÁCS, 2010, p. 186). Importante pontuar que Lukács (2010) vem construindo argumentações em defesa da *ontologia do ser social*, e na questão acerca da relação entre qualidade e quantidade, parte da concepção hegeliana presente na *Ciência da Lógica* (2011), apontado inclusive acertos em Hegel.

⁵“O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra, antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – desse fato elementar” (LUKÁCS, 2013, p. 47)

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM SÃO PAULO: PRECARIZAÇÃO E INSTABILIDADE

EASING OF TEACHING IN SÃO PAULO: INSECURITY AND INSTABILITY

Mariana Esteves de Oliveira¹

RESUMO

Neste artigo, apresentamos parte da pesquisa realizada em nível de doutorado acerca da história da precarização do trabalho docente na SEE-SP. À luz da História Social do Trabalho, investigamos as categorias de salários, jornadas e contratos e aqui destacamos as formas pelas quais a flexibilização contratual, engendrada pela SEE-SP, construiu um ambiente de insegurança e instabilidade que pode ser sentida não apenas pelo (grande) número de professores com contratos temporários, mas inclusive por professores efetivos e estáveis, expressas em seus sentimentos acerca das atribuições anuais de aula e das constantes mudanças nas normas que regem à docência. Esperamos, com isso, contribuir na compreensão de processos gerais que concorrem para a desestabilização da classe trabalhadora no atual estágio do capitalismo, defendendo a presença do professor como sujeito do trabalho para a historiografia e para a luta por sua emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização – Contratos docentes – Instabilidade.

ABSTRACT

In this article, we present part of the research conducted at the doctoral level about the history of casualization of teaching in SEE-SP. From the perspective of social work history, we investigate the categories of wages, hours and contracts, and here we highlight the ways in which the contractual flexibility engendered by SEE-SP, built an environment of insecurity and instability that can be felt not only by the (large) number of teachers with temporary contracts, but even by effective and stable teachers, expressed their feelings about the annual class assignments and constant changes in the rules governing the teaching profession. We hope, therefore, contribute to the understanding of general processes that contribute to the destabilization of the working class at the present stage of capitalism, defending the presence of the teacher as subject of work to historiography and the struggle for their emancipation.

KEYWORDS: Insecurity – Contracts teachers – Instability.

INTRODUÇÃO

Na tese de doutorado intitulada “*Professor, você trabalha ou só dá aula?: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD em 2016, apresentamos os resultados da pesquisa acerca do processo de precarização do trabalho docente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP. Nossa investigação, à luz da História Social do Trabalho, objetivou descortinar o precário cenário material e subjetivo que se engendrou nos últimos sessenta anos no trabalho docente e que se tornou mais agressivo, e, portanto, mais precário, a partir dos anos 1990, com os efeitos da crise estrutural do capital, sua reestruturação produtiva aos moldes do *toyotismo* e a adesão às políticas neoliberais. Além disto, buscamos uma reflexão teórica que apontasse a ausência do professor como sujeito do trabalho na historiografia e defendemos o alargamento das perspectivas teórico-metodológicas da História Social do Trabalho para que outros sujeitos, além do operário como tipo ideal, ocupem espaços da produção do conhecimento histórico neste campo.

Para tanto, recortamos o objeto da pesquisa de modo a produzir exequibilidade empírica. Escolhemos a Diretoria Regional de Ensino de Andradina – SP, neste mesmo município, atingindo 128 professores em atividade² e três professores aposentados. O primeiro grupo recebeu um questionário de cerca de cem questões objetivas e abertas que enfatizavam o processo nos últimos anos, uma vez que os professores entrevistados estão há menos de trinta anos em atividade, na sua grande maioria. No segundo grupo, os aposentados foram entrevistados oralmente, aos moldes metodológicos da História Oral (MEIHY, 1996; PORTELLI, 1997), e desvelaram memórias que nos remeteram às gêneses da precarização do trabalho docente, pois suas carreiras na SEE-SP tiveram início entre os anos 1950 e 1960, conferindo, assim, profundidade temporal e subjetiva à pesquisa.

No que tange ao cenário material, observamos dois grupos de categorias. O primeiro, denominamos de tripé histórico, com as categorias de salários, jornadas e contratos, pois entendemos que tais elementos participam do processo histórico da precarização do trabalho docente desde o seu início. Na sequência, observamos as interfaces atuais que se relacionam com a precarização a partir dos anos 1990, outro grupo de categorias, como a cultura avaliacionista, que instituiu a bonificação por resultados, e as consequências do processo, como adoecimento, situações de violência e crise de mobilização da categoria. O cenário material que se desvelou foi um quadro de crise e denúncia e que foi melhor compreendido quando somado aos aspectos subjetivos que também mergulhamos, dando

destaque aos processos de feminização, idealização e romantização da docência, fatores que agravam sobremaneira as condições de trabalho da categoria.

No presente texto, apresentaremos o processo a partir da flexibilização contratual operada na SEE-SP, pois, juntamente com a desvalorização salarial e com o aumento das jornadas docentes, este elemento constitui-se como instrumento material da precarização do trabalho docente de forma determinante, não apenas por ser histórico, mas por ser gerador do sentimento de insegurança e instabilidade que marca profundamente o trabalho nos tempos atuais. Faz-se mister conhecer os fatores e processos que engendraram as situações vividas pela classe trabalhadora no atual estágio do capitalismo, ainda que muitas vezes nem os próprios professores se reconheçam como parte da classe trabalhadora. A defesa por inserir a categoria docente nos estudos da historiografia do trabalho tem, neste sentido, uma vontade militante de clamar a unidade da classe operária em prol de sua emancipação.

1.1. Trajetórias da flexibilização contratual dos trabalhadores docentes na SEE

Concordamos com Orlando Jóia, quando este afirma que a questão dos contratos precários de trabalho, materializada no expressivo número de professores não-efetivos, juntamente com a questão salarial e a problemática das jornadas, compõem um tripé determinante para a compreensão da precarização do trabalho docente na SEE-SP:

O professor não concursado ou ACT [...] tem sido sempre maioria, salvo em breves períodos após os concursos. Submetidos à burocracia que os distribui pelas escolas, são eles que mais têm dificuldades de se impor profissionalmente. As reivindicações históricas dos professores revelam que o contrato temporário, ao lado da definição da jornada e dos salários, constitui o ponto crítico na constituição dessa categoria profissional. (JÓIA, 1993, s/p).

Assim como os demais elementos que elencamos desse cenário, a flexibilização contratual não é um fenômeno recente na Secretaria, embora as últimas décadas tenham sido de recrudescimento nessa direção. Antes mesmo dos primeiros estatutos do magistério paulista, a contratação de professores sem concurso público para atuação na secretaria estadual estava regulamentada por atos e decretos que se sobrepunham e se dispunham a ordenar as contratações docentes sem concursos, denominadas de “contratos a títulos precários”.

No bojo da progressiva expansão da oferta de ensino, em 1960, o Ato nº 47 de 10 de novembro considerava prerrogativas e normatizações de contratação de “pessoal variável” para ministrar aulas “extraordinárias”. Em 1963, o Decreto 41.982, de 03 de junho admitia a necessidade de “pessoal extranumerário” por tempo determinado, em caráter mensalista. No mesmo viés seguiram duas novas leis também em forma de decretos³, datados de 1968, que discorriam sobre as formas de admissão de docentes temporários. Ambos os decretos foram intensamente criticados por retirarem muitos direitos dos trabalhadores e, então, substituídos pelo Decreto 49.532/68 que, de acordo com Maria Isaura Cação, mantinha os contratos precários como legais, previa a dispensa sumária a critério da administração quando as vagas fossem objeto de concurso, mas “assegurava a retribuição de férias anuais de 30 dias, nojo (luto), gala (licença casamento), licença para tratamento de saúde e à gestante, porém, nenhum outro direito ou vantagem ao servidor contratado a título precário” (CAÇÃO, 2001, p. 41).

Apesar das sobreposições legais dos anos 1960, a lei mais decisiva nesta seara foi instituída em 1974 e esteve em vigor até a última década, quando o governo de José Serra no Estado de São Paulo implementou as leis nº 1010, de 2007 e nº 1093 de 2009, criando novas categorias de professores em função dos contratos flexíveis.

A Lei 500/1974 é sem dúvida um marco na concretização de um quadro de precarização contratual cujo número de professores não-concursados se aproximou, sazonalmente, do número de professores efetivos. Ela dispôs sobre a admissão e atribuição de aulas dos docentes denominados Ocupantes de Função-Atividade (OFA), também conhecidos como Admitidos em Caráter Temporário (ACT), termos que se cristalizaram no cotidiano docente. Conforme Cação (2001b), esses termos substituíram, inclusive, a palavra “contratação” que, por motivos legais, desaparecera da legislação nos anos 1970 e jamais retornou para configurar a admissão de professores sem concurso.

Durante mais de três décadas, esta lei regeu a admissão de professores sem concurso público, por meio de inscrição classificatória anual nas *Delegacias* de Ensino Regionais. Ainda hoje a lei não está revogada, sua redação possui atualmente 65 (sessenta e cinco) alterações por atos, decretos, despachos, leis complementares que se seguiram entre 1975 e 2009, mas as recentes reformas legais se sobrepuseram diminuindo sua importância em função da criação de novas categoriais contratuais.

Pelo tempo em que a lei vigorou com prioridade na regência da admissão e atribuição de aulas na SEE-SP, sua marca jurídica foi a ambiguidade, pois os docentes não eram considerados funcionários públicos estatutários, mas também não estavam sob a égide

da CLT. Sua redação versou a partir de uma lógica que buscou instituir um regime peculiar onde “docentes ficam sujeitos ao regime instituído por esta lei, aplicando-se-lhes, excepcionalmente, quanto a admissão, seleção, jornada de trabalho, retribuição, férias e dispensa, as normas a serem expedidas por decreto, mediante proposta da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, Lei 500/1974, Artigo 42). Desde sua promulgação houve críticas por parte dos trabalhadores organizados que viram no dispositivo a inconstitucionalidade contratual, além da importante questão da instabilidade, que se consolidou como marca do trabalho docente na SEE-SP. Com ela professores mantiveram-se sem perspectiva de estabilidade. Conforme o Artigo 35 da lei, eles poderiam ser demitidos imediatamente:

II - no caso de criação do cargo correspondente, a partir da data do exercício de seu titular; III - a critério da Administração, independentemente da criação do cargo correspondente, no caso da cessação da necessidade do serviço; IV - quando o servidor não corresponder ou incorrer em responsabilidade disciplinar (SÃO PAULO, Lei 500/1974).

Sendo a lei promulgada em 1974, o ano seguinte seria de mudança e adaptação. No início de 1975 a Secretaria divulgou (como fez e ainda faz anualmente), as regras da atribuição de aulas, pela Resolução nº01/1975, e o Decreto nº 5.485/75 para regulamentar dispositivos da Lei 500/74. Com eles, a interpretação de que os professores seriam contratados em caráter temporário até o provimento de vagas em concurso ganhou outra dimensão, a de que os professores seriam admitidos para aulas que “sobrassem” anualmente após a atribuição das aulas aos efetivos.

Ainda de acordo com Cação (2001), a execução da lei preconizou que fosse dado o maior número possível de aulas a um único professor, de forma que enquanto os melhores classificados (por serem efetivos e por tempo de serviço) completavam a carga máxima de aulas, os professores piores classificados ficavam com poucas (ou sem) aulas. A APEOESP reagiu à regulamentação da lei entendendo-a e a criticando como um elemento desagregador, que estimulava a fragmentação e a competição interna na categoria. No documento *APEOESP Notícias* de março de 1975, a entidade, sobre a Lei 500/74 e o Decreto que a regulamentou, afirmou que “Ao regulamentá-la, a Secretaria da Educação transformou-a num pesadelo para os mestres paulistas, lançando a discórdia entre os mestres, transformando-os em ‘lobo que devora lobo’” (APEOESP, 1975, p.13).

Os professores aposentados entrevistados em nossa pesquisa, por terem ingressado na Secretaria antes de 1974, parecem não ter sofrido as consequências da lei. No

entanto, vale destacar aqui que nenhum deles iniciou a carreira como professor efetivo, confirmando que a SEE-SP possui longa tradição na diversidade de contratos docentes. No caso da professora Maria do Carmo, que ingressou na SEE-SP em 1952, sua nomeação foi possível face aos pontos obtidos em um ano de trabalho em uma escola municipal rural. A professora se formou em 1950 e iniciou sua carreira na sequência. Na época, os pontos migravam e contavam para o ingresso na Secretaria Estadual, como nos lembrou a professora, “fiquei um ano nessa escola que chamava Escola Mista da Fazenda Figueira. Foi muito bom trabalhar lá. Trabalhei com aquelas crianças, e depois, no final do ano, eu entrei em concurso de remoção, não, de ingresso, que foi em 52. Aí já passei pro Estado”. Seu processo de efetivação foi mais rápido que dos demais entrevistados.

A professora Marisa, ingressante na rede em 1962, teve os três primeiros anos de carreira como docente substituta. Ela somente se efetivou após um concurso em 1965. O professor Benedito, que ingressou no Estado em 1964, só obteve sua efetivação por meio da aprovação de um concurso em 1972, atuando por oito anos em contrato de temporário. Todavia, é compreensível que, por terem ingressado antes de entrar em vigor, não tenham rememorado a lei de 1974 como marcante, ou como afirmou a APEOESP, como baliza da fragmentação não apenas contratual, mas separadora da categoria em ampla dimensão.

Durante mais de trinta anos esse foi o sentimento que rondou a identidade dos professores da SEE-SP, fragmentação, instabilidade, competição. Havia uma grande divisão entre efetivos e OFA, embora essas não fossem as únicas subcategorias de classificação docente⁴. Sob o ponto de vista da forma de admissão e contrato, os professores na educação pública estadual paulista eram basicamente divididos em efetivos titulares de cargo e OFA regidos pela Lei 500/74.

Mas além deles, em número menor, existia o grupo de professores que, em virtude de ações judiciais acerca dos confusos contratos anteriores à Lei 500/74, haviam conquistado o direito de contrato pela CLT. Havia também os professores estáveis⁵ e ainda os “eventuais”, grupo geralmente composto por estudantes ou profissionais de outras áreas que não se inscreveram e não se classificaram no processo anual nas DRE e eram catalogados para emergências (substituições esporádicas sobre faltas ou licenças curtas docentes), e os professores readaptados, classificação obtida por meio de processos internos que comprovam que o professor desenvolvera doença impeditiva da prática docente (em sala de aula) levando-o a readaptação, dentro da escola, em funções de apoio que pudesse realizar (SANTOS, 2012, p. 79).

As condições de diferenciação de estatutos, contratos e formas de admissão na SEE-SP se cristalizaram e pioraram com o agravamento quantitativo do número de professores não concursados. Durante todo o tempo em que vigorou a lei 500/74, o número de professores efetivos era geralmente igual ou até menor que o número de docentes contratados temporariamente, com oscilações importantes apenas em períodos após os parques concursos públicos. Durante décadas, os sindicatos apontaram para esse problema com insistência, colocando na pauta de reivindicações os concursos públicos e a assimilação de direitos por parte de professores OFA. O Ministério do Trabalho efetuou um estudo acerca das modalidades de contrato nas redes públicas em São Paulo e, sobre a SEE-SP, constatou:

Existem professores temporários lecionando nas escolas estaduais há dezenas de anos. Em 2006, cerca de metade dos quase 249 mil funcionários ativos do Quadro de Magistério eram temporários, os chamados OFAs (ocupantes de função atividade), anteriormente chamados de ACT (admitidos em caráter temporário). Seu vínculo com o Estado é regido por uma lei que já tem mais de 35 anos, a Lei estadual 500, de 1974 (...)São várias as diferenças no emprego entre professores efetivos e OFAs, entre as quais destacamos: A estabilidade: só os professores efetivos têm estabilidade. O modo de ingresso na profissão: enquanto os efetivos são submetidos a concursos públicos de provas e títulos, os OFAs passam apenas por um processo de seleção. A atribuição das aulas: a cada ano há um processo de atribuição de aula entre os professores do Quadro do Magistério (efetivos e OFAs). Os efetivos têm prioridades de escolha e os OFAs ficam com as vagas restantes (...) Essas diferenças de estatuto entre professores da rede pública criam várias situações constrangedoras: os professores temporários se sentem muitas vezes discriminados pelos efetivos (BRASIL, 2009, p. 22-23)

Mas esse quadro, embora considerado problemático, piorou sobremaneira com as reformas operadas mais de trinta anos depois da lei, no governo José Serra (2007-2010), no âmbito da admissão e classificação docente na SEE-SP. Por meio das leis nº 1010/07 (que criou a “São Paulo Previdência” - SPPREV) e nº 1093/09 (Que dispôs sobre a contratação por tempo determinado no serviço público paulista) foram estabelecidos novos critérios de admissão de professores sem concurso, resultando em um novo processo de cisão (e precarização) da categoria.

De forma articulada, as leis foram norteadoras para a implementação de mecanismos de precarização e controle, como as provas seletivas anuais para professores não concursados e a fragmentação dos docentes em categorias “A”, “P”, “F”, “L”, “O”, “S”, “V” e “R”, tendo como base o dia 02 de julho de 2007. Os professores “A” são os efetivos titulares de cargo, os professores “P” são aqueles que já haviam conquistado estabilidade pela Constituição Federal de 1988. As mudanças foram mais significativas aos professores OFA. Na prática, quem estava vinculado como OFA ao Estado nesse dia foi considerado estável,

designado “Categoria F”. Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 foi considerado “Categoria L”. Quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 foi considerado “Professor Contratado pela Lei 1093” dentro das categorias “O” (contrato anual), “S”, “V” (substituto e eventuais). Os professores “R” são os readaptados por doença, ocupando funções fora de sala de aula na escola⁶.

A categoria “F” é a que mais “possui direitos” dentro dos não concursados. Esses professores precisam fazer provas anuais até que sejam aprovados (após isso a nota pode ser aproveitada no próximo ano). Caso não sejam aprovados, têm direito garantido de cumprir o mínimo de 12 horas semanais na escola, mas fora de sala (atividades de suporte). São professores considerados estáveis no quadro docente e são regidos pelo estatuto de 1985, incluídos no regime próprio de previdência dos servidores estatutários de São Paulo, atual SPPREV.

Para as categorias “L” (existente em maior número na transição entre 2007 e 2009) e “O” (após 2009) preconizou-se contratos pelo regime de previdência do INSS, e apenas para o período do ano letivo, sem registro em carteira ou FGTS e ainda tendo que cumprir um interstício de 200 dias entre o término de um contrato e a renovação de outro, conhecido como *duzentena*. Com a progressiva diminuição numérica dos professores “L”, os professores “O” passaram a constituir o maior número do que poderíamos considerar de contratos precários. Os professores da categoria “O” são os admitidos em atribuições em contratos temporários de substituição aos professores afastados em licenças superiores a 15 dias, por prazo determinado até o fim do ano letivo, quando são demitidos.

Cumprir destacar que, embora as reformas citadas fossem justificadas como forma de legalizar uma situação historicamente incômoda (em que a Lei 500/74 fora interpretada e acusada pelos sindicatos como inconstitucional), as leis 1010/07 e 1093/09 não foram vistas de forma diferente. Ainda, mantiveram-se as contratações de professores eventuais (aulas por dia) e a categoria de professores readaptados persistiu clamando por isonomia de direitos.

As novas leis não resolveram o problema quantitativamente também. Os números que compõem o quadro de admissão docente na SEE-SP configuram um cenário alarmante. De acordo com Moura, já com a reforma consolidada em 2010, a quantidade de professores efetivos na SEE-SP era de 158.915, enquanto os professores não concursados (“O”, “L”, “F”, “V”) somavam 120.012, ou seja, compunham 43% da totalidade do quadro do magistério, que era de 278.927 docentes. Dois anos depois, em 2012, o número total de docentes da rede estadual havia diminuído para 239.898 e, desse total, 48,7% não eram concursados (MOURA, 2013, p.77).

Em 2013, pelos dados do Cadastro Funcional da Educação do Estado de São Paulo, no item “classes docentes - totalização por categoria”, o número total de professores da rede havia novamente diminuído, desta vez para o total de 233.192 professores, dentre os quais 117.762 são professores concursados titulares de cargo, ou seja, 50,5 %, enquanto os demais 115.430 docentes que atuam na rede pública paulista conformam os 49,5% de professores não concursados, distribuídos na “sopa de letrinhas” que a categoria ganhou após as reformas de 2007 e 2009⁷. Isso demonstra que o número de docentes temporários vem aumentando e que o número de professores totais do quadro da SEE-SP diminuiu, agravando a proporção, em que pese considerar que o número de matrículas discentes neste período também teve queda. Conforme dados do Censo Escolar, no item “Série Histórica”, divulgado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA/SEESP, que revelou que em 2010 a Rede Estadual possuía cerca de 4.526.382 matrículas nos níveis de ensino Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, e em 2013, este número caiu para 4.137.177 matrículas, nos mesmos níveis de ensino. Isso se dá, principalmente, em função do processo iniciado em meados dos anos 1990, mas ainda em curso, de transferência dos níveis de ensino Infantil e Fundamental I às secretarias municipais de educação. A crítica que se faz aqui está especialmente centrada no aumento da proporção de número de docentes temporários em relação ao total de docentes e número de docentes efetivos.

O que podemos inferir com esse emaranhado de reformas e classificações é a intensa instabilidade que caracteriza o trabalhador docente na SEE-SP. As recentes mudanças não deram conta de melhorar o quadro, aliás, pioraram as condições e não se sustentaram em diversos aspectos, produzindo uma avalanche de mini-alterações posteriores. É o caso da chamada “duzentena”, pois ao preconizar que professores categoria “O” cumprissem interstício de 200 dias após o término do contrato, a rede ficou sem professores suficientes para a demanda (além de desempregar milhares de trabalhadores), de modo que a norma foi alterada em 2013 derrubando temporariamente (apenas para aquele ano) a exigência do prazo de interstício⁸, e diminuindo para 40 dias (quarentena).

Parece-nos humanamente impossível acompanhar as constantes mudanças operadas na Secretaria pela sobreposição de atos e decretos que impõem ou (des)impõem normas. Além da instabilidade em relação ao próprio emprego, os docentes se sentem perdidos quanto aos direitos relativos ao seu tipo de contrato. Os professores têm dúvidas frequentes sobre a legislação e por isso abrem canais de comunicação em redes sociais para

compartilhar angústias e questionamentos. Neste aspecto, a comunicação e engajamento em rede torna-se instrumento para amenizar os efeitos da instabilidade.

Muitas vezes, um professor mais próximo à Diretoria de Ensino de sua região tem informações que ajudam outros professores que expõem suas dúvidas nas redes sociais. Também por isso passamos a acompanhar informalmente alguns diálogos docentes na página denominada “Grupo APEOESP” (não oficial) na rede social *Facebook*, cuja adesão já ultrapassou o número de 40.000 pessoas. Apesar de não trazermos tais desabafos para a apreciação do leitor desta tese (em virtude da dificuldade de amparar legalmente a publicação dos depoimentos dos diversos professores das mais diversas localidades do Estado), vale destacar ser notável que, dentre as intensas publicações diárias de professores sobre dúvidas e sobre suas angústias, grande parte seja referente às normas que regem contratações temporárias, seja da Categoria “O”, seja de professores eventuais que substituem docentes quando faltam.

Há dúvidas sempre que ocorrem mudanças legais ou pronunciamentos da Secretaria. Por exemplo, quando a SEE-SP anuncia um reajuste, muitos professores questionam se o direito será estendido à categoria “O” e aos eventuais, ou de como poderiam averiguar as diferenças nas prerrogativas de direitos em relação ao número de faltas abonadas anuais de cada categoria⁹, atendimento médico pelo IAMSPE¹⁰, licenças, entre outros elementos que explicitam as divergências jurídicas nas fragmentadas categorias de contrato dentro da gama de professores da SEE-SP. São centenas de dúvidas e questionamento por dia onde podemos constatar ainda que a falta de clareza nas informações oficiais contribui com o sentimento de instabilidade. Foi naquele ambiente virtual que descobrimos, por exemplo, por meio de um drama pessoal vivido e compartilhado, que os professores categoria O não têm direito à licença paternidade de cinco dias conforme muitos estatutos orientados pela Constituição federal e CLT. Não têm direito a nem, sequer, um dia para este fim¹¹

Ainda, nos depoimentos virtuais, estas dúvidas são, geralmente, acompanhadas de insegurança e frustração. Cabe frisar que nem todas as postagens da página se destinam a questionamentos sobre normas para os professores não concursados, mas todas carregam as incertezas que marcam a fragmentação da categoria em tantas subclassificações. Conhecendo minimamente o emaranhado das leis e normas contratuais e passando os olhos nos depoimentos virtuais do referido grupo em rede, podemos compreender que, se houve intencionalidade de fragmentar a própria categoria docente por parte da SEE-SP nas diversas e sobrepostas subclassificações, o que aventamos como verdadeiro, os objetivos foram alcançados, pois o cenário que se coloca para o trabalhador docente não concursado na rede

estadual paulista está embrulhado de condições objetivas e subjetivas, composto pela incerteza e pelo sentimento de competição interna, sobressalente não apenas nos dias de atribuições de aulas, onde essa concorrência é mais agressiva e objetiva, mas também na rotina escolar.

1.2. Instabilidade para além dos contratos: as faces atuais da flexibilização

Segundo dados do DRHU (Departamento de Recursos Humanos) de 2013, na Diretoria Regional de Ensino de Andradina, em suas 23 escolas, dos 1017 professores, 52,21% (531) são efetivos titulares de cargo e 481 docentes não são concursados, estando contratados sob o regime de substituição, sendo 292 professores Categoria F e 189 Categoria O, além de cinco professores com estabilidade garantida na Constituição de 1988, denominados “estáveis” ou categoria P. A proporção de professores efetivos e não efetivos não destoam do quadro estadual atual. Vamos analisar, agora, como isso se configura atualmente na cidade de Andradina:

Gráfico 1: Sobre Contratos: Professores Estaduais de Londrina.

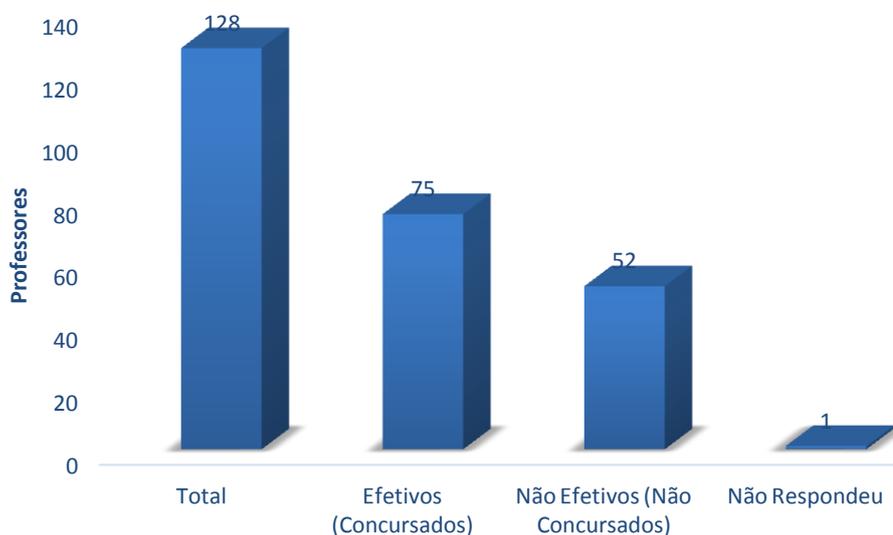


Gráfico 1: Sobre Contratos: Professores Estaduais de Londrina.
Fonte: Elaboração Própria, São Paulo, 2017.

Como se vê pelo gráfico obtido com as respostas docentes, em Andradina há, atualmente, um sensível aumento de professores efetivos em relação ao número de

professores não concursados, na comparação com a média estadual anteriormente discutida. Dos 128 docentes, 75 são concursados efetivos titulares de cargos (58,5%) e 52 estão sob contratos em regimes diferenciados por não serem concursados (40,6%), e um professor não respondeu sobre sua situação contratual. Os elementos que contribuem para isso podem ser diversos, mas dois se destacam. O primeiro deles reside na proximidade da data do último concurso realizado pela Secretaria, em novembro de 2013. Historicamente, os primeiros anos subsequentes aos concursos públicos sugerem um aparente processo de recomposição do quadro de professores efetivos. No entanto, as experiências demonstram que esse processo não acompanha proporcionalmente o ritmo de aposentadorias e vacâncias de cargos, de modo que o déficit de docentes efetivos aumenta em poucos anos (JOIA, 1993).

Além disso, nos últimos anos, o processo de atribuição de aulas, regido por portarias lançadas anualmente antes das (e para as) inscrições, tem preconizado que os docentes efetivos atribuam suas aulas com prioridade, e os docentes não concursados são impelidos a pegar as aulas que sobram. Por meio dos questionários, observamos que um problema consequente disso é a necessidade de assumir aulas em escolas de municípios vizinhos, também regidas pela DRE de Andradina (são onze municípios abarcados pela regional). Ou seja, os professores efetivos, melhor classificados, atribuem suas aulas em escolas cuja proximidade e turno sejam os melhores possíveis, às vezes esgotando as aulas na cidade onde residem, e com isso professores com pior classificação podem ter que lecionar em outros municípios, que apresentem carência de professores.

