

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000

número 12, vol.1, ano 2014.



Sumário

Artigos

- SOBRE A POSSIBILIDADE DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER EMANCIPADOR PDF
7-20
Iael de Souza
- DIALÉTICA, MARXISMO MULTIDISCIPLINAR E OS ESTUDOS DA PSIQUE PDF
21-40
Enéas Arrais Neto, Rebecca Holanda Arrais
- NEODESENVOLVIMENTISMO, DEGRADAÇÃO DO TRABALHO EM FRIGORÍFICOS E SINDICATOS PDF
41-58
Fernando Mendonça Heck
- VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES INTELECTUAIS PDF
59-77
Maria do Socorro Castelo Branco M. Lima
- TRABALHO E SER SOCIAL: UMA REFLEXÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO NA RELAÇÃO HOMEM X NATUREZA PDF
78-87
Ana Karina da Silva Alves, Ruth Maria de Paula Gonçalves, Frederico Jorge Ferreira Costa
- A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UMA ANÁLISE À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA PDF
88-108
Daniele Luciano Marques, Antônia de Abreu Sousa
- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID/LETRAS PDF
109-117
Claudio Silveira Maia, Mileide Terres de Oliveira, Cleide Moreira da Cruz, Pamela Cristina Silva Souza
- OS CONSELHOS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR PDF
118-130
Lydia Maria Pinto Brito, Regina Lúcia Maciel de Sousa, Fernanda Fernandes Gurgel
- UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: UMA TENTATIVA DE EMANCIPAÇÃO PDF
131-151
Maria Carolina Gobbi dos Santos Lolli, Luiz Fernando Lolli, Eliane Rose Maio

SOBRE A POSSIBILIDADE DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER EMANCIPADOR

IN REGARD TO THE POSSIBILITY OF EMANCIPATION-BASED EDUCATIONAL ACTIVITIES

Iael de Souza¹

RESUMO

Demonstrar e afirmar a natureza histórico-ontológica da educação como uma necessidade vital da autoconstrução humana e do gênero humano é uma tarefa essencial nos tempos hodiernos, porque dessa compreensão e clareza depende a possibilidade do educador se posicionar, criar e orientar suas atividades educativas para a edificação das práticas de caráter emancipador. Na luta contra-hegemônica, necessitamos fortalecer a perspectiva do trabalho contra a do capital.

Palavras-chave: emancipação - classes sociais - valores.

ABSTRACT

Demonstrating and ensuring education's historical-ontological nature as a vital necessity of humanity's and human species' self-development is an essential task nowadays, since such comprehension and clarity bring about the possibility for the educator to know where they stand, to create and guide their educational activities in order to establish emancipation-based practices. In the anti-hegemonic battle, the labor versus capital perspective must be strengthened.

Keywords: emancipation - social classes - worth.

INTRODUÇÃO

Numa sociedade de classes, a educação é uma educação de classes. De modo que não haveria possibilidade de transformar o existente, pois a classe que detêm o controle sobre os meios de produção material e espiritual, controla a reprodução social. A única alternativa que restaria seria apenas aperfeiçoar e melhorar o que existe, já que o complexo social da educação acabaria reproduzindo as desigualdades sociais.

A questão é que essa é a forma histórica adquirida pelo complexo social da educação numa dada forma de sociabilidade, que corresponde a um determinado período histórico-social que denominamos de capitalismo. Essa não é a natureza histórico-ontológica (essencial) da educação.

Cabe-nos, portanto, demonstrar e ratificar, junto com Tonet (2005) e Saviani (2008), guardadas suas especificidades substanciais – pois há discordâncias fundamentais entre eles –, qual seria essa natureza essencial da educação e a partir daí, da reposição do seu verdadeiro significado, que se faz urgente e imprescindível, delinear os critérios parametradores às atividades educativas de caráter emancipador (TONET, 2005, p. 225-237), demonstrando de que modo podemos atuar na imediaticidade para edificar as condições para a transformação radical da totalidade social, que é, essencialmente, mediata.

Também demonstraremos que é necessário um posicionamento de classe, de homem e de mundo (paidéia, no sentido grego) a fim de fortalecer a perspectiva do trabalho contra o capital. Mudanças de método, aulas, conteúdos, materiais, de relação ensino-aprendizagem sem esse posicionamento consciente, conseqüente e embasado racional, histórica, científica, filosófica e politicamente podem causar mais problemas do que auxiliar a superá-los, como demonstra a experiência de tentativa de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani por intermédio das políticas educacionais do Estado do Paraná (MAGALHÃES; SILVA JUNIOR, 2011), (BACZINSKI; PITON; TURMENA, 2008).

Hoje, mais do que em qualquer outro período da história humana, torna-se uma tarefa revolucionária fortalecer e afirmar o posicionamento de classe contra-hegemônico a fim de demonstrar que ainda que a emancipação humana esteja no horizonte da humanidade, é a possibilidade de vislumbrá-lo que nos anima a caminhar. Mais do que nunca, caminhar é preciso, ratificando, cultivando e construindo os meios e valores necessários para a realização daquele fim.

Assim, nunca é demais enfatizar a importância crucial da luta entre as perspectivas ideológicas do capital e do trabalho, porque dela resulta as tendências futuras para “que os indivíduos façam suas as objetivações comuns ao gênero humano, para poderem construir-se como membros desse gênero” (TONET, 2005, p. 231).

A NATUREZA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO SENTIDO AMPLO

O ser humano tem uma dupla natureza: natural (biofísica; espécie) e social (autoconstrução humana; gênero). O orgânico é o repor o mesmo, que é a vida e o inorgânico é o tornar-se outro. O salto qualitativo, que faz a síntese dialética e processual entre esses dois momentos é o surgimento do ser social, que é produzir, criar o novo, intervindo no mundo.

A educação, em seu sentido amplo, é parte do processo de tornar-se homem do homem. Se num primeiro momento, quando as atividades necessárias para a produção e reprodução social são simples e pouco numerosas, assim como a demografia e o espaço correspondente ocupado pelos seres humanos, a educação se realiza mediante o trabalho.

Porém, com a complexificação da vida social e das funções ligadas a sua reprodução, com a diversificação das atividades e dos meios de produção material, surge a necessidade de desenvolver conhecimentos, técnicas, habilidades, valores, comportamentos, etc. específicos, que devem ser transmitidos e assimilados pelas demais gerações a fim de que possam, a partir daí, desenvolver e criar outros, pois a satisfação das primeiras necessidades significa a criação de novas, de modo que o trabalho funda mas não esgota o ser social.

É assim que entendemos as continuidades e descontinuidades na processualidade e historicidade humanas e no fazer-se homem dos homens, pois assim como a complexificação do ser social necessita do momento do orgânico e inorgânico (a continuidade) para a produção/criação do novo (a descontinuidade na continuidade), assim também é necessário criar o complexo social da educação como forma de garantir a transmissão/assimilação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade, construindo as bases para os avanços e novas intervenções/produções dos homens na história.

Vemos, portanto, que a natureza essencial da educação é que ela é *histórico-ontológica*, ou seja, imanente à processualidade de tornar-se homem do homem, da sua produção enquanto *gênero humano*, em outras palavras, incorporação das objetivações que constituem o patrimônio histórico-cultural

das gerações anteriores ao longo do seu desenvolvimento histórico-social, apropriando-se, desta forma, dos conhecimentos, técnicas, habilidades, valores, comportamentos, etc. que lhe permite transcender os limites histórico-sociais de outras gerações.

Nesse sentido, como afirma Tonet, “não se trata apenas de tomar posse de algo que já está pronto e acabado. Trata-se, também, neste processo, de apropriar-se do que já existe e de, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando, desse modo, o próprio indivíduo em sua especificidade” (TONET, 2005, p. 214). Do mesmo modo, Saviani confirma o caráter histórico-ontológico da educação ao dizer que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. (...) a natureza humana não é dada aos homens, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Logo, a educação, em seu *sentido amplo*, isto é, enquanto *complexificação das sociabilidades humanas e da reprodução social*, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), para que, assim, seja possível identificar os “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2008, p. 13), constituindo-os como membros do gênero humano.

POSICIONAMENTO DE CLASSE, DE HOMEM E DE MUNDO (PAIDEIA, NO SENTIDO GREGO)

A clareza e domínio sobre a natureza histórico-ontológica da educação deve ser um pressuposto, orientando o educador na tomada de posição e nas decisões referentes às atividades educativas e aos meios mais adequados e aproximativos ao fim a se objetivar, demonstrando que os meios precisam estar de acordo com os fins, qualificando-os. As escolhas realizadas, ainda que limitadas e delimitadas pelas circunstâncias e condições histórico-sociais que independem da vontade dos indivíduos, “poderão influenciar as

outras dimensões sociais em sentidos diversos, ou seja, mais no sentido de frear ou de impulsionar a mudança” (TONET, 2005, p. 216).

Ao orientar suas ações educativas, mesmo tendo por base a natureza específica e essencial da educação, o educador também faz um posicionamento de classe, dado que o que os indivíduos são “coincide (...) com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”, (MARX; ENGELS, 2007, p. 87) do lugar que ocupam na estrutura socioprodutiva fundada na divisão social do trabalho.

Sendo assim, numa forma de sociabilidade fundada sobre a propriedade privada dos meios e bens de produção material e espiritual, aprofundando as desigualdades sociais entre os homens, mantida e reproduzida através da divisão social, hierárquica, jurídica e política do trabalho, os educadores precisam assumir seu lugar enquanto *classe social*, porque dela decorre uma determinada (determinação reflexiva, síntese de múltiplas determinações) e condicionada concepção de homem, de sociedade e de mundo, como também de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., a serem buscados e realizados.

O posicionamento de classe é constituinte do processo das relações de poder e força estabelecido entre a perspectiva do capital e do trabalho, uma luta que dependendo das condições de organização e mobilização das classes, dos momentos e acontecimentos históricos-sociais específicos produzidos, pode utilizar do Poder (aparelhos repressivos de estado) ou da persuasão (aparelhos ideológicos de estado) para atingir seus objetivos. Porém, dentre eles o mais eficaz e que encontra menos resistência organizada, é a ideologia e, no caso, a de classe, pois justifica o modo como os homens vivem, pensam, sentem, criando e inculcando determinados valores que passam a influenciar de maneira decisiva na escolha entre alternativas feitas pelos indivíduos, ainda que ela seja, como frisamos, limitada e relativa.

Nesse contexto, a educação adquire um importante papel, podendo contribuir para aperfeiçoar o existente, ou para questioná-lo, procurando reconstituir seus nexos causais e as condições para romper com ele e superá-lo, o que dependerá do posicionamento de classe do educador, reforçando uma ou outra perspectiva, pois sua matéria prima são as consciências dos

sujeitos. Eis uma das características da educação, seu objeto é ao mesmo tempo sujeito, de modo que não se trata de uma relação apenas entre sujeito e objeto, mas entre sujeito e *objeto que é também sujeito*, dado que o ato educativo corresponde “a ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma” (TONET, 2005, p. 218) e não de outra. De modo que o educador pode contribuir para frear ou acelerar a mudança porque questiona os fundamentos objetivos, histórico-ontológicos dos valores humanos.

No entanto, é importante destacarmos que a perspectiva do trabalho é a única capaz de realizar a transcendência positiva, rompendo definitivamente com o capital e o capitalismo ao superar o trabalho assalariado, a propriedade privada, a existência das classes sociais, a divisão social do trabalho e o Estado, tornando todos os homens trabalhadores, produtores livremente associados, como demonstraram Marx e Engels (1989), restituindo à educação seu caráter verdadeiramente histórico-ontológico, criando as condições objetivas e subjetivas à realização da paideia humana, no seu sentido grego, que não se restringe à cultura, convertida, atualmente, num simples conceito antropológico descritivo.

Para os gregos, a paideia significava um alto conceito de valor, um ideal objetivo, consciente, e não um aspecto exterior da vida. Na *paidéia* grega está presente a ideia de uma educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser (ontologia). Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como: civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. ²

DA NATUREZA ESSENCIAL DA EDUCAÇÃO ÀS ATIVIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER TRANSFORMADOR: NÃO BASTA UM MÉTODO REVOLUCIONÁRIO

A partir do momento que o educador domina a compreensão da natureza essencial da educação, tendo realizado sua tomada de posição perante as perspectivas de homem e de mundo que deseja contribuir para edificar, consciente das implicações contidas nessa escolha, e de que embora a hegemonia das condições da produção e reprodução social esteja nas mãos da classe capitalista, é possível criar as condições para propiciar o desenvolvimento de atividades educativas de caráter transformador, isto porque, como esclarece Tonet,

A existência do antagonismo de classe (...) também implica no surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos das classes dominantes. Essas outras propostas, no entanto, sempre terão um caráter restrito, pontual, isolado. No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, posto que o processo histórico, sendo constituído de atos humanos individuais marcados por algum grau de liberdade, não tem os seus resultados previamente determinados. E deve ser efetuada nos mais diversos campos: das ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc. Não se pode nutrir, todavia, a ilusão de estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e amplamente praticável em oposição a uma educação conservadora. (TONET, 2005, p. 223)

A utilização de um *método revolucionário* não seria garantia para transição do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2004, 2008), (LAZARINI, 2010), muito menos a exigência de sua aplicação através de uma pedagogia tornada política educacional, como o caso da Pedagogia Histórico-Crítica (MAGALHÃES; SILVA JUNIOR, 2011) e as experiências resultantes de sua implantação no estado do Paraná (BACZINSKI; PITON; TURMENA, 2008), justamente por estar na contramão da formação histórico-científica, político-social da maioria dos professores da rede de ensino, cujas ideias, valores inculcados e reproduzidos que guiam sua práxis os aproxima muito mais da

perspectiva do capital do que do trabalho, ainda que digam e acreditem, ingenuamente, no contrário.

Não basta utilizar um método novo, trabalhar os conteúdos de outra forma, tentar estabelecer uma relação ensino aprendizagem diferenciada. O embasamento de todos esses meios e recursos deve pautar-se na clareza e domínio da natureza essencial da educação e de suas possibilidades e limites na sociabilidade capitalista, bem como num posicionamento de classe e na escolha de uma perspectiva de mundo, envolvendo uma concepção de homem e de sociedade (paideia).

Não desconsideramos que a educação escolar sistematiza e socializa o saber acumulado pelos homens. Porém, justamente por ser um dos aparelhos ideológicos de estado e estar sobre a hegemonia da classe dominante, esse saber é apropriado por ela, colocado a serviço dos seus interesses, legitimado e autenticado cientificamente através do método epistemológico/gnoseológico e não ontológico, não havendo possibilidade de trabalhar em termos de “conteúdos concretos”, entendido por Saviani como a captura do movimento do real em suas múltiplas relações através da reflexão dialética, da mediação do abstrato, do concreto pensado, pensando por contradição. Afinal, os conflitos, as contradições, para a ciência social positiva são explicados como disfunções e como tais devem ser corrigidas, amenizadas, consertadas.³

Sendo o método epistemológico/gnosiológico o norteador da elaboração do saber que é produzido empiricamente, socialmente, a passagem do senso comum à consciência filosófica, requisitada por Saviani, fica comprometida, porque pressupõe a ontologia, a historicidade, a totalidade social e a dialética. Um agravante desse quadro conjuntural é a transformação da ideologia das classes dominantes em “senso comum”, demonstrando as contradições implicadas na conjuntura histórico-social complexa desse conceito:

a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em

torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2004, p. 2)

De modo que a educação escolar é política, ideológica e hegemonicamente conservadora, e mesmo as tentativas de implementação de uma nova política educacional, através de uma pedagogia e de um método revolucionários, acabam esbarrando nas limitações histórico-científico, político-filosóficas dos profissionais da educação, formados, ao longo do seu processo de escolarização, via de regra, pela perspectiva hegemônica do capital, cujo “pensamento e atuação críticos” não ataca os problemas sócio-produtivos-educacionais em sua raiz, tendo como teto os limites da cidadania; da conquista por “mais” direitos, “mais” igualdade e “mais” liberdade; a participação cidadã e outras correlatas, sem confrontar, visceralmente, o próprio capital e seu sistema metabólico de reprodução social, mantendo as bases da desigualdade social e da sociabilidade capitalista.

Se a consciência de classe passa pela questão do domínio do saber, como afirma Saviani (2008, p. 78), isso é extremamente complicado, ainda mais se considerarmos a exposição realizada, em linhas gerais, dos instrumentos lógico-metodológicos sobre os quais se estrutura e é sistematizado esse saber e conhecimento científico, como também o escolar. Mas ainda fica pior, a partir do momento que Saviani afirma que:

a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2004, p. 6)

E arremata: “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 80).

O problema é que se essa “expressão de forma elaborada dos conteúdos da cultura popular” for realizada através do método científico vigente, embasado na episteme e na gnoseologia e não na *ontologia*, como deveria ser, a superação da contradição presente na construção do senso comum, cuja tônica é a reprodução da ideologia da classe dominante, torna-se inviável.

Parece que chegamos a uma encruzilhada e é chegado o momento de tomar uma outra direção, que não diz muito respeito aos instrumentos lógico-metodológicos, mas aos *requisitos* essenciais para o desenvolvimento de atividades educativas de caráter emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A POSSIBILIDADE DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DE CARÁTER EMANCIPADOR

Como vimos, considerando a forma de sociabilidade histórico-social atual, a perspectiva hegemônica é a conservadora, positivista, funcionalista. Porém, seu controle e poder jamais são absolutos, ainda que procure ostentar o contrário. Sempre há brechas, porque a realidade é contraditória, dialética, processual e as escolhas individuais, ainda que relativas e determinadas circunstancialmente, porque condicionadas histórica e socialmente, influenciam nas consequências das ações humanas. Daí a imprevisibilidade do “rio tempestuoso da fortuna”, como dizia Nicolau Maquiavel, e a possibilidade de mudanças radicais e rupturas pela profunda e substancial transformação no curso dos acontecimentos.

Tonet nos lembra que as escolhas são fundadas em *valores*, sejam elas conscientes ou inconscientes e que o fim último que deve guiar o educador em suas ações educativas é, “obviamente, o valor por excelência” (TONE, 2005, p. 230). Contudo, ressalva que “não se trata de quaisquer valores, mas de valores histórica e socialmente fundados, ou seja, valores que tendo a sua base no processo real apontam para uma forma superior de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 231). De modo que “não há receituário do que seja a atividade educativa emancipadora, (...) não está pré-estabelecido o que seja uma atividade educativa emancipadora nas suas expressões cotidianas. Tem-se, hoje, apenas parâmetros gerais. De modo que é preciso criar”

(TONET, 2005, p. 231). Ainda assim, o que antecede e funda essas ações educativas emancipadoras é a imprescindível clareza da natureza ontológica essencial da educação.

Assim, retomando a questão da criação das atividades educativas emancipadoras, Tonet (2005) afirma que ainda que ela seja subjetiva, é uma subjetividade objetivada, pois parte da necessária e adequada compreensão da objetividade e processualidade histórico-social do real, ou seja, das múltiplas determinações e mediações existentes entre os objetos, que por estarem no mundo com ele se relacionam e são afetados por essas relações – sociais e de produção.

Daí decorre o primeiro requisito, segundo o autor, para uma atividade educativa de caráter emancipador, traduzindo o próprio fim maior da educação, ou seja,

o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretenda atingir, no caso, a emancipação humana. Se é verdade que o fim qualifica (não justifica) os meios e se é verdade que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, então não há dúvida de que só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a alcançar. (TONET, 2005, p. 226)

Por sua vez, pressupõe um posicionamento de mundo em consonância com o lugar ocupado na produção social, e a coragem para assumi-lo e mantê-lo, arcando com as consequências que certamente virão, pois há um preço a pagar ao compreender e denunciar a essência do modo de produção capitalista e do metabolismo do capital, uma luta de classes permanente, encarniçada e virulenta, a travar, a fim de construir as condições que permitirão ir além do capital e da sociabilidade capitalista, superando-os radicalmente.

O segundo requisito corresponde “a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares”, uma vez que “quem faz educação, necessita de uma frequência constante e intensa ao saber produzido pelas Ciências Sociais” (TONET, 2005, p. 232), ainda que esse saber também não baste, já que aquelas são produzidas sobre a hegemonia da ciência positivista, e da teoria epistemológica/gnoseológica e não da *ontologia* que, por sua vez, tem por princípio a totalidade social, inseparável “da afirmação de que o processo de

produção material é a matriz ontológica do ser social” (TONET, 2005, p. 233). Assim, é necessário “passar a limpo” a produção das Ciências Sociais tendo por base essa matriz.

O terceiro “está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação” (TONET, 2005, p. 233), qual seja, “possibilitar ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade”, tendo como pressuposto a “luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo. Dessa forma o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste” (TONET, 2005, p. 236).

O quarto e penúltimo requisito diz respeito “ao domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber” (TONET, 2005, p. 234), articulados com a prática social. É esse domínio do saber, sua difusão e articulação com os problemas sociais vividos pelos homens que faz de um educador um “educador emancipador”, porque além de dominar, difundir e construir um conhecimento mediado pela objetividade do real, todo educador que se posicione numa perspectiva ontológica, também contribui para a formação de outros valores, atitudes, comportamentos, objetivos, enfim, de uma outra paideia.

Por fim, o quinto e último requisito das atividades educativas de caráter emancipador está na “articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva” (TONET, 2005, p. 235). Cabe ao educador-pesquisador-intelectual, como defende e demonstra Giroux (1997), auxiliar a perspectiva do trabalho e os trabalhadores na captura, aproximação e reflexão da processualidade, objetividade e historicidade do real, já que encontram sérios entraves para avançar nesse árduo e penoso trabalho devido o lugar que ocupam na produção social. Conforme Tonet,

O avanço no cumprimento da tarefa mais essencial da educação que, como vimos, é a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade, não depende só e nem principalmente da atividade educativa, mas do progresso na luta, realizada pelo conjunto das classes subalternas, para contrapor-se à hegemonia do capital. Ou seja, muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas com uma luta mais ampla, no

entanto a concretização desta articulação é, hoje, uma tarefa extremamente difícil e complexa. (...) A realização desta tarefa essencial é sempre o momento determinante da atividade educativa. Outros momentos – atividades sindicais, lutas econômicas, políticas, etc. – são imprescindíveis e, em certas circunstâncias, poderão até assumir o papel de momento predominante. É preciso ter bem claro, porém, que de modo algum se pode inverter a relação entre esses dois momentos, sob pena de eliminar o caráter emancipador da atividade educativa. (TONET, 2005, p. 236 e 237)

Evidencia-se, portanto, que a transformação radical da sociedade não é papel da educação, mas do *trabalho* na perspectiva da ontologia do ser social, na forma histórico-social do *trabalho associado*, que não é o foco da análise, embora conectado, através de múltiplas determinações, a ela, mas que exige uma reflexão específica e outras mediações objetivas para ser compreendido, não comportadas aqui.

Logo, à educação, em sentido amplo, cabe a contribuição na construção dos meios qualitativamente adequados para a maior aproximação possível do fim, que é a emancipação humana. Isso significa dizer que não são quaisquer meios, como já foi frisado, nem qualquer patrimônio histórico-cultural, mas aquele selecionado através do critério dos valores, conhecimentos, objetivos fundamentais que fundamentam o desenvolvimento, o mais pleno e integral possível, do ser social, numa perspectiva histórica-ontológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZINSKI, Alexandra V. de M.; PITON, Ivania M.; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica e das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, set. 2008.

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

LAZARINI, Ademir Quintilho. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 113-135, jan./abr. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus deferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista** – incluindo os prefácios às diversas edições do Manifesto e, entre outros anexos, Princípios do Comunismo e Para a História da Liga dos Comunistas, de Engels. Marco Aurélio Nogueira (Organização e Introdução). Trad. Marco Aurélio Nogueira; Leandro Konder. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica** – primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**. 15ª ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação)

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Ciências Sociais pela UNESP-Marília/SP. Depto de Ciências Humanas e Educação. Pesquisadora do LABOR, UFC/CE. Coordenadora do Projeto de Pesquisa GEMPI, da UFPI/Picos. E-mail: laeldeo@gmail.com.

² Ver JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia – a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 3 – 20)

³ Ver, SOUZA, lael de. *Da necessidade de uma ciência do social: condições e circunstâncias histórico-sociais e perspectiva hegemônica de atuação*. Picos: PI, 2013. (no prelo)

RECEBIDO EM: novembro/2014

APROVADO EM: dezembro/2014

DIALÉTICA, MARXISMO MULTIDISCIPLINAR E OS ESTUDOS DA PSIQUE
DIALECTICS, CRITICAL THEORY AND STUDIES PSIQUE

Enéas Arrais Neto¹

Rebecca Holanda Arrais²

RESUMO

Este texto, redigido sob a forma de ensaio, apresenta primeiras aproximações de uma reflexão que pretende articular a perspectiva tradicional da Dialética marxista, de matiz racionalista e com forte base objetivista, representada pela prioridade dada à Economia Política Crítica como elemento central da análise social, e contribuições de teorias da psique e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Metodologicamente, se conforma como estudo teórico bibliográfico, cotejando obras de vários autores no sentido de vislumbrar a unidade possível entre elementos tidos como opostos. Efetivamente, os autores desenvolvem a ideia de que a Dialética tradicional, com toda a riqueza metodológica que representa, está limitada à perspectiva da consciência, desconsiderando os aportes da psicanálise e da fenomenologia de Merleau-Ponty, que podem representar contribuições inovadoras e enriquecedoras à Dialética, em seu caráter de Metodologia, teoria epistemológica e gnosiológica.

Palavras-Chave: Dialética - Teoria Crítica - Marxismo Multidisciplinar – Inconsciente - Fenomenologia.

ABSTRACT

This essay develops a critique of the traditional perspective of Dialectics. Departing from the general characteristics of dialectics, it presents the author's version of an enriched and enlarged perspective of an epistemologic theory that could put together the achievements of the 'classical' dialectics and the contributions of the theories of 'psique' brought through the Critical Theory of 'The Frankfurt School' and the Phenomenology of Merleau-Ponty.

Keywords: Dialectics, Epistemology, Critical Theory, Phenomenology.

1) ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA DIALÉTICA

Dialética é um termo semanticamente plural. Significa de forma geral desde a essência dialógica ou dialogal do desenvolvimento de um debate, com a articulação de ideias contraditórias, passando por questões ligadas ao desenvolvimento de uma ontologia não metafísica que incorpora a transformação e o movimento como aspectos essenciais da realidade, concebendo essa realidade como unidade de elementos contraditórios, e chegando a temáticas mais específicas desenvolvidas no campo do marxismo.

Sob o enfoque marxista, encampa aspectos fundamentais referidos à ontologia do Ser Humano e de sua realidade social, indo até a concepção de que diria respeito à própria ontologia da realidade em si (dialética como caráter dinâmico, complexo e conflituoso da realidade social que incorpora aporias e oposições articuladas em unidades contraditórias, e dialética como caráter dinâmico, processual e mutável da realidade física do universo). Por outro lado, o termo dialética refere-se aos elementos centrais do marxismo como metodologia-teoria da ciência ou do conhecimento, isto é: epistemologia e gnosiologia, articulados ou não com seu aspecto de Teoria da Práxis – teoria da ação social.

A reflexão sobre Dialética proposta neste texto se desenvolverá a partir de sua perspectiva de corrente gnosiológica e metodológico-epistemológica, articulada com sua propositura enquanto Teoria da Práxis, norteadora da ação humana crítica, práxis social de sujeitos que tomam nas mãos as rédeas de sua história, inserindo-a inextrincavelmente na história mais geral coletiva, regional, nacional e universal. Conforma, desta maneira, um conjunto compreensivo de ser-pensar(se)-agir situado historicamente e que busca dar conta do real considerando seu caráter dinâmico, transitório, plural, contraditório, e complexo nesta pluralidade conflituosa que conforma uma unidade social a cada momento e em contextos geopolíticos específicos.

Para além dessa perspectiva mais comumente aceita, acrescentaremos nesta exposição, de forma concatenada, as contribuições trazidas pelo aporte psicanalítico da Teoria Crítica e pela perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. Estas contribuições, enfocadas a partir de

uma perspectiva de complementaridade e não de oposição, permite, a nosso ver, a incorporação de elementos de compreensão do agir humano para além da racionalidade instrumental e do racionalismo como paradigma referencial de ação. Apontam para a apreensão intuitivo-corporal do mundo e para a ação-reação emocional irracional, baseada nos condicionamentos inconscientes. Pretendemos fazer, assim, uma atualização que nos parece além de interessante, necessária à dialética, como possibilidade analítica da ação humana que efetivamente não é apenas racional, mas rica de contradições em relação às motivações declaradas.

1.a) Dialética e Dialéticas

Quando nos referimos acima à Dialética como conjunto articulado, não queremos significar que suas várias correntes e perspectivas são organicamente ou sistematicamente coerentes ou que constituam uma tessitura linear ou acumulativa. É razoavelmente tranquilo para qualquer observador sincero notar que entre as várias vertentes que se ab-rogam o epíteto de dialéticas reina, mais das vezes, oposição, contradições, conflitos e enfrentamentos, em que cada posição presume a posse da verdade, ou, em alguns casos (é forçoso reconhecer que poucos), estabelecem complementação e enriquecimento mútuo. Os entraves e disputas políticas, de poder, de comando ou de sucesso social, seja no âmbito partidário ou no das disputas interpessoais se apresentam sempre como o obstáculo nunca reconhecido no discurso 'oficial' de uma teoria que advoga a racionalidade como eixo motivador da ação humana.

Talvez, a entronização do Marxismo Soviético como critério de verdade teórico-prático e metodológico, a partir do estabelecimento da primeira revolução vitoriosa sob o manto do Socialismo Científico seja o fato explicativo ou deflagrador dessa compreensão errônea e limitada da práxis (vitória política efetiva) como critério de verdade. Baseada em uma leitura descontextualizada da expressão aludida por Marx nas teses contra Feuerbach (a práxis é o critério da verdade histórica), essa concepção hipostasiou a posição política de apoio e adesão à Revolução Soviética como fonte da verdade "revolucionária". Abriu-se espaço, a partir desse contexto histórico de combates, para a

consolidação absolutista de concepções particulares instauradas no poder “soviético”, das quais decorreu a presunção, ou determinação de posse de uma verdade excludente.

Como consequência dessa tautologia pode-se autoproclamar a verdade, elaborando uma ortodoxia interpretativa que ditatorialmente passou a definir o pensamento divergente como contra-revolucionário, burguês ou equivocado de nascença, por heterodoxia. Cabe perceber que este tipo de posicionamento, geralmente atribuído ao estalinismo, expandiu-se genericamente numa postura comum para um amplo espectro das correntes políticas e acadêmicas do marxismo (a perspectiva acadêmica não acontece num campo neutro, desvinculado de interesses políticos e partidários, nem mesmo de interesses e disputas pessoais).

Isto posto, é forçoso aceitar que o desenvolvimento mesmo de uma tal perspectiva “crítica desinteressada”, como a que advogamos, deve ser entendido e situado num campo de “interesse” que não deixa de ser também político. O suposto “desinteresse” partidário ou sectário que assumimos e buscamos conscientemente é filho de posições políticas que não encontraram nos partidos e correntes existentes sua expressão adequada ou neles não se reconheceram. Não se pode presumir uma posição purista. Cabe-nos sempre a autoanálise inicial e a explicitação do reconhecimento de nossa própria perspectiva como situação específica. Nisso, cremos, está a clareza necessária e a forçosa ‘humildade’ de qualquer pesquisador.

1.b) Aspectos de Unidade na Dialética

Por outro lado, quando dizemos da dialética como conjunto articulado, queremos significar que para um sujeito que exercite a ação de pensador não somente crítico, como autocrítico, e busque a construção de um saber que lhe norteie a práxis, considerando a ação humana em toda sua complexidade, contradições, movimento e unidade, é possível conjugar consistentemente o aporte de várias correntes que se aproximam ou que digladiam em busca da “liderança” no movimento político ou acadêmico do marxismo. Conhecimento é sempre e apenas uma “aproximação do real”, com limitações de aceitação necessária. A realidade é inesgotável em sua

complexidade que reconhecemos irreduzível ao conhecimento. O saber humano, na perspectiva dialética nunca é definitivo ou completo, tendo na parcialidade, contexto e temporalidade elementos de limitação definitivos.

Desta forma, este saber, mesmo que dialeticamente considere pluralidade, complexidade e contradição, é sempre e apenas uma aproximação da verdade, aquela verdade que seria explicação completa ou definitiva dos processos sociais. Conquanto permita o desvelamento da estrutura da ação social-histórica em termos de concepção geral dos elementos constitutivos do processo histórico analisado, nunca atinge o esgotamento de todos os aspectos possíveis que efetivamente intervieram em sua realização. Compreendemos dialeticamente que é possível entender aproximadamente os processos e fatos históricos porque eles são construídos pelos seres humanos, dentro de contextos que os condicionam e a partir dos quais buscam imprimir seus interesses, sejam pessoais ou coletivos. O conhecimento é, então, a busca, a partir de determinadas perspectivas, de explicitação dessas estruturas da ação humana que cria a história e seus fatos.

Tomando esses dados, e reconhecendo que não é pequeno e não se assume como simplório o salto que será proposto a seguir, cabe reconhecer que partimos todos de uma base comum neste vasto campo abrangido pela identificação de Dialética. Elemento fundamental, como se configura a compreensão da irreduzibilidade do ser (realidade histórica) ao pensar (teoria), se mostra como característica de humildade essencial de uma metodologia que percebe que o conhecimento não esgota o real. A verdade definitiva ou completa é inacessível por não termos conhecimento exaustivo de todos os elementos da ação humana e de suas relações em meio a estruturas postas que a configuram como fato histórico.

A aceitação desta premissa, entretanto, não desfaz a possibilidade de desvendamento aproximativo do conhecimento, quando elabora mentalmente a reestruturação sintética da “teia” entrecruzada da ação humana constituinte de um processo histórico. Busca-se a verdade como um caminho brumoso no qual dispomos de bússola, o que não nos impede o evento de quedas, tropeços e desvios.

Tomaremos igualmente como posto e aceito por todas as correntes o caráter dinâmico da realidade, aspecto central do pensamento dialético

desde Heráclito, na Grécia antiga. O movimento, implicando em mudança e transformação, é expressão de uma pluralidade articulada em totalidades que incluem em unidades (o todo) os elementos contraditórios e conflituosos, estabelecendo um movimento complexo não caótico, embora igualmente não orgânico dos processos históricos³. Poderíamos chama-lo de movimento conexo na totalidade.

É interessante, acrescente-se, analisar a forma complexa, interdisciplinar, assumida pelas análises elaboradas pelo próprio Marx, mormente em suas obras posteriores ao acerto de contas com o hegelianismo. Essa Interdisciplinaridade que estrutura um conhecimento unitário complexo da realidade, incomum ainda hoje e seminal em seu tempo, é um aspecto que causa incompreensão de sua obra, de sua perspectiva mesmo, levando a oposição por parte de intelectuais conservadores.

É neste sentido que se pode compreender a objeção que as várias áreas de conhecimento especializado expressam acerca da obra do “velho diabo”⁴, negando-lhe o direito de ser tido como “economista” pelos economistas, reconhecimento igualmente negado pelos “filósofos” e “sociólogos” de matiz corporativista, e que encontra respaldo em vários outros campos profissionais. É característica estruturante dessa “profissionalização” do fazer e do pensar, o fato de que observem o mundo a partir de seu viés particular e especializado, inclusive na utilização de linguajar e jargão próprios. Marx é um economista ou sociólogo, dizem os que observam o mundo a partir da filosofia “pura”; é um filósofo ou político, dizem os economistas de formação clássica; é economista ou filósofo, dizem os sociólogos de matiz positivista ou funcionalista.

Poderíamos dizer que estão todos certos, e, a partir dessa mesma constatação, estão todos errados. A superação da suposta antinomia está na perspectiva não apenas multidisciplinar, mas transdisciplinar que assume a análise de Marx acerca dos fenômenos históricos, articulando áreas diversas do conhecimento e entrecruzando enfoques complementares em unidades sintéticas complexas que incorporam compreensão da economia, das relações sociais, de processos históricos, pensados como totalidades unitárias compreendidas e expressas a partir de categorias filosoficamente articuladas.

Explicitamente, sua análise combatia o enfoque especializado parcial, considerado por Marx “a origem dos equívocos” no conhecimento social.

Entretanto, essa característica necessariamente plural, complexa e multidisciplinar do pensamento expresso na obra de um pensador prodigioso foi reduzida, por vezes, à simplificação da estruturação de forças econômicas que seriam os determinantes finais da realidade. Linearmente, se concebeu determinações da base econômica sobre as superestruturas jurídico-políticas e ideológicas como o vetor fundamental de explicação da sociedade, restando a “ação de retorno” como aspecto de menor impacto histórico de influência das superestruturas sobre a base produtiva. As perspectivas reducionistas (objetivistas, racionalistas, economicistas, positivistas) de algumas correntes do marxismo compreendem que o todo (economia-sistema capitalista ou socialista) determinaria-explicaria as partes (elementos da superestrutura).

Regredindo a uma forma de racionalismo teórico, a economia política crítica foi transformada numa teoria da permanente crise do capital que tudo explicaria, por significar a expressão de uma essência da sociedade atual, cujas manifestações singulares, parcelares ou de qualquer outro tipo, seriam apenas variações fenomênicas de menor importância. A história real, constituída pela ação humana e suas motivações pessoais, inserida em relações sociais de produção, ficaria subsumida a determinações da economia sobre o mundo da cultura e sobre as relações e estruturas políticas, pressupondo uma objetividade das estruturas sociais que submeteria completamente a subjetividade humana numa linearidade de condicionamento unidirecional.

Esse aspecto particular da influência da subjetividade e da própria compreensão de como se constitui essa subjetividade é o foco do que aqui queremos desenvolver como elemento de síntese da Dialética clássica (Marx, Lukacs, Kosic), das contribuições da perspectiva psicanalítica, sugeridas pelo marxismo interdisciplinar do grupo nucleado teoricamente em Frankfurt (Marcuse, Adorno, Bloch, Fromm), e da perspectiva gnosiológica da Fenomenologia marxista de Merleau-Ponty (particularmente, seu pensamento acerca da corporalidade-corporeidade de nossa relação com o mundo vivido).

2) A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO E A DIALÉTICA NO PROCESSO DO CONHECIMENTO

A Filosofia da Ciência tem o tema da relação entre sujeito e objeto como elemento central na definição das teorias do conhecimento. Todas as questões de método decorrem do estabelecimento inicial da compreensão desta relação, tradicionalmente, com a definição de qual desses elementos é o centro do processo. Efetivamente, quando dizemos que há conhecimento, expressamos que alguém (sujeito) conhece algo (objeto, parte ou todo da realidade).

Ao longo da história da filosofia e da ciência, as várias correntes partiram de um polo ou outro (sujeito e objeto) como definidor da construção do saber, elegendo os processos de indução ou dedução como ponto de partida gnosiológico e epistemológico. Privilegiou-se ora o racionalismo, ora o empirismo, como meio de investigação e construção científica e filosófica, conferindo maior ênfase a posturas idealistas ou realistas, todas conforme o polo primaz escolhido. Construiu-se, desta forma, reconhecidas as grandes contribuições à Filosofia e à Ciência aportadas por várias dessas correntes, metodologias de conhecimento sempre dicotômicas e parciais pela negação ou redução do polo desvalorizado. A filosofia e a ciência são, tradicionalmente, ou objetivistas (objetivismo, realismo, empirismo, indutivismo) ou subjetivistas (subjetivismo, idealismo, racionalismo, dedutivismo), privilegiando umas o elemento da Prática da Pesquisa, outras o aspecto da Teoria.

Considerando esse ponto como dado inicial, debate posto e já muito explorado, partiremos da postulação de que a Dialética seria uma metodologia que superaria essa dicotomia por incorporação dos dois polos em uma unidade relacional. Para a Dialética, Sujeito e Objeto somente existem interligados e inter-relacionados no processo do conhecimento. O conhecimento se inicia pelo estabelecimento da relação mesma entre esses polos, relação que é algo vital. Vida em que o ser humano se confronta-encontra e relaciona com os outros e com o mundo objetivo de coisas, estruturas, instituições, ideias.

Sujeito e Objeto gnosiológicos, filosóficos e científicos, inclusive se constituem, em suas identidades, neste processo mesmo, somente existindo nesta relação mutua em que um ser humano-pensador-pesquisador define um

objeto de interesse que, existindo por si, independente do conhecimento humano, se torna, a partir dessa escolha OBJETO no sentido do conhecimento. Essa escolha-atividade de conhecer algo, por sua vez é que caracteriza o ser humano referido como SUJEITO de conhecimento, tanto no sentido geral quanto nos sentidos filosófico e científico.