É o que nos relatou, por exemplo, a professora da Categoria F ao afirmar, como problema referente ao seu tipo de contrato: “Lecionar onde há aulas, mesmo quando o salário não compensa. As atribuições são primeiramente para os efetivos, portanto o que sobrar, o resto. E também há atribuições que são compulsórias” (Questionário 26). Na mesma direção, outra professora discorre que o problema do seu tipo de contrato (Categoria F) é “a atribuição de aulas, e quando não tem aulas, tem que ir para outras cidades” (Questionário 53). Evidentemente, em algum momento da carreira destas professoras, elas passaram por tais experiências ou assistiram aos seus colegas nestas condições. Com isso, podemos inferir ainda que, no momento da aplicação da pesquisa, pode haver uma parcela de professores estaduais de Andradina, não concursados, lecionando em cidades próximas por não terem conseguido atribuir aulas no município.

E ainda que esta possibilidade não altere concretamente o gráfico obtido, já que nossa pesquisa se limitou às escolas estaduais do município, ela serve para relativizarmos o otimismo que se coloca em função da diferença na proporção entre efetivos e não efetivos

que, em Andradina, parece maior que no quadro geral estadual. O mesmo ocorre quando supomos a ausência de professores da categoria O que não participaram da pesquisa nas escolas por estarem cumprindo a chamada Duzentena (ou em Quarentena), interstício obrigatório entre contratos.

Ademais, mesmo menor na proporção, o número de professores não efetivos é expressivo dentro de uma perspectiva do ideal. Mais de 40% dos docentes em exercício nas escolas estaduais de Andradina não são concursados. A instabilidade e a fragmentação dentro da categoria são consequências gerais e evidentes, mas há ainda outros reflexos revelados pelos professores da pesquisa e que merecem nossa atenção.

No geral, os professores de categoria F (29 docentes) versaram sobre os problemas relativos à insegurança em relação ao número e locais de aulas que lhes são atribuídas compulsoriamente em função do tipo de contrato¹². Lembramos aqui que esta categoria docente ganhou estabilidade quanto ao vínculo do emprego junto à SEE-SP sob a condição de lecionar um mínimo de aulas (12) disponibilizadas sob as necessidades da Secretaria. Como vimos, nem todos conseguem assumir as aulas nas escolas próximas, na cidade onde residem, e pior, nem todos conseguem completar a carga ou atingir o número de aulas de que necessitam para se manter, como é o caso da docente, Categoria F, que relatou: “Este ano já estamos no mês de maio e até agora só consegui pegar 15 aulas, sendo que a carga horária é 32” (Questionário 76). Isto é, para além da instabilidade e da insegurança, a questão contratual interfere na subsistência (material) desses sujeitos.

Chama atenção, também, o tempo de carreira dos professores desta categoria. Pelos dados, confirmamos que ser professor temporário na SEE-SP nem sempre é uma condição temporária. Os professores que hoje são Categoria F iniciaram suas carreiras na SEE-SP pela Lei 500/74 (e estavam atuando em 2007 para converterem-se à referida categoria). Muitos deles estão na rede estadual há décadas e tudo indica que vão se aposentar sem obter a efetivação. O caso mais emblemático é da professora que informou ter ingressado na SEE-SP em 1979. São 36 anos de atividade docente na instituição, e a professora só completará a idade mínima para aposentadoria integral ao final de 2015 (Questionário 73). Há outros casos de professores com 20 anos ou mais de trabalho na SEE-SP, como os professores que ingressaram na condição de OFA entre 1983 e 1995 (16 entrevistados). Todos estes se mantêm, ainda hoje, como professores não titulares de cargos na SEE-SP, marcados principalmente pela insegurança.

Assim como os professores aposentados, os professores efetivos ativos, em sua maioria, já estiveram nessas condições e não por pouco tempo. Calculamos uma média de

tempo, em anos, que os docentes efetivos trabalharam como OFA ou Categorias F e O, antes de passarem no concurso e se tornarem efetivos. Em média, os professores trabalharam por 7,4 anos como contratados temporariamente¹³. Consideramos essa média como alta e entendemos que a questão dos contratos precários atingiu de maneira concreta o corpo docente das escolas estaduais de Andradina inclusive quando se trata dos professores, hoje, efetivos. Alguns desses docentes passaram mais de 20 anos nestas condições antes de conseguirem a aprovação em concurso público. A professora do Questionário 108, efetivada em 2013, trabalhou 25 anos em caráter precário, e o professor do Questionário 48 ingressou na SEE-SP como OFA em 1991 e se efetivou em 2014, após 23 anos. Uma docente concursada lembrou sua condição de contratada temporariamente e relatou: “Já fui Categoria O e quando prestei o concurso fiz a opinião: se não passar no concurso desisto do Estado” (Questionário 98).

Em pior situação encontram-se os docentes que atualmente são Categoria O. Em nossa pesquisa, 23 professores informaram pertencer a esse grupo contratual ao mesmo tempo que também informaram ser professores “eventuais”, pois além do contrato temporário anual, aceitam substituir eventuais faltas e pequenas licenças docentes para somarem nos proventos. Eles revelaram, por meio do questionário, que os problemas decorrentes às suas situações contratuais permeiam as dificuldades na atribuição de aulas, caracterizada como processo de incertezas, como descreve a professora: “pouca informação de como e onde se candidatar (...) períodos de inscrição curtos” (Questionário 80). Nesta mesma direção está o depoimento da docente que afirma que, por ser Categoria O, sua carreira é pautada nas “incertezas acerca do período de trabalho e contratação” (Questionário 12).

Também se destacam os relatos que mencionam problemas de acesso aos direitos (que os efetivos têm), como convênio médico, a redução no número de faltas abonadas e dias de folga por luto ou casamento. Nesse sentido, o professor do Questionário 15 elencou algumas situações que a Categoria O enfrenta: “Carga horária, atendimento médico, duzentena-quarentena”. Outros docentes mencionaram a questão das quarentenas como centrais para pensar o sofrimento docente na categoria, como no relato da professora que desabafou lembrando que “fiquei de quarentena e sofri muito! Me senti inútil, sem trabalhar, sem condições financeiras.” (Questionário 81).

Uma professora ainda atentou ao fato de que como categoria O, já sofreu, inclusive, “atrasos de salários devido ao tempo que foi contratado”, pois apesar de informatizado, o sistema de pagamento da SEE-SP demora cerca de três a quatro meses para inserir os contratados temporariamente e suas alterações de carga horária (Questionário 81).

Mas a grande maioria dos professores não efetivos mencionou que a maior dificuldade reside no processo de atribuição de aulas. A professora do Questionário 73 relatou que “na atribuição, no começo do ano, é sempre um transtorno, você nunca sabe se vai pegar aulas”. Cientes disso, relacionamos estas questões referentes aos contratos com algumas perguntas relativas às condições de trabalho que concernem ao processo de atribuição de aulas (Questões 5.14, 5.14.1 e 5.14.2), onde questionamos se o período de atribuição de aulas e o tempo que o antecede representam momentos de tensão ao docente. A maioria consentiu, 115 professores informaram que a atribuição de aulas traz tensões e preocupações (89,8%).

A atribuição de aulas é tensa até para professores efetivos, como é o caso da professora que afirmou que “o professor fica preocupado se irá completar ou não a jornada” (Questionário 58), ou ainda outra docente que informou que, mesmo efetiva, o processo de atribuição de aulas pode implicar em “mudança de horário e redução de aulas” (Questionário 70). Semelhante ao depoimento do professor que desabafou: “você nunca sabe se vai ter sala suficiente para todos”¹⁴ (Questionário 82). Outra professora concursada lembrou-se do mesmo problema, sentenciando que a “diminuição de classes acarreta menos aulas” (Questionário 88). Para estes docentes, também há insegurança, mesmo que estejam com seus contratos firmados sob estatuto e, portanto, possuírem estabilidade. A professora do questionário 102 relatou, sobre a tensão na atribuição, que tem “Há sempre insegurança, pois a legislação da atribuição sempre contém mudanças”.

2. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Evidentemente, são os professores contratados temporariamente aqueles que mais sofrem com a insegurança gerada no progressivo desmonte de direitos trabalhistas, no acesso às aulas e nas incessantes mudanças acarretadas pelo fato de que os processos de atribuições de aulas têm regimentos expedidos anualmente, além da iminente possibilidade de não haver aulas por falta de salas ou por impedimento jurídico em tempos de interstício contratual. Mas ao relacionarmos as inseguranças vividas por estes docentes com aquelas relatadas por professores concursados, nossa intenção foi observar que as flexibilizações alcançaram todos os níveis de contratos docentes da SEE-SP, toda a variedade de “letrinhas” rotuladas pelas diferentes formas de admissão.

Não há dúvida que a fragmentação da categoria se institucionalizou, do ponto de vista contratual, e a efetivação, conquistada por alguns muitos anos depois do ingresso e, por outros nunca alcançada, parece ser um marco divisório, o alento e o horizonte de professores na busca da estabilidade que tem se constituído como vantagem única e isolada da carreira (como veremos adiante). Assim, a instabilidade docente parece marcada pela frustração e pelo desejo de efetivação, fazendo com que os professores não-efetivos, ainda que trabalhando nas precárias condições onde também estão os professores efetivos, almejem, como horizonte melhor, estarem na condição de professores efetivos (como se esta fosse ideal). Mas no bojo das lutas por concursos públicos, outros entraves se apresentam. Por exemplo, professores que trabalham como categoria O na SEE-SP por vários anos e, quando são aprovados em concurso público para a sonhada efetivação, esbarram em situações quase bizarras que os impedem, como a reprovação em exames médicos admissionais.

Exemplos foram destaques na mídia recentemente. Segundo reportagem do *Jornal Folha de São Paulo*, de 17 de maio de 2014, foram diversas as ocorrências de reprovação de professores candidatos nos exames médicos admissionais nos últimos concursos públicos da SEE-SP por estarem acima do peso permitido, considerados obesos¹⁵. Na maioria dos casos, os docentes entraram com processos judiciais e, por meio de liminares, a justiça assegurou a posse de muitos trabalhadores na mesma situação. Grande parte desses professores, inclusive, para tentar garantir o cargo, nesse ínterim, emagreceu para alcançar os índices de massa corporal exigidos para admissão. Nas postagens referentes ao tema na página virtual que analisamos, o sentimento de indignação se expressa em depoimentos lembrando que a maioria dos professores reprovados por obesidade já são docentes em atuação na rede pública por meio dos contratos temporários há anos. As contradições são explicitadas no fato dos professores obesos serem aceitos enquanto temporários (destituídos de direitos, inclusive no acesso de serviço público de saúde pelo IAMSPE) e renegados quando conquistariam a estabilidade e inclusive o direito a esse serviço. Apesar de não encontrarmos um caso congênere entre os docentes em Andradina, compreendemos que situações como esta são emblemáticas para caracterizar a precarização do trabalho na SEE-SP.

Tais situações revelam, por fim, a fragilidade das condições dos trabalhadores, escancaram um cenário tão precário e desestabilizador que fica difícil vislumbrar qualidade no trabalho docente (sem que haja um hercúleo esforço por parte dos professores) e, conseqüentemente, da educação ofertada na rede pública. Sofrem os professores e os alunos. O cenário está composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir

as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros, e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança.

REFERÊNCIAS

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista - 1933/1990. **Org & Demo** (Marília), Marília, v. 2, n. 1, p. 73-86, 2001 (b).

JÓIA, Orlando (coord.). **APEOESP dez anos – 1978/1988**. Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, UNESP, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, 1997.

SANTOS, Edson Segamarshi. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de admissão, seleção e dos concursos públicos (1976-2010). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

FONTES:

APEOESP. Manual do Professor, s/d.

APEOESP-CEPES. Caderno Conversas sobre a Carreira, 2012.

BRASIL. MEC/Inep/Deed – In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

ENTREVISTA. Benedito Newton Assuiti. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 18 min.

ENTREVISTA. Maria do Carmo Melo Sanches. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 38 min.

ENTREVISTA. Marisa Mariani Pardo. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 34 min.

SÃO PAULO- DRHU (Departamento de Recursos Humanos). Classes Docentes, 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1986/lei%20complementar%20n.499,%20de%2029.12.1986.htm> . Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 500/74, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm> . Acesso em: 05/10/2013

_____. Lei Complementar nº 1215/13, que altera a Lei Complementar nº 1093/09.

_____. Lei nº 11.125/02, de 11 de abril de 2002 (IAMSP)

¹Doutora em História pela UFGD; Professora Adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande – MS. E-mail: mariana.esteves@ufms.br

²De um total de 200 docentes em média. Dados de 2012, extraídos de: Censo – IBGE, “Matrículas e Docentes”.

³Decretos 49.213/68 e 49.319/68.

⁴Outra importante divisão da categoria tem por base o tipo de ensino onde o professor ministra aulas, dividido em séries e/ou ciclos. Esta divisão leva em conta o cargo docente de concurso. Atualmente, existem três tipos de cargos docentes na SEE-SP, apesar da progressiva extinção de dois deles. São eles: O PEB I (Professor de Educação Básica I), que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e deve ter habilitação em licenciatura, geralmente sendo Pedagogia, o PEB II (Professor de Educação Básica II), que atua nas séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, e deve ter Licenciatura Plena específica à disciplina a ser ministrada, e ainda o Professor II, cujo cargo está em processo de extinção pois permitia a chamada Licenciatura Curta, hoje em desuso. Além disso, o PEB I também tem diminuído na SEE-SP após o processo de municipalização do ensino, de modo que o Ciclo Fundamental I está atualmente sob responsabilidade dos municípios paulistas. O número de professores PEB I ainda é significativo, pois apesar do nível de ensino ter sido transferido às escolas municipais, os docentes continuaram tendo seus cargos na SEE-SP por meio do convênio firmado entre Estado e Municípios, ficando “adidos” (ou emprestados) às secretarias municipais. A SEE-SP todavia não tem disponibilizado o cargo em concursos, o que nos permite inferir que ele será extinto quando o número atual de professores PEB I se exaurir por meio de aposentadoria e outros. Deste modo, numericamente, a partir dos dados do DRHU de 2013, aferimos que a SEE-SP tem 63.691 professores PEB I, 169.436 professores PEB II e 65 professores PROF II. Na DRE de Andradina nos seus onze municípios, são 158 PEB I, 857 PEB II e 2 PROF II. Cabe destacar que os cargos possuem remunerações diferentes, sob justificativa da complexidade do nível de ensino. Em 2013, o PEB I inicial, com 40 horas, recebia R\$ 1950,00 e o PEB II inicial com 40 horas recebia R\$ 2.257,00 (APEOESP, Tabela Salarial 2013). Por isso compreendemos a divisão de cargos como também uma forma de fragmentação da categoria. Na prática, os docentes lecionam nos dois níveis de ensino para compor jornada, gerando complexos “cálculos” nos holerites. Sobre a divisão da categoria por cargos, recomendamos a leitura de SANTOS, Edson Segamarshi. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de admissão, seleção e dos concursos públicos (1976-2010). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História Política e Sociedade. São Paulo, PUC, 2012.

⁵Com o advento da Constituição Federal de 1988, o Artigo 41 estabeleceu que funcionários que prestavam serviços em órgão públicos por cinco anos sem interrupção deveriam ser contemplados com estabilidade e impedidos de serem dispensados. Isso levou a uma subcategoria docente de “professores estáveis”.

⁶Informações retiradas da publicação: APEOESP-CEPES. Caderno “Conversas sobre a Carreira”, 2012.

⁷Segundo o mesmo documento, dos 115.430 professores não concursados, 821 são professores “P” (estáveis pela Constituição de 1988), 02 são CLT (Ações judiciais anteriores), 60.710 são Categoria “F”, 53.893 são Categoria “O” e 04 professores são Categoria “L” (SÃO PAULO, Classes Docentes, 2013, s/p).

⁸Lei Complementar nº 1215/13, que altera a Lei Complementar nº 1093/09.

⁹Professores efetivos ou estáveis têm direito a seis dias de faltas abonadas por ano (LC 836/97), enquanto professores Cat. O podem “abonar” dois dias no ano (LC 1093/09). As faltas abonadas consistem em faltas que não serão descontadas dos proventos dos professores. De acordo com a Manual do Professor, elaborado pela APEOESP (2011), as ausências ao trabalho ou faltas são tipificadas como injustificadas, justificadas, abonadas ou falta médica. A falta injustificada, além do desconto salarial, interrompe o período aquisitivo da licença-

prêmio. Para o docente não-efetivo, 15 faltas injustificadas seguidas ou 30 intercaladas podem resultar no mesmo procedimento. As faltas justificadas importam em desconto salarial, mas não sujeitam o servidor a processo administrativo por abandono de cargo ou função. As ausências justificáveis são aquelas cuja razoabilidade constitui escusa para o não comparecimento. As faltas abonadas são computadas para todos os fins e efeitos legais. Existe a possibilidade de 6 faltas abonadas por ano, observado o limite de uma por mês. A falta abonada é contada para todos os efeitos, inclusive sexta-parte e adicional quinquenal, bem como para classificação para o processo de atribuição de aulas, porém entra na contagem do limite das trinta faltas que o servidor pode ter para fins de bloco aquisitivo da licença-prêmio. Legislação: Artigo 110, § 1º da Lei nº 10.261/68 e artigo 20, § 1º da Lei nº 500/74; Decreto nº 39.931/95; Decreto nº 52.054/2007.

¹⁰Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual. Não é extensivo aos contratados temporariamente.

¹¹Estas informações e outras falas docentes contidas na página virtual contribuíram, de maneira indireta, para as leituras que embasaram as perguntas elaboradas nesta pesquisa, por isso não nos furtamos em mencionar que acompanhamos a rede social em busca de elementos e indícios em nossa pesquisa. Mas em virtude de limitações metodológicas acerca de como resguardarmos as implicações legais de tornarmos públicas as falas de pessoas cujo contato se dispersa na velocidade acelerada da rede social, não usaremos a página como fonte para citações. Cabe salientar, todavia, que o grupo virtual torna públicos muitos dos debates ali contidos, portanto, para melhor conhecer tais diálogos, recomendamos visitar o link: <https://www.facebook.com/groups/APEOESP/>

¹²O Contrato dos professores Categoria F impõe que o docente tenha, no mínimo, 12 aulas atribuídas a ele. Estas aulas lhe são atribuídas, inclusive compulsoriamente, nos lugares e horários que sobraem aulas, Conforme Artigo 1 das Disposições Transitórias da Lei 1093/2009.

¹³O cálculo se deu entre os docentes que informaram os anos de ingresso e efetivação. Dentre os 75 docentes efetivos, 66 responderam à questão, permitindo esse cálculo.

¹⁴O professor faz menção aqui do recorrente processo de fechamento de salas de aulas, anualmente, por iniciativa da SEE-SP, acarretando em superlotação das salas remanescentes e diminuição dos postos de trabalho docente. No último ano, para entrada do período letivo de 2015, o corte foi de mais de 3.000 salas de acordo com a APEOESP. É possível conferir alguns dados no link criado para atualizar o ranking de fechamento de salas, pelo sindicato, in <http://www.APEOESP.org.br/noticias/noticias/placar-do-fechamento-superlotacao-de-classes/>

¹⁵Conferir em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/05/1455960-pericia-barra-docente-obeso-em-concurso.shtml> (Acesso em 12/07/2014).

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA)

KNOWLEDGE CONSTRUCTED BY TEACHERS IN PRACTICE OF EDUCATION OF YOUNG AND ELDERLY PEOPLE (EPJA)

Adenilson Souza Cunha Júnior¹

RESUMO

Esse trabalho, parte compositiva da dissertação de mestrado em educação defendida na Universidade Federal de Sergipe (UFS), apresenta e discute parte dos resultados da pesquisa que investigou quais são os saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA). Para compreender sobre a experiência de ser professor na prática da sala de aula da EPJA, categoria em análise, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, aplicadas com professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA), campo empírico do estudo. Vislumbramos que esses saberes se constituem em um repertório acumulado de conhecimentos do qual o professor lança mão a todo instante e em diversas situações para desenvolver o seu ofício docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores – Saberes Docentes – Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This work, compositive part of the dissertation held in education at the Federal University of Sergipe (UFS), presents and discusses some of the results of research that investigates which are the knowledges built by teachers practicing education for young people and adults (EPJA). In order to understand about the experience of being a teacher in the practice classroom of EPJA, category in analisys, we conducted a qualitative research, using as a tool for data collection semi-structured interview, applied to teachers of the municipal teaching system in Vitória da Conquista (BA), empirical field of study. We see that this knowledge constitute an accumulated repertoire of knowledge from which the teacher makes use at all times and in different situations to develop his teaching profession.

KEYWORDS: Teacher Training – Teaching Knowledge – Pedagogical Practies

INTRODUÇÃO

A educação ganha cada vez mais centralidade na sociedade contemporânea. Os avanços da microeletrônica, da biotecnologia e a globalização da economia e do mercado delineiam um novo padrão de produção e organização do mundo do trabalho, o que requer uma elevação do nível de qualificação do trabalhador e um novo perfil de professor para atender essas demandas.

Bennell (2001), ao pensar na formação docente no contexto dessas transformações, argumenta sobre a necessidade de pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula, realidade a qual o professor deve estar atento e que deve também nortear sua prática enquanto educador dessa realidade.

No entanto, a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no conjunto das políticas oficiais, mantém-se ocupando o lugar a ela reservado, de caráter secundário, excluído, marginalizado. Seja pela limitação do acesso à escola, seja pela inadequação das propostas ou pela ausência de formação de professores para atuar nessas turmas.

Apesar de a legislação regulamentar a formação de professores para atuar na modalidade de ensino, os trabalhos acadêmicos que se referem à temática analisados por Machado (2000) e que continuam como maior indicativo na atualidade, alerta para o fato de que a formação recebida pelos professores, normalmente realizadas por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos.

Tendo em vista que o saber é o centro da experiência escolar, postulamos que o entendimento das relações que os professores da EPJA estabelecem com o saber, o significado que atribuem aos saberes de sua prática pedagógica, assim como o modo como percebem sua relação com o ofício docente, podem trazer significativas contribuições para se pensar caminhos de formação docente para essa modalidade de ensino.

Neste trabalho, apresentamos algumas considerações sobre os saberes experienciais e as práticas dos professores na sala de aula da EPJA, relacionando a fala dos professores que atuam na modalidade como objeto de análise para nossas discussões.

OS SABERES EXPERIENCIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EPJA: UM DIÁLOGO PERENE E PERTINENTE

As discussões sobre os “saberes” popularizou-se no âmbito da literatura educacional a partir dos anos 90 e se tornou comum em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Estrela (2005), há uma polissemia em torno da ideia do que são saberes, associando-se a expressões como: conhecimento, pensamento, teorias, crenças, concepções, perspectivas, etc.

Na literatura consultada para tecer este trabalho, observamos diferentes classificações desses saberes, na qual destacamos autores como Tardif (2005), Tardif e Lessard (2007), Gauthier *et al.* (2006) e Pimenta (2008).

No direcionamento teórico dessa pesquisa, optamos por tomar como referência os estudos de Tardif (2005, 2007) e Gauthier (2006), pelo fato de os seus estudos convergirem e proporem a valorização dos saberes experienciais como primordial para referendar as práticas que os professores produzem em suas ações pedagógicas.

Para Tardif (2005), a discussão sobre os saberes se iniciou, em âmbito internacional, a partir de 1980, dando origem às pesquisas que empregam teorias e métodos bem diversificados e propõem as mais diversas concepções a respeito dos saberes dos professores. Para esse autor, “não se pode no âmbito dos ofícios e das profissões falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2005, p.11).

Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000) contribui para discussão ao afirmar que “o saber é uma relação, não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo - relação com o saber, consigo mesmo, com a linguagem e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 63-64).

No campo específico da EPJA, poucas literaturas têm abordado sobre essa temática, principalmente no que se refere à formação de professores. Dentre as obras existentes, encontram-se os estudos de Fonseca (2002), relacionados à formação do professor de matemática para atuar na EPJA, que implicitamente discute os saberes necessários a esse professor, a partir de três dimensões inter-relacionadas entre si: a “intimidade com a matemática; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta; e sua consciência política” (FONSECA, 2002, p.55). Nesse sentido, Barcelos (2006) tece considerações sobre os saberes exigidos para o trabalho de professores na modalidade da EPJA, focando seu olhar para os alfabetizadores.

Os estudos das obras desses autores apresentam que uma das possibilidades de se avançar nas atuais propostas de educação existentes para o ensino fundamental na modalidade da EPJA é tomar as experiências dos professores como ponto de partida para as discussões, debates e reflexões sobre a formação do professor. Entretanto, faz-se necessário um aprofundamento nos estudos referentes à literatura que trata dessa temática a fim de que as propostas de formação de professores possam contemplar não somente uma aprendizagem pela experiência, mas integrar a aprendizagem pela experiência à experiência existencial, como afirma Josso:

a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas às transformações menores. Ainda que adquirir uma competência ou um saber-fazer instrumental ou pragmático possa mudar um certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser; há uma contribuição, por vezes, uma perda, mas não ocorre, na verdade, uma metamorfose. (JOSSO, 2004, p. 55).

Essa aprendizagem experiencial caracteriza a maneira pela qual os professores da educação de jovens e adultos vêm produzindo sua condição docente para essa modalidade de ensino.

Tendo em vista que o saber é o centro da experiência escolar, postulamos que o entendimento das relações que os professores da EPJA estabelecem com o saber, o significado que atribuem aos saberes de sua prática pedagógica, assim como o modo como percebem sua relação com o ofício docente, podem trazer significativas contribuições para se pensar caminhos de formação docente para essa modalidade de ensino.

Tardif (2005, p. 220), ao fazer referência a essa questão, destaca que os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio. E acrescenta que, “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva (...) de saber fazer e de saber ser”.

Diante da lacuna na formação específica para atuarem com jovens e adultos, as estratégias utilizadas pelos professores da EPJA são recorrentes as metodologias empregadas no ensino regular. Essa constatação nos remete a uma análise de como a formação de professores se sustenta nos programas de ensino das universidades e dos centros de formação de professores, evidentemente pautadas no modelo da racionalidade técnica, de caráter eminentemente conteudista e práticas limitadas ao final do curso com os estágios supervisionados.

O distanciamento entre a formação teórica, ou seja, a formação através de conteúdos disciplinares que os professores recebem ao longo do curso e a prática realizada através de estágios, sendo na maior parte deles realizados ao final dos cursos, provocam um distanciamento entre o que é estudado e o que é refletido na ação pedagógica. É deste ponto de vista que Gauthier (2006) coloca que ao contrário de outros ofícios que desenvolvem um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

A complexidade que a educação de jovens e adultos apresenta no bojo das relações educativas requer que a formação dos docentes que nela atuam seja ampla, na qual a experiência terá grande importância na gestão dos processos pedagógicos. Todavia, a esse professor são necessários outros conhecimentos adquiridos que não estão apenas em sua experiência.

Para atuar como docente, e mais especificamente na EPJA, onde os alunos apresentam um perfil pautado na “heterogeneidade, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual” (OLIVEIRA, 2004, p. 23) é necessário ter em vista uma proposta de ensino planejada, onde as ações sejam metodologicamente corretas para o público que atende e que alcance a finalidade precípua do processo educativo que é a aprendizagem. Para que esse processo obtenha os resultados esperados não se trata apenas de construir sua prática através da experiência ou reduzir a ela a justificativa para o emprego desta ou daquela forma de ensinar.

A reflexão sobre sua própria prática permite ao professor melhor utilizar suas estratégias de ensino e a forma com a qual ela poderá ser empregada, como também outras questões que passaram a ser associadas às práticas docentes como ter vocação, cultura e experiência para o domínio de determinados conteúdos e conseqüentemente seu ensino são importantes. Contudo, apesar de integrarem o leque das atividades experienciais não podem ser tomadas isoladamente como condição preponderante para o ensino.

Para Gauthier:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino [...], entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e intervir em soluções novas (GAUTHIER, 2006, p. 37).

As situações concretas para o ensino na EPJA exigem que o professor mobilize uma diversidade de saberes para sustentarem suas práticas. A este respeito, Tardif (2005) e Gauthier *et*

al. (2006) classificam os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos que se constituem a partir de suas trajetórias de vida enquanto alunos, perpassa pela sua formação inicial e continuada e que ao longo do seu exercício profissional são refletidas, repensadas e validadas, dando origem a novos saberes.

Em Gauthier (2006), encontramos a classificação dos saberes dos professores divididas em seis categorias: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica. O que para ele constitui como “uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória de vivência em sala de aula, constrói e desconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos e, do mesmo modo, conforme suas experiências de vida e seus percursos formativos e profissionais.

O saber experiencial faz parte do leque de ações e hábitos repetidos em determinados espaços e tempos, registrando-se como um repertório de saberes, tornado-se regras: “A experiência do professor não deixa de ser pessoal e, acima de tudo, privada” (GAUTHIER, 2006, p. 33). Esse saber é de foro íntimo do professor, é dele que emergem seus truques, suas maneiras, estratégias, seus domínios de suas ações: “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (Op. cit. p. 33).