A questão central que nos interessa é que as vertentes iniciais da dialética desenvolvida pelo Materialismo Histórico a partir de Marx, e filosoficamente encorpada e analiticamente desenvolvida pelas contribuições de Georg Lukacs e Karel Kosic, se contém ou privilegia o enfoque da ação humana como ação racional. A relação de conhecimento do mundo, tendo no Trabalho sua atividade de base, ontologicamente constituidora do Ser Social, considera a ação humana como teleologicamente motivada pela racionalidade dos objetivos explícitos (conscientemente) da intervenção do ser humano, tanto no que se refere ao mundo dos objetos quanto ao mundo dos seus semelhantes e das relações sociais.

A ação humana teria sua teleologia (interesses e intenções contidas no 'projeto da ação') definida a partir da motivação de fins racionais, dos quais o ser humano é consciente. Há algo que eu digo que quero ou explicitamente penso que quero, justifico que quero, e essa declaração da razão seria o que moveria a ação, a práxis humana. Mesmo a emergência do estranhamento, como processo posterior de não reconhecimento de si no produto da ação (produtiva ou social), não invalida, nesta perspectiva, o caráter de intencionalidade racional do fazer humano.

Estaríamos, ademais, todos nós, histórica e socialmente situados como sujeitos dessa ação, o que seria seu aspecto fundamental de condicionamento⁵. Pertencemos a uma Classe, estruturada a partir das relações de trabalho e produção, que seria a categoria mais profundamente definidora de nossa práxis social histórica. Não pensamos ou nos situamos como indivíduos isolados. A Dialética reconhece, já com reflexo de influências anteriores a Marx, que pensamos, e conseqüentemente, agimos, a partir dos contextos estabelecidos pelos grupos sociais aos quais pertencemos. Estes, por sua vez, refletem condicionamentos sócio-históricos de suas épocas e 'lugares'. No entanto, a Classe Social, como grupo definidor fundamental de nossa ação, mesmo sendo algo difuso, grupo ao qual se pertenceria

primariamente de forma objetiva (relação em-si) e só secundariamente se constituiria a pertença consciente (relação para-si), seria a coletividade central no condicionamento da ação humana histórica.

O processo de trabalho é definido como a ação humana paradigmática, além de constituidora ontológica do ser humano como Ser Social. Esse processo ontologicamente paradigmático é muitas vezes compreendido como uma essência última inextrincável que se manifestaria em todo e qualquer ato humano. A forma do processo de trabalho humano, como ação transformadora da realidade natural, pela rearticulação de seus condicionantes objetivos, postos pela natureza (o objeto natural conforme suas características próprias), acontece pela imposição da teleologia subjetiva (projeto consciente) do ser trabalhador sobre essa determinação original. Atinge-se, pela interposição do projeto subjetivo consciente, a transformação do objeto natural, com suas características objetivas, em objeto social, cultural, histórico, humano, que passa a ser, a partir dessa nova pertença, um novo tipo de objetividade condicionante da história (causalidade posta).

Resumidamente, o ser humano constrói o mundo histórico por sua ação social, que é ação intencional (subjetividade que estabelece projetos transformadores – teleologia) sobre elementos da natureza, com suas características próprias e reais (objetividade, causalidade), transformando-a em mundo humano, social, cultural (causalidade posta) que também tem características próprias objetivas. Neste procedimento, ele estabelece relações com outros seres humanos, com interesses e intenções (teleologia secundária) que são também definidos conscientemente e racionalmente (mesmo que ‘maculados’ pelo estranhamento e alienação).

Todo esse complexo tecido de ações sociais individuais e coletivas, tem na consciência e na razão seu elemento de intenção motivadora. Na leitura tradicional do Materialismo Histórico, principalmente em se tratando de ação política ou histórica coletiva, a racionalidade classista é o referencial que motivaria e explicaria a intencionalidade dos sujeitos históricos. A única opção possível, no quadro da racionalidade é a consciência e a razão distorcidas pela ignorância, reflexo da mistificação da realidade pela ideologia como fenômeno parcial e igualmente classista.

3) O INCONSCIENTE E O CORPO COMO ELEMENTOS CONDICIONANTES DA AÇÃO

Marx é um pensador que elabora sua produção ao longo de quatro décadas intermediárias do século XIX. Não teve, por seu próprio enquadramento histórico, contato com o desenvolvimento de estudos da psicanálise e da psicologia estabelecidos majoritariamente a partir das primeiras décadas do século XX e, a partir daí, grandemente desenvolvidos como campo específico do saber com influências basilares sobre a compreensão do agir humano. Contudo, se não se pode esperar a presença de estudos ou do conhecimento da psicologia sobre a obra basilar de Marx, o mesmo não se aplica aos pensadores marxistas da atualidade ou mesmo aos grandes epígonos do marxismo do século XX.

Tendo convivido com os estudos da Psique, seja sob o enfoque da psicanálise ou como diversas correntes da psicologia, o caudal predominante do marxismo e da dialética, representado na corrente do marxismo político e da economia política crítica como referências teóricas de leitura da realidade social, desconheceu, negou ou não incorporou as contribuições dessa área à compreensão da ação humana. Quando dizemos caudal, nos referimos à existência de várias correntes, cuja divergência em questões outras (políticas, teóricas etc.), as leva no mesmo sentido quando se baseiam na consciência e na racionalidade em relação aos fins e meios como aspectos fundantes inarredáveis da ação humana social.

Mesmo reconhecendo a existência dos estudos do grupo composto por Vigotsky, Leontiev, Luria, e que também Gramsci tangencia questões da psique, para as correntes predominantes tradicionais do Marxismo, a Dialética abrangeria a complexidade, contradição e unidade do real engendrado pela ação humana, na medida em que se concebe que esta ação tem como referencial formas de teleologia racionais. Os sujeitos sociais, seja através da ação classista coletiva ou em sua ação individual (como membro de uma classe, conscientemente ou alienadamente) frente à história, seja nas ações pessoais do cotidiano, seriam motivados por opções, decisões e projetos sempre referidos a intenções racionalmente definidas. Mesmo quando a ação se limita à contingência do âmbito individual-pessoal, ela seria motivada por

padrões de ação pessoal burguesa ou proletária, como reflexo da ideologia (cultura) alienada ou consciente, em termos do referencial de classe.

O enriquecimento dessa perspectiva de análise com a incorporação de novos referenciais tem seu momento demarcatório estabelecido pela emergência do Marxismo Multidisciplinar da Escola de Frankfurt e de autores que em torno dela desenvolveram sua produção teórica. O marxismo anterior ao grupo de Frankfurt teve nos partidos comunistas seu repositório da ortodoxia, o que era natural em certo sentido, posto que, surgido do movimento operário e político partidário, e nele tendo seu campo de atuação essencial, foi na expressão partidária do comunismo e no sindicato vinculado ao partido que permaneceu o estudo e difusão da análise dialética de Marx e de sua teoria política. A tomada do poder na União Soviética transportou a concepção de marxismo, de dialética e de materialismo histórico prevalecente no partido comunista para a academia russa, oficializando uma concepção parcial como posição e interpretação definitivas.

As divergências políticas, tornadas ou compreendidas como diferenças de interpretação deram vazão a disputas em que acusações de desvio e revisionismo foram a pecha atribuída aos grupos minoritários discordantes da doxa (opinião) majoritária ou do grupo dirigente. Esse procedimento contribuiu para a manutenção de um Marxismo oficial, de cuja ortodoxia (orto-correta doxa-opinião) se incumbia a cúpula de comando do partido, e que era difundido como metodologia de análise oficial dos sindicatos filiados à corrente comunista.

A vitória do partido comunista à frente da Revolução Soviética Russa como expressão de um primeiro momento que, na concepção progressista linear, se desdobraria em uma revolução mundial, levou ao movimento decorrente de fortalecimento e de entronização do Marxismo Soviético do PCUS como referência oficial do que seria definido como Marxismo ou Dialética. Doravante a definição de interpretação verdadeira ou errônea do marxismo e a determinação de quem seria revolucionário ou reacionário assumia uma referência oficial no partido comunista dos vários países, cujas células nacionais eram referendadas por seguir a liderança da 'Pátria Mãe do Socialismo', representada pelo PCUS. Associado às análises histórico-políticas de Lênin, a teoria tornou-se Marxismo-Leninismo, como teoria da ação histórica

revolucionária. Todo esse desenrolar, promoveu-se dentro do enquadramento da razão eficiente ou do agir racional com respeito aos fins, como elemento de motivação teleológica do ser humano.

O Marxismo Multidisciplinar iniciado na Escola de Frankfurt e desenvolvido por pensadores que conviviam em meios intelectuais (Lukacs seria provavelmente uma das maiores referências desse grupo corolário) é um marxismo de caráter acadêmico. Diferente do marxismo político dos partidos comunistas e de sua politicamente justificada unidade, o marxismo nascido dos intelectuais acadêmicos é marcado quase que necessariamente pelo signo da pluralidade de ideias, da discordância possível, das temáticas diversas desenvolvidas a partir de campos do conhecimento universitário ou intelectual de grande tradição, levando ao entrecruzamento de perspectivas e a um decorrente enriquecimento dos referenciais teóricos.

Temas como Estética, Teoria da Literatura e da Arte, Teorias da Psique, Psicanálise, e leituras sociológicas, históricas e filosóficas de matiz universitário, foram o eixo de desenvolvimento teórico do pensamento de autores que eram acadêmicos ou que com eles conviviam ou dialogavam. O debate e o encontro dessas formas diversas de desenvolver o pensamento dialético enriqueceu as perspectivas desses vários teóricos, trazendo, em particular, a contribuição das diversas vertentes de estudos da psique humana aos objetos de estudos variados, à compreensão da ação humana emocional e irracional, aos limites da racionalidade e, dessa forma, à dialética como teoria do conhecimento e da ciência.

Iniciados como Psicanálise, mas com contribuições que variaram de conflitivas a complementares, as concepções de Inconsciente e pulsões (Freud, Jung, Lacan), Sonho Diurno e Esperança Doutra (Ernst Bloch), Erotismo, Sociedade, Desejo e Prazer (Freud, Marcuse), Sociologia como Psicanálise Social (Erich Fromm, Marcuse), os aportes desses e de outros pensadores apontaram para motivações da ação humana individual e social a partir de novos paradigmas não racionais (inconsciente, irracional, pulsões, desejos, libido, sonhos, traumas, neuroses).

Independente das contribuições particulares decorrentes da aplicação dessas teorias aos objetos de estudo específicos determinados pelos interesses pessoais dos intelectuais em questão, ou, explicando de outra

forma: apesar de que os temas objeto de seus estudos não sejam organicamente articulados numa unidade ou continuidade estruturada num todo sistemático e internamente coerente, o aspecto mais importante que emerge coletivamente de sua contribuição é uma teoria dos elementos não racionalizáveis da ação humana.

Seja permitindo descobrirmos elementos do inconsciente como “lugar das pulsões reprimidas na infância”, seja contrapondo o Sonho Diurno ou a Esperança Fundada, como direcionamento consciente dos desejos e anseios coletivos nascidos de projeções das carências humanas, seja contrapondo a construção da estrutura social como interposição do projeto cultural humano sobre as pulsões eróticas e sensuais dos instintos individuais, ou outros elementos singularmente desenvolvidos pelos estudos dos teóricos que gravitaram em torno da Escola de Frankfurt, o que nos chama a atenção é a unidade, mesmo nebulosa, da justificação não simplesmente racional do agir humano.

O início do século XX viu, com a Psicanálise, o surgimento no campo científico de uma discussão já bastante levantada no meio artístico pelo movimento romântico: a das características não racionais do homem e da impossibilidade de redução deste às suas vontades conscientes. As últimas décadas do século anterior já contaram com o início da constituição da Psicologia enquanto campo específico do saber e suas investigações sobre os condicionantes do agir humano. A postulação do inconsciente por Freud trouxe, contudo, o questionamento da onipotência psíquica da razão e da suficiência do conhecimento para um novo patamar.

O impacto de sua afirmação para a cultura da época é comparado ao do *heliocentrismo* de Copérnico sobre o geocentrismo e da teoria da evolução de Darwin sobre as concepções criacionistas. Não mais o ser humano como centro do universo, nem como “ser” desconectado do restante do reino animal, e, mais ainda, para o próprio Ser Humano, o “eu não é mais senhor de sua própria casa”(FREUD,).

Dentro de pouco tempo, também Jung e Adler apresentavam suas ideias sobre o papel do inconsciente e dos elementos não racionais na totalidade do psiquismo humano e das determinações dos comportamentos. O curto período entre a imensa destruição provocada pela primeira guerra

mundial e a tragédia ainda maior da segunda guerra apenas reforçaram a afirmação destes teóricos do fracasso das teorizações puramente racionais em responder pela complexidade do comportamento humano. Se a análise racional dos interesses econômicos de disputas por mercados, ao lado das disputas políticas entre grupos e facções nacionalistas dos vários países envolvidos aponta justificativas e permite a compreensão dos grandes movimentos e de decisões em nível de macro-estratégias da guerra, os elementos irracionais do genocídio étnico, do ódio religioso, das ações referentes aos campos de extermínio e à tentativa de 'apagamento' histórico de comunidades judaicas, não podem encontrar compreensão nos limites da razão humana, apontando para a necessidade de outra perspectiva analítica que inclua os aspectos irracionais e inconscientes.

Por uma via completamente distinta, também o behaviorismo desenvolve-se com a apresentação dos fatores não racionais do comportamento. Compreender e modificar um comportamento exige para Skinner uma complexa análise dos condicionantes – biológicos, biográficos e sociais – que contribuem para a manutenção do mesmo e uma modificação destes fatores. As ações humanas não são explicáveis simplesmente pelas decisões racionais do homem e nem modificáveis apenas pelo conhecimento. Mais recentemente, os estudos neuropsicológicos somaram-se às teorias já citadas na confirmação de quão restrita é a parcela do psiquismo formada pelos pensamentos conscientes e racionais. Desde o surgimento da Psicologia enquanto ciência, pesquisadores das mais diversas abordagens parecem, entre as intensas discordâncias, concordar que já não é possível pretender explicar o homem – seu psiquismo ou comportamento e sua ação – reduzindo-o às suas intensões conscientes.

No campo da luta social e política de esquerda, a adição aportada pela percepção desses elementos permite que compreendamos os processos históricos de disputa, competição, expurgos, perseguições e outros, acontecidos entre personagens e correntes das lutas dos setores subalternos, que aparece nas diversas leituras históricas como 'loucura', 'desvios' ou 'traição à causa'. A suposta coincidência de interesses na revolução social não foi suficiente para que o trato entre os vários grupos e correntes marxistas fosse diferenciado daquele direcionado à reação social e política burguesa,

fazendo emergir disputas sangrentas e por vezes desumanas pelo poder e prestígio sociais.

Parece se estabelecer com razoável clareza que a análise histórica com o mínimo necessário de afastamento denuncia motivações pessoais de cunho inconfessável ou inconsciente, baseados em elementos de disputa, imagens de sucesso e liderança, ocupação de papéis centrais na sociedade, no partido e na história oficial, afetos e emoções decorrentes dessas bases, como elementos definidores de ações e processos políticos ainda hoje dolorosos na consciência, inexplicáveis sob o paradigma da racionalidade greco-ocidental. O apelo à constituição de ídolos e de monstros explicativos desses processos históricos (Stalin é sempre um bom exemplo de como se pode assumir ambos os papéis, de acordo com a circunstância da análise e o interesse político em voga) apenas reflete as tentativas de racionalização de motivações que serão sempre racionalizáveis 'a posteriori' ou racionalizáveis como parte de um discurso político monolítico e de poder. No 'fim das contas', transitamos naquilo que Freud se referia como 'esfera da libido'.

Percebemos que muito ainda se deverá andar por essa senda, no sentido de tornarmos mais densas e encorpadas essas observações reconhecidamente perfunctórias. Apontamos justamente para a perspectiva de desenvolvimento desse veio riquíssimo aportado pelos estudos psicanalíticos e psicológicos como um aspecto novo de imenso poder de impacto sobre a análise histórica e sobre a Dialética como metodologia-epistemologia-gnosiologia complexa e incorporadora dos aspectos contraditórios do ser humano e de sua ação.

Esse rápido apontar de algumas questões referidas à psique não esgota, mesmo sob esse aspecto as contribuições de Marcuse, Bloch, Adorno, Sartre, Gramsci e vários outros autores que, no campo do marxismo, materialismo histórico ou dialética, apresentaram em seu pensamento como elementos dessa reflexão sobre a subjetividade, tanto consciente como não consciente. Neste sentido, é obrigatório ainda reconhecer que análises sociais como a de Marcuse, Adorno, Ernst Bloch e Erich Fromm, aplicam essa perspectiva dos estudos da psique à história e à ação social para além do indivíduo e de sua ação pessoal, enriquecendo possibilidades analíticas da esfera da ação social e da compreensão das formas de subjetividade e

psiquismo sociais . Todo este campo nos parece ainda por expandir e melhor explorar.

3.1 – Merleau-Ponty, Corporeidade e Fenomenologia

Por outro lado, o exercício do pensar dialético de Maurice Merleau-Ponty, incorporando a perspectiva fenomenológica sob um enfoque crítico não restritivo, nos aparece como uma contribuição ainda não devidamente ponderada e riquíssima, que pode ampliar o escopo compreensivo da Dialética como teoria do conhecimento e metodologia científica, bem como do Materialismo Histórico como teoria da ação histórica e social.

Tendo partido de um duplo veio do marxismo ocidental⁶ e da fenomenologia de Husserl e Heidegger, Merleau-Ponty elabora uma perspectiva da fenomenologia como gnosiologia que a nosso ver enriquece sensivelmente as possibilidades compreensivas da dialética, num sentido paralelo aos estudos da psique. Se opondo ao conceito de inconsciente psicanalítico, que criticava por situar o motor da ação num ‘lugar’ das pulsões e desejos reprimidos, lugar psíquico de onde as “feridas da alma” passam a dirigir a ação pessoal de forma e sentidos grandemente encobertos ao próprio sujeito, Merleau-Ponty pensa sua fenomenologia a partir da ideia de corporeidade. O ser-no-mundo fenomenológico é, para ele, um ser essencialmente corpóreo (incorporado, corporificado). Nossa relação com o mundo, antes de ser racionalizada é uma relação não analítica, não fragmentada, de sentidos (sentidos corporais) integralizados em experiências que constroem uma percepção sintética que ele chama de ‘intuitiva selvagem’. O Intuitivo merleau-pontiano não tem a ver com algo incompreensível ou exotérico. Intuitiva é a apreensão global totalizante que fazemos inicialmente, anterior às racionalizações, fragmentações analíticas, teorizações e explicações que damos de nossas experiências. Essa totalização expressa na apreensão intuitiva é uma construção unitária de experiências vivenciadas, condensadas e historicamente ‘incorporadas’ – tornadas gestos, sentimentos, percepções conduzidas e expressas pelo ser em seu corpo, de forma anterior, no sentido de prévia ou de um nível mais básico que a ação racional.

A partir dessa proposição, aquilo que na psicanálise é atribuído ao inconsciente, Merleau-Ponty o refere ao hábito incorporado. O Corpo se habitua a agir de certa forma em resposta aos estímulos externos mediados pela intuição selvagem. Hábito que reflete, inclusive, a incorporação de reações desequilibradas, emocionalmente imaturas que em sua leitura (Merleau-Ponty) são manifestações de uma atitude cristalizada com entraves.

De uma forma geral e numa aproximação primária, a contribuição central de Merleau-Ponty é a possibilidade de pensarmos que nosso estar no mundo, incluindo nossa ação, não é norteado por nossa racionalidade explícita, pela razão declarada. Não somos seres agindo a partir de nossos intelectos racionais. Somos seres humanos integrais e indivisíveis, e nossa integridade não pode ser resumida ao intelecto ou à razão. Assim como autores de outras abordagens psicológicas, Merleau-Ponty percorre o caminho de Descartes ao contrário, reestabelecendo a articulação psique-corpo.

Nossa pertença ao mundo é integral corporificada, somos intelectos articulados a emoções e afetos apreendendo um mundo que nos chega através dos sentidos corporais sem decomposição analítica ou teórica. Primeiramente vivemos o mundo e o sentimos (inclusive num sentido afetivo e emocional), e somente depois, secundariamente, o pensamos e teorizamos com o pensamento analítico racional. Nossas racionalizações, inclusive, expressam muito de nossos quereres radicados na apreensão intuitiva inicial. Racionalizamos e explicamos o que gostamos a partir de elementos diferentes de como racionalizamos e explicamos o que não gostamos. É necessário reconhecer que nunca poderemos ser neutros por princípio.