Tardif (2005) categoriza os saberes docentes como sendo os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Sobre este último, o autor afirma que “os saberes experienciais são formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2005, p. 54). Ressalta ainda que estes saberes possuem três objetos: primeiro: “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”; segundo: “as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se”; terceiro: “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Os saberes experienciais, de acordo com esse autor não são reconhecidos academicamente, são desvalorizados e estão num contexto de inferioridade em relação aos outros saberes.

Percebe-se que existe uma imposição cultural dos saberes da formação profissional, dos curriculares e dos disciplinares. Os professores, em geral, não participam na definição de tais saberes, ficando apenas no campo da execução.

É a partir deste ponto que é preciso considerar a complexidade do cotidiano escolar enquanto o lugar privilegiado para a produção de saberes. É nesse espaço-tempo que, por exemplo, os saberes experienciais dos professores brotam, são mobilizados, construídos e ressignificados. O professor vai, aos poucos, construindo seu modo de ser e de se relacionar com seus pares, com os alunos, com os conteúdos que ministra, com os métodos e técnicas de ensino, de planejamento, avaliação, enfim, com toda a diversidade de situações que o ato educativo envolve.

A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NA PRÁTICA DA SALA DE AULA DA EPJA

É no trabalho com a EPJA que os professores percebem que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes para desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos alunos. Os professores percebem que precisam (re)significar os conhecimentos que já possuíam – de sua formação universitária ou de experiências acumuladas como aluno ou como professor – para poder ensinar aos seus alunos. Portanto, seus saberes experienciais provêm de um processo de aprendizagem no qual os professores “retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2005, p. 53).

A EPJA como uma modalidade de ensino que ocupa pouco protagonismo nos sistemas de ensino ainda não é tratada como deveria nos cursos Licenciatura, através dos formadores de professores, de modo a formar professores comprometidos com a natureza que a modalidade apresenta. Se a preparação para atuar na EPJA estivesse sendo feita com maior compromisso por parte das instituições de ensino superior, por meio dos formadores, não teríamos tantos docentes afirmando que não sabem como começar seu trabalho na EPJA.

Vieira e Miranda (2000, p. 2) afirmam o seguinte:

No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é evidenciada pela falta de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo. Como estes cursos são voltados para o trabalho com crianças/adolescentes, em idade e série apropriadas, estas ausências comprometem a formação de professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com estes grupos.

Considerando que diante da formação inicial não houve preparo para o ensino na EPJA, é natural que o professor só passe a se preocupar com a forma de ensinar os conteúdos aos seus

alunos – jovens e adultos – quando entram em contato com eles, quando percebe que a forma tradicional de ensino não vai ser suficiente para educá-los.

Durante a pesquisa, percebemos nas entrevistas realizadas que os professores foram modificando suas concepções sobre os alunos da EPJA a partir do convívio com eles. Perceberam que seus alunos são diferenciados e que não podem ser tratados da mesma forma que os alunos do ensino regular.

Para uma das professoras entrevistadas, o que faz o professor mudar sua postura é a reflexão do cotidiano. Através da reflexão, o professor constrói essa diferença até mesmo na metodologia, na explicação, no objetivo. Segundo essa professora, o conteúdo é o mesmo, mas o tratamento é diferenciado. Isso porque a matriz curricular da EPJA obedece à mesma matriz do ensino fundamental, uma vez que a diferença está na forma de abordar e selecionar os conteúdos e isto vai depender do professor. Alguns professores seguem os conteúdos listados pela secretaria de educação, outros procuram selecioná-los de acordo com as reais necessidades de seus alunos.

Os professores entrevistados afirmaram que selecionam os conteúdos que vão ensinar de acordo com as características de seus alunos. A seleção dos conteúdos, feita por estes professores, mostra a preocupação que eles têm com a aprendizagem dos seus alunos. Eles perceberam, após inúmeros erros e acertos, que precisam ensinar o conteúdo “de outra maneira” para seus alunos como forma de garantir a aprendizagem deles.

Neste sentido, eles buscam promover uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que procura resgatar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de novos saberes em sua aprendizagem.

A caracterização deste tipo de aprendizagem, segundo Moreira e Masini (1982), é a seguinte:

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade.

Essa compreensão da EPJA como uma modalidade de ensino que atende às mesmas “regras” do ensino fundamental e médio leva o professor a agir pedagogicamente de maneira semelhante e isso evidencia a ausência de um preparo para trabalhar na modalidade. O professor, sem orientação adequada, acaba utilizando as mesmas estratégias metodológicas trazidas do ensino “regular”.

Nesse processo de inserção dos professores nas turmas de EPJA, eles foram construindo saberes sobre como trabalhar com esses alunos, e que nós chamamos de saber da experiência de ser professor na EPJA. Tardif (2005, p. 39) diz que “os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma (...) de saber-fazer e de saber-ser”. Este saber, portanto, foi adquirido na ação de ensinar a disciplina específica da formação do professor e no confronto com a realidade da EPJA.

A maneira como os professores concebem a EPJA está relacionada com suas experiências vividas nessa modalidade de ensino.

Os professores falam da EPJA como uma modalidade de ensino que foi criada para proporcionar escolarização às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e, também, no sentido de uma educação diferenciada, por se tratar de um grupo de alunos em condições diferenciadas das outras modalidades de ensino.

Assim diz um professor entrevistado: “não podemos ensinar o conteúdo direto sem fazer as devidas conexões com a realidade dos alunos”. Isso porque a forma tradicional de ensinar não tem dado resultados positivos, quando se trata de alunos jovens e adultos.

Como nos diz Cavalcanti (1999, p. 2), esses “alunos adultos”:

Acumulam experiências que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão. Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.

Dessa forma, quando consideramos alunos adultos, não podemos tratar os conteúdos da mesma maneira que os tratamos com as crianças que, supostamente, devem aprender o que a sociedade espera que saibam em idade regular. Os adultos, de outra forma, supostamente, aprendem o que realmente precisam saber, ou seja, eles precisam de uma “aprendizagem para aplicação prática na vida diária” (CAVALCANTI, 1999, p. 3).

Se a prática do professor na EPJA é a mesma do ensino regular, ou seja, se na EPJA ele escolhe o que os alunos vão estudar, sem conhecer seus alunos e suas necessidades práticas, a tendência é que os alunos sejam novamente excluídos da escola, pois não encontram nela o ambiente propício à sua efetiva aprendizagem, ao que necessitam. Consoante Rodrigues (2006, p. 200) essa é “uma atitude claramente induzida pela incoerência das ações e falta de propósitos pedagógicos e de comprometimento social da escola”. Percebemos que o saber da experiência

apresentado pelos professores constitui sua identidade profissional, pois é obtido a partir de inúmeras reflexões que o professor faz sobre sua prática. Esse saber da experiência é o que faz o professor da EPJA construir seus saberes sobre ensinar na EPJA.

Esse saber é adquirido na prática, no exercício cotidiano de sua função e oferece ao professor algumas certezas sobre a sua prática em sala de aula, como as que são demonstradas pelos professores entrevistados em relação ao modo de ver e conceber os alunos da EPJA e ao modo como ensinam a eles. Essas “certezas” que o professor adquire na prática de sala de aula na EPJA são importantes para a sua constituição como professor por possuir uma dimensão formadora. Porém, Gauthier (1998, p. 24) nos chama atenção com relação ao saber da experiência ou experiencial que “não pode representar a totalidade do saber docente”, pois ele “precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”.

Para dar aulas para alunos de EPJA, ou de qualquer modalidade de ensino, consideramos que a experiência não deve ser a única responsável pela formação dos professores, como no caso dos nossos sujeitos de pesquisa. Para nós, considerar apenas a experiência como formativa para o professor pode acarretar prejuízos significativos aos alunos, principalmente aos alunos da EPJA.

Como nos diz Gauthier (1998, p. 24)

Basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos.

Sobre a afirmação de Gauthier, refletimos a respeito e nos questionamos: quantos de nossos alunos da EPJA já podem ter sido excluídos do sistema educacional por falta de formação específica de nossos professores pelas instituições de ensino superior?

Até que o professor perceba que precisa adequar sua prática às necessidades dos seus alunos, ele já pode ter perdido muitos desses alunos e ter contribuído para o aumento do número de exclusões escolares.

Vale atentar para o que diz Gauthier,

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitária (GAUTHIER, 1998, p. 24).

Ademais, acreditamos que ter experiência, não significa dizer que o professor se desenvolveu profissionalmente e que sua prática pode ser formativa para futuros profissionais, pois acreditamos que, aliado à experiência, deve haver também, a constante reflexão sobre a prática.

Além de Gauthier, outros autores que discutem os saberes docentes, questionam a experiência como sendo responsável pela formação do professor.

Gonçalves (2000, p. 45), por exemplo, afirma que “não se aprende somente através da experiência, embora esta seja importante para o desenvolvimento profissional do professor, pois foi adquirida em decorrência de sua prática de sala de aula”.

O autor propõe que os professores do ensino fundamental e médio retornem às universidades para que “o conhecimento oriundo de sua prática, que é singular a cada profissional), possa ser partilhado com futuros docentes e, quem sabe, teorizado e conceitualizado em parceria com os professores universitários” (CLARKE, 1994, *apud* GONÇALVES, 2000, p. 45).

Concordamos com as colocações dos autores no que tange à experiência, mas sabemos que a formação inicial não é capaz de abordar as variáveis que podem surgir no contexto da sala de aula, sendo por vezes necessário que o professor saia em busca de outros conhecimentos que o ajudem na sua atividade docente. A formação continuada dos professores poderia contribuir para que os saberes dos professores que trabalham na EPJA fossem apresentados para a comunidade acadêmica e, quem sabe, teorizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Para atuar na EPJA, os professores constroem conhecimentos práticos, desenvolvidos nas suas ações pedagógicas a partir da sua experiência, das habilidades adquiridas no cotidiano de atuação nessa modalidade de ensino.

Os professores são portadores de diversos saberes, que são construídos ao longo de sua trajetória docente. Esses saberes docentes são obtidos por meio da formação acadêmica que recebem e também no cotidiano de sua prática, com o trato na sua área específica de formação, com o currículo da escola e também com a experiência de atuação no magistério. Esses saberes se constituem em um repertório de conhecimentos do qual o professor lança mão a todo instante e em diversas situações para desenvolver o seu ofício docente.

Os professores que atuam na EPJA possuem esse repertório de conhecimentos, mas diferem dos professores que atuam em outras modalidades de ensino, visto que alguns elementos que fazem

parte desse conjunto de conhecimento são limitados ou inexistentes em sua formação. É como se uma lacuna ficasse sem ser preenchida e, desse modo, esses professores produzem em seu trabalho a partir do que vivenciam na prática, construindo, portanto, saberes específicos para trabalhar na EPJA.

Pode-se apontar que, para os professores que atuam na EPJA, os saberes experienciais se constituem como um manancial, onde brotam os conhecimentos e atitudes que os professores desenvolvem a partir do seu cotidiano, de sua prática no trabalho diário com as turmas. Assim, tomando os saberes experienciais como categoria para análise dos dados, constatamos que os professores constroem e desenvolvem diversos saberes a partir da experiência. Os professores entrevistados, ao informarem que não obtiveram formação específica para lidar com as turmas da EPJA, afirmam que constroem seus saberes a partir da reflexão que fazem a respeito de suas ações cotidianas, construindo seus próprios saberes sobre como ensinar na EPJA. As certezas que são construídas pelos professores e que são validadas em suas práticas tornam-se legitimadas à medida que eles vão desenvolvendo sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis:Vozes, 2006.

BENNELL, Ralph Ings. “A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico”. In. **Movimento** - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº. 4. Niterói, set. 2001.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem de adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, João Pessoa, n. 6, ano 4, jul.1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESTRELA, Maria Tereza. Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 39, n. 2, p. 433-450, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores: o caso dos professores de Matemática da UFPA.** 2000, 206 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MOREIRA, M. A; MASINI, E. A. S. **Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel.** São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

OLIVEIRA, I. A. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 59-74, ano 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

RODRIGUES, A. M. S. **A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática: o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Fls. 156. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de análise. In:_____.O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3Ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54

VIEIRA, M. C; MIRANDA, H. T. **Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/p1803468048895.rtf>>. Acesso em 21 jun. 2013.

¹Doutorando em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (UFMG/FAE). Mestre em Educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga, Bahia. adenilsoncunha@uesb.edu.br

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO AMAZONAS

WORK AND EDUCATION: IMPLICATIONS FOR THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP IN THE AMAZONAS

Maria Rita Santos da Silva¹

Selma Suely Baçal de Oliveira²

RESUMO

O artigo objetiva discutir a problemática inerente à relação trabalho e educação e suas implicações para a construção da cidadania. Trata-se de uma análise crítico-reflexiva sobre as transformações no mundo do trabalho e da educação decorrentes, sobretudo, de políticas públicas e do avanço técnico-científico em sintonia a uma retórica de valorização do profissional da educação com programas de qualificação e desenvolvimento sustentável no Amazonas sendo que, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, aguçam-se formas de proletarização no mundo do trabalho e da educação pública, como tem mostrado diversos estudos sobre o assunto, dentre os quais se destacam autores como: Antunes (2011), Gatti; Barreto (2009), Gentili (2001), Oliveira (2007), Saviani (2007; 2013) entre outros. Os resultados apontam a necessidade do debate sobre as políticas públicas voltadas para a valorização do profissional da educação, na perspectiva de que se consolidem, de fato e de direito, a construção da cidadania não só no Amazonas, mas em toda a região amazônica e, conseqüentemente, amplie o desenvolvimento cultural, econômico e social a patamares mais elevados.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e Educação - Políticas públicas – Amazonas - Cidadania

ABSTRACT

The article discusses the problems inherent in the relationship between work and education and its implications for the construction of citizenship. This is a critical and reflective analysis of the changes in the labor market and the derivative education, particularly public policy and technical and scientific progress in accordance with a professional evaluation of rhetorical

education with qualification and sustainable development programs in the Amazon and , In contradiction accentuate forms of proletarianization in the workplace and public education, as it has shown several studies on the subject, among which stand out authors as: Antunes (1999), Gatti; Barreto (2009), Gentili (2001), Oliveira (2007), Saviani (2007; 2013), among others. The results indicate the need for debate on public policies for the enhancement of professional education with a view to the consolidation of, in fact and in law, the construction of citizenship not only in the Amazonas, but throughout the Amazon region, consequently, expand the cultural, economic and social development to higher levels.

KEYWORDS: Work and education - Public policies - Amazonas - Citizenship

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em discutir a problemática inerente a relação trabalho e educação e suas implicações para a construção da cidadania visto que, no atual estágio do sistema capitalista, seus pressupostos tem influenciado a elaboração de políticas para a educação pública. Diante de uma sociedade capitalista, as inquietações que permeiam o mundo do trabalho e da educação no Amazonas decorrem, sobretudo, de políticas públicas e do avanço técnico-científico em sintonia a uma retórica de valorização do profissional da educação com programas de qualificação e desenvolvimento sustentável sendo que, ao mesmo tempo e contraditoriamente, aguçam-se formas de proletarização no âmbito do trabalho e da educação pública.

Entre os estados brasileiros, o Amazonas é uma das 27 unidades federativas do Brasil, o maior estado com uma área aproximada em 1 559 159,148 km², integra 62 municípios e uma população estimada em 4.001.667. (IBGE, 2016). Apresenta os menores índices de povoamento, com densidade demográfica em níveis muito baixos, haja vista a predominância dos elementos naturais nessa região, por um lado, e pela ocupação histórica do território brasileiro que privilegiou as demais regiões do país.

No início do século XXI, o estado do Amazonas ampliou a projeção e aplicabilidade de Programas de Formação e Valorização de Profissionais da Educação para responder aos preceitos legais instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB - Lei nº 9.394/1996), dada à exigência de formação mínima em nível superior aos professores da educação básica. Para melhor compreensão da abordagem, esta produção científica é composta por três subtemas: Trabalho e Educação: uma relação em constante movimento; Políticas públicas: uma experiência inovadora no Amazonas; Implicações para a construção da cidadania na Amazônia.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO EM CONSTANTE MOVIMENTO

As categorias trabalho e educação são melhor analisadas nas relações sociais oriundas do processo produtivo decorrentes da sociedade capitalista. Na perspectiva marxista é pelo trabalho e pela educação que o ser humano é capaz de realizar ação transformadora e nessa relação transforma-se a si mesmo e o artefato material como condição da própria existência humana.

Nessa perspectiva, trabalho é uma atividade que diz respeito fundamentalmente à ação humana, à consciência humana, compondo, junto com obra e ação a ‘vita activa’ assim designada por Arendt (2014). Segundo a autora, “[...] a condição humana do trabalho é a própria vida [...]. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie” (ARENDR, 2014, p. 09; 11). Não obstante, na vida do homem e da natureza há uma relação em constante movimento, de caráter histórico que implica considerar que nada é para sempre, pois todas as práticas mudam, notadamente, no âmbito do trabalho e da educação que integram a condição de sobrevivência do ser humano em qualquer sociedade.

A ideia de apropriação e produção da cultura, por exemplo, ao longo da história da humanidade tem sido concebida a partir da transmissão de conhecimentos e de valores repassados de uma geração para outra por meio do ato de ensinar e aprender. Essa ideia tem se mostrado desafiadora para os educadores porque supera visões limitadas e reconhece que todos os seres humanos podem se apropriar, produzir e reproduzir cultura com a compreensão de que o ato de ensinar e de aprender, bem como seus fins, são resultados das relações de poder que perpassam pela ação humana, no âmbito de suas práticas, sendo os critérios da ação e da educação eminentemente políticos. (SAVIANI, 2007).

A concepção de que o indivíduo é um ser histórico, visto que não realiza uma existência previamente traçada, tão pouco determinada pela natureza, mas produz pelo trabalho em constante movimento entre os indivíduos em uma sociedade construída pelo

processo da relação existente entre esses indivíduos (Idem). Alinhada a essa concepção, evidencia-se que as práticas trabalho e educação, intrinsecamente humanas, buscam compreender questões sobre a relação entre si, suas intencionalidades e os resultados das mudanças que sofrem.

Nessa relação, a educação sempre esteve ligada aos modos de produção, mas a função de formar mão de obra lhe foi imposta pelo capitalismo, como afirma Antunes (2011), visto que o caráter de intencionalidade carrega o jogo das relações históricas de produção, cuja finalidade depende das decisões dos indivíduos organizados em sociedade, onde as práticas trabalho e educação são partes integrantes dos interesses de classe dessa determinada sociedade.

No bojo dessas discussões a relação trabalho e educação tem sido foco de atenção com vários pontos de vistas, sendo apresentado neste artigo sob o enfoque que permeia o contexto de uma sociedade capitalista, resultante das nuances permeadas pela divisão social do trabalho em que a educação escolar tem sofrido implicação direta com as demandas dessa sociedade. Vale salientar que no decorrer da história da humanidade, assim como a categoria trabalho, a educação também sofre mudanças incorporando sentidos diversos.

Diante dessas mudanças, a situação da educação pública no Amazonas é motivo de preocupação de cidadãos e profissionais conscientes de sua relevância como direito de todos, cujo acesso, permanência e qualidade educativa deveriam constituir-se como pauta de exigência da sociedade civil e política diante das prerrogativas governamentais, visto que são aspectos fundamentais para elevar o desenvolvimento regional, sociocultural, político e econômico da região. Mas, em uma sociedade capitalista, a relação entre trabalho e educação tem como horizonte fundamental a lei da acumulação de capital (lucro).

Por isso, de acordo com Ribeiro (2002), os poderes governamentais não levam em conta a humanização do ser humano, visto que os Planos de Desenvolvimento traçam como principais prioridades de atuação para a região, no cenário nacional e mundial, elevar a acumulação produtiva a serviço dos detentores do capital, distanciando-se do real interesse em prol da cidadania de sua população. Nota-se, portanto, que a característica marcante da política pública favorece o elitismo, legitimando o poder da classe dominante, dificultando ações que possam alterar a situação de desigualdade e desrespeito à cidadania.

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO AMAZONAS

No Amazonas constata-se, a existência de uma vasta extensão territorial e a riqueza exuberante de sua biodiversidade com intensificação de interesses diversos por organismos nacionais e internacionais. Por outro lado, no âmbito do trabalho e da educação, em pleno século XXI, a carência de condições materiais para o indivíduo amazonense é um agravante para as políticas públicas.

Diante dessa realidade, a luta dos movimentos sociais, especificamente, dos profissionais da educação por políticas públicas é resultado de muitos anos de abandono e que, com a evolução tecnológica e o aumento de exigência do grau de escolaridade aos profissionais para responder às demandas do mercado de trabalho, a educação ganha importância internacional e nacional e, a partir daí várias alternativas de cursos de formação inicial e continuada se intensificam como alternativa educacional para a sociedade.

Em decorrência de acordos estabelecidos em nível internacional são sistematizados vários documentos, com destaque o Plano Decenal de Educação para Todos. (BRASIL, 1993), elaborado a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990), onde firmou-se um acordo nacional, o qual resultou no Pacto pela Valorização do Magistério e qualidade de Educação, assinado em outubro de 1994, sendo, em seguida, instituída na LDB/1996. Formava-se, assim, um consenso público de que a valorização do magistério deveria merecer atenção prioritária por parte do poder público. (CARNEIRO, 2014).

No Amazonas, com a lógica da valorização do magistério, as ações das esferas estaduais e municipais foram baseadas nas reformas do Estado, cujo interesse congrega a lógica do capital em que flui um processo integrador da região ao restante do território nacional, ignorando as peculiaridades e necessidades locais. Monsalve (2015) ressalta que a população da região tornou-se alvo de muitas ações orientadas pelas estratégias de atuação dos agentes financiadores nacionais e internacionais e pelas instituições governamentais dos vários níveis do Estado, dos quais tem origem uma série de diretrizes para o sistema educacional com prenúncio de novos tempos.

Ora, no início do século XXI, o Amazonas, em que pesem os avanços tecnológicos, a mundialização da economia e a instantânea rede de informação e comunicação, registra-se ainda a tenebrosa marca do atraso e da injustiça social, na qual o trabalhador amazonense e, no mesmo ritmo a categoria dos profissionais da educação sofrem

as consequências do descaso político-administrativo e avança o processo de precarização no âmbito da educação pública. Contraditoriamente, aflora-se o debate em torno da qualidade do ensino público e, para isto, investe-se na formação dos profissionais da educação.

É nesse contexto que um novo projeto de formação é sistematizado, objetivando atender a elevada demanda de profissionais leigos e muitos deles com formação incompleta exercendo o magistério na educação básica do estado do Amazonas. Trata-se do Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação Básica que atendeu a condição posta pela LDB (Lei Nº 9.394/1996, Art. 87) ao instituir a ‘Década da Educação’ em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, estabelecendo prazo para que os professores sem a formação exigida obtivessem a formação em nível superior. (Brasil, 1996).

Neste cenário tem origem a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a ela coube atender às prerrogativas oficiais do governo do Amazonas para realizar a formação dos profissionais da rede municipal e estadual de ensino sem a formação exigida em resposta aos preceitos da LDB, em seu Art. 87 §4^o ao determinar que, até o fim da Década da Educação (1997 a 2007), somente fossem admitidos professores com formação em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996). Em razão de seu caráter emergencial e das condições de execução, o projeto considerou normas específicas de operacionalização metodológica, concebida como presencial mediada pelos recursos tecnológicos, com aulas televisivas, via satélite⁴. (UEA, 2001).

Em uma região geográfica complexa, com municípios de difícil acesso, a utilização de uma metodologia de formação mediada pelos recursos tecnológicos, considerada inovadora no estado do Amazonas incide em baixos custos para o desenvolvimento do curso, sendo este um dos critérios para a implementação do projeto, visto que o presencial teria custos muito elevados para o Estado. (UEA, 2002). Isso porque, os dados da Secretaria de Educação do Amazonas demonstravam o alto índice de professores sem a formação exigida, tal que, dos 5.883 professores rurais do Estado, apenas 1.599 possuíam o ensino médio completo, pois a grande maioria tinha apenas o ensino fundamental. (SEDUC, 2004).

A preocupação com esse ideário de formação foi motivo de discussões de teóricos como Gatti; Barreto (2009) que demonstram preocupação com a utilização da EaD em ensino de massa de forma ‘aligeirada’ para responder aos anseios governamentais. Não se trata de desconsiderar o mérito do ensino a distância; o que se questiona é o que advém das relações humanas quanto às socializações, às experiências adquiridas na prática da convivência, nos

debates da sala de aula, nas palestras, nos trabalhos realizados em grupos, apontados em muitas pesquisas como aspectos fundamentais para balizar a ação e reação humana.

Em contrapartida, também há resultados de pesquisas que apontam aspectos positivos sobre o ensino a distância, principalmente porque atua como um elo de transformação no processo de mediação entre os envolvidos, mediante interação contínua, ampliação e troca de conhecimentos. Isso é possível na relação trabalho e educação, mediante as formas de processar, armazenar, recuperar e comunicar informações de forma mais rápida em diversos formatos midiáticos em que fatores como distância, tempo, entre outros aspectos deixam de ser estorvo para dar agilidade no trabalho entre os diversos segmentos profissionais, nos quais se inclui a educação.

Apesar da diversidade de olhares crítico-analíticos sobre a modalidade da EaD, os dilemas vivenciados pelos profissionais em formação universitária é imbuído de preconceito, aspecto visto por eles como discriminatório. Como resultado de entrevista com os Professores em Formação Universitária (PFU) realizada no turno noturno, nas turmas da capital do Amazonas, constatou-se que não gostavam das aulas televisivas, principalmente porque o conteúdo era complexo e eles não disponibilizavam de tempo para estudos além da sala de aula, haja vista que a maioria deles ministrava aulas no turno diurno. Entre os resultados, destacam-se:

Dizem que somos do telão para poder enxergar melhor, pensam que em nossas aulas é só assistir TV, não sabem o quanto temos que estudar para compreender os conteúdos e fazer as provas que são muito difíceis, com tempo cronometrado e o que é pior, não temos contato com os professores que poderiam nos ajudar nas dúvidas, embora o professor assistente envie por internet, custa muito o retorno com as resposta. (PFU, 2004).

De todas as situações dilemáticas, as mais inquietantes foram relacionadas a questões salariais; ansiedade devido às dificuldades conceituais; os transtornos nas escolas para a saída antes do término do turno de trabalho devido à situação precária de transporte (ônibus) e a necessidade de chegar no horário para não perder as explicações; o cansaço; a dificuldade visual, entre tantas outras, o que mais angustiava referia-se ao processo avaliativo⁵, com respostas as mais diversas. Contudo, a maioria sinalizou sobre a ansiedade pela falta de tempo para os estudos, as longas questões das provas objetivas para serem respondidas em curto espaço de tempo, dificultando o processo de leitura e reflexão para responder adequadamente, mesmo que:

[...] no decorrer das aulas algumas dúvidas que poderiam ser tiradas na hora das Dinâmicas Locais, na maioria das vezes, o Professor Assistente por mais que explicasse não era a mesma coisa que o Titular que se preparou, preparou o material didático da Disciplina e, os meios de suporte: Internet, telefone, fax e call center são raras às vezes o retorno dos questionamentos que enviamos. (PFU, 2004).

Para ajudar na compreensão referente ao processo avaliativo, Romão (2001) chama a atenção para o aspecto da complexidade sobre o assunto, evidenciando que: “Os problemas da avaliação da aprendizagem resultam do tráfico ideológico das elites [...] favoráveis à manutenção do status quo individualista, meritocrático, discriminatório e injusto, [...] exigente e rigorosa com cobrança somente aos alunos” (ROMÃO, 2001, p. 43).

Nesse sentido, é importante não perder de vista que o problema da avaliação inclui questões de ordem política, econômica, cultural e pedagógica, pois a natureza de seu processamento e dos resultados afeta o sistema organizacional em termos de produtividade, cujo discurso alardeia sobre o aspecto quantitativo e qualitativo. No discurso ideológico posto pelo sistema vigente, o mérito é de quem se esforça, respeita a rigorosidade metódica para os estudos em detrimento do despertar para uma postura provocadora da leitura crítica com possibilidades de reflexões contextualizadas. (Idem).

Pela lógica da organização metodológica do programa, a avaliação consistia em verificar o conhecimento adquirido pelos estudantes, limitando-se ao alcance de objetivos da área cognitiva. Assim, considera-se o “processo de ensino-aprendizagem voltado para o ‘sujeito gnoseológico’ (que conhece), em detrimento do ‘sujeito ontológico’ (que atua) ou do ‘sujeito paraxiológico’ (que conhece-atua e re-conhece)”, como ressalta Romão (2001, p. 49).

Longe de considerar, nos procedimentos metodológicos do programa, a liberdade e o atendimento às necessidades dos estudantes universitários, o curso apresenta rigidez no cumprimento do conteúdo que, conforme a coordenação pedagógica busca cumprir 100% de tudo o que é planejado. Assim, constata-se que as aulas, as atividades e as avaliações foram desenvolvidas sem considerar o ser humano, suas dificuldades, sendo importante o resultado, na perspectiva da produtividade.