Esse nosso estar no mundo torna 'naturais' certas perspectivas, a partir da sedimentação histórica de nossos afetos e emoções, o que nos deve levar ao esforço de sempre buscar desenvolver algum nível de "estranhamento" frente à realidade, buscando fugir do costume de nossa própria postura prévia e do olhar 'normal' dela decorrente. Esse estar no mundo a partir dessa intuição 'selvagem' é também inserido em contextos sociais e pessoais que se torna necessário reconhecer. Os grupos dos quais fazemos parte, nossas pertenças afetivas, emocionais, culturais e, mesmo, intelectuais (que passam a articular nossa afetividade em retorno), são

elementos definidores das racionalizações que intentam a explicação intelectualizada e 'científica' da realidade.

Há uma grande possibilidade de enriquecimento e complexidade a serem incorporadas à dialética, como gnosiologia, epistemologia e teoria da ação social, a partir do pensamento de Merleau-Ponty, principalmente no que diz respeito a sua Teoria da Percepção, o que, nos parece, abre novas e vastas sendas a serem percorridas por todos que se reclamam herdeiros sinceros do pensamento crítico na tradição do Materialismo Histórico.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

ATTALI, Jacques. **Karl Marx ou L'esprit du monde**. Paris, Fayard, 2005.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da Psicologia como ciência. São Paulo, EDUC, 2006.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na Cultura**. Porto Alegre, LP/M, 2011.

ILYENKOV, Evald. **Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx,s Capital**. Moscou, Progress Publishers, 1982.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis, vozes, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEFREBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, LPM, 2011.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis, Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As Aventuras da Dialética**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo, Perspectiva, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la Raison Dialectique**. Paris, Gallimard, 1985.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo, Cultrix, 2006.

¹ Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1981), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1986), Doutorado Sanduiche pelo Institute of Education of the University of London - Uk (1998), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1999), e Pós-doutorado em Filosofia da Arte e Subjetividade pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Fr. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Ceará, lotado na FAGED/UFC.

² Graduada pela Universidade Federal do Ceará; Residente da Residência Integrada em Saúde, com ênfase em Cancerologia pela Escola de Saúde Pública do Ceará. Graduada pela Universidade Federal do Ceará; Residente da Residência Integrada em Saúde, com ênfase em Cancerologia pela Escola de Saúde Pública do Ceará.
Rebecca.arrais@gmail.com

³ A obra de Karel Kosic: A Dialética do Concreto (1985) é, neste sentido, uma excelente referência, além de, provavelmente a mais utilizada e aceita acerca da explicitação da construção dialética do conhecimento.

⁴ “old Nick”, alcunha amistosa com que o ‘velho’ Marx era chamado pelos companheiros políticos.

⁵ Para já não utilizarmos o termo ‘determinação’, claramente mais mecanicista.

⁶ A expressão Marxismo Ocidental se refere ao marxismo produzido por um grupo de pensadores independentes, desvinculados do comando do PCUS. No caso de Merleau-Ponty, a influência maior, neste sentido é do húngaro Georg Lukacs e seu livro História e Consciência de Classe.

RECEBIDO EM: dezembro /2014

APROVADO EM: janeiro/2015

NEODESENVOLVIMENTISMO, DEGRADAÇÃO DO TRABALHO EM FRIGORÍFICOS E SINDICATOS

NEO-DEVELOPMENTISM, DETERIORATION IN WORK MEAT FRIGORIFICATION SECTOR E LABOR UNIONS

Fernando Mendonça Heck¹

RESUMO

Há um debate importante que atinge vários campos do conhecimento sobre o chamado neodesenvolvimentismo. As concepções são também variadas que vão desde as críticas radicais, moderadas até a total aceitação de tais teses. Inserimo-nos na primeira perspectiva, por entender que não há rupturas e nem mesmo reformas estruturais que possam conferir ao neodesenvolvimentismo o *status* de governo de resistência ao neoliberalismo como promulgam seus defensores. Percebemos que o incentivo do Estado ao setor de frigorificação de carnes não é nada desprezível. A geração de empregos particularmente na região Oeste do estado do Paraná teve um salto significativo para esse setor da economia nos últimos 10 anos. No entanto, antes de qualquer comemoração com as cifras estatísticas de crescimento do emprego, observa-se que o investimento do Estado se dá num dos setores que mais gera acidentes e doenças relacionadas ao trabalho e, por isso, resulta em *déficit* aos cofres públicos. Os sindicatos, distantes da realidade dos trabalhadores, não conseguem oferecer resistências significativas ao capital e quando muito limitam-se à postura negocial impedindo ações contundentes dos trabalhadores, que se dão à revelia das próprias instituições sindicais. Mostrar o neodesenvolvimentismo enquanto estratégia de hegemonia do capital focando o caso da expansão territorial avícola é o nosso objetivo nesse artigo.

Palavras-chave: Território – Neodesenvolvimentismo – Trabalho.

ABSTRACT

Neo-developmentism is an important debate that reaches several knowledge fields.. Varied are the conceptions ranging since radical critiques, moderate to full acceptance of such theses. Into the first perspective we understand there are no ruptures and not even structural reforms which may confer to neo-developmentism the resistance government status to neoliberalism as promulgate their advocates. State incentive to the meat frigorification sector is nothing negligible. An increase of jobs creation in this sector of economy occurred in the western of Parana state in the last 10 years. However, before any celebration with the statistics figures of employment growth it is observed

the State's investment occurs in one of the sectors that more generates accidents and diseases related to work and e results in deficit to public coffers. The labor unions are distant from workers' reality, and fail to offer significant resistance to capital. At best they are limited to negotiating posture impeding forceful actions of workers which occur behind the backs of their own labor union institutions. Show the neo-developmentism as capital hegemonic's strategy focusing poultry territorial expansion's case is our main goal in this article.

Keywords: territory – neo-developmentism - labor

INTRODUÇÃO

No contexto do chamado “novo desenvolvimentismo” brasileiro a atividade avícola tem recebido forte estímulo do Estado o que se expressa na sua expansão territorial pelo Brasil. Desde 2007, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) injetou nas grandes empresas frigoríficas cerca de 13 bilhões de reais (SOARES, 2014), o que significou uma expansão de tais corporações no âmbito do território nacional.

Estes incentivos estatais têm financiado setores, que mesmo do ponto de vista do capital, são os maiores depredadores dos recursos naturais e que processam os produtos de menores valores agregados, sendo ainda hegemonizados pela lógica do capital financeiro. Há então, do ponto de vista capitalista, uma regressão no dinamismo industrial e reforço ao agronegócio (BRANDÃO, 2010).

O capital avícola, processador de produtos de baixo valor agregado, é um dos exemplos fundamentais da política econômica neodesenvolvimentista onde aceita-se a especialização regressiva, o que significa, um recuo imposto pelo modelo capitalista neoliberal aos países dependentes que haviam logrado desenvolver um parque industrial mais complexo (BOITO JUNIOR, 2012).

O Oeste Paranaense nesse contexto tem apresentado uma expansão territorial do capital avícola significativa com um crescimento no número de empregos de mais de 350% nos últimos dez anos (2000-2010). Contudo, o estímulo a tais atividades tem apresentado aos trabalhadores um emprego

degradante que atinge a sua saúde em virtude dos inúmeros movimentos repetitivos exigidos nas linhas de desmontagem de frangos.

Mesmo assim, a ação sindical pouco tem se pautado em ações contundentes de enfrentamento ao capital, pelo contrário, além de realçar o suposto desenvolvimento regional promovido pela expansão do capital avícola, tem agido em alguns casos, como em paralisação recente dos trabalhadores num frigorífico no município de Cafelândia, na contramão dos interesses dos trabalhadores com o intuito de fazê-los retornar ao trabalho. Entender e problematizar estes assuntos são o nosso objetivo neste artigo.

NEODESENVOLVIMENTISMO UMA ARMADILHA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Defensores do *status quo* do pacto de governabilidade petista são os formuladores de uma aposta complicada para o conjunto da classe trabalhadora: o neodesenvolvimentismo. Seus argumentos, geralmente, expressam uma versão exagerada das melhorias que os governos “pós-neoliberais”, como eles costumam designar, trouxeram para a população empobrecida do Brasil.

Políticas assistencialistas, redução do desemprego e aumento do salário mínimo se tornam os acontecimentos que conceberiam um novo padrão de desenvolvimento para além do neoliberalismo colocando o país na contramão das tendências mundiais caracterizando um governo de resistência (SADER, 2013).

Esse exagero em considerar tais governos pelo viés de rupturas radicais com a década neoliberal é bastante problemático e tem favorecido leituras pobres e excessivas, no caso brasileiro, sobre as transformações ocorridas nos 12 anos de comando petista.

É óbvio, que houve alguns avanços na política social, como os próprios indicadores sugerem, mas, a burguesia nacional é quem mais tem ganhado com o governo “pós-neoliberal” do petismo no Brasil. Por isso, não estamos vivendo nenhuma ruptura radical como pressupõem os defensores mais entusiasmados dos 12 anos de governo PT no Brasil.

Longe de ultrapassar este último, o neodesenvolvimentismo é apenas um simulacro do antigo desenvolvimentismo (SAMPAIO JUNIOR, 2012). As suas transformações de ordem social não tocam em questões fundamentais como a manutenção da estrutura arcaica da posse da terra no Brasil. Aqui reside uma diferença fundamental entre os “antigos” desenvolvimentistas (1930-1980) e os neodesenvolvimentistas. Os primeiros defendiam as chamadas reformas estruturais enquanto que os segundos estão longe disso. E, não é mero acidente conjuntural como querem nos fazer crer os avalistas governistas ². Ao contrário, foi uma aposta do pacto de governabilidade petista e que não têm o objetivo nem de longo prazo de produzir reformas estruturais que incomodem a burguesia brasileira. Então, é ilusão esperar que do petismo advenha reformas estruturais, como a reforma agrária, por exemplo, o que expõe os limites do neodesenvolvimentismo e mostra a sua tendência de não promover modificações que toquem no poderio, principalmente, da burguesia agrário-exportadora.

É por isso que o agronegócio tanto têm se expandido no território nacional mantendo a concentração da terra e a reforma agrária não tenha avançado nos oito anos de Lula e nos 4 anos de Dilma.

O campesinato pobre, que corresponde aos camponeses sem-terra ou com pouca terra, reivindica a desapropriação das terras ociosas e uma política agressiva de abertura de novos assentamentos. Essa camada camponesa é a mais marginalizada pela frente neodesenvolvimentista. Os governos Lula e Dilma reduziram muito as desapropriações de terra (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013, p.33).

Aliás, o incentivo aos setores arcaicos da economia como o agronegócio mostra uma diferença fundamental entre os desenvolvimentistas e o simulacro atual, já que os primeiros defenderam o desenvolvimento da indústria nacional dos setores mais sofisticados como indústrias de base, bens de consumo durável, bens de capital, indústria aeronáutica, informática, bélica e outros (BOITO JUNIOR, 2012).

No modelo neodesenvolvimentista, as grandes empresas nacionais, classificadas entre as empresas mais fortes dos seus respectivos segmentos em escala mundial, são – feita a exceção de praxe representada pela Embraer – a Friboi, a Brasil Foods, a Vale, a

Gerdau, a Votorantim Celulose e outras que processam produtos de baixo valor agregado (BOITO JUNIOR, 2012, p.70).

Aqui vale um esclarecimento. Não estamos defendendo as teses desenvolvimentistas. Pelo contrário, não acreditamos em teses que propugnam um capitalismo mais humano, estas estão fracassadas, como a decadência do *welfare state* é prova fundamental. Nesse ponto estamos com Mészáros (2007) quando afirma que o capital é irreformável e a alternativa para esse é a ruptura radical com o sociometabolismo do capital.

Apenas estamos expondo as diferenças entre o período atual e as propostas desenvolvimentistas do passado, bem como, colocando contraponto ao próprio período neoliberal.

Com este último, é possível perceber diferenças entre os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). De fato, a política social é algo que nos permite diferenciar estes governos. Os indicadores sociais melhoraram no período Lula-Dilma, mas, mesmo assim, preservou-se os pilares do neoliberalismo no Brasil (ALVES, 2013). Então, não há nenhuma “mudança radical” em curso.

Em decorrência disso, é possível perceber que os apologetas acrílicos do governismo atual, exageram – muitas vezes por paixão partidária – nas transformações que aconteceram no Brasil. Não estamos a caminho de nenhuma reforma estrutural com os governos petistas. Ao contrário, a burguesia nacional tem ido muito bem. Assim, como disse o próprio Lula, os usineiros são “heróis da nação”, o que discursivamente representa o protagonismo que o agronegócio assumiu na política de Estado em detrimento das reformas estruturais como a reforma agrária.

E, de fato não a temos. Os 12 anos de petismo mostraram que a política econômica realçou os setores mais arcaicos da economia (agronegócio), restando aos trabalhadores às reformas fracas³, cujo, objetivo é distribuir a renda sem tocar em nenhuma reforma estrutural que incomode a burguesia nacional.

Nesse sentido, o neodesenvolvimentismo não é uma alternativa para os trabalhadores. Muito menos ao neoliberalismo. É uma falácia, em termos de transformações sociais efetivas, mesmo que tenha melhorado os indicadores sociais – o que diferencia este do período neoliberal de FHC.

Aos que argumentam que o neodesenvolvimentismo é bom tanto para a burguesia quanto para os trabalhadores alguns indicadores desmistificam tal logro: o orçamento que o BNDES destina para um número reduzido de grandes empresas é cerca de sete vezes maior que o orçamento destinado para o Bolsa Família que se dedica a 45 milhões de brasileiros em situação de pobreza (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013).

É a lógica do capital que se reproduz pela via estatal: Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. Continua sendo assim, mesmo com os ajustes das políticas sociais.

Não obstante, no que tange a divisão internacional do trabalho o Brasil tem tido papel central para o fornecimento de *commodities* minerais e agrícolas. A atividade de processamento de carnes tem recebido grandes investimentos por parte do Estado, principalmente às grandes empresas brasileiras (JBS, Marfrig e Brasil Foods), via BNDES.

O estímulo a tais capitais que processam produtos de baixo valor agregado, nunca é demais lembrar, mesmo do ponto de vista da economia capitalista representam retrocessos. Regride-se o já débil dinamismo industrial fortalecendo ainda mais a concentração de renda e da propriedade da terra, lógica que cria hordas de despossuídos, de desabilitados pela propriedade e, de outro lado, uma elite mercantil rentista arraigada em imensas porções de terra (BRANDÃO, 2010).

Por conseguinte, o Estado apóia empresas que geram *déficits* para a Previdência Social tendo em vista o alto grau de doenças laborais como o setor frigorífico. Para ficarmos com um único exemplo: somente a Brasil Foods entre os anos de 2003-2007 gerou uma despesa de 100 milhões de reais aos cofres públicos da Previdência Social em benefícios que a autarquia teve de pagar aos trabalhadores lesionados dessa companhia (NOTÍCIAS, PRT-RS, 2009).

Portanto, o neodesenvolvimentismo é uma armadilha para a classe trabalhadora, já que ao mesmo tempo em que representa pequenos ganhos em termos, principalmente, de políticas assistenciais, é um Estado máximo para a burguesia nacional a mesma que impõe péssimas condições de trabalho atingindo até mesmo a saúde dos trabalhadores. Eis, o ardil da conjuntura atual, que deve nos guiar para uma reflexão crítica a qual não determine por dentro dos limites da ordem burguesa, a solução para os problemas sociais.

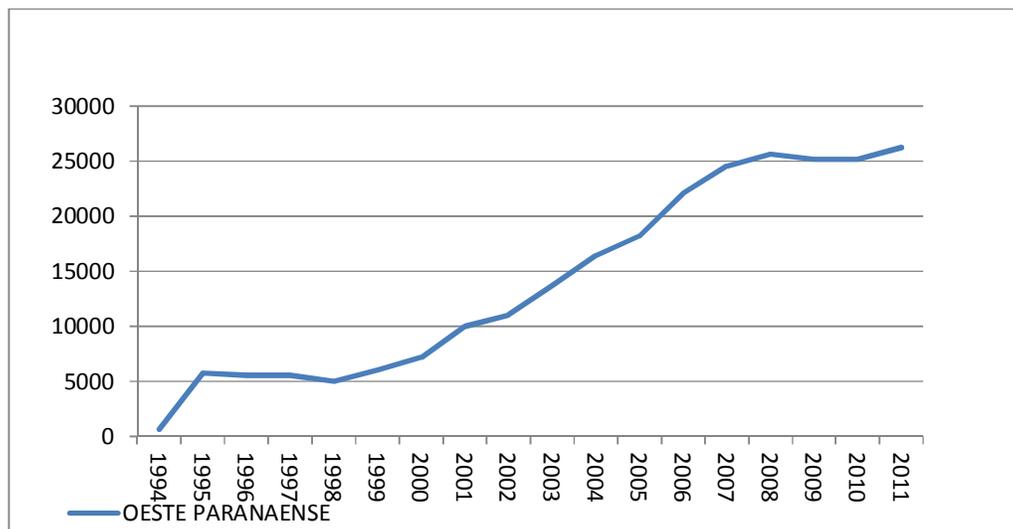
EXPANSÃO TERRITORIAL DO CAPITAL AVÍCOLA, DEGRADAÇÃO DO TRABALHO E OS SINDICATOS

Nessa conjuntura, a aposta do governo no setor frigorífico é evidente. É o Estado máximo para o capital que nesse caso é o mesmo que gera déficits significativos para a Previdência Social com as doenças do trabalho (conseqüências negativas para a classe trabalhadora).

A participação do Estado na expansão e consolidação do agronegócio frigorífico no Oeste Paranaense tem sido fundamental, já que entre 2004 e 2007, mais de 1 bilhão de reais foram injetados pelo mesmo nas cooperativas do Oeste Paranaense principalmente para a cadeia de abate de frangos/suínos⁴. Isso sem falar da Brasil Foods localizada também na região e que tem ganhado forte estímulo do BNDES como os 2,5 bilhões solicitados em 2012.

Portanto, pode-se perceber que há uma correlação entre os investimentos do Estado nos frigoríficos da região e a expansão do emprego fabril entre 2000-2010 na marca de um crescimento de mais de 350% (Gráfico 1). A expansão territorial do capital frigorífico torna-se evidente demonstrando a construção da hegemonia do agronegócio no Oeste Paranaense fortemente apoiada pelo Estado.

Gráfico 1 - Evolução do emprego formal em frigoríficos de aves e suínos Oeste do Paraná (1994-2011)



Fonte: MTE/RAIS.

A distribuição espacial do emprego fabril em frigoríficos processadores de carnes de aves e de suínos no estado do Paraná sofre alterações entre 1994 e 2011⁵ (Figura 1 e 2). A concentração de postos de trabalho na atividade no Oeste do Paraná em 2011 representa a consolidação da região como a principal empregadora na atividade reunindo praticamente a metade do emprego disponível no estado para o setor frigorífico (Figura 1 e 2).

Nesse sentido, a expansão territorial do capital se consolida estimulada pelas políticas de Estado via destinação dos recursos do BNDES. Repetimos um Estado máximo para o capital e que financia sua expansão geográfica nos lugares. Hegemoniza o território com o projeto do agronegócio, mas, ao mesmo tempo, cria suas contradições.

Já tocamos no déficit gerado somente pela Brasil Foods aos cofres públicos da Previdência Social. Agora, foquemos nos sujeitos e nas condições de trabalho vivenciadas por eles nos abatedouros de carne avícola-suína. Joana⁶ demonstra como são as condições de trabalho exigidas em tais indústrias:

Você não agüenta os braços você tem que ter força, e daí eu caí, uma loucura. Daí depois você vai lá põe aqueles lá assim aí cabem lá numa máquina de lingüiça lá e cabe mais (...) põe a tripa lá e a lingüiça ta saindo e você tem que ser rápida tem que pegar aqueles lá assim e ficar colocando e depois pesando que nem uma louca (...) (Joana, informação verbal).

E, Roberto complementa ressaltando as doenças laborais resultantes das condições de trabalho:

(...) aí me colocaram numa linha de desossa, parte de desossa de perna de frango. Nós começamos a desossar frango, perna de frango, com 28 segundos, 28 segundos por perna e daí passando uma semana daí veio de 28 caiu para 26, aí foi passando os meses aí diminuindo pra 25 aí de 25 foi diminuindo, veio diminuindo pra (...) de 25 pra 23 de 23 pra 20 e pra 18 aí veio diminuindo aí chegou até de 18 veio pra (...) quando eu vi que eu não agüentava trabalhar mais aí comecei a pegar ficha⁷, ficha, ficha, vi que eu não agüentei mais daí eu encostei⁸ (...) no último e tal eu tava fazendo desossa com 15 segundos desossando uma perna a cada 15 segundos, uma perna pra exportação, então dali pra cá foi ali que eu encostei né (...) (Roberto, informação verbal).