Quanto à aplicabilidade nos termos da LDB, Art. 67, Carneiro, (2014, p. 477) põe em evidência que os preceitos sobre a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive, nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público: “II. aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III. piso salarial profissional; V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação,

incluída na carga horária de trabalho” não foram e raramente são colocados em prática nos projetos e programas de formação dos profissionais da educação. Nesse caso, as primeiras turmas se sentiram injustiçadas pela não aplicabilidade desse direito, contudo, quando questionados sobre a importância do curso, tanto os professores em formação, quanto os professores assistentes e a equipe de coordenação pedagógica explicitaram que o curso gerou uma relevante aprendizagem para todos os envolvidos, visto que todos foram pioneiros e se envolveram de tal modo que os acertos e erros ajudaram na superação das dificuldades vivenciadas.

Quanto à conclusão das primeiras turmas, constatou-se que: “[...] dos 8.726 professores que iniciaram os seus estudos nos 62 municípios, interior e capital, 90% conseguiram concluir o curso. Outro momento importante foi o início da II turma com 8.562 vagas”. (UEA, 2005, p. 23).

Com a graduação da segunda turma, (2005 a 2008), o governo do Amazonas atinge as metas estabelecidas quanto à formação dos professores leigos e com formação inicial incompleta, cumprindo as exigências da base legal. O aspecto positivo das exigências determinadas na LDB fez com que o governo do Amazonas se mobilizasse em prol da formação dos professores há tempos esquecidos.

No total, foram formados mais de 16 mil professores em duas etapas do curso, colocando em evidência 551 profissionais das etnias indígenas, sendo 153 na I etapa e 398 na II etapa, de 22 etnias indígenas, presentes em 14 municípios do Amazonas. Esse foi um dos aspectos que levou o programa, conhecido como Proformar a ser “uma das iniciativas vencedoras do prêmio ODM Brasil 2007, com o tema ‘Um Prêmio para quem trabalha por um Brasil Melhor’, das 1.062 inscritas, a UEA foi a única iniciativa premiada da Região Norte na categoria instituições”. (UEA, 2009, p. 11).

Portanto, o Proformar se afirmou pelos resultados no domínio da tecnologia apropriada para mediar o ensino a distância, superando dificuldades peculiares ao contexto amazônico, que exigiu um planejamento logístico, organização administrativa e pedagógica para assegurar a operação e funcionamento do sistema. Notadamente, o Proformar constituiu-se como um importante programa no alcance das metas governamentais do Amazonas.

IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA AMAZÔNIA

Entre as nuances que norteiam a Amazônia, observa-se que o trabalho e a educação são aspectos marcados por uma série de mudanças em um contexto histórico de mediações contraditórias, cuja distância entre o enunciado político e sua aplicabilidade é notadamente evidenciada. Isso implica em transgressão social⁶ revelando as marcas das desigualdades sociais, fator desencadeador da situação de vulnerabilidade de crianças e jovens que não conseguem avançar nos estudos, sendo um retrocesso para o processo de cidadania.

Também, nota-se que a instabilidade política, econômica e social vem gerando sentimento de insatisfação e incertezas, com índices elevados de desempregados, sendo a grande maioria jovem. A política social ainda é centralizadora apesar dos enunciados legais preceituarem o contrário, com ênfase aos aspectos democráticos. Além disso, as políticas dos países capitalistas, entre os quais o Brasil está inserido não se preocupam com a proteção social de seus cidadãos da forma como propagam, cujo resultado é percebido no elevado índice de violência, falta de emprego, má qualidade da educação, da saúde e tantas outras situações degradantes.

As características marcantes da política social são, por um lado, o elitismo que privilegia parte da população já favorecida economicamente, e por outro, o assistencialismo tutelar direcionado aos segmentos mais pobres da população. Fato este que legitima o poder da classe dominante e a dependência da classe contrária, dificultando ações que possam alterar essa situação de desigualdade social.

Nesse contexto, Saviani (2013), Antunes (2011), Gentili (2001), entre outros teóricos consideram que educação e trabalho são as duas bases do desenvolvimento econômico e social dos países periféricos, como é o caso do Brasil, sendo a primeira a categoria central no debate, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva ocorrida nas últimas décadas, geradora dos problemas que afligem a humanidade. Diante disso, Oliveira (2007) salienta que:

A sociedade de modo geral e os trabalhadores, em particular, assistem a um intenso debate a respeito dos impactos das novas tecnologias e de outras formas de organização do processo produtivo que se denomina, historicamente, de trabalho. Tal debate é movido por um conjunto de preocupações, dentre as quais se destacam as relacionadas às condições de trabalho, de emprego e de salários e as relacionadas a escolaridade e a qualificação, cuja problematização pressupõe uma contextualização da produção, sua localização no espaço e no tempo. (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Nesse processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pela lógica e interesses do capitalismo avançado. Assim, a reestruturação produtiva, acompanhada da introdução de novas tecnologias desencadeou uma série de consequências sociais que afetaram os trabalhadores nos processos de trabalho.

Diante do exposto, é perceptível que com a inserção das novas tecnologias evidencia-se o atraso da educação escolar. O trabalho enquanto atividade consciente é capaz de modificar a realidade, de maneira que vai além da capacidade instintiva como é o caso dos animais, pois é potencialidade somente da espécie humana assim como a educação, que também é uma ação que carrega as suas intencionalidades.

Assim, a relação trabalho e educação requer a apropriação de uma leitura da realidade social e de seus condicionantes contextuais para, de forma organizada, lutar pelo interesse da população que sofre as consequências do descaso político-administrativo, ferindo a cidadania tão propalada nos documentos oficiais, mas sem aplicabilidade à população mais carente do Amazonas, com destaque aos povos indígenas, ribeirinhos e demais população que vive à margem de sua cidadania. Aqui vale o destaque de que, mesmo com a formação ocorrida em todos os municípios do estado do Amazonas, o conhecimento adquirido foi importante, mas o processo de precarização do trabalho continua, haja vista o alto custo de vida em que o salário não condiz com as necessidades, bem como a constatação de dificuldades de locomoção e espaços precários de condições de trabalho, entre outros descasos com a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo destaca a importância da internalização de uma concepção de trabalho e educação com abrangência a todas as dimensões da vida do ser humano. Isso implica em uma educação que busque a superação da alienação e assuma responsabilidades quanto às condições de existência e interações sócio-político-econômica e cultural.

As reflexões construídas sobre a política de formação inicial no Amazonas mostram que o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica nasce da exigência de uma base legal em nível nacional, não sendo consequência de uma obrigação do estado do Amazonas em planejar e desenvolver políticas educacionais para atender as reais necessidades da população local, com atuação nas áreas carentes e de difícil

acesso. Nesse contexto, percebe-se que o programa, explorado dentro de um processo que obrigou o governo a desenvolver ações consistentes, oportunizou a criação de uma ferramenta estratégica que, atualmente, alcança a diversidade da população no Amazonas, sejam brancos, negros e índios, atingindo a todos os municípios propiciando mudança na vida da população dessa região.

Há que se admitir que o cenário da educação pública no Amazonas foi alterado a partir da implementação do Proformar que, afora as críticas, promoveu a formação em serviço de mais de 16 mil profissionais em menos de 10 anos de funcionamento, além de impulsionar a pesquisa acadêmica através dos trabalhos de conclusão de curso exigidos na graduação. De toda forma, é preciso reconhecer que a educação é um campo em que os investimentos devem possibilitar como resultado a qualidade, pautada pelo atendimento às demandas das populações locais, pelo respeito e valorização da diversidade regional em busca do desenvolvimento social da região.

Enfim, os resultados apontam a necessidade do debate sobre as políticas públicas voltadas para a valorização do profissional da educação, na perspectiva de que se consolidem, de fato e de direito, a construção da cidadania não só no Amazonas, mas em toda a região amazônica e, conseqüentemente, amplie o desenvolvimento cultural, econômico e social a patamares mais elevados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?* Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo; revisão técnica e a apresentação: Adriano Correia. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BRASIL, MEC. SEF. Conferência Nacional de Educação para Todos. *Anais*. SEF, B

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº. 9394/96. Brasília, 1996. Brasília, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

IBGE. Amazonas. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MONSALVE, James León Parra. A cidadania entre aspas: organizações regionais indígenas e tics na Pan-Amazônia. *II Congresso Internacional: Net Ativismo*, out. – nov., 2015. Disponível em: <http://www.netactivism.net/anais2015/GT1/Jamdes_Monsalve.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. *A “periferia” do capital: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos*. Manaus: EDUA, 2007.

RIBEIRO, Adagenor. *Modelo de indicadores para mensuração do desenvolvimento sustentável na Amazônia*. 2002, 280f. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-NAEA/UFPA, Belém, 2002. Disponível:

<http://www.ufpa.br/amazonia21/publicacoes/indicadores/Adagenor_TeseCompleta.pdf>.

Acesso: 12 out. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC). *Gestão de Políticas Públicas*. Manaus/AM, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Tecnologia da Informação e da Comunicação: Recursos pedagógicos*. Manaus: CNS-UEA, 2001.

_____. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação: *Relatório Geral*. Manaus, 2002. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/ppp/2203-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. *Relatório de Gestão*, Manaus, 2005. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/ppp/2203-6.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. *Relatório de Gestão*, Manaus, 2009. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/ppp/2203-8.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

¹Maria Rita Santos da Silva – mariarita.dmt@gmail.com. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-PPGE/UFAM - Brasil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-FACED/UFAM.

² Selma Suely Baçal de Oliveira – selmabacal@ufam.edu.br Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação-FACED- e do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

³ Revogado pela lei nº 12.796, de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

⁴ Aulas presenciais apoiadas por recursos tecnológicos avançados – ensino a distância (estúdio com imagem transmitida via Embratel, call center, rede internet/intranet). Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/ppp/2203-1.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

⁵ As avaliações objetivas apresentadas na tela da TV tinham a duração de três minutos para cada questão, lidas e respondidas no cartão-resposta.

⁶ Caracteriza-se como o não cumprimento de regras sociais.

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

A GRATUIDADE DO ENSINO PÚBLICO: COMO A QUESTÃO DO ENSINO PÚBLICO SE APRESENTA NO DOCUMENTO FINAL DO PNE 2014-2024

THE FREE EDUCATION AUDIENCE: AS THE QUESTION OF PUBLIC EDUCATION PRESENTS THE FINAL DOCUMENT OF PNE 2014-2024

Maria Josélia Zanlorenzi¹

Michelle Fernandes Lima²

RESUMO

O presente texto trata da presença do setor privado na redação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Para compreender tal afirmação, partimos da análise de alguns conceitos que se apresentam no PNE, tais como: público e privado; administração pública gerencial, eficiência, eficácia, descentralização de responsabilidades e participação da sociedade na educação. Finalizamos o texto abordando a questão das consequências do setor privado na formação do indivíduo, o qual passa a receber uma formação individualista, com ênfase para a lógica do mercado, que atenda e estimule a competitividade, considerando, pois que a educação neste cenário, bem como a escola, mais uma vez é vista pela lógica capitalista como espaço de lucro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação - Políticas Educacionais - Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Relação Público-Privado na Educação.

ABSTRACT

This paper deals with the presence of the private sector in the drafting of the National Education Plan 2014-2024. To understand this statement, we start the analysis of some concepts that are presented in the PNE, such as public and private; managerial public administration, efficiency, effectiveness, decentralization of responsibilities and participation of society in education. We finalized the text addressing the issue of private sector consequences in shaping the individual, which now receive an individualistic training, with emphasis on the logic of the market that meets and stimulate competitiveness.

KEYWORDS: Education - Educational Policy - National Education Plan 2014-2024 - Public-Private Relationship in Education.

INTRODUÇÃO

Diante de tantos percalços que assolam a educação no Brasil, pretendemos no presente texto refletir sobre uma das polêmicas sobre as políticas educacionais brasileira na atualidade: o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado recentemente. As questões que se abrem para análise do documento do PNE 2014-2024, são inúmeras, perpassam a questão do financiamento, dos limites postos pela realidade escolar diante das metas a que o governo se propõe alcançar e até mesmo o tempo estipulado em dez anos para realizar as mudanças delineadas nesse Plano.

Bem sabemos da importância de conhecer e analisar os elementos que se apresentam como limites à concretização do Plano, porém nosso propósito no presente texto é discutir como se apresentam no novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, os conceitos “público e privado” e como estes são tratados pelo atual PNE.

Diante das alterações e influências que sofrera a educação brasileira, ou seja, falamos das alterações no mundo do trabalho e dos acontecimentos em nível mundial os quais se refletem nas reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais. Quanto as influências, sobre as políticas educacionais na atualidade, temos que considerar a ideologia, valores, racionalidade e os interesses dos sujeitos que realizam as alterações e quais são suas perspectivas em relação às mudanças realizadas.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005) a legitimação de uma política altera as organizações escolares e as relações travadas em seu interior. Para entender as determinações trazidas em cada documento, as relações que determinam as mudanças, torna-se necessário interpretá-las relacionando os jogos políticos do campo da educação com outros setores que participam ativamente das decisões políticas de cada país. Entender seu conteúdo, os mecanismos envolvidos, conhecer a analisar os conceitos trazidos em todos os documentos, bem como o discurso que permeia os textos torna-se fundamental, visto que sua intencionalidade “[...] parece contraditória, fomentado medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Temos por finalidade no presente estudo discutir a relação público-privado no documento “Plano Nacional de Educação” com vigência entre 2014-2024, na busca de conhecer como se apresenta a relação dos mencionados conceitos que permeiam as metas e estratégias do PNE e o papel do Estado no que se refere a educação pública brasileira. Para atender tais finalidades buscamos responder as seguintes questões: Como se dá a articulação entre o público e o privado na educação? Como acontece a interferência do privado no público nas escolas e quais suas consequências?

Para atender a este objetivo, o presente texto está organizado em dois momentos: no primeiro, discutimos a questão da privatização do ensino público na educação brasileira; no segundo, analisamos o documento final do Plano Nacional de Educação e a gratuidade do ensino público no atual documento. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a influência e inserção da iniciativa privada no ensino público, fazendo deste último uma mercadoria, atendendo a lógica do mercado e a reformulação do Estado ocorrida do final do século XX.

A intenção de discussão sobre a temática público-privado partiu primeiramente da entrevista dada pela estudiosa em Políticas Educacionais Lisete Regina Gomes Arelaro³ a qual fez apontamentos sobre os conceitos contidos no atual Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, aprovado em maio de 2014.

Para compreendermos com maior profundidade tais conceitos, bem como a amplitude que os mesmos abrangem dentro das políticas educacionais, necessário se faz conhecer primeiramente como se dá a parceria público-privado na educação brasileira na atualidade e sua consolidação na legislação brasileira: Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN 9.394/96.

Na sequência, consideramos também ser de fundamental importância compreender o contexto das mudanças ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil. Período em que a educação passou por profundas reformas, influenciada pelas alterações capitalistas e direcionadas pelos organismos internacionais, os quais objetivaram a redefinição do papel do Estado, reduzindo sua atuação quanto a responsabilidade da oferta das políticas sociais, a exemplo da educação.

No cenário brasileiro, a crise econômica levou a análise do fator determinante para o acontecimento da mesma, identificando-se o Estado como o principal responsável diante a globalização econômica. Acontecimento que levou a organização do Plano Diretor o qual direcionou a busca de soluções para construir novas alternativas pautadas em bases

modernas e racionais de administração pública. Sugeriu este documento um “novo sentido” para a administração pública, chamando-a de “gerencial”, espaço em que o público perde forças e passa a ser substituído pelo privado.

Compreendemos o conceito “público” enquanto o que é estatal, subsidiado com recurso público, com tributos pagos pelos brasileiros oriundos de impostos, contribuições e taxas. Verbas que financiam a educação pública e que oferece serviço gratuito ao povo e para o povo e sob a responsabilidade administrativa do Estado sendo, pois conhecidas como instituições estatais. “Público” tem seu significado “[...] o que é comum, pertence a todos, é do povo, pelo que, opondo-se ao privado, se mostra que não pertence nem se refere ao indivíduo ou ao particular” (SILVA, 2000, p. 661).

A questão do “público” na atualidade, sob a ótica de Luiz Carlos Bresser-Pereira e Nuria Cunill Grau (1999), apresenta-se sob duas modalidades: o público estatal e o público não estatal. O público estatal denominado pelos estudiosos Bresser Pereira e Cunill Grau⁴ de Estado Social-Burocrático; social pelo fato de no século XX assegurar os direitos sociais e o desenvolvimento econômico; burocrático por prestar este serviço por meio da utilização de servidores públicos, a exemplo da educação (BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999).

O público não-estatal é apresentado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE (1995) como a busca da superação da crise do Estado Social-Burocrático para o século XXI. Momento histórico em que o discurso neoliberal apresenta a justificativa de novas modalidades de administração pública aplicando os conceitos da eficácia, eficiência, administração pública gerencial, descentralização de responsabilidades e participação da sociedade.

Necessidade que visa a reforma do Estado tendo como alternativa a diminuição de sua atuação e transferência de suas responsabilidades ao setor privado. É apresentada como uma nova modalidade de administração pública sem ser estatal, nas palavras de Bresser Pereira: “[...] cresce a importância de uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado” (BRESSER PEREIRA & GRAU, 1999, p. 16). Justificativa que se mostra no discurso que o não estatal atende ao interesse público, ou seja, não tenha fins lucrativos e tem na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 213 a definição de escolas sem fim lucrativos, definidas como as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Ainda citando a Constituição Federal de 1988, agora utilizando o capítulo, o qual trata da educação, ao articular os artigos 205, 209 e 213 entre si, Cury apresenta seu

entendimento da seguinte forma: “[...] entendo que a nova Constituição estabelece dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies as lucrativas e as não lucrativas” (CURY, p. 35-36, 1992).

A questão do público e privado na Carta Magna de 1988 tem seu delineamento no Artigo 206, parágrafo 3º, o qual define que o ensino será ministrado com base no “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1988). Tendo a iniciativa privada assegurada sua ação na livre oferta de ensino no artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Abre-se espaço para o favorecimento da inserção do setor privado na oferta de ensino com caráter público. Isso acontece quando as escolas do setor privado atendem as mesmas normas atribuídas pelo Poder Público, no que concerne a autorização, funcionamento, e qualidade do ensino.

Porém, foi na atuação do então Ministro da Modernização Administrativa e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, pela Emenda Constitucional n. 19 de 4 de junho de 1998, em seu teor “Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública [...]” (BRASIL, 1998).

Consolidaram-se os princípios de público não-estatal e o gerenciamento do setor público pela iniciativa privada por meio de contratos entre a administração pública e empresas que prestam assessoria no gerenciamento do serviço público. No artigo 3º, inciso 8º do mencionado documento, tomam forma na administração da educação brasileira os conceitos de “eficiência” e “metas de desempenho” estabelecidas conforme o interesse do contratado:

A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade (BRASIL, EMENDA CONSTITUCIONAL N. 19, 1998).

A administração pública no setor educacional brasileiro sofre alterações frente ao discurso neoliberal da ineficiência da ação do Estado Social-Burocrático, as quais se manifestam de forma mais evidente na questão do público não-estatal. Situação em que o Estado se exime de sua responsabilidade em executar as políticas sociais, a exemplo da

educação como direito inalienável do cidadão e dever do Estado. O que continua sobre sua responsabilidade passa a atender a lógica do mercado seguindo sua forma de gestão, avaliação, administração gerencial e da competitividade. Dessa forma o Estado exerce apenas o controle da execução e resultados das políticas sociais:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p.14, grifos do autor).

A responsabilidade administrativa da educação pública nacional toma forma gerencial de empresa. Para facilitar a ação da iniciativa privada no ensino brasileiro, uma das primeiras ações do Estado, legalizada na Constituição Federal de 1988, foi a descentralização das responsabilidades, em que a União, os Estados e Municípios, em regime de colaboração entre estas esferas atuam na administração da educação. Cada ente federado responsabiliza-se pela oferta da etapa ou nível da educação definida à sua competência pelas bases legais, porém gerenciada e avaliada pela União.

Delineamentos de administração que enfatizam o caráter privatista da reforma de 1990 encaminhadas pelo governo por meio das leis que regem a educação brasileira na atualidade. Ações que direcionam e concretizam cada vez mais a inserção da rede privada no sistema público de ensino reafirmando-se na recente aprovação do Plano Nacional de Educação PNE 2014- 2024.

O PÚBLICO E PRIVADO NO ATUAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

Já no início de sua redação, o PNE 2014-2024 apresenta em forma de esclarecimento que o mesmo foi elaborado partindo de um diagnóstico da educação nacional, bem como das expectativas da sociedade quanto às desejadas mudanças na educação brasileira, isso em vista ao alcance da qualidade do ensino oferecido em contexto nacional.

Movidos por esta intenção e objetivo, houve em todo o território nacional organizações, movimentos e conferências, a exemplo da Conferência Nacional de Educação, a CONAE, realizada em 2010, que contou com a participação de diversos seguimentos da sociedade brasileira com o objetivo de elaborar e apresentar subsídios para a organização de um plano que realmente trouxesse para a educação as melhorias desejadas.

Sugestões e documentos elaborados que partiram de estudos e experiências daqueles que estão realmente inseridos na realidade da educação. Conhecem as reais necessidades e problemas do ensino no Brasil e apontam com conhecimento de causa e propriedade as possíveis soluções ou contribuições para a melhoria da educação no Brasil. Na tramitação das propostas sobre o PNE 2014-2024, o Projeto de Lei (PL n. 8.035), entregue pelo governo ao Congresso Nacional em dezembro de 2010 não atendeu as decisões da CONAE e representantes dos movimentos que se organizaram para a elaboração das propostas. Ação que comprometeu o esforço da elaboração do documento, e “[...] resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010” (OLIVEIRA, et all., 2011, p. 484).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff e define os rumos da educação brasileira de 2014 a 2024. A Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014 pela qual se aprovou o Plano Nacional de Educação também institui, o Fórum Nacional de Educação (FNE) para que aconteça o “alinhamento” dos Planos entre as esferas Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, objetivando que os mesmos sejam elaborados em consonância com o Plano Nacional de Educação vigente.

De forma dissimulada, o Plano Nacional de Educação reforça em seu conteúdo, mais uma vez, a privatização do ensino público. Podemos observar na letra do próprio PNE 2014-2024, Artigo 5º, parágrafo 4º da Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, a consolidação não só da influência, mas da inserção e transferência do ensino público para o setor privado por meio de programas de financiamento estudantil de diferentes formas e nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira:

§4º: O investimento público em educação a que se refere o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias bem como os recursos aplicados nos programas de expansão de educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches,

pré-escolas e educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, grifos no original).

Legalizada a forma como acontecerá a privatização do ensino público brasileiro, nas metas e estratégias que compõem o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estas visam materializar o que fora planejado pelo governo, no que concerne a política de redefinição do papel do Estado e redução de sua participação na responsabilidade da oferta e manutenção das políticas públicas.

Podemos ainda observar nas metas 11 e 12, em que o texto do Plano expressa as intenções do governo em triplicar as matrículas do ensino médio profissional e assegurar pelo menos 50% de gratuidade de expansão de vagas. Na meta 12, pretende-se assegurar a oferta de pelo menos 40% das novas matrículas no ensino público. Embora demasiada extensa, apresentamos na sequência algumas das estratégias que confirmam o investimento de recursos públicos no setor privado:

11.6 Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

11.7 Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.

11.9 expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

12.5 ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior [...] (BRASIL, 2014).

Utiliza-se de um jogo de palavras em que a transferência da responsabilidade da educação brasileira passa a ser administrada pelo setor empresarial sem a percepção, ou sem ser apresentada de forma clara aos interessados. Faz-se uso dos termos: “matrículas gratuitas”, “financiamento estudantil” e “ensino gratuito” como meio de não transparecer a aplicação do dinheiro público em empresas que oferecem serviços ao Estado na forma de parcerias e intervenção na gestão administrativa.

A forma encontrada pelo Estado em desincumbir-se de sua função de oferecer e manter as políticas sociais em termos de educação foi passar para o setor privado a oferta do

ensino, assegurando essa transferência no PNE. Esta será mantida com dinheiro público, mas com administração do privado. O empresariado passa a gerenciar os recursos públicos destinado à educação por meio da parceria público-privado e da proposta de publicização do ensino, entrando em cena o público não-estatal.

O Plano Nacional de Educação, estabelecido como Lei, vem a ser um Plano de governo que efetiva na educação, as mudanças apontadas por Bresser Pereira e a reforma do Estado. As soluções apontadas por Bresser Pereira (1999) foi a superação do papel do Estado o qual deixa de concentrar e centralizar funções e adota o modelo gerencial. Bresser Pereira (1999) defende a necessidade de aperfeiçoar a gestão do Estado e para isso adota mecanismos que criam novas formas de relacionamento entre Estado e sociedade civil.

A forma como se insere a intervenção do empresariado na administração pública, segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado PDRAE (1995) acontece pela articulação entre o estatal e o privado, que tem como resultado uma nova forma na gestão das políticas públicas. Como já foi afirmado anteriormente, é substituída a administração pública burocrática pela administração pública gerencial que segue as regras do mercado.

As estratégias apontadas pelo Plano são: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”(PEREIRA, 1997, p. 7). E a privatização consiste no repasse para o setor privado das atividades lucrativas. O Plano propõe ainda a gestão gerencial, visando ao atendimento do cidadão cliente (PERONI, 2006, p 8).

A administração pública gerencial pauta-se na descentralização política e administrativa que transfere recursos, atribuições e autoridade para os administradores públicos locais e regionais; estabelece objetivos a serem atingidos pelas unidades descentralizadas e medidos, *a posteriori* por meio de indicadores de desempenho o qual visa controle de resultados. Estratégia utilizada pelo Estado, por meio de parceria entre Estado e Sociedade (Bresser Pereira, 1999). É a oferta de serviços não exclusivos do Estado, que acontecem por meio das políticas de privatização e descentralização, oferecidas por Organizações Públicas não Estatais (OPNES).

Nesse contexto de Reforma do Estado, uma das formas de concretizar o público não estatal é a existência do Terceiro Setor na execução das políticas sociais. Sua ação acontece por meio das Organizações Sociais (OS) e das Organizações da Sociedade Civil de

Interesse Público (OSCIPs). O Terceiro Setor desempenha atividades de interesse público pautado em contratos de gestão com o governo e assegurado pela Lei nº 9.637, de 15 de Maio de 1998, que cria o Programa de Publicização e define e estabelece as formas de atuação e qualificação das entidades das Organizações Sociais:

Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, Lei nº 9.637, de 15 de Maio de 1998).

O próprio PNE, no art. 8º, parágrafo 2º ressalta a participação da sociedade civil na elaboração dos planos nos diferentes entes federados:

Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014).

Segundo Bresser Pereira e Grau (1999) para se efetivar essa nova forma de gestão é necessário que se constitua um espaço público não estatal, denominado pelos mesmos de Terceiro Setor, “setor sem fins lucrativos” ou “setor não governamental” engendrado como modo nem estatal nem privado de executar as políticas sociais que competem ao Estado.

Para este fim, uma das formas encontradas para que acontecesse a administração da educação sem a participação direta do Estado foi trazer a sociedade civil para participar do gerenciamento da educação.

A participação da sociedade civil, acompanhada pelo discurso de “gestão democrática” permitida por um Estado “democrático” transfere o que seria de sua responsabilidade à sociedade civil, ocorreu uma “entronização” da sociedade, que de forma pragmática foi reduzida a um recurso gerencial (NOGUEIRA, 2005).

Salientamos que a participação da sociedade civil organizada em defesa da educação pública, no que concerne a elaboração das políticas sociais e decisões que realmente mudem a realidade em que se apresenta a educação brasileira fica somente na elaboração e apresentação de propostas e planos. Esses, ao efetivarem-se enquanto lei sofrem profundas

alterações até que atendam aos interesses dos governantes, a exemplo do documento da CONAE 2010 e do próprio PNE 2014-2024. Vale lembrar uma vez mais que o mesmo ocorreu com a discussão do Projeto de Lei da atual LDBEN 9.394/96⁵.

Em se tratar do atual PNE 2014-2024, a utilização dos termos que remetem a transferência de responsabilidade do governo para o setor privado, muda conforme a meta e estratégia. Para expressar a relação entre público e privado, utiliza-se ainda os termos “parceria” “colaboração” “articulação” “conveniadas” a exemplo da meta 4, estratégia 4.1 e das metas 11, estratégias 11.6, 11.7, 11.9 e 12, estratégia 12.5 acima mencionadas as quais abordam a questão da privatização dissimulada do ensino, não perdendo o sentido de transferência que desincumbe o Estado do seu papel de provedor na oferta, financiamento e implementação da educação.

Por meio da Constituição Federal de 1988, foi então desenhado um novo quadro de responsabilidades educacionais, que alterou tanto o arranjo federativo do país quanto as relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e não lucrativo na oferta e distribuição de educação escolar (BONAMINO, 2003, p. 528).