Figura 1 - Emprego formal em frigoríficos de aves e suínos regiões do Paraná 1994

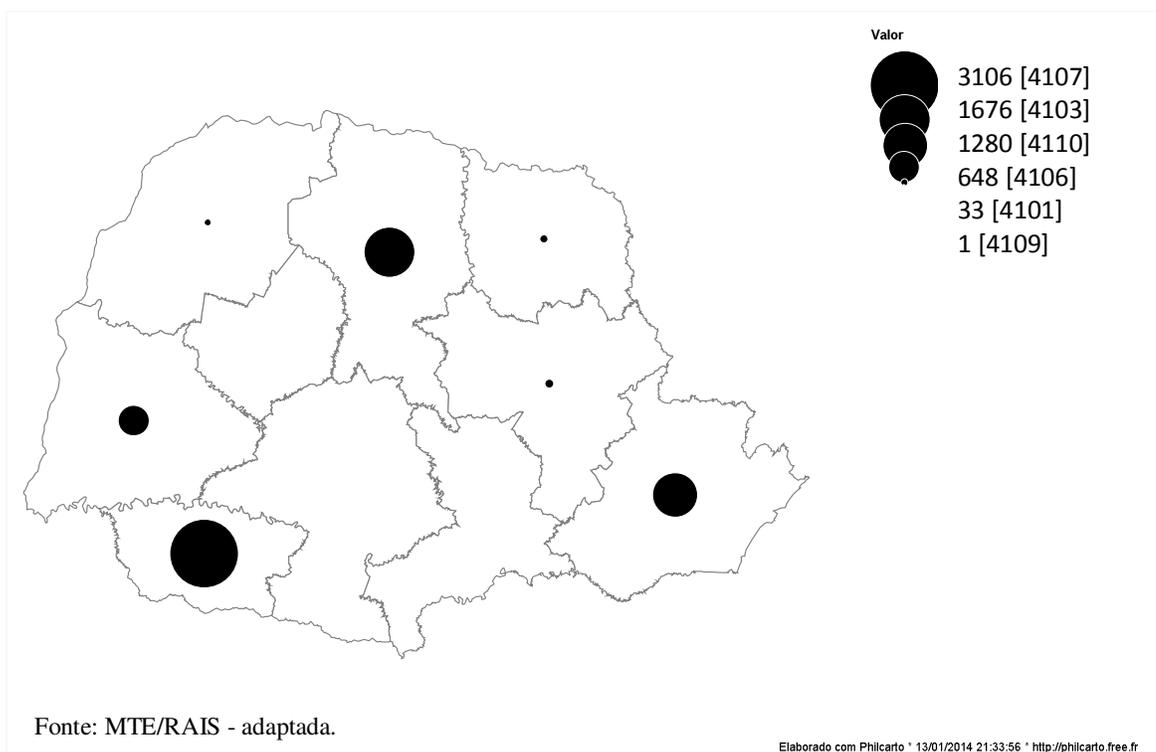
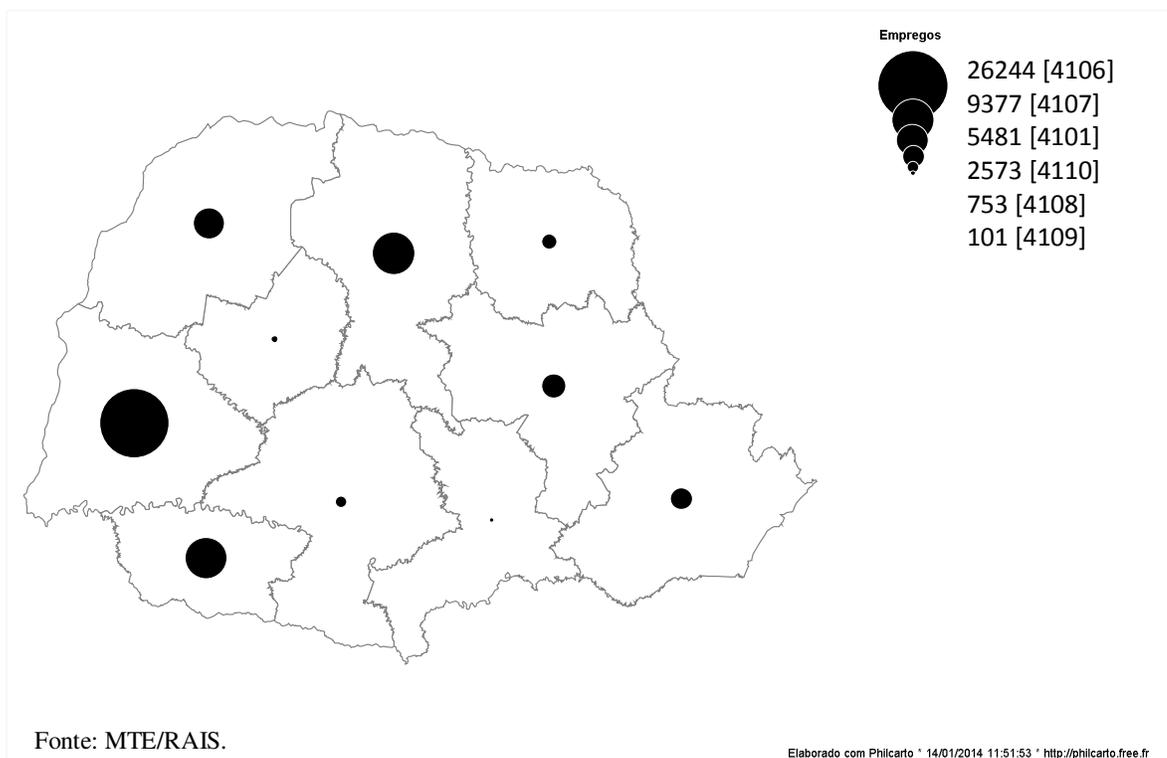


Figura 2 – Emprego formal em frigoríficos de aves e suínos regiões do Paraná 2011



Esses testemunhos do mundo do trabalho apontam para a materialização da degradação do trabalho nos frigoríficos. O Ministério Público do Trabalho (MPT) também denuncia constantemente irregularidades no setor frigorífico e mostra que em investigações no Oeste do Paraná constatou-se vários afastamentos de trabalhadores por doença ocupacional, além de lesões decorrentes de esforços repetitivos, postos de trabalho inadequados, ausência de intervalos em setores com exposição às baixas temperaturas e pausas insuficientes⁹ (INFORMATIVO PRT9, 2009; 2011).

E ainda mais, conforme a Ação Civil Pública movida contra a Brasil Foods de Toledo (PR), o argumento dos procuradores é de que existe a relação entre as condições de trabalho e os agravos físicos e mentais sofridos pelos trabalhadores¹⁰.

No entanto, os sindicatos, mesmo que tenham conhecimento das condições de trabalho impostas, assumem posturas de ação política de colaboração de classes, evitando o conflito. Aliás, manter essa atitude defensiva parece ter sido decisiva para o “respeito” por parte de uma das cooperativas regionais ao aceitar a presença do sindicato no cotidiano da empresa:

(...) hoje as coisas melhorou muito a nossa relação melhorou, começaram a abrir para nós visitar o frigorífico. Agora esse ano (2014) até agora a gente não fez visita em frigorífico de cooperativa porque não tinha abertura pra entrar. Não, sindicato não pode entrar dentro de cooperativa. O nosso trabalho era feito ali. Uma vez fomos fazer um trabalho em frente a cooperativa e até tinha uma faixa onde os caminhões paravam nós não podíamos passar daquela faixa nós tínhamos que ficar da faixa, se o presidente chegasse nós atravessasse a faixa a briga estava feita entendeu? Então era muito radical, hoje não. Hoje, quer dizer, o gerente ele foi trabalhando e foi mostrando que o sindicato não é isso que, está aí para fazer *não está pra baderna não está pra isso e aquilo, mas, apenas quer ajudar. Porque se eles dão abertura pra nós poder ajudar a cooperativa nós vamos ajudar nós não vamos querer né arrebentar a cooperativa a questão nossa é ajudar se a cooperativa puder crescer 100 por cento e gerar mais emprego pra nós é melhor né?* (Representante sindical, informação verbal, grifo nosso).

Ou seja, quando o sindicato se mostrou como uma força de colaboração com o projeto da empresa, obteve o respeito da mesma. Por isso, participa ativamente na postura negocial. Outro representante sindical chega mesmo a nos narrar essa opção política dos sindicatos de trabalhadores em

cooperativas: “(...) eu sou sindicato, não para denunciar, eu sou sindicato para negociar” (Representante sindical, informação verbal).

Ambos avessos ao radicalismo da ação sindical que pautem o embate entre as classes demonstram através das suas narrativas, o projeto do movimento sindical de trabalhadores em cooperativas no Oeste Paranaense: a negação do conflito de classe e a busca pela colaboração de classes entre capital e trabalho – o que corrobora com as avaliações de Varussa (2012) e Bosi (2012) sobre a ação sindical na região.

E tal atuação, para as lideranças entrevistadas, significa o diálogo junto às empresas com o objetivo de resolver os problemas. Consequentemente, os mesmos não negam a existência das doenças do trabalho nos frigoríficos e até as assumem como a grande problemática a ser enfrentada, mas, acreditam na resolução desse problema por ações pontuais no próprio ambiente de trabalho. Isso significa que os sindicatos não se enxergam necessariamente no pólo oposto do capital, no conflito de classes, pelo contrário, se lêem enquanto parte do projeto do capital, do qual, através da negociação podem encontrar o ambiente ideal, para obterem maiores aumentos salariais, ao conjunto dos trabalhadores, e, resolver os problemas das condições de trabalho.

Portanto, as doenças do trabalho não são assumidas pelos mesmos como produtos da lógica do lucro a qualquer custo. Nem mesmo a crítica ao capitalismo faz parte do discurso desses sindicalistas. Por isso, as doenças, na visão dos últimos, podem ser resolvidas ou amenizadas, pela ação pontual como a modificação de um posto de trabalho, mecanização de determinadas funções e implementação da lei como a Normativa Regulamentadora 36 (NR-36).

A luta resume-se ao contingente, negociado e ao diálogo entre capital e trabalho. E até mesmo assume-se que não se deve negociar tudo que os trabalhadores demandam. Necessita-se de um acordo que faça todas e todos (capital *versus* trabalho) felizes. Aceita-se de forma acrítica o contrato desigual entre o capital e o trabalho, culminando no consentimento do capital como única alternativa possível e legitimando a sua hegemonia.

Por isso, essa ação sindical é fundamental para a expansão territorial do capital avícola no Oeste Paranaense, e, mais ainda, é central no

que tange à implementação dos investimentos do Estado nesse tipo de atividade do agronegócio. Não surpreende que nenhuma linha esteja presente nas publicações dos sindicatos criticando o investimento do Estado no setor. Pelo contrário, a perspectiva é apoiar o crescimento das cooperativas, podendo chegar às possíveis negociações mais “favoráveis” aos trabalhadores:

(...) então, quando o cooperado vai bem, nós temos que ir bem, a cooperativa tem que ir bem. Quando o mercado está contra, todo mundo acaba tendo que se retrair e isso têm que ter sensibilidade em entender. Por isso, *que quando o momento é bom a gente luta por números cada vez maiores (...)* (Representante sindical, informação verbal, *grifo nosso*).

O que não está explícito no interior desse fragmento de narrativa é uma afirmação anterior que pautou uma postura política assumida pelo sindicato quando da crise do mercado do frango. Houve redução dos salários dos trabalhadores pautada pelo próprio sindicato junto a sua base (para supostamente não quebrar a cooperativa), que só voltou a ascender quando o mercado “reagiu”.

Isso expressa à ação sindical de braços dados com o capital porque o interesse é justamente fazer com que este último cresça, e, neste momento, conseguir ganhos salariais maiores para os trabalhadores. Por esse motivo, jamais serão estes contrários aos investimentos do Estado no setor e nunca farão críticas contundentes ao capital. São funcionais ao neodesenvolvimentismo que intensificou a expansão territorial do capital avícola nos últimos dez anos na região.

Nesse aspecto, resumem-se ao contingente e ao limite do projeto societal do capital, em colaboração com este e não o denunciando. Marx, que viu nos sindicatos uma atividade legítima e necessária, mesmo na ação contingente (sem esquecer do objetivo central que era a abolição do sistema de trabalho assalariado), já denunciava no século XIX na Inglaterra a ação sindical resumida ao fortuito e distante das lutas políticas¹¹. Pois bem, esse ainda é um problema do movimento sindical no século XXI.

Entretanto, para adentrarmos no último ponto da nossa discussão, e não fugirmos da proposta central do presente artigo, ainda falta avaliar se tal posição política dos sindicatos gera um consenso sobre a sua base. Por sorte

nesse aspecto se percebe mais o conflito com tais projetos políticos do que consenso.

Paralisações em determinados setores nas empresas, votações no período de negociação aprovando greve, intensa rotatividade característica principalmente do abandono do posto de trabalho a pedido dos próprios trabalhadores, parecem mostrar que os trabalhadores reagem às imposições do capital e ao projeto de colaboração com este apresentado pelos sindicatos. Isso parece se expressar nas fortes críticas que os mesmos fazem aos sindicatos identificando-os como “Sindicato das Cooperativas” e “Sindicato da Sadia”. Recorremos novamente à narrativa dos trabalhadores:

(...) se acha que sindicato me ajudou? Me ajudou nada (...) aquilo ali eu acho que é 100% Sadia (...) eu acho que eles nem poderiam ser chamados de sindicato eles tinham que ser sindicato da Sadia (...) (Joana, informação verbal).

Tais argumentos são de uma trabalhadora da Sadia em Toledo (PR), mas, poderiam ser muito bem os mesmos de outros trabalhadores em frigoríficos de cooperativas. O que importa para a discussão é apontar como a própria base tem identificado os sindicatos como braços de colaboração com o capital. Por esse motivo, os trabalhadores não parecem ter reações meramente espontâneas com relação às condições de trabalho, pois, as paralisações em setores de empresa e outras ações indicam a denúncia do trabalho degradante e por vezes entram em conflito com a direção do próprio sindicato. Foi o que aconteceu no município de Cafelândia e o sindicato foi acionado para conter a paralisação dos trabalhadores.

(...) nós tivemos um momento aqui na Copacol que aconteceu assim, houve uma movimentação dos trabalhadores espontânea em que os trabalhadores se reuniram lá e fizeram uma greve entendeu? (...) o sindicato participou para tentar corrigir aquela ilegalidade porque não estava amparada dentro da lei então o sindicato não podia respaldar isso senão daí nosso sindicato teria uma responsabilização criminal e até de dano e tal que não era o sindicato que tinha promovido (...) e eu tinha ido quando houve a primeira paralisação eu fui lá falar com eles e disse assim olha vamos fazer o seguinte, vamos retornar ao trabalho e vamos fazer como se deve eu convoco uma assembléia nós extraímos uma pauta do que está acontecendo aqui que nós temos que, parece que tem muitos assuntos aqui que vocês não levaram para mim e eu não tenho o aval necessário para saber, então, retomamos o trabalho fizemos uma assembléia extraímos uma pauta e aí tentamos negociar se a cooperativa não aceitar a negociação não quiser negociar aí nós paralisamos mesmo fora da data-base porque nós temos uma cláusula na convenção coletiva que

para qualquer momento o sindicato pode chamar para negociação e também existe a própria lei que assim autoriza que a qualquer momento pode existir a negociação coletiva e nós podemos resolver isso de uma maneira tranqüila sem ter que ir para o embate dentro da ilegalidade, não que nós não devemos ir para o embate para uma greve, mas devemos ir respaldados em toda a lei da greve em tudo dar os prazos legais tudo esse negócio pra que a gente ache um denominador comum. O pessoal falou nós não queremos, não queremos isso aí e agora nós não queremos o sindicato também deixa que nós vamos tocar isso aí, ah! beleza então eu me afastei e vim embora pra casa os caras falaram você vai embora? Ué vou embora o pessoal não quer o sindicato o sindicato vai ficar aguardando falei e saí (Representante Sindical, informação verbal).

Nesse aspecto, percebe-se que não há uma relação consensual da dominação do capital e nem mesmo das apostas políticas de colaboração da direção dos sindicatos. É muito mais o conflito que se expressa do que a aceitação pacífica e geral das políticas sindicais, o que é muito positivo.

E, no âmbito mais geral, me parece ser desse descontentamento – expresso nas pequenas paralisações, por exemplo – que a partir principalmente de 2005 surge outra entidade na região que tem tido destaque na denúncia central das doenças laborais sofridas pelos trabalhadores, a Associação dos Portadores de Lesões Por Esforços Repetitivos¹² (AP-LER).

Não há espaço nesse artigo para avançar nessa discussão, mas é importantíssimo apontá-la, para demonstrar que não há consenso com as práticas sindicais colaboracionistas com o capital. E, não devemos tratá-las como resistências insignificantes, ao contrário, elas parecem nos mostrar que há um descontentamento por parte dos trabalhadores com o capital e mesmo com as entidades que formalmente os representam. Elas são potenciais para a construção da resistência coletiva que podem animar enquanto projeto de futuro para a emancipação das amarras do capital e mesmo para avançar para além do projeto do agronegócio estimulado pelo Estado neodesenvolvimentista na região que tem através do tripé Estado-capital-sindicatos, mantido sua hegemonia garantindo a expansão territorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, capital, sindicatos e Estado caminham juntos para a manutenção da dominação capitalista no Oeste Paranaense. A expansão territorial do capital avícola na região intensificada pela inserção massiva do Estado neodesenvolvimentista no financiamento de investimentos, e pela ação sindical que apóia o crescimento e expansão do agronegócio na região buscando apenas maiores ganhos salariais em períodos de crescimento da atividade econômica, consolidam a hegemonia do projeto do capital.

Nesse sentido, é o Estado “pós-neoliberal” quem têm estimulado o poderio da elite agrário-exportadora de carnes na região. Não está em questão nenhuma mudança na estrutura do poderio local, ao contrário, o neodesenvolvimentismo tratou de incentivar a dominação econômica do agronegócio contribuindo para a sua hegemonia no território.

Portanto, o neodesenvolvimentismo não é alternativa para os trabalhadores. Podemos até perceber avanços nas políticas sociais, mas, elas não ultrapassam a barreira do assistencialismo e não incomodam a burguesia nacional. Logo é um exagero considerar que o neodesenvolvimentismo do PT no Brasil caracteriza-se como um governo de resistência ao neoliberalismo. Isso porque, mesmo os programas sociais recebem valores muito menores para sua manutenção do que os destinados ao capital e ainda não houve nenhuma reforma efetiva do sistema político ou uma reforma tributária (taxando maiores impostos para os mais ricos e taxaço do capital parasitário-especulativo) e nem mesmo foi proposta uma auditoria cidadã da dívida pública que abocanha quase a metade do orçamento público da união para o pagamento dos juros e amortizações o que compromete o investimentos na questão social.

Contudo, estamos distantes mesmo das reformas estruturais que poderiam aborrecer a burguesia nacional. Então não há o que se falar em rupturas radicais com o neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo parece ser somente mais uma possibilidade da acumulação capitalista que incentiva os setores mais retrógrados da economia.

Nesse aspecto, essa política econômica estimula atividades como os frigoríficos responsáveis por inúmeras doenças laborais e por *déficits*

significativos aos cofres públicos da Previdência Social. Eis o neodesenvolvimentismo tal como ele é: uma política que corresponde aos interesses da burguesia distribuindo pequeníssimas partes aos trabalhadores pobres via políticas sociais. Um reformismo sem reformas estruturais que legitima a expansão territorial do capital no território. Uma armadilha para os trabalhadores!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BOITO JUNIOR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JUNIOR, Armando e GALVÃO, Andréia (orgs.) **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012, p.67-104.

BOITO JUNIOR, Armando BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, n.47, p.31-38, set.2013.

BOSI, Antonio de Pádua. Trabalhadores e relações de trabalho na cadeia avícola no Oeste do Paraná (1970-2010). In: VIII Seminário do Trabalho. **Anais...** Marília: Rede de Estudos do Trabalho, 2012, p.1-13.

BRANDÃO, Carlos. Acumulação primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil contemporâneo. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno [et al.] (orgs.) **Capitalismo globalizado e recursos territoriais: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.39-69.

MARX, Karl. Resolução da Associação Internacional dos Trabalhadores sobre os sindicatos. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sindicalismo: Marx e Engels**. Tradução de: José Roberto Marinho. São Paulo: CHED, 1980. p.13-17. (coleção polêmicas operárias: série sindicato).