Seguindo a ordem da reforma do Estado, outro mecanismo encontrado pelo governo federal desincumbir-se da manutenção da educação pública ocorreu pelo regime de colaboração entre os entes federados. O mecanismo de centralização e descentralização financeira, administrativa e pedagógica estabelecida pelo termo “colaboração” entre os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios posto pela Constituição Federal (1988) possibilitou aos governadores e prefeitos a expansão de sua autoridade em relação aos recursos fiscais e na gestão e elaboração de políticas públicas (BONAMINO, 2003).

A possibilidade dos municípios elaborarem suas próprias políticas públicas possibilitou a infiltração da lógica gerencial na educação. Isso se reflete com maior evidência na educação de diferentes formas: as propostas de gestão e de currículo que afetam diretamente na formação dos alunos do ensino público, o repasse do dinheiro público ao setor privado, a interferência do setor privado na elaboração de políticas públicas, na formação de professores e na oferta de vagas com subvenção pública principalmente na Educação Infantil.

Pela Meta 1, estratégia 1.7 pretende-se “Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão de oferta na rede escolar pública”(Brasil, 2014). Acontece por meio desse

mecanismo a subvenção pública aos estabelecimentos privados que se concretizam de distintas formas “[...] cessão de prédio público, pagamento de profissionais contratados pela instituição privada com recurso público e merenda etc.”, (ADRIÃO, BORGHI, DOMICIANO, 2010, p. 290).

O fato da descentralização da oferta de ensino atribuída a cada uma das esferas federativas levou os municípios a buscarem alternativas para atender as etapas de ensino que lhe cabem. Segundo Adrião (2009), o setor privado, representado por sistemas de ensino a exemplo do Grupo Positivo, Sistema de Ensino Osvaldo Cruz atuam em forma de “parcerias” com as prefeituras oferecendo seus produtos em forma de “pacotes” que de início é a adoção do sistema de apostilas para se trabalhar com os alunos.

Na sequência da parceria selada entre as partes interessadas, conta-se com assessorias na elaboração, orientação e organização de políticas educacionais locais e de modelos de gestão das instituições por parte do contratado. A esse respeito são pertinentes as observações de Adrião, Garcia, Borghi, & Arelaro (2009):

Acreditamos, também, que a análise das relações entre os setores público e privado não pode se limitar à sua caracterização jurídica, ainda que este aspecto não deva ser negligenciado. É o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da *parceria*. Por esse motivo, no caso aqui destacado, acredita-se que, para além de mera aquisição de apostilas ou cursos pelos governos municipais, trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI & ARELARO, 2009, p. 802).

A adoção de parcerias entre prefeituras e o setor privado, na forma de assessoria não implica somente no uso de materiais didáticos, mas altera significativamente a forma de organização e as ações das instituições educativas que recebem a intervenção das empresas que oferecem assistência. Isso se reflete diretamente no Projeto Político Pedagógico, na organização do trabalho na escola e na coordenação pedagógica (MIRALHA, SOARES, PINTO, MILITÃO, 2012).

As mudanças propostas pelos Grupos ou Sistemas de ensino que oferecem seus serviços aos municípios muda consideravelmente os objetivos de ensino e da função social da escola. Pautados em argumentos que seguem a lógica empresarial de gestão, organização e

funcionamento, justificam suas ações de que o sistema público não conta com um sistema administrativo eficiente.

Seguir um padrão de organização e um sistema de avaliação de qualidade para medir o desempenho da instituição escolar e do ensino aprendizagem dos alunos é o caminho para quem deseja alcançar a excelência em qualidade, na ótica do ensino privado. Para alcançar tal finalidade instaura-se a lógica da “competência” expressa pelo planejamento, organização e ação, e por que não afirmar, da competitividade entre as instituições públicas.

Alcançar os objetivos propostos pelos Grupos e Sistemas de Ensino privado, implica em mudanças no currículo e na ação dos professores. Diante dos problemas enfrentados pelos municípios para atender os Anos Iniciais da Educação Básica trazido pela municipalização do ensino.

Para melhor explicitar a situação podemos apontar duas questões pontuais que se fazem presentes em boa parte dos municípios brasileiros - a precariedade técnico-operacional e a precariedade na formação de professores. Situação que leva a adoção pelos municípios da proposta de parceria com o setor privado; este apresenta propostas rápidas e precisas para ajustar e agilizar a organização e o trabalho nas escolas (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI & ARELARO, 2009).

A alternativa apresentada pelo setor privado é o treinamento para o setor administrativo para que se tenha um quadro técnico qualificado que dê suporte às instituições escolares e o apostilamento para o trabalho do professor. Ao delegar para o setor privado a administração dos procedimentos técnico-operacional e pedagógicos das redes de ensino, estas determinam o tempo de trabalho dos funcionários e professores, a rotina da equipe pedagógica e administrativa, a metodologia de ensino do professor e os conteúdos. Define ainda os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, estabelece uma padronização do ensino com o discurso de evitar a desigualdade entre as escolas, o que ocasiona, além da alteração do currículo, o desrespeito às especificidades culturais, sociais e econômica de cada região (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI & ARELARO, 2009). Ainda nas palavras das mencionadas autoras:

A padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado. Não há menções às desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes e às diferenças inevitáveis entre as escolas

e seus atores: é a supervalorização dos meios, alienados de fins desejados. Estamos de volta ao tecnicismo dos anos de 1970, com a diferença de agora os meios mais eficazes e eficientes virem adjetivados: precisam ser privados (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI & ARELARO, 2009, p. 812).

A consequência da influência do setor privado no ensino público se manifesta na formação do indivíduo que frequenta a escola e recebe em sua formação a lógica do mercado, tendo em vista a qualidade, mas não a qualidade de ensino nem a formação do indivíduo, mas a “qualidade” exigida pelo mercado. Esta, inserida na educação pelas redes municipais, estipula e estimula a competitividade entre as escolas e os indivíduos, os quais recebem formação que atende aos padrões determinados pela lógica capitalista.

Atendendo a lógica capitalista, uma vez mais, a escola passa a ser um espaço permeado pela individualidade, pelo lucro, competitividade, que no caso das escolas é estimulada pelas notas do IDEB e entre os alunos, aquele que melhor se sai nas avaliações de ensino aprendizagem. Para atender este sistema submetem-se às condições de competição, desvinculado da realidade a que pertencem.

Desconhecem todo o mecanismo que rege e que determina o âmbito econômico e que define de forma precisa o conjunto de relações sociais e políticas, os quais refletem diretamente na escola. Mantendo-os distante de sua situação de explorado, inseridos em uma sociedade dividida em classes, mas que continua, por meio da própria escola, ao atender a lógica capitalista, em não oportunizar o conhecimento das relações que se dão na sociedade a que pertencem, reforçando sua condição de alienado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos na redação do atual Plano Nacional de Educação a presença do encaminhamento para a privatização do ensino público brasileiro. Hora implícita, hora explícita, os delineamentos dados para a privatização da educação na atual conjuntura em que se encontra o cenário político brasileiro direcionam cada vez mais para a concretização do que fora estabelecido no PNE quanto as metas e estratégias citadas nas discussões apresentadas no presente texto.

Sabemos que entre uma política planejada e aprovada e sua consolidação, há muitos percalços e desafios para que esta ação tomada pelo governo se efetive realmente.

Dentre os grandes desafios em se efetivar uma política pública, em específico na educação, apontamos as dificuldades que se apresentam em sua implementação, em termos de efetivação no interior da escola; as limitações de formação dos profissionais do magistério, organização ou até mesmo de condições de financiamento, quando se trata do regime de parceria entre os entes federados; as grandes diferenças e desigualdades regionais existentes no cenário brasileiro.

No entanto, ao olharmos os esforços tomados pelo governo no que concerne a educação, parece ser bem mais fácil, da parte dos governantes, tornar realidade o estabelecido no PNE para o direcionamento da privatização frente a qualquer outro esforço em concretizar as demais questões postas no Plano Nacional de Educação as quais visam a qualidade da educação. É urgente tomarmos atenção para os direcionamentos dados no Plano Nacional de Educação atual quanto aos encaminhamentos e aberturas dados para o setor privado, bem como para as consequências que tais ações planejadas conduzem o ensino público brasileiro.

Por fim, temos que nos ater para as tomadas de decisões governamentais, sobre o ensino público na atualidade: cortes de verbas, professores mal remunerados, escolas com seus espaços físicos sem condições de uso e professores sem condições de trabalho. Situação que leva a concretização do estabelecido no recente PNE quanto a privatização do ensino, que a nosso ver, são formas de justificar a decadência e a ineficiência da administração pública na educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo. São Paulo: FAPESP, 2009.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Educação infantil, ensino fundamental**: inúmeras tendências de privatização. Revista retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de dez. de 2014.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de

ensino” por municípios paulistas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: [Disponível em http://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 12 de dez. de 2014.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. IN: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Marta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de dez. de 2014.

_____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 de dez. 2014.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 22 de jan. de 2015.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980**. Revista Brasileira de história da Educação n. 5 jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/06/Publico_Privado_Na_Educacao_Brasileira_2.pdf. Acesso em: 30 de jan. de 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz. Carlos. & GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal**. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/192477/mod_resource/content/1/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf. Acesso em: 02 de jan. de 2015.

BRESSER PEREIRA, L.C. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. IN: PETRUCCI, V. e SCHWARZ, L. **Administração pública gerencial: a reforma de 1995**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: ENAP, 1999.

CURY, Carlos Alberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio de 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/914.pdf>. Acesso em: 27 de nov. de 2014.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MIRALHA, Mayara Faria; SOARES Mariana Padovan Farah; PINTO Elba Geovana de Sousa; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. **Sistemas apostilados de ensino: implantação e implicações sobre a autonomia docente**. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A2ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/SISTEMAS%20APOSTILADOS%20DE%20ENSINO%20%20IMPLANTA%C3%87%C3%83O%20E%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20A%20AUTONOMIA%20DOCENT%20E.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (et all). Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista brasileira de Educação**. v. 16, n. 47. Maio de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820110002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 de dez. de 2014.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SILVA, De Plácido. Vocabulário jurídico. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

¹Maria Josélia Zanlorenzi - E-mail: mjzanlorenzi@hotmail.com Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG na linha de pesquisa “História e Políticas Educacionais, professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO – Guarapuava-PR

²Michelle Fernandes Lima - E-mail: mfernandeslima@yahoo.com.br - Doutora em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste. Líder do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO/IRATI-PR

³A mencionada entrevista foi publicada em 28 de outubro de 2011 e encontra-se disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=4E1mMx9cP9o>. Acesso em 31 de agosto 2016.

⁴Sugerimos a leitura de BRESSER PEREIRA, Luiz. Carlos. & GRAU, Nuria Cunill. *Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal*.

⁵Para maior esclarecimento sobre a elaboração da atual LDBEN 9.394/96 ler: *Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990* (ARELARO, 2000).

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

ESTUDO, ESTUDAR, SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR – CONDIÇÕES GERAIS IMANENTES E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO CULTURAL DAS CLASSES POPULARES

STUDY, STUDYING, BEING A STUDENT IN COLLEGE – IMMANENT GENERAL CONDITIONS AND CULTURAL SOCIOECONOMIC CONTEXT OF THE LOWER CLASS

Iael de Souza¹

Ryan Ribeiro de Azevedo²

RESUMO

Este artigo é resultado de um estudo com alunos das classes populares egressos ao ensino público superior, do campus de Picos, da Universidade Federal do Piauí, dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Matemática, criados através do REUNE, que comprova que esses estudantes não sabem o significado do que é o *estudo*, o *estudar* e o *ser estudante*. Uma reflexão (re)contextualizada e (re)significativa é realizada de uma perspectiva ontológica/teleológica – contribuição teórica desse trabalho – a fim de potencializar a criação subjetiva para uma mudança atitudinal objetiva, apontando e sugerindo uma reestruturação curricular e a diretriz de um método de estudo reapropriado e recontextualizado mediante as condições e circunstâncias da classe social a que os estudantes pertencem e segundo as necessidades imanentes as atividades do *estudo*, *estudar* e *ser estudante*.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo – Ser estudante – Trabalhador estudante.

ABSTRACT

This paper is the result of a study consisting of lower-class undergraduates enrolled in college, on a Picos campus, from an Piauí's Federal University, in the Bachelor's programs of History, Pedagogy and Mathematics, established by REUNE, confirming such students don't know the meaning of what the study, studying and being a student is. A (re)contextualized and (re)significative reflection is performed on a(n) ontological/teleological perspective – theoretical contribution of this paper – in order to

enhance subjective creation toward an objective attitudinal modification, by pointing out and suggesting a curricular restructure and the guideline of a reappropriate and recontextualized method of study on account of the conditions and circumstances regarding the social class that these undergraduates belong to and according to the immanent needs of the activities related to study, studying and being a student.

KEYWORDS: Study – Being a student – Working undergraduates.

INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que o ato de estudar, o estudo é uma atividade produtiva, um trabalho, que exige e impõe, como condição *sine qua non* para sua realização, determinados procedimentos, atitudes, comportamentos inexoráveis e pressupostos a seu próprio propósito, qual seja, a captação do movimento do real, a necessidade de construção das mediações não aparentes da realidade que só são possíveis através da atividade do pensamento, do concreto pensado, a fim de que o ser social possa dar respostas mais adequadas e eficientes as suas necessidades, sistematizando o conhecimento sociocultural acumulado pela humanidade e garantindo sua reprodução e a do gênero humano.

Trata-se de uma compreensão embasada numa perspectiva ontológica e teleológica, ou seja, que todas as atividades humanas são respostas dadas e criadas às necessidades e reprodução do ser social pela complexificação da vida em sociedade, sendo as ações humanas finalísticas e históricas, equacionamento de situações concretas. Mas não é essa a concepção hegemônica para os estudantes do ensino superior, nem na academia, de forma geral. Através de um estudo empreendido pelos autores entre o segundo semestre do período letivo de 2010 ao primeiro semestre do período letivo de 2012, com discentes egressos dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Matemática do campus de Picos, da Universidade Federal do Piauí, criados através do REUNE (Reestruturação e Expansão do Ensino Superior), na cidade de Picos, verificou-se que não há clareza, nem segurança, em definir o que seja estudo, estudar e ser estudante, muito menos as condições essenciais inerentes a essas ações.

O presente artigo é uma análise reflexiva dos dados levantados através do presente estudo, realizado durante as primeiras semanas de aula que ministramos nos referidos cursos e suas respectivas turmas, que variam de 40 a 57 alunos. Na abordagem, foram formuladas, oralmente, duas questões: a) o que vocês entendem por estudo, estudar, ser estudante; b) quais seriam as características e propriedades imanentes específicas a cada uma dessas ações. As falas foram posteriormente registradas para comparação, análise e reflexão.

Também efetuamos uma revisão de algumas das principais pesquisas, estudos e análises teóricas que tratam da questão do ensino superior para as classes populares. Embora tenham um outro foco, utilizamos os dados e análises realizadas para demonstrar que independente da classe social que pertençam os discentes, é necessário que se apropriem, e estejam cômnicos, do significado ontológico e teleológico do estudo, do estudar e do ser estudante, a fim de que possam fazer as reconstruções necessárias a sua condição e contexto socioeconômico cultural de classe, impedindo o rebaixamento de sua formação intelectual e humana pelas limitações e delimitações impostas por sua condição de classe.

Outro ponto a salientar é a contribuição para a reflexão teórica da redimensionalização conceitual do estudo, do estudar e do ser estudante, potencializando a criação das condições subjetivas para a concretização objetiva de uma mudança atitudinal por parte dos discentes, pressuposto incondicional para o trabalho de enfrentamento e superação das debilidades, deficiências e lacunas de sua formação escolar pregressa, dado que a mudança começa pela mudança daquele que vê, do modo como vê, reiterando a máxima socrática de que uma vida irrefletida não vale a pena ser vivida.

Por fim, no intuito de auxiliar os discentes no enfrentamento das especificidades adversas de seu contexto e condição socioeconômico cultural de classe, propomos: a) a reflexão coletiva de uma reestruturação curricular em resposta as deficiências e defasagens do processo de escolarização nos níveis fundamental e médio e b) uma metodologia de estudo, conforme sugerida por Ruiz (1980), reapropriada e recontextualizada pelos estudantes, que a planejarão mediante a reconstrução da apropriação do significado ontológico e teleológico do que é o estudo, o estudar e ser estudante, refletindo sobre os condicionamentos e determinações impostos por sua condição de classe.

ENTREPOSTO

As novas políticas de acesso – oficialmente propagadas como democratização do ensino superior – e expansão ao e do ensino superior³, bem como suas complexas implicações no caráter, produção e significado das Universidades Públicas, como discutidos por Lucas e Leher (2001); Barreto e Leher (2008); Gentili e Silva (2010); Sguissard (2005); Jimenez (2004); Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005), promoveram mudanças substantivas e acentuadas no perfil do corpo discente, uma vez que o acesso dos segmentos das classes populares às instituições de ensino superior tiveram um aumento significativo, como ilustram, por exemplo, Pavão (2007) e Britto (et. al. 2008).

Porém, esse acesso não significa democratização, já que esta pressupõe a garantia de condições isonômicas em termos de sistematização do processo de formação escolar anterior – além de outras condições, como expostas por Lucas e Leher (2001) e Zago (2006) –, o que efetivamente inexistente, dificultando o processo de adaptação e continuidade da escolarização, dado que os ingressantes não aprenderam, não desenvolveram e não incorporaram os hábitos e atitudes inerentes e pressupostos a atividade produtiva de estudar, o que comprovam os estudos realizados por Costa e Cunha (2007), Piotto (2008) e Zago (2006) e dos quais falaremos no presente artigo.

O processo de escolarização e formação científico-cultural das camadas populares é marcado pela falta de sistematização significativa do conhecimento sociocultural, técnico-científico acumulado pelos homens; pela inexistência de vivências e experiências de pesquisa científica que contribuam para a maturação e elevação físico-intelectual (físico porque relativo a construção, aprendizagem e desenvolvimento dos hábitos de estudo necessários à produção do conhecimento científico) desses estudantes.

A consequência imediata da precariedade das condições da formação dos segmentos das classes populares manifesta-se logo no ingresso ao ensino público superior, nas dificuldades em compreender e acompanhar as discussões e reflexões, em desenvolver e produzir o pensamento cientificamente, além de outras deficiências e defasagens que acabam contribuindo para diminuir a autoestima, a motivação e o interesse, criando neles o sentimento de incapacidade e incompetência, levando-os a crises e paralisias, refletindo negativamente na relação ensino-aprendizagem, criando uma série de desafios aos trabalhadores da educação que precisam aprender a lidar e se relacionar com esse novo tipo de alunado, reconstruindo, recontextualizando e reformulando a ideia que têm de estudante universitário.

Este não é um problema específico do campus de Picos, mas um fato generalizado, comum aos campi centrais e periféricos das instituições de ensino superior brasileiras, embora seja mais acentuado nos periféricos justamente pelo segmento social atendido, geralmente proveniente das comunidades carentes e das camadas populares. No caso do campus de Picos, seu contingente majoritário provêm da classe popular, que segundo o Critério Brasil⁴ podem ser classificadas como C, D e mesmo E⁵, e sua bagagem socioeconômico cultural é profundamente afetada por defasagens e deficiências de variadas ordens.

Muitos desses estudantes têm um discurso pronto para justificar a falta de disciplina, a displicência com o estudo, os problemas de escrita e interpretação, a ausência do hábito da leitura, etc. Esses jovens (indivíduos que estão na faixa etária entre 18 e 24 anos, conforme classificação da Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas –UNESCO) utilizam sua situação socioeconômica como justificativa e vitimização, consciente e/ou inconscientemente, esperando com isso obter facilidades burocráticas-culturais (burlar as avaliações, as normas, as regras, a disciplina inerente ao estudo e também abrandar o nível de exigência, utilizando de suas deficiências de formação, decorrentes da ausência ou precariedade de capital econômico, social e cultural) e flexibilização por parte dos docentes.

Essas foram constatações e análises realizadas durante o primeiro semestre do período letivo de 2010, resultando num levantamento de dados e estudo que teve início no segundo semestre desse mesmo ano letivo, estendendo-se até o primeiro semestre do período letivo de 2012, com alunos egressos nos cursos de Pedagogia, História e Matemática (nesse curso, especificamente, ministramos aulas até o segundo semestre de 2011) do campus de Picos, da Universidade Federal do Piauí. Durante as primeiras semanas de aula, os alunos foram e são provocados, através de questões que são formuladas oralmente e lançadas para as turmas, posteriormente registradas para comparação, análise e sistematizações, a refletir coletivamente sobre *o que é estudar, o que é estudo, o que é ser estudante e como estudar* (condições ideais e uma contraposição às condições reais, relativas as suas condições de classe). As colocações dos estudantes são preocupantes e esclarecedoras, como teremos oportunidade de averiguar.

A tabela abaixo demonstra o quantitativo de alunos com que trabalhamos no semestre de cada período letivo:

Tabela 1: Quantidade de Alunos por Período Letivo

Curso	Quantidade de Alunos por Período Letivo			
	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1
História	41	47	51	48
Pedagogia	41	49	50	49
Matemática	33	57	56	----

Tabela 1: Quantidade de Alunos por Período Letivo
Fonte: Elaboração Própria, São Paulo, 2017.

Portanto, do segundo semestre do período letivo de 2010 até o primeiro semestre do período letivo de 2012 foram arguidos 522 estudantes ingressantes no ensino superior público, provenientes, em sua maioria, dos segmentos populares, afluindo de outros estados, através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), como também dos cerca de 50 municípios vizinhos a cidade de Picos, além daqueles que residem no próprio município.

Realizamos uma avaliação em relação às respostas dadas aos questionamentos oralmente formulados, e as demais questões a partir deles desdobradas, considerando e classificando as respostas como: a) *mais comuns*; b) *menos frequentes* e c) *diferentes/interessantes*. A partir delas e das comparações estabelecidas, tecemos nossas análises e reflexões, realizando alguns apontamentos, com base em alguns dos principais estudos e pesquisas publicados que indiretamente nos auxiliaram na apreensão e construção de algumas das razões que condicionam os problemas identificados, procurando especificar as categorizações ontológicas imanentes referentes ao *estudo*, ao *estudar*, ao *como se estuda* e ao *ser estudante*.

O ESTUDO, O ESTUDAR (COMO SE ESTUDA), O SER ESTUDANTE

Conforme as informações colhidas a partir do segundo semestre do período letivo de 2010 até o primeiro semestre do período letivo de 2012, ao fazermos a provocação aos alunos dos cursos de História, Pedagogia e Matemática (relembrando que no caso deste último curso ministramos aula até o segundo semestre de 2011), indagando sobre o que entendiam por *estudo*, as falas a) *mais comuns*, foram: “ampliar conhecimento; adquirir conhecimento; aprender; saber”; b) as *menos frequentes*: “ir além do senso comum; trabalho; assimilação do conhecimento produzido pelos homens”; c)

diferentes/interessantes: “nunca ninguém perguntou; nunca parei para pensar sobre isso; algo que já está pronto”.

Já sobre o *estudar*, as a) *mais comuns*, foram: “sinônimo de estudo”; b) *diferentes/interessantes*: “estudo algo que já está pronto, estudar algo que está sendo construído”. É importante enfatizar que havia quase unanimidade entre os alunos em dizer que *estudo* e *estudar* eram sinônimos, não aparecendo falas menos frequentes semelhantes. Sobre *ser estudante*, as a) *mais comuns*, foram: “estudar; fazer atividades; cumprir compromissos”; b) *menos frequentes*: “ir para uma escola, uma instituição de ensino; pesquisar”; c) *diferentes/interessantes*: “ter tempo; não trabalhar”.

Durante a explanação e justificativa oral dos alunos, registrávamos as definições emitidas no quadro, realizando e conduzindo uma reflexão dialógica, dialética e colaborativa sobre cada conceito. Com bastante frequência, mediante as discussões desencadeadas com as turmas, ouvíamos, de muitos alunos, as seguintes colocações: “nunca ninguém ensinou isso pra gente”; “nunca ninguém explicou desse jeito”; “nunca me provocaram a pensar dessa forma”; “Nossa!!!!?? Esse é o significado?! Caramba!”

O ESTUDO

Iniciemos a análise e reflexão das definições dadas pelos alunos e como elas foram desconstruídas e reconstruídas por intermédio da dialogicidade e do pensar por contradição, procurando buscar o significado ontológico e teleológico de cada conceito e as mediações relacionadas às situações concretas, pois como afirma Marx, na Crítica da Economia Política, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Tomemos, nessa perspectiva, o questionamento sobre *o que é o estudo*.

Conforme demonstrado, as falas *mais comuns* em relação ao estudo o relacionam com conhecimento, aprendizado, saber; as *menos frequentes* apontam para a necessidade daquilo que poderíamos denominar de esforço sistematizador; já as *diferentes/interessantes* permitem inferir que os indivíduos, na sociabilidade capitalista da massificação e padronização do ser, agir, fazer, raciocinar mecânica e instrumentalmente, deixam de refletir/pensar dialética e contraditoriamente as situações concretas do real, não se espantam, não se admiram, mas aprendem, desde tenra idade, por intermédio de um processo de socialização de inculcação dos valores ideoculturais da classe proprietária que

controla a produção material e espiritual, a naturalizar tudo o que é e foi socialmente criado, ou seja, produzido para atender a determinadas e específicas necessidades e interesses que, geralmente, não correspondem as necessidades e interesses de toda a humanidade.

Ainda que alguns dos alunos tenham esboçado características pertinentes relativas ao significado teleológico, isto é, causalidade finalística, do que é estudo, não sabiam contextualizá-las, explicá-las, justificá-las. Comumente suas falas vinham acompanhadas das seguintes complementações: “eu acho que é assim, mas não sei dizer porque. Não me pergunte por que, professor(a)”. Isso ilustra o que afirmamos no parágrafo acima.

Em outro artigo⁶, fizemos algumas ponderações acerca do significado do estudo. Porém, agora a exigência é de maior precisão, numa perspectiva ontológica/teleológica, evidenciando a relevância de virtualidade germinal que a compreensão do conceito pode proporcionar para criação das condições subjetivas e objetivas para uma efetiva mudança atitudinal por parte do alunado e de todos aqueles interessados em ultrapassar a pseudoconcreticidade do real, como bem elucida Kosik (1995).

Toda ação humana é finalística, ou seja, teleológica, resposta a satisfação de necessidades inerentes e imanentes ao ser social, portanto, ontológicas, produzidas pelo processo de socialização e criação do mundo social e da dinâmica cada vez mais complexa das sociabilidades humanas, como evidencia Lukács pela didatização de Lessa (1996). Assim, o estudo, enquanto atividade humana, atividade produtiva, é resposta a uma necessidade, tendo em si mesma uma finalidade imanente, que é a sistematização da processualidade histórica-social dos homens, sempre em construção, em devir. Retomando as falas dos alunos, aqueles que, mesmo inconscientemente, associaram o estudo a trabalho, entendido por nós enquanto categoria ontológica e teleológica, aproximaram-se daquilo que podemos dizer ser a compreensão mais apropriada.

Sendo assim, enquanto trabalho ontológico, atividade produtiva teleológica, é *imane*nte e *inerente* ao estudo o *esforço*, desconstruindo, desta maneira, a ideia de que corresponderia ao mérito de cada um. Após essa reflexão dialógica que realizamos com os alunos nas primeiras semanas de aula, não se aceita, nem se tolera, justificativas por parte do alunado do tipo: “mas eu me esforcei, professor(a), o(a) senhor(a) tem que levar isso em consideração”. Subentende-se que o esforço é condição pressuposta, *sine qua non* ao estudo.

Há uma certa resistência e desconforto do alunado em relação a esse esclarecimento, sendo perceptível espanto, indiferença, desprezo, indignação, revolta.

Também desmontamos a fala descontextualizada do “aprender brincando”, pois o lúdico, o entretenimento são apenas momentos que compõem a unidade da diversidade do ensino-aprendizado, dada a impossibilidade de que todo o processo ocorra ludicamente. Algo já enfatizado por Durkheim (s/d), demonstrando ser o esforço um dos momentos inexorável do processo de estudo, reiterando nossa reflexão. Diz o autor: “(...) só podemos elevar-nos acima de nós mesmos através de um esforço mais ou menos penoso. Nada é mais falso e enganador do que a concepção epicuriana da educação, (...), segundo a qual o homem pode formar-se brincando e sem outro estímulo além da atração do prazer” (s/d, p. 67).

Juntamente ao esforço, está a disciplina, uma exigência posta pela atividade do aprender e apreender, embora no modo de produção capitalista e na lógica sistêmica metabólica do capital, e da sua correspondente pedagogia, adquira um significado opressor e não emancipador, como exemplificado por Enguita (1989). Há um outro lado da disciplina, muito distinto e mesmo antinômico da associação que geralmente se faz com seu contexto capitalista – de opressão, repressão, controle, poder –, ligado a busca de *ser mais*, de se humanizar e aperfeiçoar enquanto ser histórico-social, sociocultural, sociopolítico e ideocultural, biopsicoracioafetivo que somos.