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NOTÍCIAS DA PROCURADORIA REGIONAL DO TRABALHO DO RIO GRANDE DO SUL. **Inferno Frio: a vida por trás da linha de produção dos frigoríficos**. Porto Alegre: Ministério Público do Trabalho, v. 9, n.3, out-dez. 2009.

PROCURADORIA REGIONAL DO TRABALHO DA 9ª REGIÃO. Procuradoria em Foz combate irregularidades trabalhistas em cooperativa frigorífica. **Informativo PRT9**, Curitiba, v.10, n.23, p.7, abr 2009. Disponível em: <http://www.prt9.mpt.gov.br/images/arquivos/ascom/informativos/informativo_23.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. Inspeção em frigorífico de Palotina encontra irregularidades. **Informativo PRT9**, Curitiba, v.12, n.30, p.8, nov. 2011. Disponível em: <http://www.prt9.mpt.gov.br/images/arquivos/ascom/informativos/informativo_30.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (org.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 135-143.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, n. 112, p.672-688, out./dez. 2012.

SOARES, Pedro. **Frigoríficos recebem R\$13 bi do BNDES, mas enfrentam problemas**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/01/1399692-frigorificos-recebem-r-13-bi-do-bndes-mas-enfrentam-problemas.shtml>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

VARUSSA, Rinaldo. Sindicalismo e trabalhadores em cooperativas no Oeste do Paraná (décadas de 1990 e 2000). **Mundos do Trabalho**, v. 4, n.7, 2012.

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente. Membro do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Email: fernandomheck@gmail.com.

² Emir Sader, por exemplo, expõe essa visão de que a reprimarização da economia, a desindustrialização, entre outros, são problemas herdados da década neoliberal, pressupondo que o petismo tivesse por objetivo romper com tais retrocessos. Nas suas palavras: “Esses governos de resistência se construíram como respostas anticíclicas às tendências regressivas do centro do capitalismo. Conseguiram resistir à recessão, mas tiveram de se adaptar aos retrocessos impostos pelo neoliberalismo: a desindustrialização, o protagonismo de exportador primário, uma sociedade fragmentada, as ideologias consumistas” (p.141).

³ Usamos essa terminologia através da discussão apresentada por Giovanni Alves citando o livro de André Singer que trata sobre o fenômeno chamado de “lulismo”.

⁴ Vejamos alguns exemplos: A Cooperativa Agrícola Mista Rondon (Copagril) recebeu 20 milhões em 2004 para implantação do abatedouro de aves; a Cooperativa Agroindustrial Lar (LAR) recebeu mais 12,6 milhões no mesmo ano para unidades de armazenagem de grãos e unidade de produção de leitões e, mais 15,6 milhões para implantar granjas de matrizes em 2006; a C-Vale Cooperativa Agrindustrial recebeu 26 milhões para a instalação de uma unidade de produtos industrializados da carne de frango em 2005; a Cooperativa Agroindustrial Consolata (Copacol) recebeu 20 milhões para expansão da capacidade de armazenagem e secagem de grãos e de seus

matrizeiros avícolas, bem como, na ampliação da fábrica de rações e frigorífico no ano de 2004 e, mais 28,6 milhões para ampliar a capacidade de abate do frigorífico de aves em 2007; a Cooperativa Agropecuária Cascavel Ltda (Coopavel) recebeu 20 milhões para aumentar a capacidade de abate de frangos e construir mais dois frigoríficos em 2004. Informações obtidas no sítio do BNDES.

⁵ Eis os números: 1994 – 648 empregos e 2011 – 26.244 empregos.

⁶ Todos os nomes de trabalhadores citados são fictícios para preservar suas identidades.

⁷ A ficha é o pedido para se afastar temporariamente do trabalho por algum motivo. Na maioria dos casos se refere às dores sentidas pelos trabalhadores.

⁸ Encostar é a palavra utilizada pelos trabalhadores para caracterizar o afastamento do trabalho.

⁹ As informações apontadas pelo MPT são referentes às inspeções ocorridas nos frigoríficos da LAR sob responsabilidade do Procurador Enoque Ribeiro e na C-Vale pelas procuradoras Sueli Bessa e Patrícia Patruni.

¹⁰ Cf. Ação Civil Pública nº 01428-2010-068-09-00-5.

¹¹ Cf. Marx (1980), ver o texto: “Resolução da Associação Internacional dos Trabalhadores sobre os Sindicatos” (p.13-15).

¹² Inclusive é fruto das denúncias dessa associação que a Sadia está sendo investigada no que tange às condições de trabalho no município de Toledo que culminou na abertura de Procedimento Investigatório e posteriormente na Ação Civil Pública que deve ter seu desfecho no final de abril de 2014.

RECEBIDO EM: outubro/2014

APROVADO EM: novembro /2014

VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES INTELECTUAIS

VYGOTSKY AND THORY HISTORICAL AND CULTURAL: ANALYSIS OF THE INCLUSION OF DISABLED SCHOOL INTELLECTUAL

Maria do Socorro Castelo Branco M. Lima¹

RESUMO

Analisa a inclusão escolar de deficientes intelectuais na perspectiva da Teoria Histórico- Cultural (THC). Defendida por L.S. Vygotski e seus colaboradores, esta teoria baseia-se na lei geral do desenvolvimento cultural, em dois níveis – primeiramente, interpessoal e depois intrapessoal. O pensador bielorusso, porém, acentua que somente por via das relações sociais carregadas de significações, surge o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais mediadas pelo outro, por meio da linguagem, signo por excelência. Isto é, a essência do desenvolvimento cultural consiste na apropriação e no domínio do social. O objetivo deste artigo é abordar a deficiência intelectual à luz da perspectiva da THC. Foi utilizada, exclusivamente, a pesquisa bibliográfica, sendo os principais autores mencionados Lev Semenovitch Vygotski (1997) e Ana Maria Nurdi Padilha (2014). O texto focaliza quatro tópicos: 1- Mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual; 2- Inclusão escolar/exclusão; 3- Teoria Histórico-Cultural; e 4- Inclusão de deficientes intelectuais na perspectiva Histórico-Cultural, com vistas a fomentar o debate da inclusão escolar de deficientes intelectuais não apenas como produto de condições orgânicas, contudo, culturais e sociais.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência intelectual. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Analyzes the educational inclusion of the intellectually disabled in the perspective of the Historical-Cultural Theory (THC). Defended by L. S. Vygotsky and his collaborators, is based on the general law of cultural development, on two levels: - first, interpersonal and then, intrapersonal. The Belarusian thinker, however, stresses that through social relations filled with meanings, it arises the development of cultural or higher psychological functions mediated by the other, through language, sign par excellence. That is, the essence of the cultural development consist on the appropriation and in the social domain. The purpose of this article is to address intellectual disabilities in light of the THC perspective. It was utilized, exclusively, bibliographic research, the main authors mentioned were Lev Vygotsky Semenovitch (1997) and Ana Maria Nurdi Padilha (2014). The text focuses on four topics: 1- Change of nomenclature from mental disability to intellectual disabilities; 2- Educational inclusion / exclusion; 3- Historical-Cultural Theory.; and intellectual disability 4-Inclusion of

the intellectually disabled in the Historical Cultural perspective, in order to foster debate on educational inclusion of intellectually disabled ,not only as a product of organic conditions, nevertheless, cultural and social.

Keywords: Educational Inclusion. Intellectually Disabled. Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

A análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural se inicia com breve discussão sobre a transição da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, uma abordagem sobre inclusão/exclusão escolar. Por fim, destacaremos a Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky e colaboradores², como aporte para o debate sobre a educação inclusiva de deficientes intelectuais. Os tópicos, embora se expressem separadamente mantêm relações em suas discussões.

NOMENCLATURA DEFICIÊNCIA MENTAL / NOMENCLATURA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A nomenclatura para deficiência mental surgiu na literatura em 1939, durante o Congresso de Genebra. Esta nomenclatura teve a intenção de apaziguar a negatividade imposta aos deficientes considerados um peso muito grande para a sociedade da época. Pessotti (1984) informa que, na Antiguidade Clássica, especialmente entre os gregos que cultuavam o corpo perfeito, as pessoas com deficiência eram exterminadas.

Durante o Cristianismo, a concepção preformista da deficiência, associada ao sobrenatural ou castigo divino, considerava o deficiente desprovido de razão e discernimento entre o certo e o errado, como herege, devendo ser queimado por isso.

Fonseca (1995) relata que, no século XVI, esta concepção violenta da deficiência começou a ceder espaço para uma visão orgânica. Nesta perspectiva, a ideia de que o meio social não exercia nenhuma influência sobre a pessoa com deficiência era explícita.

De acordo com Pessoti (1984), a Modernidade alavancou novas teorias, dentre elas, a dos estudos que procuravam compreender melhor a deficiência intelectual. Nesse período, Jean Itard, médico que havia realizado trabalho com deficientes auditivos, foi desafiado pelo governo francês a educar o “menino selvagem”. Jean Itard relatou suas experiências com Victor de Aveyron de forma positiva, demonstrando que pessoas com deficiência mental poderiam ser educadas. Por meio do método empirista do conhecimento, relatou que o retardo de Vitor de Aveyron não decorria de comprometimentos de origens biológicas, mas da inexistência de estímulos interpessoais, decorrentes de seu isolamento social e cultural. Jean Itard contrariou, na época, o diagnóstico do renomado médico psiquiatra Philippe Pinel, que considerou a idiotia de Victor Aveyron condição que impossibilitava sua educação.

Conforme Mazzota (1996), apesar da valorização, do contato social, por Itard, em detrimento da visão orgânica do deficiente mental, a óptica biológica clínica da deficiência ganhou espaço, também, em outras áreas da Ciência, inclusive na Psicologia, por meio dos testes de Q.I. (Quoeficiente Intelectual), introduzidos por Alfred Binet³.

A American Association on Mental Retardation (AAMR) modificou a nomenclatura antes utilizada (retardo mental) para deficiência intelectual. Esta substituição de nomenclatura aconteceu durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual no Canadá (2004). Essa nova terminologia tem sido adotada em vários países, inclusive no Brasil.

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se originando antes da idade dos 18 anos. (AAMR, 2006, p. 20).

A definição de D.I. (Deficiência Intelectual) foi ampliada pelo manual da AAMR (2010) em cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação e interação social, contexto social e cultural, saúde física e mental. Antunes (2012). Esta definição mais ampla de D.I. defendida pela AAMR busca superar a estática concepção e avaliá-la, baseando-se nos apoios e suportes propostos.

Os autores Omote (1994), Glat (2004) e Bueno (2004) defendem a tese de que a deficiência intelectual não é apenas produto de condições orgânicas, porém, sociais e culturais.

Estes autores advogam a ideia de que parâmetros para aferir a normalidade não devem ser unicamente biológicos, no entanto, também, culturais. Portanto, a deficiência deve ser compreendida como a inter-relação dos aspectos biológicos e socioculturais. (ANTUNES, 2012).

A mudança de nomenclatura, no entanto, não é suficiente para superar a ideia de inferioridade e o estigma associado ao deficiente intelectual. Somente com a mudança do olhar da sociedade para o deficiente, conudo, em busca da superação do sentimento de menos- valia posto nele, os preconceitos e estigmas poderão ser amenizados. No que se refere à escola, a mudança de nomenclatura, também, não assegura a melhoria da qualidade do atendimento educacional para estes alunos. Para que essa nomenclatura demonstre na prática sua eficiência, todavia, é necessário que traga mudanças estruturais, políticas, sociais e educacionais que privilegiem as escolas que se proponham educar deficientes intelectuais.

Deve-se salientar que a deficiência intelectual é um conceito interpretado historicamente de acordo com o dado momento social. Não obstante, deve ser refletido em conformidade com o lugar que ocupa na sociedade, em determinado contexto social.

A expectativa é de que a mudança de nomenclatura, além de ampliar o conceito de deficiência intelectual (considerando-o especificamente ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da pessoa como um todo) bem como, buscando concepções socioculturais, possa contribuir para dirimir o preconceito que o deficiente intelectual carrega ao longo de sua existência.

A INCLUSÃO ESCOLAR /EXCLUSÃO

O tema da inclusão requer discussão *a priori* sobre exclusão. Debatê-la nos moldes da sociedade capitalista é entender que esta imprime um padrão burguês de normalidade ao empreendedor, hábil, competitivo, proativo, resiliente etc. Esta mesma pessoa a escola quer ter como aluno, com o escopo

de prepará-lo para a vida. Aquele que não consegue se adequar a estes princípios sofre o processo de exclusão.

Evidentemente, a sociedade necessita manter vivos esses valores de ascensão social e de luta por méritos individuais, para que a pessoa seja aceita, pois, se vive em polos extremos, em uma mesma sociedade, depara a extrema riqueza e a enorme pobreza.

Assim, a exclusão explica-se, por si, por meio do próprio modelo de sociedade que a mantém baseada no labor assalariado, ou seja, com a exploração do trabalho humano. Esta sociedade de classes, propriedade privada e trabalho alienado incitam as pessoas viverem uma luta constante na busca pela sobrevivência. A manutenção deste modelo de sociedade e a sua incapacidade de constituir igualdades perpassam pela supremacia de uma classe social sobre a outra, mantendo sempre esse padrão de desigualdade.

Com efeito, mesmo que a inclusão escolar esteja proposta em leis, concretamente, se encontra bastante dificuldade em sua real efetivação. Na espécie humana, as pessoas possuem amplas possibilidades de serem diferentes umas das outras, constituído, dessa maneira, a própria identidade e singularidade. (GÓES, 2004)

Por conseguinte, apresenta-se, na inclusão, o grande desafio de oferecer ensino de qualidade para todos, pois, mesmo aqueles que não possuem deficiências denotam diferenças raciais, culturais, étnicas e, principalmente, econômicas (OMOTE, 2004).

Na perspectiva do aluno diferenciado pela deficiência, Góes (2004) salienta a escassa atenção que se concede à formação pessoal desse educando, isto é, à formação da sua identidade. Em algumas escolas, esse aluno especial é expresso como minoria. A falta de organização de atividades que propiciem o encontro com seus iguais e diferentes traz conseqüências que dificultam a elaboração da significação de si.

O discurso da inclusão, no entanto, com um viés na formulação da identidade desse aluno, constituindo-o como pessoa, ultrapassa os limites da organização de atividades pedagógicas. No âmbito escolar, educandos sem necessidades educacionais especiais também necessitam elaborar conceitos sobre diversidade, direitos e deveres, igualdade e desigualdade, e internalizá-los. Enquanto, nesse exercício, o aluno deficiente (assim como o deficiente

intelectual) se encontra como objeto, por outro lado, ele também necessita elaborar semelhanças e diferenças com os seus iguais e, às vezes, esse processo não é propiciado pela escola. (GÓES, 2004)

Há necessidade de se implementar metodologias diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, de acordo com suas limitações, referindo-se à adequação de recursos e aos procedimentos de ensino, para que a inclusão não seja efetivada apenas como concretização de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. (GÓES, 2004)

A organização didática do ensino especial deve estar centrada nas concepções desse ensino e fazer parte do projeto geral da escola. Infelizmente, o que se observa em pesquisas realizadas com o tema e na prática, em algumas escolas, é a responsabilidade desse ensino ser delegado ao serviço de apoio ou ao próprio professor da sala, sem a participação maior da escola. (GÓES, 2004)

Padilha (2014) ensina que a concepção de aprendizado anda na contramão da adaptação, porque, ao contrário dos animais, no homem, isto ocorre pela linguagem e pelo trabalho.

Sob essa óptica, situa-se a inclusão num patamar simplista apenas de pequenos ajustamentos nas situações do cotidiano escolar, não afetando o projeto pedagógico da escola como um todo. Este educando, em várias situações escolares, torna-se alvo de exclusões dentro de sua sala de aula, quando não inserido na programação diária da classe, tornando-se subestimado e limitado a adaptações que podem não promover a aprendizagem de que o aluno especial necessita para se desenvolver.

Padilha (2014) ressalta que, quando o aluno é privado de um trabalho pedagógico que organiza o conhecimento de forma que o impulsiona da esfera real para a esfera do que está ausente, isto é, para o abstrato, não há desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Eis uma das maiores dificuldades dos deficientes intelectuais.

Além de muitas escolas não privilegiarem, contudo, a educação especial em seu projeto pedagógico, o professor não tem tido formação suficiente, suporte humano e material necessários para realizar um trabalho pedagógico de qualidade.

Góes (2004) destaca a ideia de que, em virtude desse panorama, muitas escolas tentam melhorar a inserção dos alunos com necessidades especiais em salas regulares. Dentre essas tentativas, encontra-se a parceria com escolas especiais, no intuito de oferecer aos alunos espaços variados de convivência e, também, auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Convém explicitar que esta parceria, em muitos casos, colabora com a ação de não afetar o projeto político-pedagógico da escola regular, destinando novamente aos professores inseridos no processo (educação especial e escolar regular) a responsabilidade da educação desses alunos (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Declaração de Salamanca, entretanto, mantém o compromisso do Brasil com a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), no sentido da ampliação dos indicadores de Educação Básica, relacionados ao acesso à Educação e ao papel da escola comum no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Autores como Ferreira e Ferreira (2004) destacam que a legislação imprime em suas leis uma escola mais aberta e capacitada para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, são constatados, na maioria das escolas, choques de forças políticas e econômicas, bem como uma prática que se insere em muitas contradições.

No concerto educacional, estudiosos ainda indagam: em que local e como esses alunos com necessidades educacionais especiais podem aprender melhor, inclusive os deficientes intelectuais? Ainda, denotam questionamentos sobre qual são o propósito e a natureza da educação inclusiva em si? Advogam que este tema deveria fazer parte de uma discussão maior sobre a função da escola, não somente dos debates sobre inclusão escolar.

O APORTE TEÓRICO DA TCH

Na perspectiva da não segregação escolar de deficientes, destaca-se de maneira marcante um dos primeiros autores do século XX, Lev S. Vygotski⁴ (2003) a defendê-la. O Estudioso bielo-russo apoia-se na sua teoria

sócio-histórica, relacionando o desenvolvimento infantil e humano à sociogênese, ou seja, o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana está associado à qualidade das interações sociais dos grupos nos quais estão inseridos.

Como resultado dos estudos de Vygotski (2003), é possível asseverar que o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, em situações de isolamento social, pode-se configurar como por demais problemáticos, principalmente com relação às estruturas do pensamento e da linguagem.

Desta forma, é relevante a convivência em grupos heterogêneos, pois enriquece as relações interpessoais mediante trocas ampliadas com pares que não se limitam às crianças iguais. A sociogênese, para Vygotski, é condição primordial para que a criança se desenvolva de forma plena; portanto, mediante a qualidade de suas interações sociais com a família, a escola, a comunidade etc. Quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais enriquecido e fortalecido será o desenvolvimento infantil (VYGOTSKI 2003).

No livro Fundamentos de Defectologia (1997), o autor encontra-se com o primeiro paradoxo em relação ao desenvolvimento psicossocial das crianças deficientes, quando depara a segregação social imposta a elas. Para ele, somente em grupos heterogêneos, as crianças deficientes conseguem constituir, de maneira positiva, as estruturas, as estruturas do pensamento e da linguagem, criticando, assim, o envio deliberado para a escola especial e sua proposta pedagógica, com cunho terapêutico de afastamento da escola comum.

Na compreensão de Vygotski (1997), o prejuízo maior, relativo à segregação, se encontra na homogeneização de perfis que acontece na escola especial. Crianças com as condições intelectuais semelhantes comprometem as trocas psicossociais, enquanto aquelas com perfis diferentes possibilitam essa troca e o crescimento individual. De acordo com o modelo ontogenético vygotskiano, (a criança acrescenta novas competências àquelas em curso, por meio de apropriações semióticas, tendo o adulto ou um outro par mais desenvolvido como mediador dessa competência). Por esta razão, a crítica ao

modelo de escolarização da educação especial que proporciona as interações psicológicas e sociais entre os iguais.

Na leitura de Beyer (2005) a mediação semiótica é de suma importância, pois é por meio dela que as experiências sociais e culturais são garantidas e as limitações funcionais inerentes às crianças com deficiência são compensadas.

Beyer (2005) destaca como a mediação semiótica é vista no arcabouço teórico de Vigotsky:

Entendia que o ser humano encontrava-se acabado no que tange a linha biológica ou orgânica, particularmente o cérebro, com todas as condições estruturais para alcançar os níveis mais elevados de desempenho mental. O ponto crucial e de definição seria a linha social, isto é, como, com que qualidade, com que histórico individual, ocorreria, a influência da esfera social no desenvolvimento individual (ou como o fator social interferiria no desenvolvimento ontogenético (BEYER, 2005 p.3).

Por conseguinte, o autor exprime que a Defectologia não pode se limitar ao estudo quantitativo do seu objeto, contudo, deve investigar os processos relacionados ao desenvolvimento e ao comportamento da criança, pois o que importa são as consequências da deficiência no comportamento desta criança e não a deficiência isolada. Nesta visão, a tarefa do educador das crianças deficientes é descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendem. Essa busca deverá ser realizada pelo meio social da própria criança.

A Defectologia, porém, como sub-ramo científico, deve dar suporte à escola para que esta se adapte aos problemas das crianças a fim de transformar a educação regular e a especial em educação social. A diferença é que, na escola social, a criança deficiente é conduzida a não se adaptar à deficiência e sim a superá-la ao máximo. A escola tradicional para deficientes preocupa-se somente com a deficiência em si, não com as metodologias e didáticas para superá-la gradualmente, “situando a deficiência como ‘uma coisa’ estanque e não como processo”. (VYGOTSKY, 1989, p.101).

O estudo das leis que regem o desenvolvimento das crianças com deficiência verifica a organização do seu organismo em um conjunto que impulsiona para o equilíbrio e compensação de sua deficiência (VIGOTSKI, 1989).

Esse processo compensador surge do caráter coletivo da conduta da criança deficiente e não do impulso interno. É no coletivo que ela encontra o material necessário à formação das funções internas para o desenvolvimento compensador, exercitando as funções psicológicas próprias e encontrando a fonte das funções psicológicas superiores.

Importantes, nesses estudos, são as investigações sobre teorias que auxiliam a compreensão de como as pessoas se desenvolvem, com ou sem deficiência, sendo fundamental a educação nesse contexto, bem como o peso dos componentes biológicos e sócio-históricos em todo o processo. As concepções de Vygotsky sobre a educação de crianças deficientes apontam para uma preocupação em livrar-se de teorias “biologizantes” sobre a deficiência e avançar no sentido de um olhar para o social. Para o autor, a educação deveria ter os mesmos procedimentos que permitissem a educação de crianças não deficientes.

Para o pesquisador, bielorusso, não era possível separar o sujeito biológico do social. Considerando-se que o singular somente se singulariza na e pela cultura, ou seja, suas possibilidades de desenvolvimento dependem de outros membros de sua cultura, pois, conforme Vygotski (1997), o ser humano, quando nasce, possui apenas os recursos biológicos, mas é no meio social (cultura, valores, crenças) que se concretiza sua humanização, ou seja, é social e historicamente constituído.

Então, é possível compreender que o desenvolvimento infantil é iniciado em um mundo dado: Já a educação é ação humana, que ocorre em tempo e espaço específicos, principalmente entre homens em suas relações uns com os outros. Assim, a criança se desenvolve pela educação, pois “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude”. (VYGOTSKY, 1997, p.99).

A educação, portanto, é essencial no desenvolvimento de todas as pessoas, inclusive as que possuem qualquer deficiência, assim como a deficiência intelectual. É possível entender que o aluno deve ser considerado, acima de tudo, um ser ativo capaz de pleno desenvolvimento desde que lhe sejam dadas as condições adequadas. Assim, a criança com deficiência possui um funcionamento diferente, de tal modo que, “não é simplesmente uma

criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo.” (VYGOTSKY, 1997, p.12).

Entender a dinâmica da criança com deficiência, esclarece Vygotsky (1997), é não se limitar a estabelecer o grau de sua incapacidade, isto é, classificá-la como menos ou mais desenvolvida de acordo com o padrão de normalidade, sendo necessário considerar seus processos compensatórios, ou seja, levar em conta forças motrizes para constituir formas de enfrentar demandas do meio.

Vygotsky (1997) critica instituições especiais que procuram segregar e minimizar o círculo social. Para ele, a educação deve ser a mesma, tanto para pessoas com deficiência, quanto para as normais. Dessa forma, a educação consiste em incluir a criança com deficiência em um determinado meio social e possibilitar a compensação de sua necessidade e especificidades.

A criança com deficiência precisa de metodologias diferenciadas, para que ocorra o ensino-aprendizagem. A deficiência não deve ser concebida como um aspecto simplesmente orgânico, como um defeito. É necessário que as crianças com deficiência perpassem restrições contundentes no campo social para que se desenvolvam.

As pessoas com deficiência intelectual grave, que expressam limitações no uso da linguagem oral, no desempenho escolar, nas relações sociais, nos cuidados pessoais, entre outros, apesar das suas limitações, podem evoluir com base em tais níveis.

Portanto, Carneiro (2006) ensina:

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas integras, sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com estes sujeitos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência. (P. 45)

A autora destaca que os sujeitos com deficiência necessitam de outra forma de aprender. É preciso maior estímulo, são necessários acesso

aos signos e desafios que possibilitem a elaboração de funções psicológicas superiores. Assinala, no entanto, categoricamente, ser possível que aprendam.

Portanto, para que a mediação viabilize a aprendizagem, é necessário que o professor, pedagogo, fonoaudiólogo ou qualquer outro profissional tenha plena consciência de que a chave para a superação das dificuldades do deficiente está na relação social plena e não apenas no orgânico. É mediante esta relação que a insuficiência se revela e pode ser trabalhada em todas suas especificidades – assim nos ensina a Teoria Histórico- Cultural de L. S. Vygotski e seus colaboradores.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES INTELECTUAIS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciaremos corroborando ideias já anunciadas e, portanto, evidenciando o desenvolvimento do deficiente intelectual na perspectiva do pensador bielo-russo Lev Vygotski, quando assinala que o desenvolvimento cultural dá-se, inicialmente, no plano interpessoal e, logo após, no intrapessoal; Ou seja, primeiro no interpsíquico e depois no intrapsíquico.

Esta afirmação faz-se necessária no momento em que pensamos a inclusão de pessoas deficientes intelectuais, destacando-se a função precípua do professor na mediação das funções psicológicas superiores destes deficientes.

No entendimento de Padilha (2014), é de suma importância que esse educador tenha uma concepção clara sobre a constituição do homem e, sobretudo, da pedagogia que constitua essa pessoa, ensejando o caminho para desarticular a visão biológica da deficiência e para o rompimento de pedagogias que beneficiam a sociedade burguesa. Os alunos necessitam de uma pedagogia que os ensine por via da relação com o outro, coletivamente, a se constituírem culturalmente.

Dessa maneira, esse educador poderá pensar de modo a produzir em cada pessoa o humano produzido em conjunto pelos homens, de forma intencional, direta e singular (SAVIANI, 2003).

De acordo com Vigotsky (1995, p.147), “viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social”.

Portanto, a escola tem a função de desenvolver a capacidade das crianças de saírem do real, para abstrair, dando significação ao que está ausente. Partindo somente do que a criança domina, esta escola a afasta do que ela realmente precisa: apropriar-se dos signos e inserir-se culturalmente no mundo social. Somente desta forma o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da palavra, que funciona como formadora da consciência.

Trabalhos de pesquisas observam que, na prática, algumas escolas partem da premissa de que deficientes intelectuais não são capazes de abstrair, por isso, toda estrutura do seu ensino é baseada no concreto. Esta forma de conceber o deficiente intelectual configura-se numa pedagogia que impede o desenvolvimento da criança, como também reforça sua deficiência.

Primeiramente, porque a criança com atraso mental depende tanto em sua experiência das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las. (VYGOTSKI, 1997, p.36).

O autor ressalta a organização didática da escola que deve se adaptar ao aluno com deficiência intelectual no sentido de promover atividades pedagógicas que estimulem a formação do pensamento abstrato (isto é, das funções superiores que, segundo Vigotsky, são as culturais). Quando a escola oferece ao aluno apenas atividades que partem do que eles já dominam, privar estas crianças de desenvolverem as funções psicológicas superiores ou culturais. Quando a criança fala apenas do seu presente, do que conhece, do que tem acesso, afasta-se do que realmente precisa: apropriar-se dos signos, desenvolvendo a capacidade de substituir o presente pelo ausente do conhecido pelo desconhecido, onde reside a maior dificuldade dos deficientes intelectuais, na abstração. O signo, na linguagem, é a única forma de inserção cultural dos deficientes intelectuais (PADILHA; BRAGA, 2012).

Em palestra proferida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), durante a XII Jornada de Educação Especial, Barroco (2014) afirmou que “formar consciência é a função do educador do século XXI.” A autora refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando, principalmente, a importância dessas funções na educação do deficiente intelectual.

Martins (2013) relata a importância da escola na qualidade do desenvolvimento cultural do homem e da natureza social do psiquismo. Leontiev (2004) ressalta a força da educação no que é propriamente humano, histórico e cultural. Ele assegura que uma catástrofe em que morressem todos os adultos interromperia a história da humanidade, pois não haveria quem pudesse revelá-la às novas gerações. Isto requer pensar que, dessa forma, linguagem, leitura, escrita, operações numéricas etc. deixariam de ser transmitidas às crianças das gerações futuras.

Vigotsky enfatiza em sua obra que o bom ensino é aquele que desenvolve as funções psicológicas superiores. Trabalhos de pesquisas observam que, na prática, algumas escolas partem da premissa de que deficientes intelectuais não são capazes de abstrair, por isso, toda estrutura do seu ensino, toda sua prática pedagógica é baseada no concreto. Esta forma de conceber o deficiente intelectual configura-se numa pedagogia que impede o desenvolvimento da criança, como também reforça sua deficiência.

Não obstante, o professor deve observar o que o aluno consegue realizar sozinho e o momento em que necessita da ajuda do outro (colega mais experiente, professor da sala, professor de apoio), todavia, poderá observar o conhecimento da criança atual (real) e o que ela está aprendendo (desenvolvendo) e a sua possibilidade de aprendizagem futura (proximal). Nesta possibilidade de aprendizagem, Vygotski (2001) destaca a imitação como atividade não puramente mecânica, porém, faz-se necessário que a criança demonstre potencialidades intelectuais para imitação, reforçando a importância de internalização de conhecimentos não somente em crianças normais, principalmente para aquelas deficientes intelectuais.

A aprendizagem, no entanto, sucede num ritmo diferente do ensino, pois, quando se ensina, está apenas “dando início à elaboração de um

conceito”. (PADILHA, 2014, p.96). A aprendizagem acontece em momentos distintos, necessitando da lógica interna de cada um.

Outro aspecto escolar importante na perspectiva histórico-cultural e, por conseguinte, fundamental para a educação de deficientes intelectuais, é a mediação. Nessa perspectiva, quer dizer especificamente o processo de significação. Ao aprender uma palavra com ajuda do outro (interpessoal), o que levará para a esfera intrapessoal é o significado da palavra. A significação sucede ao longo da vida da pessoa. Cabe salientar que, na prática da escola, o conceito de mediação, muitas vezes, é interpretado como ajuda ao outro, causando prejuízos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

Padilha (2014) ressalta de forma contundente, não ser qualquer mediação pedagógica a interferir positivamente nos processos de desenvolvimento. Apenas um planejamento de atividades didáticas que promovam eficiente desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os alunos (beneficiando os estudantes com deficiências, inclusive intelectual), de forma que atividades de leitura e escrita, cálculo, atenção, memória, percepção, comparação, imitação etc. sejam realizadas de integradamente com alunos e professores, observando, assim, o progresso e as necessidades dos alunos, além das possibilidades de replanejamento.

Enfim, os autores destacam veementemente, a necessidade de planejamento diferenciado e apropriado das atividades para os deficientes (quer sejam intelectuais ou não). Isto requer que a escola pense o processo pedagógico do público-alvo da educação especial (alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no âmbito do seu planejamento global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À inclusão escolar é expresso um grande desafio: oferecer ensino de qualidade para todos, mesmo aos que não se enquadram no público-alvo da educação especial, denotando, porém, diferenças raciais, sociais, culturais, étnicas e econômicas. Há necessidade de oferecer metodologias diferenciadas,

que atendam às peculiaridades de cada aluno, de acordo com suas limitações. A organização didática da educação inclusiva deverá fazer parte do projeto pedagógico geral da escola.

Na realidade, todavia, o que se observa em um número considerável de escolas que recebem deficientes são pequenos ajustamentos nas situações do cotidiano escolar, despreparo do professor para atuar com esse público, salas com número excessivo de alunos, desconhecimento do que sejam realmente o sentido e o ideário da educação inclusiva.

A legislação determina que as escolas sejam preparadas para receber o público-alvo da educação especial, no entanto, se verifica no cenário escolar é o choque de forças políticas e práticas educacionais contraditórias.

Estudiosos da Educação questionam cada vez mais o modelo de educação inclusiva que se quer implantar no nosso sistema educacional. Professores, gestores, e profissionais da saúde observam em seu cotidiano que o discurso se afasta a cada dia da realidade.

Iacano e Mori (2004, p. 2) assinalam que a educação de estudantes deficientes intelectuais é um desafio perene, não só para docentes que trabalham na área, como também para os pais, visto que tanto as escolas regulares como seus professores se sentiam despreparados para trabalhar com esses alunos. Portanto, tinham que aceitá-los na escola sob pena de ferir a legislação vigente. Sendo assim, os pais se acham diante do fato e seus filhos podem não receber a educação adequada.

Mesmo considerando esse desse quadro, não se deve desconsiderar o trabalho que algumas escolas realizam ao empreenderem esforços na tentativa de garantir da melhor forma a aprendizagem do público-alvo da educação especial. São, todavia, casos isolados. Pesquisas atuais (dissertações e teses) que abordam o tema não revelam, infelizmente resultados satisfatórios (OLIVEIRA, 2014).

Enfim, este artigo pretendeu analisar a educação inclusiva de deficientes intelectuais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nos limites deste texto, abordamos o tema beneficiando-o no arcabouço de suas inúmeras dificuldades para fazê-lo ocorrer nos conformes de uma educação para todos.

Não obstante, à luz do Pensamento da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o

papel da mediação escolar como fatores determinantes para o desenvolvimento cultural do deficiente intelectual. Portanto, a valorização do conhecimento acerca do desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores, teorias pedagógicas que a embasam, organização do currículo que conforma a prática escolar, são imprescindíveis para o entendimento e organização da prática pedagógica baseada na inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL ISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANTUNES, K. C. V. **Historia de Vida de Alunos com deficiência intelectual: Percorso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL - AAMR. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)**. 10ª edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

BEYER, H, Otto. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**. São Paulo, CEESP Nº26. 2005

BUENO, J. G. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC, São Paulo, 2004.

CARNEIRO, M. Silvia Cardoso. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas** (Org.) Cláudio Roberto Baptista, Adriana Marcondes Machado... [et al] – Porto Alegre: Meditação, 2006.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em Góes M. C. de & Laplane A. (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. (Pp. 21-48). Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, V. da. **Educação Especial. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências; uma reflexão**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

IACANO, J.P; MORI, N.N.R. Deficiência mental e Terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 5 Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1 p.1-16.2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico - crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o Existente e o Desejado. (135-152) In: **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. OMOTE, Sadao, OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio de, CHACON Miguel Moriel (Orgs.) São Carlos; Marquezine e Manzine; ABPEE. 2014.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

OMOTE, S. Estigma no tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília v. 10, n.3, p.287-308, 2004.

PADILHA, A. M. L; BRAGA, E. F. P. Escola Básica: Condições Concretas de Existência. IN: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v.18n.35, 2012.

_____. Desenvolvimento Cultural e Educação Especial: Aporte Teórico para PENSAR o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual (89-114).p.96 In: **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. OMOTE Sadao, OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio de, CHACON Miguel Cláudio Moriel (Orgs.) São Carlos; Marquezine e Manzine; ABPEE, 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental** – Da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas. Autores associados, 2003.

VIGOSTKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (obras completas). Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p.101, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. p.147. Madri: Visor, 1995.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, p.9-12, p.36, p.99. Obras Escogidas V, 1997.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹ Doutoranda da UNESP-(Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Professora do IFCE-(Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.) Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional e Psicopedagogia. Mestra em Gestão de Negócios Turísticos.

² Os colaboradores de Vygotsky, eram os psicólogos russos Luria e Leontiev, criaram uma escola de Psicologia marxista autenticamente científica e consistentemente materialista.

³ O Q.I. é calculado pela fórmula: idade mental/idade cronológica x 100. No Brasil, o cálculo do Q.I. é utilizado para classificar os alunos como imaturos ou excepcionais e encaminhá-los para as classes de educação especial (PLETSCH, 2009).

⁴ A escrita do nome de Lev S. Vygotski, no desenvolvimento do texto, será grafado respeitando a maneira que foi escrito na obra, pois em alguns livros aparece Vygotsky.

RECEBIDO EM: outubro/2014

APROVADO EM: novembro /2014

TRABALHO E SER SOCIAL: UMA REFLEXÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO NA RELAÇÃO HOMEM X NATUREZA

WORK AND BE SOCIAL: AN ONTOLOGICAL REFLECTION OF THE WORK PROCESS IN MAN X NATURE

Ana Karina da Silva Alves¹

Ruth Maria de Paula Gonçalves²

Frederico Jorge Ferreira Costa³

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar elementos para a compreensão do caráter ontológico do trabalho na relação homem x natureza. O aporte teórico utilizado compreende a ontologia marxiana, estudos de autores clássicos do campo, a exemplo de George Lukács, ao recuperar o legado de Marx, contemplando ainda as ideias de István Mészáros e de autores contemporâneos que tratam apropriadamente desse referencial, como Sérgio Lessa e Ivo Tonet. Serão apresentados aspectos importantes da ontologia do ser social, com o objetivo de trazer para o centro o debate sobre a análise marxiana do trabalho, buscando entendê-lo como intercâmbio entre o homem e a natureza, protoforma da atividade humana, um processo no qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma ao explorar suas capacidades físicas e intelectuais. A partir do trabalho, ato gênese do ser social, o homem utiliza os recursos da natureza, atendendo necessidades e abrindo novas possibilidades para a vida humana.

Palavras-chaves: Ontologia marxiana - Ser social – Trabalho .

ABSTRACT

The article aims to provide elements for understanding the ontological character of the work in the man x nature. The theoretical approach includes the Marxian ontology, studies of classical authors from the field, like George Lukács, to recover the legacy of Marx, still contemplating the ideas of István Mészáros and contemporary authors appropriately treat this reference as Sérgio Lessa Ivo Tonet. Will be presented important aspects of the ontology of social being, in order to bring to the center the debate on Marx's analysis of the work, trying to understand it as exchange between man and nature, protoform of human activity, a process in which man transforms nature and at the same time, turns to explore their physical and intellectual abilities. From the work, act genesis of social being, man uses nature's resources, meeting needs and opening up new possibilities for human life.

Keywords: Marxian ontology - Be social - Work.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o trabalho enquanto atividade permanente e categoria basilar na constituição do ser social, levando em consideração seu caráter ontológico na relação homem x natureza, tendo em vista que impulsiona a dinâmica da vida em sociedade e incide de forma decisiva no processo de ruptura do homem com as barreiras naturais.

Nesse sentido, apresenta, em linhas gerais, a essência ontológica do homem, a qual é fundada no trabalho e, através da qual ele transforma o meio natural e a si mesmo. Para tanto, os estudos sobre a ontologia marxiana resgatada por Lukács, iluminado pelos lineamentos teóricos de Marx, nos servirão de base para este estudo, assim como as contribuições de István Mészáros e de estudiosos que tratam apropriadamente desse referencial, como Sérgio Lessa e Ivo Tonet.

Com esse intuito, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, com recorrência aos materiais bibliográficos e documentais já produzidos a respeito das categorias apreendidas.

DESENVOLVIMENTO

Marx (1982, p.45) parte do pressuposto de que a concepção histórica humana é materialista, asseverando “a existência de indivíduos humanos vivos”. Portanto, os homens produzem seus meios de vida, a partir das condições postas pela natureza e, diferente dos animais, modificam-na de acordo com suas necessidades, através de suas ações no decorrer da história.

Sob esse prisma, o autor define o trabalho como a atuação do homem sobre a natureza externa para dar utilidade aos seus recursos, como forma de satisfazer as necessidades humanas, configurando-se como dispêndio de força humana, física e mental sobre a natureza, para a produção de valores de uso.

LESSA (2007, p.36), afirma, a partir dos pressupostos de Lukács, que o trabalho é a forma primária de todo o agir humano e se apresenta como fundamento ontológico de todas as formas da práxis social.