Em sua positividade ontológica, a disciplina é uma das condições essenciais para que o homem se humanize e se eleve, superando as suas limitações presentes, colocando-se outros e novos problemas, de qualidade distinta, possibilitando-o, no dizer de Bertrand Russel, superar o drama (da sobrevivência) para viver, em plenitude, a tragédia (da existência). A disciplina é necessária para que, mais tarde, as condições para a autodisciplina, o autodidatismo, a autonomia e a liberdade possam, efetivamente, concretizarem-se, como demonstrado por Gramsci *apud* Nosella (2004).

Gramsci insiste na aprendizagem disciplinada do estudo do pequeno homem em formação como base instrumental de um intelectual rico e livre, evidenciando a necessidade insubstituível do cuidado, acompanhamento e condução disciplinar-amoroso feitos pelo educador, entendido como todo aquele que é responsável pelo indivíduo em formação, ou seja, pais, professores, tutores, enfim, educadores em geral.

Nosella explica que Gramsci é enfático ao demonstrar a:

positividade da disciplina diretiva e impositiva durante o período da pré-adolescência, pois acredita que os bons hábitos assim adquiridos, longe de se contraporem ao exercício da liberdade e da autonomia do homem adolescente e maduro, constituirão o esteio de base para que essa liberdade e autonomia se concretizem e se exercitem de forma moderna, mais plenas e responsáveis. (2004, p. 133)

A exemplificação dada por Nosella contribui para um entendimento inequívoco da reflexão de importância crucial desenvolvida por Gramsci, dispensando comentários.

Ilustra Nosella:

Pense-se no uso da caneta: inicialmente é preciso ‘coação externa’ para o bom uso da caneta (e gramática). Se isso ocorrer corretamente, o jovem adolescente, no exercício de sua autonomia, longe de rejeitar a caneta (ora já incorporada como hábito e como segunda natureza), a utilizará para se expressar plenamente, isto é, para ser livre: por exemplo, escreverá poesias e poemas, contos e críticas, projetos e cálculos. (NOSELLA, 2004, p. 133)

Na mesma direção, podemos fazer uma aproximação com os estudos de Lahire (1997) sobre o sucesso escolar improvável das classes populares, onde fica patente que o aprendizado da disciplina – de forma consciente, impositiva, onde são estipulados pelos pais e/ou responsáveis os horários de brincar, estudar, assistir TV, etc, ou inconsciente, segundo as necessidades prementes no exercício da socialização –, que ele denomina de “ordem moral doméstica” e “formas de autoridade familiar”, acabam compensando a ausência, insuficiência ou deficiência de capital cultural desse segmento de classe, algo que também é comprovado pela pesquisa desenvolvida por Setton (2005).

(Re)significado o estudo como trabalho, enquanto categoria ontológica e atividade produtiva teleológica, tratamos de esclarecer aos alunos que eles terão uma jornada dupla, quiçá tripla – considerando as atividades domésticas e a educação dos filhos –, de trabalho, agravada por sua condição econômico-social de classe, uma vez que um contingente considerável, quase absoluto, é proveniente do segmento popular, portanto, são trabalhadores estudantes e não estudantes trabalhadores, e por conta dessa situação concreta e suas implicações colaterais correlatas, terão de criar as condições para superarem as deficiências, debilidades e lacunas de sua formação anterior, principalmente ao tomarem consciência delas, e não utilizá-las como justificativa antecipada de um provável desempenho insuficiente e problemático. Seus esforços deverão ser, devido seu condicionante socioeconômico cultural de classe, necessariamente dobrados.

DO ESTUDO AO ESTUDAR – COMO SE ESTUDA

Como exposto anteriormente, houve quase uma unanimidade entre os alunos em identificar o estudar (verbo) com o estudo (substantivo masculino). Porém, não são sinônimos. Enquanto verbo, estudar reporta a ação, logo, diz respeito ao *como se estuda* e o *como* envolve procedimentos mais adequados para a eficiência no e do estudo, como demonstrado por Ruiz (1980).

Inúmeras são as obras de metodologia do trabalho científico, como as de Severino (2007), Matos e Vieira (2001), dentre outras, que procuram auxiliar aqueles que se debruçam em superar a pseudoconcreticidade do real, dele se apropriando e sistematizando a fim de compreender as contradições e a dialeticidade da processualidade histórica-social do fazer-se homem dos homens. Daí o significado de metodologia (met=meta; ódos=caminho; logia=refletir sobre): refletir sobre os possíveis caminhos para se atingir uma determinada meta, sendo ela a definidora dos procedimentos mais adequados para o êxito do que se busca alcançar.

O grande problema é que esses procedimentos não são ensinados, ainda que devessem sê-lo, tanto que se parte desse pressuposto no ensino superior, qual seja, que o aluno já tem o domínio dessas técnicas e que as exercitou devidamente. Entretanto, esse “tipo médio de aluno” só existe enquanto abstração, tipo ideal, e não concretamente. O problema é que é justamente esse tipo ideal de aluno o parâmetro para a organização do trabalho e atividades acadêmicas, algo que necessita ser urgentemente repensado, ainda mais com o processo expansionista do REUNE (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que acolhe um grande contingente proveniente das classes populares, ameaçando transformar os novos campi em meros Centros de Ensino, ameaçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza as Universidades Públicas, dentre outros fatores controversos, como expõem Lucas e Leher (2001).

As debilidades, deficiências e lacunas apresentadas na formação dos trabalhadores estudantes e dos filhos das camadas populares são geométrica e exponencialmente complexos e problemáticos, como demonstram os estudos de Pavão (2007), Britto (et.al. 2008), Zago (2006), Piotto e Alves (2011), Piotto (2008), dentre outros, com consequências as mais diversas, atingindo mesmo, além do cognitivo, socioeconômico e sociocultural, o afetivo e psicológico. Ilustrativo o caso de Marcos, citado por Piotto (2008), concernente às debilidades, deficiências e lacunas na sua formação escolar. Ele

prestou onze vestibulares, em cinco anos, até que, finalmente, conseguiu ingressar no curso de Psicologia na Universidade de São Paulo (USP). Ele admite não saber *o que era estudar* e nem *como* deveria fazê-lo.

Também é elucidativo o caso da Escola Secundária de Monserrate, norte de Portugal, em Viana do Castelo. Um grupo de professores realizou um trabalho de avaliação do conhecimento acumulado e sistematizado pelos alunos concluintes do ensino fundamental II, através de aplicação de simulados. Os resultados foram preocupantes, pois evidenciou-se que os alunos “não têm hábitos de estudo e não sabe sequer *como* estudar” (MAMEDE, 2000, p. 99).

Através desses exemplos é possível verificar que, de fato, há uma ausência sociocultural do aprendizado do estudar, do *como* estudar, algo que parece se perpetuar na nova geração dos professores recém-formados, apontando para sérias e preocupantes lacunas tanto na formação dos estudantes em geral, quanto na dos professores, em particular. Algo que, infelizmente, não teremos condições de explorar no presente artigo, ficando como apontamento para aprofundamento e reflexão num outro momento, uma vez que estão inexoravelmente imbricados.

Ainda em relação ao *como* estudar, Ruiz (1980) elenca uma série de sugestões e dicas para a eficiência nos estudos, tais como: a) tempo para estudar; b) para descobrir tempo; c) programar a utilização do tempo; d) como aproveitar o tempo das aulas; e) como ler e selecionar o que se lê; f) vocabulário e eficiência na leitura, dentre outras, que podemos considerar como condições ideais de estudo. Porém, sabemos que essas condições, na maioria das vezes, não condizem com a situação concreta das circunstâncias e condições reais vividas e experimentadas pelos trabalhadores estudantes e filhos das camadas populares. É necessária uma adequação das condições ideais às reais.

Mas é preciso esclarecer que essa adequação só se torna viável caso os alunos se apropriem do conhecimento desses procedimentos e técnicas do trabalho científico, sistematizando-os e (re)significando-os através de uma (re)contextualização efetuada de acordo com a reflexão de suas condições socioeconômicas culturais, algo demonstrado por Rochex (1995) e Oliveira (1996), enxergando o valor do conhecimento em si mesmo; o papel que a instituição de ensino desempenha em sua formação e humanização; a emancipação da herança familiar no campo escolar (não reproduzir a história dos familiares) e social (construir a sua própria história e identidade), desenvolvendo e cultivando uma certa margem de autonomia.

Essas adequações são as mais variadas. Um exemplo são os locais de estudar, podendo ser aproveitadas as filas bancárias, de transporte; esperas para atendimento; *toilet*, quando utilizado para necessidades fisiológicas mais demoradas, conforme depoimento de Lucimar, entrevistada por Pavão (2007). Locais que são considerados inusitados e improváveis, de modo geral, mas que tornam-se possibilidade de aproveitamento, ainda mais se as técnicas de leitura forem assimiladas, exercitadas e aplicadas.

O não saber *estudar*, não saber *como* estudar também revela muito a respeito das instituições escolares que não estariam cumprindo sua função social básica, que é ensinar, algo que pode ter parte de sua explicação no fato de que um contingente considerável dos próprios professores não teria consciência efetiva do que significa o estudo e o estudar. Porém, como dito anteriormente, não são os professores e sua formação nosso foco principal nesse estudo. Assim, faremos um breve comentário a respeito das instituições escolares e seu papel, a partir da reflexão desenvolvida por Gramsci, exposta por Nosella.

Segundo Gramsci *apud* Nosella, “a escola acelera a formação, é o sistema Taylor da educação, oferece um método” – ou pelo menos deveria oferecer –, “ensina a estudar” – ensinar deveria ser sua função social precípua –, “acostuma a uma disciplina intelectual” – coisa que, infelizmente, não procede, pois a visão distorcida da disciplina e a ênfase na sua negatividade acaba contribuindo, como vimos, para os modismos pedagógicos, como o do excesso de ludicidade –, “e jamais pode substituir o espírito de iniciativa no campo do saber”. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 103) Aqui, Gramsci entra em outro aspecto, que é o do autodidatismo, do qual falaremos um pouco mais adiante.

Vemos, portanto, que a instituição escolar aceleraria as potencialidades humanas e não as criaria, promovendo, através do aprendizado, a criação das condições favoráveis que impulsionariam o desenvolvimento. Em outras palavras, por intermédio das relações sociais (e de produção), na interação com o outro, o indivíduo é desafiado a se repensar, se reconstruir, a dar respostas aos problemas e contradições postos, a ir além, a explorar e descobrir suas habilidades, limites e capacidades, trabalhando-as, desenvolvendo-as e se superando, o que Vigotsky definiu como zona de desenvolvimento proximal.

Para Oliveira (2005), dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural vigotskiana, a instituição escolar tem a potencialidade de criar as condições para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, mas esse potencial apenas se realiza em ato caso exista, ao longo da escolarização, um ensino e trabalho escolar de qualidade que promovam o desenvolvimento. Portanto, não é qualquer ensino, mas sim aquele que apresenta as

mediações qualitativamente adequadas que poderá contribuir para a plenitude do desenvolvimento dos indivíduos sociais. No dizer de Gramsci, “a escola é algo importante, mas complementar” à vida, à experiência de luta; “tayloriza o saber geral, no sentido de que organiza as partes, subdivide os pontos, interliga os atos pedagógicos de forma que a sequência produza um todo orgânico e superior”. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 103) É lastimável que ela não cumpra essa função tão primordial.

SER ESTUDANTE

Contextualizados e compreendidos o que é o *estudo* e o *estudar*, resta construir as mediações que ambos momentos processuais mantêm com o *ser estudante*, uma identidade e uma atitude que não corresponderiam, tão somente, numa perspectiva sociológica, a expectativas em relação a papéis sociais a serem desempenhados, reconhecidos e legitimados socialmente. Na verdade, na dimensão ontológica/teleológica com a qual trabalhamos, o *ser estudante* apresenta características imanentes que decorrem das exigências e necessidades imperativas das atividades produtivas do estudo e do estudar, ainda que compartilhemos da constatação de Grignon e Gruel (1999) de que os estudos ocupam um lugar variável na vida dos estudantes, não sendo todos estudantes no mesmo grau, principalmente quando consideramos os trabalhadores estudantes e os filhos das camadas populares e suas condições e delimitações de classe que, embora não intransponíveis, condiciona a longevidade escolar e, de certo modo, sua formação.

Quais seriam, então, as características imanentes do *ser estudante*? Retomando o que disseram os alunos dos cursos de História, Pedagogia e Matemática consultados, dentre o *mais comum* está o estudar, ainda que não soubessem precisar o significado implicado nessa atividade, e também cumprir compromissos e fazer atividades. Aqui, surge a noção implícita de regras, normas e expectativas que foram aprendidas e internalizadas durante o processo de escolarização, com raríssimas exceções, essencialmente comportamental, voltado ao condicionamento e adestramento do fazer e pensar que, geralmente, configura aquilo que se costuma considerar “bom aluno”: obediente; cumpre com suas responsabilidades; desenvolve todas as tarefas solicitadas; assíduo, mesmo estando doente não falta; não conversa; não atrapalha o bom andamento da aula; disciplinado; segue todas as normas e regras e não contraria, nem afronta e enfrenta os professores, etc.. Por outro lado, também poderíamos considerar uma questão de estratégia

de sobrevivência, de inteligência institucional e “conformismo estratégico”, como demonstram Silva (1999) e Portes (2000), traduzidas enquanto capacidade de compreender e saber jogar com as regras do campo escolar.

Já as *falas menos frequentes* relacionavam o ser estudante com frequentar uma escola, uma instituição de ensino. Aqui chama a atenção a questão dos papéis institucionais, pois o espaço institucionalizado incorpora e exige, em si mesmo, determinados comportamentos e posturas daqueles que o ocupam, regulando as ações dos indivíduos, mesmo que de forma inconsciente. No caso, as instituições escolares, pela própria arquitetura espacial e organização do trabalho escolar, imprimem uma certa dinâmica para as relações sociais que se estabelecem e desenvolvem no seu interior, e os indivíduos, quando delas fazem parte, aceitam e incorporam esse dinamismo, naturalizando-o. No que concerne às falas *diferentes/interessantes*, para alguns dos alunos, ser estudante é ter tempo, não trabalhar. Essas externalizações merecem uma análise e reflexão mais densa.

Zago (2006) e Pavão (2007) demonstram, através de suas pesquisas, que para os alunos trabalhadores estudantes ou filhos da classe trabalhadora dos segmentos populares, assim como a grande maioria dos alunos do campus de Picos, dos cursos de História, Pedagogia e Matemática que participaram desse estudo, duas das características essenciais seriam *ter tempo* e o *não trabalho*, ligado a obtenção dos meios de subsistência para produção e reprodução das condições materiais de vida, com exceção das bolsas universitárias, de classificações variadas, sendo uma espécie diferenciada de trabalho, porque ligado aos processos e procedimentos acadêmicos, que acabam contribuindo para a permanência e subsistência mais imediata, complementada, na maioria das vezes, por auxílio familiar ou por trabalhos prestados pelos estudantes no tempo disponível devido à flexibilidade de horário permitida por esse tipo de trabalho, o que também possibilita uma participação mais condizente com a dinâmica exigida pela vida acadêmica. Esses bolsistas seriam estudantes que trabalham e não trabalhadores que estudam, usufruindo de algumas vantagens que podem vir a ser um diferencial para seus estudos e formação.

Porém, existem outras características não elencadas que consideramos fundamentais, expostas por Pavão (2007), Britto (et.al. 2008), Piotto e Alves (2011) e Gramsci apud Nosella (2004), das quais indubitavelmente compartilhamos e que são extremamente fundantes e fundamentais, considerando o contexto da vida acadêmica, onde a linguagem hegemônica, apesar dos vários tipos de linguagens, como demonstra Pinsky (2005) por intermédio da diversidade de fontes históricas, é a escrita, invariavelmente

aperfeiçoada pela leitura, veículo primordial pelo qual se efetiva a difusão das ideias e do próprio conhecimento produzido cientificamente. Para além, são a escrita e a leitura que proporcionam as condições subjetivas e objetivas concretas para a autonomia e o autodidatismo, complementados pela instituição escolar, como exposto e enfatizado anteriormente através da transcrição de citação de Gramsci.

Para Britto (et. al. 2008), a principal característica desse “aluno novo”, advindo das camadas populares, é que “as estratégias e procedimentos de estudo mais frequentes, bem como a representação que têm de verdade, estão sustentados por formas de conhecimento típicas do saber pragmático, em que predomina o senso comum” (BRITTO et. al. 2008, p. 788), daí as dificuldades apresentadas ao se depararem com textos e obras de leitura científica, como: compreensão; interpretação; vocabulário; capacidade de reproduzir e sintetizar; identificar as ideias centrais e as secundárias e reproduzi-las originalmente; problematizar e dialogar com os autores; etc., algo muito distinto do que Britto (et. al. 2008) denomina de “estudante clássico”, que norteia toda a organização produtiva do trabalho acadêmico. Chega mesmo a afirmar, com base em estudos realizados por outros autores, que a “capacidade de estudo, manifestada principalmente pelo uso da escrita e da leitura, está muito mais relacionada às *formas de acesso a cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica* que aos métodos de ensino da educação regular” (BRITO et. al. 2008, p. 787, grifo nosso).

Complementaríamos a assertiva de Britto (et. al. 2008) dizendo que está mais na capacidade de (re)leitura de mundo e (re)apropriação do patrimônio histórico-ideocultural acumulado pela humanidade, superando a reprodução realizada no sistema educacional segundo os interesses e necessidades da classe social hegemônica, proprietária dos bens e meios de produção materiais e espirituais que, deste modo, condicionam o dinamismo das relações sociais e de produção da sociabilidade capitalista. Nas palavras de Saviani:

(...) Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixar de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segunda essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 2007, p. 55)

Esses conteúdos são entendidos por Saviani como prioridade porque:

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2007, p.55)

Justamente, o domínio desses conteúdos pode criar as condições para a emancipação das classes populares, pois:

o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. (...) Mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (SAVIANI, 2007, p. 55 e 56)

Os estudantes, principalmente os “novos alunos”, os das classes populares, precisam buscar desenvolver, de maneira exímia, um domínio da escrita e da leitura, uma vez que elas contribuem, como efetivamente demonstrado por pesquisa realizada por Piotto e Alves (2011), para o desenvolvimento autônomo e para o autodidatismo, essenciais no dinamismo da vida escolar e universitária. Analisando os resultados das entrevistas realizadas com alunas do curso de Pedagogia, e com base em outros estudos que tratam dessa problemática, as autoras chegaram a seguinte conclusão:

O gosto, o interesse e a habilidade com a leitura e a escrita foram de grande relevância para que conseguissem preencher algumas das lacunas do ensino a que tiveram acesso; também foram centrais para o desenvolvimento do que chamamos de autodidatismo, uma forma autônoma que essas estudantes desenvolveram de se responsabilizar pela própria formação; foram igualmente importantes para enfrentar as dificuldades do mundo acadêmico com as quais se depararam na universidade; além de terem representado, desde a infância e a adolescência, fontes de prazer, entretenimento e de elaboração de sentimentos. (PIOTTO e ALVES, 2011, p. 87)

A autonomia é uma conquista do próprio indivíduo, que se assume como livre, em construção, portanto, podendo e devendo ser mais, possível de se tornar capaz. As

condições para a construção dessa autonomia combinam circunstâncias objetivas – oportunidades dadas ou estrategicamente aproveitadas, como apontado por Silva (1999) e Portes (2000), tanto familiares como escolares – e subjetivas, não dependendo única e exclusivamente do querer ou vontade dos indivíduos, como assevera Vianna (2000), embora ainda tenham muitos educadores mal informados que acreditem nisso. Ilustrativa a afirmação de Gramsci:

toda pessoa se educa e se forma prevalentemente por si mesma; todo mundo é, antes de tudo, um autodidata.(...) A vida em geral, a ação, a experiência individual e coletiva são elementos que completam a escola, ou melhor, são completados pela escola, dependendo das situações, quer dizer, dependendo das classes sociais. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 103)

Portanto, a escrita e a leitura, bem como a autonomia e o autodidatismo são características imanentes ao *ser estudante*, que são multidimensionalizadas através da compreensão ontológica e teleológica do significado do *estudo* e do *estudar*, evidenciando que são três momentos constitutivos consubstanciadores de um único e mesmo processo, uma unidade da diversidade de sistematização da produção do conhecimento humano, construída pelas mediações entre as contradições dialéticas e dialógicas que perfazem as condições e circunstâncias materiais de produção e reprodução dos estudantes, que são trabalhadores estudantes, estudantes trabalhadores (bolsistas) ou filhos da classe trabalhadora que compõe as camadas populares.

PARA ALÉM DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS CULTURAIS DE CLASSE... CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida, conduzida e refletida pelos autores, utilizando, de modo recontextualizado, porque exercitada coletiva e colaborativamente, e não individualmente, o conceito de Donald Schon (1983) sobre a “epistemologia da prática” (conhecimento da ação; reflexão na ação; reflexão sobre a reflexão na ação), ainda que num curto espaço de tempo, já que teve a duração de algumas semanas, embora o estudo tenha sido desenvolvido por dois anos, produziu resultados interessantes que demonstram estarmos num caminho promissor, e que é possível provocar alguns desses alunos, a ponto de os fazer rever e reacomodar seus valores, construindo novas atitudes, o que consideramos um

avanço significativo, pois sabemos que essas mudanças são lentas, gradativas e processuais, marcadas por avanços e recuos.

Nesse processo, as condições socioeconômicas culturais de classe condicionam, determinam, fundam o fazer-se homem dos homens, entretanto, é imprescindível e vital ressaltarmos que fundam, *mas não o esgotam*, não eliminando o poder e dever que os homens têm de lutar contra seu destino, pois é essa luta que plenifica de sentido suas vidas, desvelando o significado da assertiva de Marx de que “os homens fazem a sua história, mas não segundo sua vontade e sim sob condições e circunstâncias que dela independem”, mas das quais necessitam, como condição vital, se apropriar e conhecer, em suas múltiplas e complexas mediações e contradições, a fim de que possam criar as condições objetivas para superar sua condição, garantindo sua realização enquanto seres humanos, dentro da plenitude possível.

Podemos dizer que a superação ou a possibilidade de ampliar os limites atuais dos alunos provenientes das camadas populares, ou dos trabalhadores estudantes, pode se dar através da tomada de consciência, da admissão e reconhecimento por parte desses estudantes, das razões, dos por quês de suas limitações, e a partir dessa compreensão, desconstruindo o discurso vitimista, discriminatório, excludente, justificador de compensações e facilidades de toda ordem, reúnam e criem as condições para a conquista da sua liberdade e dignidade humanas. Essa transcendência positiva exigirá, como condição, um trabalho exaustivo, com sacrifícios, abnegações, sendo inerente o esforço, o comprometimento, o reelencar de prioridades na vida, coisa que a maioria deles demora a admitir, reconhecer, aceitar e exercitar, colocando em prática, pois exige uma nova postura perante si mesmo e o mundo, uma metanóia (mudança radical de vida e mentalidade).

Dentre alguns dos resultados, exemplificamos com o desabafo de uma aluna do curso de Pedagogia, do segundo semestre de 2011:

Fiquei com muita raiva da senhora, depois tive raiva de mim mesma, porque vi que a senhora tava certa, e não foi fácil aceitar isso, me deu uma revolta tão grande... A gente usa a nossa condição econômica, social para justificar nossas falhas, mas é que é difícil admitir isso. Mas agora entendi o que a senhora quer dizer, eu me vi nas coisas que a senhora falou quando discutimos o documentário⁷. É difícil, mas eu vou conseguir.

E foram alguns desses frutos, reduzidos em quantidade, mas qualitativamente significativos, que nos fizeram repensar sobre a necessidade de reestruturação curricular

das IES (Instituições de Ensino Superior), a fim de que possam, ao menos, auxiliar os estudantes provenientes das camadas populares a enfrentar as dificuldades vivenciadas que, como vimos, não são poucas. Essa reestruturação curricular seria experiencial e inicialmente aplicada nos cursos de licenciatura, principalmente os noturnos – devido o grande número de trabalhadores estudantes –, estruturados para a “formação de professores como intelectuais”, como defendido por Giroux (1997) e também sustentado pelos presentes autores, onde os egressos teriam, durante o primeiro semestre, apenas três disciplinas, objetivando amenizar as deficiências, defasagens e lacunas trazidas do seu processo de escolarização anterior (nível fundamental e médio), como demonstram as pesquisas, os estudos e as análises teóricas citadas, referenciadas neste artigo.

Como enfatizamos anteriormente, várias são as formas de linguagem que podem ser usadas para a comunicação social, mas, como é sabido, a que predomina no meio acadêmico é a escrita, pois é através dela que difundimos as ideias, o conhecimento e sistematizamos a produção material e imaterial da humanidade. Sendo assim, as três disciplinas de preparação e embasamento para a vida e dinâmica do ensino superior seriam: a) *técnicas de redação*, b) *metodologia do trabalho/pesquisa científica* (teórica e prática, com produção de artigos e tentativa de submissão para publicação em periódicos de produção científica reconhecidos academicamente) e c) *gramática da língua portuguesa*. Acreditamos que o período de um semestre, embora não elimine e supere todas as carências dos anos de escolarização precedente, possa ao menos servir de embasamento e suporte para um enfrentamento e construção de respostas e estratégias mais eficazes, que auxiliem na permanência, elevação da autoestima e aproveitamento do tempo dispendido nas graduações e nas atividades acadêmicas, tornando-os, efetivamente, produtivos e significativos.

Finalizando, dando continuidade ao intuito de auxiliar os estudantes das classes populares, sugerimos que de maneira autônoma e autodidata, procurem desenvolver um método de estudo tendo por diretriz as sugestões dadas por Ruiz (1980), a partir da reconstrução da apropriação do significado ontológico e teleológico do que é o *estudo*, o *estudar* e *ser estudante*, segundo as análises e considerações tecidas no presente artigo, refletindo sobre os condicionamentos e determinações impostos por sua condição de classe e as demais mediações que podem entreabrir as brechas possíveis de serem trabalhadas para adequar as condições ideais pressupostas as reais vividas, de modo a criar as condições objetivas que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades humanas, plenificando de sentido sua formação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das Condicionais do Banco Mundial, a educação “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 423-436, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos em Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n 3, p. 777-791, nov. 2008.

COSTA, Márcio; CUNHA, Marcela Brandão. Estudantes pobres recém-chegados ao ensino superior : o que pensam os próprios? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, p. 7, 2007.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, s/d.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana V. e

RABELO, Jaqueline (Orgs.) *Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 6ª reimpressão. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rev. Célia Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LESSA, Sérgio. *A Ontologia de Lukács*. Maceió: Edufal, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a Educação Pública Brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. XXII, n. 77, p. 255-266, 2001.

MAMEDE, Maria Antonieta. A Supervisão de um Centro de Aprendizagem. In, ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Portugal: Porto Editora, 2000. (Coleção Cidine, 14)

MATOS, Kelma S. L.; VIEIRA, Sofia L. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha: Eduece, 2001.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In, CASTORINA, J. A. (e cols.) *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, (3), 1996, 97-102.

PAVÃO, Andréa. Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In: DAUSTER, Tânia. *Antropologia e Educação: um saber de fronteiras*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. (Fundamentos da Educação; 4)

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual contribuição da escola? In: *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 15, p. 81-89, 2011.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 38, p. 701-707, 2008.

PORTES, Écio Antonio. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In, REGO, T. C. (Org.); OLIVEIRA, M. K. de (Org.) ; SOUZA, D. T. R. (Org.) . *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica – Guia para eficiências nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5)

SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um Novo Capital Cultural: Pré-Disposições e Disposições à Cultura Informal nos Segmentos com Baixa Escolaridade. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr., 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA, Jailson de Souza. *Por que uns e não outros?* Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade. Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Educação), p. 120-148.

VIANNA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In, NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. v.11. n 32. Maio/Ago. 2006, p. 226-237.

¹E-mail: iaeldeo@gmail.com. Mestre em Ciências Sociais. Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí. Departamento de Educação.

²E-mail: rra2@cin.ufpe.br. Doutorando em Ciência da Computação. Pesquisador da UFPE. Professor Assistente da Universidade Federal do Piauí. Departamento de Sistemas de Informação.

³SISU (Sistema de Seleção Unificada); PROUNI (Programa Universidade Para Todos); REUNE (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

⁴A classificação de classes sociais utilizada no Brasil segue o estabelecido no Critério de Classificação Econômica Brasil, ou Critério Brasil. O Critério Brasil define as classes sociais em função do poder de compra e consumo de determinados itens (vide no site referenciado). Se uma família tem acesso a cada um dos itens, ela ganha pontos, que são somados e comparados com uma tabela. A classe social desta família é determinada pelo número de pontos que ela conseguir somar. Segundo esse critério, existem sete classes

econômicas diferentes (A1, A2, B1, B2, C, D, E). <http://www.logisticadescomplicada.com/as-classes-sociais-e-a-desigualdade-no-brasil/>

⁵É ilustrativo o caso de uma aluna do curso de Matemática. Foi realizada uma atividade analítica-reflexiva sobre o filme Matrix. A aluna em questão não atingiu a média. As colegas de sala vieram nos procurar para dizer que a mesma nunca tinha assistido um filme na vida, pois no lugar onde morava não havia energia elétrica e não tinha televisão, muito menos DVD. E pediam outra chance para que ela pudesse refazer a atividade.

⁶SOUZA, Iael de; AZEVEDO, R. R.; MONTEIRO, F. G. C. Pro dia Nascer Feliz! Essa é a vida que eu quis?!... Uma reflexão e alguns apontamentos. *Revista Reflexão e Ação* (Online), v. 21, p. 275-301, 2012.

⁷Trata-se do documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim. Uma análise dessa produção fílmica pode ser encontrada em outro de nossos artigos, citado na nota anterior.

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

ARQUITETURA ESCOLAR: CURRÍCULO OU CURRAL?**SCHOOL ARCHITECTURE: ARCHITECTURE AS CURRICULUM OR “ENCLOSURE”?**Prof.Dr. Enéas Arrais Neto¹Diego Enéas Peres Ricca²Prof. Dr. Raphael Pires de Souza³**RESUMO**

A Arquitetura Escolar é muito pouco estudada tanto nos cursos de arquitetura quanto na formação dos educadores, nos cursos de pedagogia. Os estudos e publicações sobre arquitetura escolar disponíveis são em sua maioria focados nos aspectos eminentemente técnicos, e a relação da arquitetura escolar com o processo pedagógico que ocorre nesse espaço é abordada apenas referindo-se ao ensino infantil. O arquiteto em seu ato de projetar constitui-se também como educador. Suas opções e escolhas podem colaborar para o desenvolvimento educacional e refletem sua concepção curricular, e do papel da escola na sociedade. A arquitetura escolar, assim, pode ser parceira e componente de um currículo emancipador. Em suma, para cada projeto político pedagógico escolar corresponde uma ou algumas concepções específicas de arquitetura – eis a questão que tem passado em branco nas discussões tanto na área de arquitetura quanto na de educação-pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura Escolar – Currículo – Formação Humana Omnilateral.

ABSTRACT

The issue of School Architecture has been neglected in general, both in theoretical studies of architecture and training of architects, as in the training of educators. Studies on school architecture are mostly focused on highly technical aspects and its relationship to the educational process are addressed, in part, only for a given age group - children's education. The architect in his act of designing constitutes space and school building as an educator. His options and choices can contribute to the educational

development and reflect their curricular design, the school's role in society. School architecture, so can be dialectically partner and component of an emancipatory curriculum. Each pedagogical political project represents one or a few specific conceptions of architecture - that is the question that has passed unnoticed in discussions both in architecture and in education-pedagogy.

KEYWORDS: School Architecture; Curriculum; Human Formation Omnilateral

INTRODUÇÃO

A problemática da Arquitetura Escolar foi negligenciada, de maneira geral, tanto nos estudos teóricos de arquitetura e na formação dos arquitetos, quanto no processo de formação dos educadores, tendo repercussão na forma como o sistema escolar brasileiro pouco ou nada discutiu da relação pedagógica do espaço escolar e da importância educativa da edificação e de sua concepção arquitetônica. Enfocada apenas quando do desenvolvimento de arquitetura escolar para a educação infantil ou, no máximo de ampliação, da concepção de espaços escolares destinados à primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), a compreensão assentada tanto nas secretarias de educação (estados e municípios) quanto no senso comum da área de educação e pedagogia parece limitar a relação entre currículo e arquitetura ao espaço voltado à educação de crianças.

Esta percepção genérica reflete, não intencionalmente a concepção de que somente as crianças merecem definições espaciais específicas. Esta especificidade é percebida principalmente a partir do caráter ergonômico do espaço a elas destinado, ficando muito claro e evidente para qualquer pessoa de mínimo bom-senso que o dimensionamento dos espaços e equipamentos infantis é diferenciado, em relação aos demais membros de outras faixas etárias.

De forma pouco nítida ou pouco pedagogicamente deliberada, mas mesmo assim muito superior a equipamentos voltados a outras faixa-etárias, os espaços de ensino infantil mostram preocupações de ordem humanista centradas numa concepção de infância como tempo idílico, que permitiria (ainda) a vivência dos aspectos lúdicos da vida, ao lado ao qual da incorporação de elementos naturalistas de presença de jardins no

espaço infantil e adequação das salas de aula a atividades de cunho coletivo, com alguma (pequena) referência aos projetos pedagógicos específicos a que a escola em questão se filia - Montessori; Waldorf; Reggio Emilia; Construtivismo, dentre outros - e suas diferentes concepções curriculares.

Nos casos de faixas-etárias posteriores, nas quais os estudantes têm condições ergonômicas eminentemente similares a dos adultos, os projetos escolares caem na valacomum da desconsideração da diversidade de mobilidade, potência, habilidades etc, condicionadas pelas variações orgânicas e corporais dos indivíduos ao longo de suas vidas. O que se percebe é um nítido esquecimento da importância dos aspectos físicos e ambientais no espaço de aprendizado, onde ricas propostas pedagógicas aliadas a estudos aprofundados na teoria do ensino e aprendizagem, poderiam potencializar a relação do estudante-aprendiz com o ambiente escolar e qual seria a forma arquitetônica ideal para cada abordagem de ensino.

Nas pesquisas educacionais brasileiras, a arquitetura, de fato, pouco se faz presente, apresentando-se de forma apenas descritiva, realizando uma análise muito mais espacial concreta do que subjetiva e simbólica (Moussatché, 1998). A questão da arquitetura escolar, assim, fica reduzida à mera solução técnica de dimensionamentos ergonômicos e ergométricos do espaço, da utilização de materiais e soluções arquitetônicas de razoável nível de acabamento e facilidade de manutenção. No máximo, nas últimas décadas, se incorporou as questões da acessibilidade e sustentabilidade energética e ecológica. Estas últimas, mesmo que de forma incipiente, trouxeram alguns elementos de avanços, conquanto submetidos a uma perspectiva eminentemente técnica, desconhecendo possibilidades de utilização pedagógica das edificações e espaços escolares. Há, portanto, uma nítida separação entre os aspectos técnicos da arquitetura escolar e da sua respectiva orientação curricular pedagógica.

Do arquiteto projetista da escola espera-se que, além da solução das questões técnicas de funcionalidade, ergometria, iluminação e conforto térmico, apresente uma solução arquitetonicamente “bela” dentro da estética comumente difundida pela Indústria Cultural. Essa estética intencionalmente produzida expressa os ideais de beleza, modernidade, contemporaneidade, funcionalidade e boa técnica, definidos a partir de padrões históricos que refletem aspectos do momento (moda) e da cultura de cada setor de classe social. Incorporam, inconscientemente a referência ideológica implícita no referencial formativo de arquitetos e educadores que, atualmente, reflete padrões que mesclam tecnicismo, reprodução cultural e controle disciplinar não

claramente definidos e supostamente não postulados por esses mesmos educadores e arquitetos.

O que nosso estudo pretende apontar como referencial para a práxis arquitetônica voltada para os espaços escolares é que o arquiteto transcenda os quesitos técnicos básicos, explorando ao máximo o que a arquitetura tem a contribuir para o campo da educação, permitindo que esta seja estudada, continuamente, pela sensibilidade e racionalidade, pois carrega “características não só físicas, mas também simbólicas, na medida em que haja um reconhecimento das significações nele contidas”. (MOUSSATCHÉ, 1998, p.20-21). Na medida que haja, portanto, uma aliança entre projeto e currículo.

ARQUITETURA, CURRÍCULO, CORRA E CURRAL

Ora, toda escola tem como base e centro de seu trabalho o desenvolvimento de uma concepção curricular. Esta concepção curricular reflete um modelo formativo. Expressa um referencial pedagógico baseado em visões de mundo, de sociedade e de ser humano que se pretende desenvolver. Sintetizado no que se compreende como currículo, o projeto de formação de pessoas definido pela escola como instituição formativa na realidade brasileira expressa elementos históricos e culturais cujos conteúdos são elaborados a partir das perspectivas da cultura burguesa, hegemônica em nossa realidade. Inclui, sob esse amplo “guarda-chuva” ideológico, aspectos da cultura massificada pela mídia, produzidos pela indústria cultural, reproduzindo modelos de dominação cultural dos setores dominantes. Por outro lado, como emergência dialética das contradições dessa mesma sociedade de classe, apresenta ao observador com bom referencial teórico-analítico, não menos importantes aspectos de resistência e luta dos setores subalternos, manifestos geralmente sob a forma de insubmissão, revolta e mal-estar estudantil nos espaços de confinamento escolar.

A expressão de resistência perceptível no desconforto estudantil com os espaços escolares é um claro sinal de uma arquitetura pensada e desenvolvida a partir de referenciais claramente disciplinadores centrados nas ideias de disciplina, controle, obediência e submissão. O desgosto e negação da escola perceptíveis nas atitudes e posturas dos adolescentes e da juventude, que se expressa como negação e recusa à utilização dos espaços e equipamentos educativos supostamente destinados a sua

formação é reflexo claro de desencontros de perspectivas geracionais e da negação aos instrumentos de controle representados no espaço e arquitetura escolares. Tal descontentamento e resistência refletem-se também no desconforto cotidiano de educadores interessados em projetos pedagógicos alternativos, incomodados com a dificuldade de desenvolvimento de atividades de cunho mais autônomo ou livre nos edifícios escolares de arquitetura tradicional ou, mesmo, naqueles desenvolvidos a partir de projetos tidos como modernos, contemporâneos e inovadores.

Tal negação ao espaço escolar nos leva a uma importante compreensão que devemos salientar é a de que a noção de espaço é estritamente ligada à noção de tempo. O espaço vivenciado é elemento construtor e articulador de nossas memórias, sendo assim articulador de identidades e referenciais de vida. A respeito disso Frago (2001, p.63) afirma que “são muitas as influências e entrecruzamentos entre o espaço e o tempo”. A própria noção de memória que temos é fruto da “recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço”. A memória é, em suma, um depósito de imagens e sensações decorrentes da relação com o espaço, que, por fim, se tornaram lugares, “Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história” (FRAGO, 2001, p.63). Por isso, o espaço “não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva” (MESMIN, 1973, p.16 apud, FRAGO, 2001, p.63).

É por conta disso que os espaços de ensino devem ser pensados com tanta atenção e cuidado, pois estes ficarão marcados para sempre na memória dos que ali frequentaram. As vivências que possibilitam, os comportamentos que induzem, as ideias que estimulam, bem como as vivências que dificultam ou impedem, a autonomia que queda constrangida, o protagonismo cerceado e as ideias que reproduzem, são determinantes elementos da formação da personalidade, da cultura e da visão de mundo de seus usuários, sejam eles estudantes, professores ou quaisquer outros que vivenciem a edificação. E esta relação afetiva, emocional, inconsciente, com o meio educacional, se propositalmente articulada com um referencial pedagógico, é essencial para estruturar e estimular a relação do estudante com o espaço da escola. Said (2007) exemplifica essa ligação afetiva ao falar de como crianças que experimentam passar mais de dois dias em um jardim de hospital tendem a criar um sentimento de afeto e pertencimento a esse espaço, o que faz com que elas queiram voltar a esse local se elas ficarem doentes novamente.

Em suma, se uma experiência em um espaço levar a um sentimento de satisfação e alegria, essa experiência fica na memória, da mesma forma se esse sentimento for ruim e insatisfatório, pode fazer com que um aluno não sinta vontade de voltar aquele espaço, pois ali suas memórias, e, portanto, sentimentos, não são bons e não transmitem prazer.

A arquitetura escolar, portanto, mantém uma vinculação direta com a noção de currículo, com a qual se vincula como elemento fundamental do desenvolvimento de atitudes, valores, concepções, visão de mundo etc. Mesmo que não observável aos olhares desatentos e superficiais, a edificação, sua concepção estética e seu espaço, são determinantes para o processo educativo implícito, psíquico, atitudinal, centrado em questões muitas vezes inconscientes, mas com rebatimento direto nas possibilidades conscientes da formação almejada. Assim, precisamos retornar à definição mesma de Currículo para que possamos entender alguns aspectos centrais da questão da arquitetura escolar, conforme pretendemos desenvolver.

ARQUITETURA ESCOLAR TRADICIONAL E ARQUITETURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA COMO ARQUITETURA DE CORRA E CURRAIS

Currículo: ETIM.Lat.*curriculum,i* - corrida, carreira, lugar onde se corre, campo, liça, hipódromo, picadeiro, do v.lat. *currere*; **Corra** – ato de correr, tira feita de couro para se prender, laçar alguma coisa, correia, verificação rápida feita com o olhar; **Curral** – lugar cercado onde se prende e/ou recolhe gado ETIM orig. duv. *Currale, is circo* para corridas de carros, sin/variação bezerreiro, cercado, armadilha (HOUAISS, Antonio et VILLAR, Mauro S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2001).

Efetivamente, as palavras da língua portuguesa: Currículo, Corra e Curral, têm origens similares na mesma base latina. Significando na nossa realidade elementos díspares, pedagogicamente diversos e até contraditórios, veremos que são esclarecedores de possibilidades interpretativas do papel da arquitetura escolar. Tudo o que acontece na escola é, de alguma forma, parte do Currículo nela vivenciado e ‘percorrido’ pelos estudantes, mas não somente por eles. Deve-se entender que o espaço escolar é vivenciado por todos os segmentos (e os indivíduos que os compõem) participantes da instituição escola. compreendendo estudantes, educadores, quadros

técnicos da administração escolar, quadros de apoio e manutenção da edificação e de seu funcionamento, pais que a ela comparecem, e, inclusive, pessoas ou grupos da comunidade que eventualmente a frequentem para acontecimentos especiais ou reuniões regulares (grupos de idosos, AA, esportistas e outros).

Compreendemos que o currículo escolar é ‘percurso’ para todas essas pessoas que convivem diariamente nesse espaço institucional, desta forma, sendo elemento educativo implícito, transmitindo valores, concepções sociais e visões de mundo. Defendemos a compreensão de que as vivências cotidianas acontecidas em todo e qualquer espaço edificado, e na escola especificamente, são educativas, no sentido amplo da palavra – são comunicadoras e estabelecedoras de sentido dentro de um universo cultural. Aprendemos relações, concepções de mundo, de vida, perspectivas e formas de ver conteúdos ao vivenciar práticas dentro da escola, independente de em que ‘categoria’ e subgrupo escolar estamos incluídos.

A referência formativa da ideologia originária – contexto cultural simbólico geral da sociedade – cria códigos e sistemas de significação que permitem que inconscientemente nós decodifiquemos a mensagem que a arquitetura traz. Essa transmissão de sentido se dá a medida em que vivenciamos a arquitetura em nosso dia-a-dia, num envolvimento físico-visual acompanhado do jogo da imaginação que nos relaciona às experiências vividas, a conteúdos culturais, científicos e ideológicos, e projeta significados compreensivos a partir de elementos que a arquitetura fornece: a forma dos prédios, sua arquitetura, seu estilo, seus espaços etc.

A arquitetura utiliza o espaço construído como meio de abrigar e transmitir sensações por meio de sua forma e função. Para um dos maiores teóricos da arquitetura, Bruno Zevi, “as quatro fachadas de uma casa (...) por mais belas que sejam, constituem apenas a caixa dentro da qual está encerrada a joia arquitetônica” (ZIVI, 2002, p.20). Arquitetura é, portanto, aquilo que possui espaço interno, que abriga o homem e suas variadas relações com o meio. Zevi em seguida esclarece:

(...) Dizer que o espaço interior é a essência da arquitetura não significa efetivamente afirmar que o valor de uma obra arquitetônica se esgota no valor espacial. Cada edifício caracteriza-se por uma pluralidade de valores: econômicos, sociais, técnicos, funcionais, artísticos, espaciais e decorativos (...).

Dentro disso França (1994, p.13) diz que os ambientes arquitetônicos seguem uma estreita ligação com os valores de sua época, são “espelhos de inquietações sociais e espirituais, concretizadas em fachadas e disposições interiores”. Posteriormente afirma que “As formas que o padrão arquitetônico assume não ocorrem desvinculadas das situações culturais, que por sua vez não estão desvinculadas da base material da sociedade”. A análise crítica e interpretativa do sentido do espaço arquitetônico contribui para um resgate da subjetividade do homem, sendo o meio em seu entorno um fruto, tanto de sua base biológica como de sua cultura, orientação política, experiências crenças e valores. Como afirma Frago (2001, p. 64):

(...) o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica, mostra a quem sabe ler o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só a relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também a liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas-, à sua hierarquia e relações.

Assim, quando aqui diferenciamos, as formas de Arquitetura Escolar como Currículo, Corra e Curral, apenas sob suas conotações particulares estamos dizendo que a Arquitetura Escolar pode ser expressão explícita de possibilidades, entre as quais uma vertente se demonstra como predominante. Como possibilidade, mas praticamente inexistente como exemplificação concreta e real, a arquitetura escolar pode ser parceira e componente de um currículo engrandecedor, com ela articulado e de cujos elementos propositais ela é parte constitutiva.

(...) evidente que as escolas do bosque ou os jardins de infância, para dar alguns exemplos, expressaram em sua institucionalização material as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou as classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre seus muros. (FRAGO, 2001, p. 26).

O arquiteto, como elaborador da edificação escolar é também um educador, cujos ensinamentos se transmitem através das formas que ele concebe e que constituem o entorno do aluno desde sua mais tenra idade. O espaço escolar não é um local neutro e sem influência no aprendizado, não é, segundo Frago (2001, p.26)

(...) apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações.

A arquitetura escolar é, portanto, por si mesma, um programa. Nas teorias da percepção, o espaço-escola, é “um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (FRAGO 2001, p.26) e pode ser considerada, segundo Mesmin (1967, p.62-66 apud, FRAGO, 2001, p.27) “uma forma silenciosa de ensino”, o que constitui o currículo oculto da “especialização” do ensino.

Por outro lado, e representada na concepção de edifícios efetivamente existentes, a Arquitetura Escolar pode igualmente ser expressão de Corra ou ‘laço’ para prender, constituindo-se também numa espécie de Curral, lugar onde se prende e recolhe os estudantes, com a decorrente conclusão de que sejam abatidos politicamente e intelectualmente, em termos do desenvolvimento autônomo de suas personalidades. As diferentes possibilidades da Arquitetura Escolar podem leva-la a assumir uma ou outra função, desenvolver uma ou outra possibilidade. O mais grave: quando a Arquitetura Escolar não é claramente compreendida como parte de um projeto de Currículo (em seu sentido estrito de projeto pedagógico, com todas as implicações a ele articuladas) ela se constitui claramente como ‘ferramenta’ de construção de modelos curriculares assemelhados a Corra e Curral.

Dentro da compreensão difundida pela concepção corrente, não apenas massificada pela indústria cultural e sua mídia, mas inclusive numa perspectiva erudita (de profissionais de nível superior e da produção acadêmica a eles relatada), os projetistas da arquitetura escolar no Brasil têm buscado soluções técnicas e projetivas que modernizam as edificações, imprimindo-lhes um caráter adequado ao mundo industrial capitalista. Essa arquitetura significa uma ruptura clara com os modelos arquitetônicos anteriores, inspirados nos Conventos e Quarteis. Uns e outros, modernos e antigos, com clara influência e presença de mecanismos do ‘Panóptico’ de Jeremy Bentham.

Tendo tido a contribuição original das congregações e ordens religiosas, inicialmente masculinas e, a partir de meados do século XX, igualmente congregações femininas, a educação escolar brasileira teve quase, diríamos, naturalmente, determinações dos referenciais religiosos católicos. Os padres, frades e freiras, cuja formação se dava em conventos com arquitetura grandemente similar, independente de

suas ordens, reproduziam em suas escolas a concepção do “Claustro”, como forma necessária ao ‘fechamento’ e ‘isolamento’ para o mundo, necessários em sua concepção educacional, centrada na disciplina, silêncio, controle dos movimentos, controle do corpo, controle atitudinal e reprodução cultural centrada na ideologia religiosa e na cultura clássica europeia. A forma geral dos grandes colégios católicos e os elementos específicos dessa arquitetura foram e ainda são instrumentos de transmissão de valores, conformam atitudes, maneiras de ser, de caminhar, de pensar e de se portar. Transmitem concepções de mundo, são agentes educativos importantes, conquanto inconscientes.

A primeira ruptura ou alternativa de matriz arquitetônica nos chegou com os ideais do positivismo, que ao final do século XIX trouxe ao país concepções de ciência, de progresso, de ordem social não religiosa, influências difundidas por setores médios urbanos e de forte penetração entre os militares brasileiros. Essa visão ‘modernizadora’, rompendo com a tradição escolástica da educação, levou à mudança relativa dos referenciais maiores dos prédios escolares, que passaram a ter nos quartéis sua influência emblemática, com pavilhões, áreas abertas, pátios, elementos cujo desenho e posicionamento refletem, não menos que os componentes de ordem e controle, ideais de racionalidade, higienismo e ciência.

Uns e outros (arquitetura escolar de referência religiosa ou de referência militar) incorporam aspectos defendidos e propostos no edifício prisional conhecido como o “Panóptico de Bentham”. A prisão concebida pelo filósofo reformador inglês apresentava uma concepção de controle visual que buscava a auto-repressão dos próprios detentos, estabelecida através do medo. Bentham criticou a ideia de que se deveria ou conseguiria controlar os presos pela repressão externa permanente e direta por considera-la impossível de ser levada a cabo por um longo período. Como não se pode estar o tempo todo vigiando a todos para reprimi-los em todos os momentos de insubordinação, sugeriu, em lugar dessa tentativa, a construção de um processo de auto-repressão pelo medo do controle e da observação possíveis a qualquer momento. Daí decorre a noção de Panóptico – que vê tudo, que vê todos.

O ‘Panoptico de Bentham’ é um edifício em que as celas são visíveis a qualquer momento, abertas para um pátio central em que numa torre fechada, os vigias não são visíveis. Dessa forma, nunca se sabe quando se está sendo observado, nem por quem se está sendo observado, além de que essa observação pode ocorrer a qualquer momento ou a todo momento, acrescentando o elemento surpresa, com a recorrente punição para qualquer ato infracional disciplinar. Do presídio também se herdou nas escolas, além

das portas de sala com as pequenas aberturas para ser observado a qualquer momento, sem que se veja ou ouça a aproximação do ‘bedel’, do ‘supervisor’ ou ‘coordenador’ de alunos, outros elementos como as grades isolando setores, fechando-os e controlando acessos dos estudantes. De quartéis e presídios, herdou a escola um instrumento que se considera fundamental: uma escola funciona faltando professores, faltando carteiras, faltando água e luz, faltando livros – mas nunca falta **a chamada**. Esse elemento fundamental do controle disciplinar da presença foi acrescido do aspecto importantíssimo para o capitalismo industrial que é o controle do tempo e da pontualidade, expresso nas sirenes, sinetas, ‘relógios de ponto, cadernetas de frequência entre outros elementos.

Por outro lado, o Panóptico pode ser uma máquina de fazer experiências, modificar comportamento, treinar e retreinar, podendo servir para “cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos” (FOUCAULT, 1997, p.170). Isso é alcançado com uma simples ideia arquitetural, sendo uma prova clara de como a forma arquitetônica pode ter influência positiva ou negativa na realidade dos seres humanos. Da mesma forma como uma disposição extremamente programada dos espaços de ensino pode gerar seres padronizados, controlados, alienados e conformados.

Mais recentemente, a partir dos anos 1980, no final do século passado, emerge uma nova referência para a arquitetura escolar, o espaço empresarial capitalista. A empresa capitalista é em sua essência um espaço industrial, de produção em grandes quantidades. Massificação e padronização ou massificação dentro de variedades controladas é um dos eixos de um processo em que a produtividade significa o elemento central gerador dos ganhos e lucros capitalistas, produzidos como mais-valia embutida nos produtos e serviços oferecidos aos consumidores.

Constrói, paralelamente, uma sociedade de massificação e controle, de consumo de massa, cujas ideias são difundidas por um setor especializado de seu aparelho institucional que as produz ‘industrialmente’ e as impinge reiteradamente através de um sistema de mídia televisiva, radiodifundida e escrita que é onipresente e diuturno. A escola e seu edifício são, neste sentido, elementos confirmadores e espaço de exercício desses valores de massificação, controle, obediência, consumo, submissão às estruturas e personificações do sistema social.

Essa estrutura ideológica subjacente à arquitetura escolar tem nas noções de racionalidade científica e técnica seu elemento central de justificação e respaldo. As

plantas e edifícios ortogonais, prismáticos, quadrados, cubos, esferas, parábolas, são manifestações de linguagem racional, científica. Transmitem, ou retransmitem, de forma imanente, esse campo de compreensão do qual emergem. Esses edifícios são ‘naturalmente’ modernos e avançados aos olhos massificados e ‘embaçados’ pela ideologia originária que permeia toda a sociedade atual. São inquestionavelmente ‘bons’ ou ‘boa arquitetura’ na leitura dos arquitetos e das secretarias de educação que os recebem. Aliado a justificativas ergonômicas e ergométricas que definem dimensionamentos, passagens, circulações e formas dos ambientes, erigem um ‘castelo inexpugnável’ de conceitos no senso comum e na modelagem de edifícios escolares.

Queda obscurecida e inquestionada a matriz pedagógica favorecida por essa tipologia arquitetônica, assim como também permanecem obscurecidos os referenciais pedagógicos divergentes, dificultados – quase impedidos – por essas escolhas que aparentam ser apenas formais, mas que carregam em seu bojo conteúdos atitudinais, valorativos, ideias, conceitos, posturas induzidas, ações estimuladas e ações dificultadas. Arquitetura escolar a serviço e manifestação de controle, submissão, obediência, subserviência, massificação, ordem, heteronomia, em vez de espaço e edifícios voltados à autonomia, protagonismo, liberdade, ampliação cultural, desenvolvimento da personalidade, construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre arquitetura escolar são em sua maioria focados nos aspectos eminentemente técnicos e sua relação com o processo pedagógico são abordados, em parte, apenas para uma dada faixa etária – ensino infantil. A referida temática, arquitetura escolar e currículo, acaba sendo negligenciada nos espaços de formação acadêmica seja no Curso de Arquitetura ou no Curso de Pedagogia.

Ergonomia, acessibilidade, materiais de acabamento, tecnologia construtiva, sustentabilidade energética, ecologia são alguns caminhos percorridos pelos estudos na área. A incipiência de estudos profundos sobre a utilização pedagógica do espaço e o espaço no processo educacional indiferente da faixa etária educacional, representa a separação entre a técnica arquitetônica e a orientação curricular pedagógica.

O arquiteto em seu ato de projetar constitui-se também como educador. Suas opções e escolhas podem colaborar para o desenvolvimento educacional e refletem sua

concepção curricular, do papel da escola na sociedade. A construção do espaço escolar, assim, pode representar e constituir-se mais um instrumento de controle e de dominação cultural ou tornar-se o lócus para a construção do saber, da autonomia, da formação humana.

A negação ao espaço escolar, por parte dos alunos é, em parte, reflexo da negação do que a escola representa para estes em si. A arquitetura passa a ser vista muitas vezes como a materialização do corra e do curral, o espaço da correia, o lugar do cercado onde se prende e/ou se recolhe o “gado” humano.

A arquitetura escolar, contudo, pode ser de forma dialética parceira e componente de um currículo emancipador. Consideramos a base técnica como um dado de princípio da arquitetura escolar. Sobre esta base, que se pretende ‘dada’, é necessário perceber e discutir a Responder corretamente às necessidades de dimensionamento, iluminação, ventilação, uso correto de revestimentos, aproveitamento de iluminação e ventilação naturais, entre outras questões técnicas, é apenas a “base” sobre a qual se constituirá a arquitetura como elemento simbólico. A arquitetura escolar reflete, dessa forma, a relação entre as múltiplas possibilidades do espaço escolar, sob a forma de arquitetura, e as diferentes visões e propostas curriculares. Em suma, para cada projeto político pedagógico escolar corresponde uma ou algumas concepções específicas de arquitetura – eis a questão que tem passado em branco nas discussões tanto na área de arquitetura quanto na de educação-pedagogia.

O desenvolvimento de pesquisas, sob esse prisma, que articulem as leituras pedagógicas e o referencial da Formação Humana Omnilateral – com o levantamento da arquitetura escolar, cotejando-a com estudos complementares acerca do caráter educativo da arquitetura e do espaço, mormente dos edifícios escolares existentes, podem propiciar mais esclarecimentos e apontar caminhos sobre a temática. Que se inicie o debate !

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3 Ed. Lisboa, Editorial Presença, 1980.

- . AMARAL, Cláudio. As Teorias Administrativas e o Lay-out. **Design & Interiores**, São Paulo, Projeto Editores Associados 2(10), 1988.
- . ARRAIS NETO, Enéas. A Arquitetura do Poder e o Poder da Arquitetura. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Universidade Federal do Ceará, 1989.
- . ARRAIS NETO, Enéas. Arquitetura – Meio de Comunicação de Massa e Direcionamento de Consumo. Revista (Escola Técnica Federal do Ceará), Ano XIX, N 19, pp 83-94. Fortaleza, ETFCE, 1992.
- . FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.**
- . FRAGO, Antonio Viñao, e Augustin ESCOLANO. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.**
- . FRANÇA, Lilian C.Monteiro. **Caos – Espaço – Educação.** São Paulo, Ed. Anna Blume, 1994.
- . FURTADO FILHO, José da Rocha. **Architectural Meaning.** Milwaukee, University of Winsconsin, 1979, Dissertação de Mestrado.
- . GIROUX, Henry. Ideologia, cultura & escolarização. In: **Teoria Crítica e resistência em educação.** Petrópolis, Vozes, 1986.
- . HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo, Loyola, 2012.
- . MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- . MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. In: FERNANDES, Florestan (org); **Marx e Engels: História.** São Paulo, Ática, 1983.

- . MENEZES, Eduardo Diatahy Bezerra de. Notas sobre Arquitetura como comunicação de massa. In VIEIRA, Amaral (org): **Comunicação de Massa: o impasse brasileiro**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.
- . MESMIN, Georges. **L'enfant, l'architecture et l'espace**. Tournai: Casterman, 1973.
- . MOUSSATCHÉ, Helena. **A arquitetura escolar como representação social de escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- . NIEMEYER, Oscar. **A forma na Arquitetura**. Rio de Janeiro, Ed. Revan, 2005.
- . OLIVEIRA, Manfredo Araújo. A ética das Ideologias. In: **A hora da Ética Libertadora**. São Paulo, Paulinas, 1985.
- . SAID, Ismail. **Architecture for Children: Understanding Children Perception towards Built Environment**. Malásia: Universiti Teknologi Malaysia, 2007.
- . WEBLEN, Thorstein. **Teoria da Classe Ociosa**. São Paulo, Abril, 1985 (Coleção: Os Pensadores).
- . ZEVI, Bruno. **Saber ver a Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

¹Arquiteto (UFC), Mestre em Sociologia (UFC), Doutor em Educação (UFC-IOE/Univ.of London), Pós-Doutor em Filosofia da Arte e Subjetividade (E.H.E.S.S.- Paris); Prof. Associado da Universidade Federal do Ceará; Líder do LABOR – Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional-UFC.

²Arquiteto (UNIFOR), Pesquisador LABOR – Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – UFC

³Arquiteto (UFC), Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (UNIFOR), Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (UECE), Doutor em Educação (UFC); Professor da Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Bolsista Hora Pesquisa – UNIFOR.

RECEBIDO EM: Setembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016

TURISMO E SIGNIFICADOS DO TRABALHO: AS EXPERIÊNCIAS DE CONDUTORES DE VISITANTES E GUIAS DE TURISMO NA APA DO DELTA DO PARNAÍBA-PIAUI

TOURISM AND MEANINGS OF WORK: THE EXPERIENCES OF VISITOR DRIVERS AND TOURISM GUIDES IN THE DELTA DO PARNAÍBA-PIAUI

Amanda Maria dos Santos Silva¹

Francisca Maria dos Santos Silva²

RESUMO

A investigação a seguir tem por objetivo apresentar a atuação e as experiências de trabalho vivenciadas por condutores de visitantes e guias de turismo que atuam na Área de Proteção Ambiental do Delta do Parnaíba, no estado do Piauí. O fio condutor da análise se processa metodologicamente a partir da dialética marxiana, por meio de uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e de campo e se materializa com a aplicação de 26 questionários semiestruturados. Os resultados revelam que os trabalhadores do setor que atuam na APA do Delta do Parnaíba possuem baixa remuneração, são submetidos a relações trabalhistas informais e tem sua força de trabalho explorada ao máximo para atender as exigências de turistas e dos contratantes que buscam esses trabalhadores. Essa situação culmina em um cenário de precarização do trabalho que apresenta como consequência a necessidade de inserção em outras atividades econômicas e/ou abandono da profissão por muitos sujeitos. Assim, o objetivo do trabalho foi alcançado e oferece uma ampliação nos estudos sobre o Turismo e os Mundos do Trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências de Trabalho - Condutores de Visitantes - Guias de Turismo - APA do Delta do Parnaíba.

ABSTRACT

The following investigation aims to present the work and experiences of work experienced by visitors drivers and tour guides working in the Environmental Protection Area of the Parnaíba Delta, in the state of Piauí. The conductive thread of the analysis is methodologically based on

the Marxian dialectic, through a qualitative approach, through bibliographical and field research and is materialized through the application of 26 semi-structured questionnaires. The results show that workers in the sector that work in the APA of the Parnaíba Delta have low pay, are subject to informal labor relations and have their work force exploited to the maximum to meet the demands of tourists and contractors seeking these workers. This situation culminates in a scenario of precariousness of work that presents as a consequence the necessity of insertion in other economic activities and / or abandonment of the profession by many subjects. Thus, the objective of the work was achieved and offers an amplification in the studies on Tourism and the Worlds of Work.

KEYWORDS: Work Experiences - Visitor Conductors - Tourism guides - APA of the Parnaíba Delta.

INTRODUÇÃO

O turismo vem crescendo de maneira acelerada e complexa e já se constitui em um dos mais importantes fatores de desenvolvimento social e econômico dos países com vocação turística. Em decorrência dessa expansão, mudanças tornam-se significativas e o mercado passa a exigir que a mão-de-obra seja cada vez mais qualificada. Este é um requisito básico e essencial para qualquer empreendimento, principalmente, para aqueles cujas atividades são exclusivamente de prestação de serviços, como é o caso do turismo.

O cenário que possibilita a presente investigação é o crescente desenvolvimento da atividade turística e a sua caracterização como um segmento destaque em todo mundo, em especial, nas comunidades que apresentam atrativos com potencial para o desenvolvimento do turismo. É possível perceber com essa situação a conexão entre o movimento global de exploração do Turismo com a rotina vivenciada na APA do Delta do Parnaíba, interferindo de forma direta no fazer-se de condutores de visitantes e guias de turismo local.

Dessa forma, o objetivo dessa investigação é analisar como se desenvolve a atuação do guia de turismo e do condutor de visitantes na APA do Delta do Rio Parnaíba – Piauí identificando as atribuições desses profissionais, analisando seu campo de atuação e demonstrando de que forma se dá a relação com o mundo do trabalho na APA do Delta do Parnaíba.

Na investigação deste trabalho utilizaremos como opção metodológica, a perspectiva dialética proposta por Marx. Partindo do movimento real da ação humana, como Marx (1989, p. 16) indica “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. A principal forma de coleta de dados será através da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Os sujeitos desta pesquisa são 24 condutores de visitantes e 2 guias de turismo atuantes e que atuaram na APA do Delta do Parnaíba, nas cidades de Parnaíba, Cajueiro da Praia, Luís Correia e Ilha Grande que responderam a um questionário com 12 questões que tinha como objetivo levantar dados acerca da atuação desses profissionais.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TURISMO

As primeiras definições de turismo surgiu no século XVII, referindo-se a um tipo especial de viagem. A palavra *tour* quer dizer volta tem seu equivalente no inglês *turn* e no latim *tornare*. O pesquisador suíço Arthur Haulot acredita que a origem da palavra está no hebraico *tur* que aparece na bíblia com o significado de viagem de reconhecimento (ANDRADE, 2002).

Segundo a Organização Mundial do Turismo – OMT (1997) o turismo é a soma de relações de serviços resultante de uma mudança de residência, temporária e voluntária, motivada por razões alheias, negócios ou profissionais.

Dessa forma, podemos analisar o turismo por diversos ângulos e citar definições diversas para a atividade. Segundo o olhar holístico de Jafar Jafari, turismo “é o estudo do homem longe de seu local de residência, da indústria que satisfaz suas necessidades, e dos impactos que ambos, ele e a indústria, geram sobre os ambientes físico, econômico e sociocultural da área receptora” (JAFARI, 1998 *apud* BENI, 2007, p.36)

O Turismo é um setor econômico que apresenta elevados índices de crescimento no contexto mundial, atividade que proporciona grandes oportunidades e devido à presença da competitividade entre os destinos turísticos e prestadores de serviços da cadeia do turismo.

É indubitável, portanto que é preciso estar atento para proporcionar a satisfação de seus clientes, e observar que os profissionais como os guias de turismo e os condutores de visitantes são de extrema importância. Estes que representam uma agência ou operadoras,

tornando-se como cartão de visita para empresas, instituições e destinos turísticos, ou seja, são parte responsável pelo sucesso das empresas, instituições e operadoras e a consequente a satisfação do cliente.

Um dos seguimentos de destaque nesse setor é o ecoturismo, que de acordo com Rodrigues (2003, p. 85), “é uma atividade econômica, de baixo impacto ambiental, que se orienta para áreas de significativo valor natural e cultural”. Conti (2003, p. 56) conceitua o ecoturismo “como uma forma de desfrutar visitas a áreas naturais, promovendo, ao mesmo tempo, sua conservação e apelando para o envolvimento das populações locais”. Entre os mais diversos conceitos para o ecoturismo, o mais difundido no país é o de 1994 publicado nas Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo, pela Embratur e Ministério do Meio Ambiente, a saber,

Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações envolvidas (EMBRATUR, 1994).

Essa modalidade de turismo pode ser desenvolvida em Unidades de Conservação – UCs - que segundo Machado (2005) são áreas instituídas para a manutenção de espaços naturais de valor. O artigo 2º inciso I, da lei nº 9.985/00³, conceitua UCs como:

Um espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regimes especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. (BRASIL, 2000).

As UCs, para Machado (2005, p. 22) são principal matéria-prima para o ecoturismo, “pela proteção a obras superiores da natureza, o que se refletirá em benefícios para toda a sociedade e o próprio ambiente natural.” Quando se fala em unidade de conservação,

No Brasil a Lei nº 9.985/00 institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, e estabelece critérios e normas para a criação, implantação e gestão de Unidades de Conservação em dois grupos que são: Unidades de Proteção Integral e as Unidades de Uso Sustentável.

Nas Unidades de Proteção Integral o objetivo principal é preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. O uso indireto, segundo a mesma lei, consiste naquele que não envolve consumo, coleta, dano ou destruição dos recursos. Nas Unidades de Uso Sustentável o objetivo é compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos recursos naturais.

O grupo das Unidades de Proteção Integral é composto pelas seguintes categorias (Art. 8º, Lei nº 9.985/00): Estação Ecológica Reserva Biológica, Parque Nacional, Monumento Natural e Refúgio da Vida Silvestre. No grupo de Unidades de Uso Sustentável “estão contempladas as áreas naturais aptas para a prática do ecoturismo”. (MACHADO, 2005, p. 24) que são: Área de Proteção Ambiental, Área de Relevante Interesse Ecológico, Floresta Nacional, Reserva Extrativista, Reserva de Fauna, Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural.

A Área de Proteção Ambiental – APA é uma “área pública ou privada. Em geral de grande extensão, cujo objetivo é disciplinar o processo de ocupação da terra”. (MACHADO, 2005, p. 22). Geralmente apresentam variados graus de ocupação humana e visa assegurar a proteção dos recursos bióticos a abióticos, garantindo o bem-estar das populações humanas que vivem em seus limites.

A APA do Delta do Parnaíba foi criada pelo decreto de 28 de agosto de 1996, estando localizada nos municípios de Luís Correia, Morro da Mariana⁴ e Parnaíba, no Piauí; Araiões e Tutóia, no Maranhão; Chaval e Barroquinha, no Ceará, e nas águas jurisdicionais, tendo como objetivos.

- I proteger os deltas dos rios Parnaíba, Timonha e Ubatuba, com sua fauna, flora e complexo dunar;
- II proteger remanescentes de mata aluvial;
- III proteger os recursos hídricos;
- IV melhorar a qualidade de vida das populações residentes, mediante orientação e disciplina das atividades econômicas locais;
- V fomentar o turismo ecológico e a educação ambiental;
- VI preservar as culturas e as tradições locais. (BRASIL, 1996)

Com esse decreto, a atividade turística passa a ser percebida como segmento passível de exploração e inserção da mão de obra local, que deposita no Turismo uma possibilidade de melhoria de vida, de inclusão e ascensão social. A relação trabalho e turismo passa a ser explorada de forma mais organizada e em virtude disso, torna-se necessário um debate acerca dessa relação.

TURISMO E TRABALHO: NOTAS CONCEITUAIS

Como ponto fundamental é necessário compreender o trabalho enquanto uma relação estabelecida entre homem e natureza. Seu processo se torna possível à medida que o homem interage, se apropria e transforma o meio que está inserido. Nessas circunstâncias dialeticamente transforma também a si mesmo, como nos mostra Marx (2013) “trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza”.

A partir desse movimento de transformação da natureza, o homem se “constrói”, atuando sobre a natureza externa a ele, modificando-a, enquanto simultaneamente tem sua própria natureza modificada (MARX, 2013). Logo, se entende que o trabalho é o elemento que possibilita a construção de uma identidade humana uma vez que esse processo permite a constituição de um “ser social” e é, por conseguinte um artifício fundamental de sua organização coletiva, pois, esse movimento possibilita sua organização em sociedade.

Torna-se necessário, contudo, caracterizar o trabalho em sua natureza dúplice, se por um lado ele possibilita a constituição do homem enquanto ser social pertencente/transformador de uma sociabilidade ele também tem como característica a alienação/estranhamento proporcionado pelo assalariamento e pelas condições em que suas atividades são desenvolvidas. Dessa forma o trabalho se desenvolve processualmente em suas dimensões basilares com seus aspectos positivos e negativos.

É importante ressaltar que em Marx existe uma relação conectada entre o trabalho útil-concreto (positivo), produtor de valores de uso indispensáveis à (re)produção humana e o trabalho abstrato (negativo), contido nas mercadorias, cujo principal fim é a criação de mais-valia indispensável a lógica do capital.

Dialeticamente Marx considera seus aspectos positivos e negativos, onde se debruça sobre a contribuição dada pelo trabalho, entre elas o “tornar-se homem” propiciado pela produção dos seus meios de subsistência.

[...] para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico, é portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, mesmo a milhares de anos, deve ser cumprida todas as horas, para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2001, p. 39).

Dessa forma, o homem em seu contato com a natureza, se utiliza de suas forças vitais: pernas, braços, cabeça e mãos transformando a matéria prima contida na natureza para canalizar os recursos disponíveis com o objetivo de subsidiar sua vida social. Assim, o homem imprime na natureza a sua forma útil a vida humana. A partir desse movimento, o homem transforma a natureza e forja sua condição humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2001, p.27).

Nesses termos o trabalho pode ser exposto como um movimento de transformação/apropriação da natureza pelo homem com o objetivo de subsidiar sua existência. Marx (2013), ainda relacionado a esse processo, apresenta que outros animais tem essa interação com a natureza, contudo, nos mostra que por não ser uma atividade mediada pela consciência e sim por instinto, apenas ao homem carrega consigo esse status transformador da natureza com a finalidade de prover sua existência. Isso fica claro quando ele expõe que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 2013, p. 212).

Com isso Marx (2013) afirma que o processo em sua integralidade, desde a formulação até a execução pertence exclusivamente ao homem, ao trabalhador. Ele não apenas transforma o material que está a sua disposição como dá uma materialidade/utilidade a partir de um projeto desenvolvido a priori em sua consciência, construindo valores de uso, compreendidos como a transformação da natureza em elementos úteis a manutenção da vida humana. Contudo,

Comumente, na contemporaneidade, a noção de trabalho muitas vezes se confunde com o emprego, o que devemos atentar para o fato de que são duas categorias diferentes, pois enquanto trabalho é uma condição inerente ao homem, o emprego é

uma situação socialmente determinada que implica ter condições e direitos assegurados (NASCIMENTO, 2015, p. 9).

Para compreender as relações de trabalho e emprego dos condutores de visitantes e dos guias de turismo que atuam na APA do Delta, serão apresentadas a seguir as especificidades de cada segmento de trabalhadores e de que forma se dá a atuação cotidiana desse grupo de trabalhadores.

GUIA DE TURISMO E CONDUTOR DE VISITANTES: A ATUAÇÃO DA CATEGORIA DA APA DO DELTA DO PARNAÍBA

Os guias de turismo são profissionais devidamente cadastrados no Ministério do Turismo, sob o regimento da Lei 8.623, de 28 de janeiro de 1993 que no art. 2º, cita:

Para os efeitos desta Lei, é considerado Guia de Turismo o profissional que, devidamente cadastrado no Instituto Brasileiro de Turismo - EMBRATUR, exerça atividades de acompanhar, orientar e transmitir informações a pessoas ou grupos, em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais, internacionais ou especializadas. (BRASIL, 1993)

Na obra “Guia de Turismo – o Profissional e a Profissão”, as autoras Chimenti e Tavares (2013, p. 17) afirmam que

O guia de turismo é uma das figuras que melhor representa a imagem coletiva do turismo. A imagem do guia saindo com seu grupo de um ônibus é tão comum no imaginário das pessoas quanto a do turista de bermuda, camisa florida, chapéu e máquina fotográfica pendurada no pescoço.

Em seu artigo 8º, a Portaria 27/2014 também chama a atenção para não haver equívoco quanto a uma novidade: a atividade de guia de turismo não se confunde com o exercício das atividades de condutor de visitantes em unidades de conservação federais, estaduais ou municipais e de monitor de turismo. Brasil (2014, p. 110):

§1º Nos termos da legislação, considera-se condutor de visitantes em unidades de conservação o profissional que recebe capacitação específica para atuar em determinada unidade, cadastrado no órgão gestor, e com a atribuição de conduzir visitantes em espaços naturais e/ou áreas legalmente protegidas, apresentando conhecimentos ecológicos vivenciais, específicos da localidade em que atua, estando permitido conduzir apenas nos limites desta área.

§ 2º Considera-se monitor de turismo a pessoa que atua na condução e monitoramento de visitantes e turistas em locais de interesse cultural existentes no município, tais como museus, monumentos e prédios históricos, desenvolvendo atividades interpretativas fundamentadas na história e memória local, contribuindo para a valorização e conservação do patrimônio histórico existente, não sendo permitida ao monitor de turismo a condução de visitantes fora dos limites do respectivo local.

A profissão é a única dentro do escopo da atividade que possui reconhecimento e regulamentação do Ministério do Turismo, devido a sua importância para o desenvolvimento e qualificação de um destino. Logo, ela exige dos atores atuantes cursos específicos de formação e cadastramento obrigatório junto àquele órgão. No Brasil a função do guia de turismo foi reconhecida como profissão com a elaboração da primeira versão da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em 1982.

Entre os nossos sujeitos 2 atuam como guias de turismo e 23 como condutores de visitantes, entre eles temos 08 que são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. A faixa etária é diversificada, tendo como maioria, trabalhadores com mais de 40 anos de idade. A seguir, são apresentados alguns dados relacionados aos mesmos, que nos ajudam a compreender a atuação trabalhista e suas implicações na APA do Delta do Parnaíba.

Com relação aos níveis de escolaridade, treze possuem ensino médio completo, 10 possuem nível superior, um possui ensino fundamental e um tem o ensino superior incompleto. É possível notar que os trabalhadores pesquisados possuem certo grau de instrução formal o que em teoria, garantiria um espaço no mercado de trabalho.

A teoria do capital humano refere-se a capacidade produtiva dos indivíduos de gerar riqueza e sua distribuição. De forma bastante simples, a teoria diz que educação e treinamento afetam o desenvolvimento e a performance do indivíduo no exercício do trabalho ou seja, os indivíduos mais educados e mais bem treinados produzem mais e melhor. Partindo-se do pressuposto que as pessoas são remuneradas conforme seu desempenho, a predição da teoria do capital humano é que trabalhadores mais bem qualificados são mais bem remunerados porque são mais produtivos (ARBACHE, 2001, p.37)

Nesse contexto, o trabalhador é submetido a condição de reprodutor, não só dentro do processo produtivo como também do sistema vigente, onde passa a ser responsabilizado de seu lugar na sociedade, fazendo com que ele compreenda que tanto sua condição de desemprego ou de seus baixos salários tem relação direta e exclusiva com o seu interesse em buscar qualificação.

Para além da formação universitária, os cursos de qualificação profissional são realizados por muitos desses profissionais, que buscam uma melhor colocação no mercado local. Na tabela 01 apresentada a seguir é possível visualizar quais cursos foram realizados e quantos dos nossos pesquisados passaram por essa forma de ensino.

Tabela 01: Lista de cursos de qualificação realizados

Cursos de Qualificação Realizados	Número de Participantes
Curso de Condutor de Visitantes	13
Curso de Idiomas	01
Curso de Hospitalidade	01
Curso de Meio Ambiente	01
Curso de Informações Turísticas	01
Qualidade no Atendimento ao Cliente	01
Não Possui Cursos de Qualificação	05

Tabela 01: Lista de cursos de qualificação realizados

Fonte: Pesquisa Direta (2016)

Tendo uma visualização do grau de instrução desses trabalhadores, investigamos a forma de contratação dos mesmos, entre os 23 pesquisados apenas dois tem sua situação trabalhista formalizada, tendo, dessa forma os direitos trabalhistas garantidos. Os demais dependem da procura direta dos turistas que visitam a região e das agências de turismo que contratam seus serviços. Essa flexibilização do trabalho como apontam Lima, Barros e AGUIAR (2012, p.111)

[...] revela o “benefício” para os empresários em ofertar trabalhos flexibilizados. O mais relevante dos motivos é compatível com a lógica do capital: lucro, já que se minimiza a obrigatoriedade de pagar encargos trabalhistas. Tendo em vista que o valor pago por estes tributos representam praticamente o dobro do salário oferecido ao trabalhador, o “peso” desses impostos são vistos como “fardos” ao empresariado.

Essa realidade se materializa quando questionamos a percepção os guias e condutores da APA do Delta acerca da valorização da categoria. Entre os 19 trabalhadores que atuam no segmento, 16 possuem outra atividade para compor a renda familiar, uma vez que, o emprego ligado ao Turismo não tem remuneração suficiente. Essa instabilidade é apontada como um dos fatores que culminaram no abandono da atividade por alguns dos nossos sujeitos. O Ex-condutor 01⁵ aponta que “a necessidade de um trabalho fixo, de se estabelecer pessoalmente e de ter uma renda fixa” motivou sua saída do segmento.

Sobre a rentabilidade do trabalho como guia de turismo ou condutor de visitantes o Condutor 01 informa que “o trabalho não é bem remunerado, é pouco para o tipo de trabalho que a gente faz”. Com relação à rotina de trabalho dos trabalhadores do turismo, José (2014) citado por Silva (2014) descreve como se dá sua atuação na APA do Delta.

Na maioria das vezes eu acompanho um passeio por dia. Que sai às 8 da manhã e volta às 4 da tarde. Dependendo do turista a gente fica até mais porque não tem a obrigação de fazer a vontade dele. Se eu faço um passeio com você claro que eu tenho que tirar o meu dinheiro, mas você tem que ficar satisfeita pra poder voltar e trabalhar comigo ou me indicar pra algum amigo. Se não, eu fico sem trabalho e sem o sustento de casa que eu tiro do turismo nesses períodos de alta temporada.

Assim conectamos essa realidade ao que aponta Marx (2013, p. 23)

O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens.

Ao aprofundar nossa investigação com os condutores que atuavam na APA do Delta do Parnaíba buscamos evidenciar as motivações que levavam alguns desses trabalhadores abandonarem a atividade, destacamos o que nos apresenta o Condutor 02

Aturei como guia até ser diplomado juntamente com mais 27 guias. Na época eu cobrava R\$100,00 pelo trabalho de guia no delta e R\$80,00 o City Tour. Meus colegas baixaram o preço para R\$30,00 Delta e R\$25,00 o City Tour, Com essa tabela resolvi me aposentar como guia.

A situação de exploração da força de trabalho é uma constante quando a pauta é a falta de estímulo para se manter na profissão e se conecta com o que apontam Tavares e Chimenti (2013, p.37)

Muitos optam por deixar a profissão no momento em que precisam encontrar um emprego mais estável para se casar e/ou ter filhos. Isso ocorre de modo generalizado em diversos países, sendo uma característica da função, não do turismo no Brasil.

Outro ponto que merece destaque em nossa análise é a inserção do poder público e das políticas voltadas ao desenvolvimento do Turismo na localidade, segundo o Condutor 03 “Na cidade há muitos lugares, serviços que podem ser prestados como fonte de renda no âmbito turístico, mas falta estrutura, apoio da gestão municipal e da gestão da secretaria de turismo”.

Existe uma espera e, em alguns aspectos, uma esperança depositada nas ações que são ligadas ao poder público. Muito se espera desse núcleo enquanto catalizador do Turismo no Piauí. Essa é uma realidade de muitas localidades que veem na atividade uma alternativa para a superação das péssimas condições de vida, contudo, não são levados em consideração os interesses do Estado nessa relação o que ajuda a caracterizar o descrito por Thevenin (2011, p.130)

No capitalismo, o Estado tem sido uma das forças propulsoras e facilitadoras do desenvolvimento econômico, ampliando a acumulação do capital. Na atividade turística isto não tem sido diferente, embora tenha sido ideologicamente implantada na sociedade a ideia de que desenvolvimento econômico é igual a progresso e a melhoria social, a realidade sob o capitalismo tem se mostrado uma oposição a essa afirmação. Quanto mais perdura e se amplia a economia capitalista, maiores têm sido as desigualdades e os problemas sociais.

O debate sobre a atuação dos trabalhadores do setor do turismo na APA do Delta do Parnaíba, em especial de guias de turismo e de condutores de visitantes perpassam indicadores sociais, políticos, econômicos e sociais. Diante disso, as experiências narradas apresentam uma conexão com a estrutura da sociabilidade capitalista que produz desigualdades, exploração, subempregos e baixa valorização dos profissionais que estão inseridos no segmento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas nesta pesquisa, é possível enfatizar que o turismo se concretizou como segmento destaque da economia desde sua transmutação em mercadoria no pós Revolução Industrial. As mudanças na carga horária de trabalho, a melhoria dos salários dos trabalhadores e as férias remuneradas contribuíram diretamente para a consolidação desse quadro.

Assim, foi possível apreender nesta investigação, com a aproximação da teoria marxiana, que o trabalho dentro da sociabilidade do capital ao mesmo tempo em que produz o homem com tal lança as bases para a sua alienação e para a exploração de sua força de trabalho.

Esta realidade é encontrada e percebida nas falas dos trabalhadores que atuam/atuaram como condutores de visitantes e guias de turismo na Apa do Delta do Parnaíba, quando são apresentadas as formas de absorção da mão de obra, a baixa remuneração a que os mesmos são submetidos e a larga jornada de trabalho que é característica do Turismo.

O turismo e os mundos do trabalho ainda carecem de maior reflexão, o foco de grande parte das pesquisas na área tem como principais sujeitos os turistas e suas vivências/experiências. Esta investigação apresenta um esforço para a construção de uma literatura que faça esse debate e compreenda como se caracterizam as relações de trabalho entre os trabalhadores do setor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J. V. de. **Turismo: Fundamentos e Dimensões**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ARBACHE, Jorge Saba. **O Mercado de Trabalho na Atividade Econômica do Turismo no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BENI, M. **Análise Estrutural do Turismo**. 12. ed. rev. SENAC/São Paulo, 2007

BRASIL. **Diretrizes para uma Política Nacional do Ecoturismo**. Brasília: EMBRATUR, 1994.

BRASIL . Lei Nº 8.623, de 28 de Janeiro de 1993 sobre a Profissão de Guia de Turismo e dá outras Providências. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11773/1/2014_dis_amssilva.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

_____. Lei Nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9985.htm>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

CHIMENTI, Silvia. TAVARES, Adriana de Meneses. Guia de Turismo: O profissional e a profissão. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

CONTI, José Bueno. Ecoturismo: Paisagem e Geografia. In RODRIGUES, Adyr Balastreri. **Ecoturismo no Brasil: Possibilidades e Limites**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Camilla Alves. BARROS, Edgla Maria Costa. AGUIAR, Cássio Adriano de. Flexibilização e Intensificação Laboral: Manifestações da Precarização do Trabalho e suas Consequências para o Trabalhador. **Revista Labor**. nº 7, v.1, 2012. ISSN: 19835000

MACHADO, Álvaro. **Ecoturismo: um produto viável: a experiência do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2005.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Vol I, Livro I. O processo de produção do capital. 13ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. Pronatec e mundo do trabalho: qualificação profissional para o mercado da informalidade? **Revista LABOR** nº 13, v.1, 2015 ISSN: 19835000

OMT. **An introduction to TEDQUAL** – methodology for quality in tourism education and training. Madri: Organização Mundial do Turismo, 1997.

RODRIGUES, Carmem Lúcia. Na Safra do Turismo. In Rodrigues, Adyr Balastrieri (org.) **Ecoturismo no Brasil: possibilidades e limites**. São Paulo: Contexto, 2003

THEVENIN, J. M. R. O turismo e suas políticas públicas sob a lógica do capital. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.122-133, abr. 2011.

¹ Mestre em Educação Brasileira (UFC). Bacharel em Turismo (UFPI). Licenciada em História (UESPI) Professora Auxiliar no Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí. E-mail: amssphb@gmail.com

² Graduanda em Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Piauí – UFPI / Parnaíba. E-mail: franciscaphb36@hotmail

³ A Lei Nº 9.985, de 18 DE julho de 2000, regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

⁴ Hoje denominada Ilha Grande

⁵ Com o objetivo de resguardar os colaboradores da pesquisa os seus nomes não foram revelados.

RECEBIDO EM: Novembro de 2016

APROVADO EM: Dezembro de 2016