Com base no legado de Marx, o autor considera que o trabalho é a relação do homem com a natureza, e afirma que através do trabalho, o homem vive em constante modificação do meio natural e de si mesmo, distanciando-se cada vez mais do ser natural, regido por leis biológicas, constituindo a processualidade do ser social. Dito de outro modo, o trabalho se torna resultado de um processo entre o homem e a natureza, no qual esta é regulada e transformada pela ação do homem.

De acordo com (LUKÁCS, 2007, p.05), tal processo tem o objetivo de transformar objetos naturais em valores de uso, ou seja, em produtos que o homem usa para a reprodução de sua existência. Por conseguinte, através do trabalho, o homem passou a se relacionar consigo e com os outros homens, criando o ser social, que possibilitou o agir coletivo e o desenvolvimento da sociedade (MARX, 1978, p.126).

Nesta perspectiva, trazemos a contribuição de ENGELS (1876) ao afirmar que o homem foi utilizando e modificando a natureza através do trabalho. Esse autor afirma que não só o trabalho, mas também a palavra articulada foi um dos estímulos principais sob que possibilitou que o cérebro do macaco se transformasse gradualmente em cérebro humano.

Da mesma forma que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. (ENGELS, 1876, p. 272).

Todo esse processo foi fundamental para que, tanto o homem quanto a própria sociedade se desenvolvesse como um todo, uma vez que, devido ao domínio que o homem teve sobre a natureza, com o desenvolvimento da mão, através do trabalho, ele ampliou seus horizontes e descobriu nos objetos, novas propriedades que até então não conhecia.

Vale ressaltar o caráter teleológico (que na perspectiva de Lukács - 2007, representa o estudo filosófico dos fins, objetivo) dessa atividade humana, intercâmbio com a natureza, cujas características centrais a diferenciam da atividade realizada pelos animais. Com efeito, MARX (2003, p. 211-212) reconhece que “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura

na mente sua construção antes de transformá-la objetivamente em realidade.” Ao término do processo aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Ou seja, através do trabalho, o homem não só realiza uma transformação da forma da matéria natural, ele efetua, ao mesmo tempo, na matéria, o seu objetivo. Por isso, dizemos que ele – o trabalho – é uma posição teleológica, posta a partir de causalidades dadas que limitam o campo de ação do indivíduo.

No trabalho estão presentes os fundamentos e elementos constitutivos do processo histórico, quais sejam: a teleologia e a causalidade, que é dividida em causalidade dada (natural) e causalidade posta (modificada pelo homem). A síntese desses dois fundamentos é a objetivação ou finalização do trabalho. Para LUKÁCS (1979, p. 17):

[...] com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo implica a importantíssima transformação desse ser em-si num ser para-si; e, portanto, implica a superação tendencial das formas dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos.

Iluminado pelos lineamentos teóricos de Marx, e baseando-se em seu complexo categorial, o autor vai desenvolver a ontologia do ser social, na qual o trabalho configura no ato-gênese do homem. Dessa forma, LUKÁCS (2007, p. 4-5) postula:

É anunciada a categoria ontológica do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho torna-se modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termo que, em última análise, são materiais.

A ontologia lukacsiana tem o objetivo de reafirmar a possibilidade ontológica da emancipação humana, partindo do pressuposto de que essa constante busca é o caminho para a superação da alienação, do capitalismo no sentido de eliminar a exploração do homem pelo homem.

LUKÁCS (2007, p.11) também afirma a existência de três esferas ontológicas, articuladas entre si, a saber: a esfera inorgânica (ou mineral), a esfera biológica (da vida) e o ser social. É importante salientar que, para o autor, o ser social depende das outras esferas, uma vez que para que a socialização

seja compreendida é preciso entender que entre esta e a natureza há uma relação efetiva.

A esfera inorgânica ou mineral limita-se ao processo de tornar-se e permanecer mineral, pois não possui vida em sua especificidade. Dela fazem parte os seres inorgânicos. Acerca dessa esfera, LESSA (2007, p. 22) afirma que “seu processo de transformação, sua evolução, nada mais é senão um movimento pelo qual algo se transforma em algo distinto.”

A esfera biológica, por sua vez, possui a especificidade da “reprodução da vida”, elemento que Lukács considera fundamental na esfera orgânica, tendo em vista que os seres orgânicos passam pelo mesmo processo de todos os outros seres humanos (nascem, crescem, reproduzem-se e morrem).

Dessa forma, o homem pertence à esfera da vida, mas não perde a condição de ser orgânico em sua evolução, tendo o ser social, sua origem em um processo evolutivo, em que ele consegue dar um salto qualitativo, ontológico que o diferencia do ser orgânico.

Nesse sentido, LUKÁCS (2007, p.225) afirma que existe entre as três esferas, uma ruptura ontológica, concluindo que o ser orgânico jamais se transformará em social, ou o inorgânico em biológico, pois desde o início da formação de novas categorias, há um corte na processualidade das categorias preexistentes, caracterizando essa ruptura.

Vale ressaltar que, não obstante a ruptura, as esferas ontológicas continuam a se desenvolver, sendo apenas interrompidas para o aperfeiçoamento de novas categorias. Com isso, LUKÁCS (2007, p.226), afirma que “[...] o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico [...].”

Destarte, Marx e Lukács entendem que o salto ontológico é o momento da ruptura de uma categoria que dá origem a novas categorias, caracterizando então, um processo histórico. Em consonância com a perspectiva marxista, Silva (2005, p.18) infere que esse salto ontológico é uma consequência do trabalho consciente, que faz com que o homem se distancie da natureza imediata. Nas palavras de LESSA (2007, p. 141):

Trata-se mesmo, de um salto: o surgimento da espécie humana não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética – é uma autêntica ruptura nos mecanismos e regularidades naturais. O surgimento da vida trouxe à existência uma nova categoria, a reprodução biológica; de modo

análogo, a gênese do ser social corresponde ao aparecimento de uma categoria radicalmente nova, que não pode ser derivada da natureza: a reprodução social.

É válido ressaltar que nesse ponto a consciência exerce um papel fundamental, pois é através dela que ocorre o distanciamento da atividade inicial de intercâmbio da natureza sem, contudo, anular sua origem ontológica em relação ao trabalho consciente.

Nessa perspectiva, LESSA & TONET (2008, p.18) asseveram que:

[...] a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa a capacidade de idear (isto é, de criar ideias), antes de objetivar (isto é, construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana.

É possível afirmarmos, então, que trabalho é exclusivamente humano, pois existe “planejamento que antecede a ação” (LESSA, 2007, p. 37). Ou seja, o homem elabora na mente sua construção antes de transformar a realidade. Assim, o homem se diferencia do animal através da prévia ideação do trabalho que será realizado.

Essa prévia ideação, apesar de ocorrer em um momento abstrato, deve ser efetivada, ou seja, o criador deve colocá-la em prática para que seja originado o objeto que, por sua vez, de acordo com LESSA (2007, p.38), é ontologicamente diferente de quem o criou.

Tal distinção, segundo LUKÁCS (2007, p.138), é o que explica a alienação do ser social em relação ao objeto, pois como explica LESSA (2007, p.26-27), “[...] a alienação é a distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia ideação. “[...] Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/alienar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas.”

Com efeito, entre sujeito e objeto, há uma unidade, nunca identidade, considerando que o novo objeto, idealmente previsto, uma vez criado, passa a ser movido por uma relação de causas e efeitos, externa à consciência. Como reconhece LESSA (2007, p. 137), “[...] à esfera subjetiva, a consciência se contrapõe o mundo objetivo.”.

Como já foi dito anteriormente, o homem transforma a natureza a partir de suas necessidades, para atingir seus objetivos. Nesse sentido, o trabalho estrutura o intercâmbio social entre o homem e a natureza, revelando-se como resultado desse processo.

Assim, entre o ser social e a natureza existe uma relação que se estabelece a partir do trabalho e das necessidades do homem para manter sua existência. Ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza, transforma a si mesmo, possibilitando a transição do ser biológico para o social. Daí, a afirmação de LUKÁCS (2004), de que o trabalho possui um caráter expressamente transicional.

SILVA (2005, p.18) afirma que o trabalho, enquanto apropriação consciente dos elementos naturais para a satisfação das necessidades do homem torna-se condição natural da vida humana e que, através da ontologia marxista, o homem age teleologicamente, através do trabalho, para responder a uma determinada causalidade dada.

Reportando-nos a ANTUNES (2000, p.136), percebemos que o trabalho “possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social”. O autor considera que, através do trabalho, “um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência”, esse ser social cria e recria suas próprias condições de reprodução.

Ainda na concepção de ANTUNES (1995, p.80), o trabalho embora seja “ineliminável” da condição humana, não é um objeto natural, e sim uma ação fundamental para estabelecer as relações entre o homem e a natureza, e entre as sociedades e a natureza. A esse respeito, LESSA (2007, p. 134) considera que:

As leis sociais referem-se a fenômenos e processos produzidos pela ação humana, e, portanto, são mutáveis e suprimíveis em função desta ação; as leis naturais referem-se a fenômenos e processos que independem da atuação humana, ainda que sobre eles os homens possam agir. Em outras palavras, como o homem não criou a natureza pode transformá-la, porém, jamais, aboli-la.

MEDEIROS & MACÊDO (2007, p.27) concordam com os autores mencionados acima e acrescentam que o trabalho é elemento integrante da vida das pessoas, seja ele em sua forma assalariada, ou não, pois, na sociedade atual ele possibilita a construção de uma identidade, tanto profissional como pessoal do

indivíduo, tendo um significado essencial no universo da sociabilidade humana, caracterizando a forma de vida das pessoas.

Entendemos, a partir daí, que o trabalho não significa apenas um meio de sobrevivência, mas de construção da própria identidade, já que a profissão caracteriza um modo de vida, tendo espaço central na vida do ser humano, uma vez que é dedicada maior parte do seu tempo a ele.

CONCLUSÃO

Apesar do trabalho configurar-se como atividade vital e condição eterna da vida humana, no seio da sociedade capitalista ele é realizado de forma que suas potencialidades emancipatórias sejam negadas, o que faz com que os indivíduos que o realizam não se reconheçam nele, como sujeitos.

Tal conclusão é reforçada por SILVA (2005, p.40), quando afirma que o trabalho em si é a essência da gênese humana, mas perdeu seu caráter humanizador quando foi apropriado pelo capital.

O capitalismo, por sua vez, se apresenta como um sistema contraditório, cujo trabalho é subordinado ao capital. Em sua forma contemporânea, o capital em sua luta desenfreada por reproduzir-se, enfrenta uma crise estrutural. MÉSZÁROS (2000, p.127).

Essa crise, segundo o autor, permite ao capital se utilizar de artimanhas ídeo-políticas, no sentido de manipular as consciências e se perpetuar como sistema dominante. Com isso, o trabalhador permanece sem se apropriar minimamente do que produz, precisamente porque aquilo que produz é para fins de comercialização, atendendo a reprodução metabólica do capital, não para atender as necessidades do homem.

A contradição capital x trabalho acarreta no crescimento das desigualdades entre as classes, engendra a divisão cabeça-mão, a qual constitui a desarticulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, impedindo o pleno desenvolvimento das esferas do agir, pensar e sentir.

Diante desse cenário, MÉSZÁROS (2000, p.128), adverte que o sistema capitalista impede ideologicamente que a classe trabalhadora se reconheça como capaz de mudar o rumo de sua história e promover a emancipação humana. Em suma, com base nesses pressupostos o autor

reconhece que a única alternativa para a continuidade da humanidade é a transformação socialista como forma de superação do sistema do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª Ed. Campinas-SP: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Rocketdition de 1999. Disponível em: <<http://www.jah.org>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. rev. e amp. Ijuí. Ed: Unijui, 2007.

_____; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ontologia del Ser Social:** El Trabajo – textos ineditos en castellano. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2004.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (Org.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições, 1964.

_____. **O capital.** Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Editora da USP, 1978.

_____. **A ideologia alemã.** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves [a partir da tradução francesa]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção

MEDEIROS, Luiza Ferreira de Rezende; MACEDO, Kátia Barbosa. Profissão: catador de material reciclável, entre o viver e o sobreviver. [Documento eletrônico] **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

SILVA, Solonildo A. V. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na Uece**. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados, da Universidade Estadual do Ceará, 2005.

¹ Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa: Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana – GPOSSHE . E-mail: karina.sa@outlook.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Luta de Classes. Email: ruthm@secrel.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Grupo de Pesquisa: Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana – GPOSSHE . E-mail: frederico1917@yahoo.com.br

RECEBIDO EM: outubro/2014

APROVADO EM: novembro /2014

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UMA ANÁLISE À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA

THE PROPOSAL OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION STATE SCHOOLS IN CEARÁ: AN ANALYSIS BASED ON THE GRAMSCIAN UNITARY SCHOOL

Daniele Luciano Marques¹

Antônia de Abreu Sousa²

RESUMO

O artigo tece reflexões sobre a proposta de educação profissional das escolas estaduais do Ceará. Vale enfatizar que essa modalidade de educação atende ao decreto 5.154/2004 que reforça a integração da Educação Profissional ao nível médio, bem como à Lei 11.741/2008 que sugere a integração da Educação Profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, das ciências e da tecnologia. Nessa oportunidade, analisamos a escola unitária gramsciana que propõe um tipo de educação para além do imediatismo do mercado laboral. Nesse caminhar, aliamos ao estudo do desenho da educação profissional Brasileira focando as mudanças no mundo laboral, a partir da década de 1970, sobretudo sob a influência da Teoria do Capital Humano e pedagogia produtivista. Para estas apreciações recorreremos a Cunha (2000) e Saviani (2008) que discutem os caminhos da Educação Profissional Brasileira. No que se refere às mudanças no mundo do trabalho, utiliza-se contribuições de Frigotto (2010;1995), dentre outros. Vale enfatizar que a pesquisa está ancorada na concepção de escola unitária de Gramsci (1989) ao propor a união entre escola do trabalho manual e escola do trabalho intelectual formando especialistas-dirigentes capaz de unir teoria e prática, em qualquer âmbito laboral, para além das especializações.

Palavras-chave: Educação Profissional– Mundo do Trabalho – Escola Unitária.

ABSTRACT

The article reflects on the proposal of education of the state schools in Ceará. It is worth emphasizing that this type of education meets the Decree 5.154 / 2004 which reinforces the integration of Vocational Education to the secondary school level, and the Law 11,741 / 2008 suggesting the integration of Vocational Education at different levels and modalities of education and at working , scientific and technological dimensions. At that time, we analyzed the Gramscian unitary school that offers an education beyond the immediacy of the labor market. This way, we combine the study of the design of the Brazilian

vocational education focusing on the changes in the working environment, from the 1970s, especially under the influence of the Human Capital Theory and productive pedagogy. For those analyses we use Cunha (2000) and Saviani (2008) who discuss the ways of Brazilian Vocational Education. With regard to changes in the working area, it is used contributions from Frigotto (2010; 1995), among others. It is worth emphasizing that the research is anchored in the Gramsci's unitary school (1989) when it proposes the link between the school of manual labor and the school of intellectual work forming specialists-managers able to unite theory and practice in any field of employment, beyond specializations.

Keywords: Vocational Educational; Working area; Unitary school.

INTRODUÇÃO

O estudo traz como cerne a educação profissional da rede estadual do Ceará, especificamente integrada ao ensino médio, na perspectiva das transformações no mundo laboral sob a influência da Teoria do Capital Humano. Vale ressaltar que a análise está embasada, principalmente, na concepção de escola unitária do Filósofo Italiano Antônio Gramsci, ao pensar na união entre escola do trabalho manual e escola do trabalho intelectual formando para além do imediatismo do “mercado” laboral.

Ao refletirmos sobre as políticas para a educação profissional que se fortaleceu no país, influenciada pelo ideário de crescimento econômico que associaram a esse tipo de modalidade, entendemos ser oportuno investigar a proposta de educação profissional ofertada pelas escolas estaduais do Ceará, já que tem sido divulgada pela mídia e governo do Estado como uma excelente oportunidade para os jovens que iniciam na caminhada pelo mundo do trabalho. Entretanto, partimos do pressuposto que essa oferta, tal como algumas políticas que se desenharam no contorno educacional brasileiro, propõem um modelo de ensino para manter o *status quo* da autovalorização do capital e de acriticidade e conformação do trabalhador frente às condições de exploração em sua seara laboral.

Temos que, historicamente, desde o período colonial, a educação profissional brasileira vive uma dualidade e fragmentação que se expressa na educação dividida em classes: ensino do tipo intelectual destinada à elite e

outro tipicamente manual para os explorados. Assim, o ensino profissional que se instaurou no país, constituiu-se como um meio para adquirir mão de obra, e assim, atender aos interesses da classe hegemônica, estando distante contemplar o desenvolvimento do potencial intelectual do indivíduo.

Diante da reestruturação produtiva, a partir dos anos de 1970 são evidentes as modificações no âmbito das relações produtivas e o uso da educação como um produto mercadológico. Nesse sentido, sob a égide da Teoria do Capital Humano, não correlata ao desenvolvimento do indivíduo, a concepção de pedagogia produtivista subordina-se aos ditames da economia. Na concepção gramsciana, a burguesia tem adotado um modelo educacional que produz e reproduz ideologicamente as diferenças sociais.

A implantação de escolas de educação profissional na rede estadual de ensino enfatiza um relevante momento da política educacional do Ceará. Esse desafio trabalha com a diversificação da oferta de ensino médio articulando com o mundo do trabalho.

Vale lembrar que a educação profissional tem se destacado como um ponto chave para esse novo paradigma técnico e econômico. Levando em consideração o projeto das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, segundo dados fornecidos pela Secretaria dessas escolas, há uma demanda interessante na procura por essa modalidade integrada ao Ensino Médio, uma vez que no ano inicial do projeto as matrículas estavam em número de 4.181. Já em 2013 foram matriculados 36.093, e em 2014 um total de 40.663.

Desde então, a crescente oferta da modalidade de Educação Profissional integrada ao ensino médio vêm sendo inserida em nosso estado com o intuito de lançar os estudantes em um mundo do trabalho de cunho instável e exigente, pois como afirma Andrade (2010, p.47) “A produção em massa e o cronômetro perdem espaço para a produção flexível”, com o intuito de alcançar melhores números e qualidade na produtividade. As atuais estratégias de produção e organização clamam por trabalhadores com uma visão generalista no tocante ao conhecimento, uma vez que esses, além de suas atividades rotineiras, passam a lidar com variações e imprevisões no campo do trabalho.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DELINEANDO A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A Teoria do Capital Humano, no contexto mundial, surge pós-guerra fria moldando a educação e resgatando o princípio do individualismo. Na seara educacional brasileira, o messianismo³ pedagógico atribuído a essa ideologia chega ao Brasil sob o clima da era militar, por volta dos anos 60-70, sendo a grande prova que o capitalismo iria trazer benefícios para todos. No entanto, esse desenvolvimento na educação não correspondeu à melhoria da maioria.

Interessante a alerta de Rossi (1977) e Arapiraca (1979), críticos brasileiros da Teoria do Capital Humano, para esses autores a aquisição de habilidades via educação divulgada por essa teoria não tem sentido de promover o desenvolvimento integral do cidadão. Na verdade, tal teoria induz ao indivíduo a busca pela ascensão de classe, ao mesmo tempo é contraditória, pois ideologicamente anula e aliena politicamente o indivíduo. Além disso, “a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo” implicando em uma maior divisão social laboral e na deterioração das relações sociais. (Arapiraca, 1979, p.43).

Na acepção de Rossi (1977), equalizar as oportunidades é um forte discurso da ideologia capitalista, já que esse sistema divulga estar disponibilizando os meios para tal fim. Nesse fazer, repassa para o indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou não.

A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que quem não ‘subisse’ ou não teria se esforçado suficiente, ou teria sido menos capaz. Porque a própria existência do ‘sistema de liberdade’ (capitalismo), tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para eliminação de barreiras à mobilidade social (p.75).

Vale enfatizar que, ideologicamente, a Teoria do Capital Humano utiliza a educação como um meio de proporcionar o desenvolvimento econômico do país. Em vista desse metabolismo instável, o sistema provoca mudanças nos variados aspectos da vida social, sobretudo no trabalho.

Assim, diante a crise do capitalismo e, conseqüentemente, a reestruturação produtiva, a partir de 1970, são evidentes as transformações no âmbito do trabalho e no uso da educação como um produto mercadológico. À luz da Teoria do Capital Humano, a concepção de pedagogia produtivista, correlata ao tecnicismo, traz à educação brasileira, na década de 1970, uma orientação subordinada aos ditames da economia. Visto que essa concepção emprega, inculcando a ideologia dominante, o papel da educação para atender às leis do mercado sob a falácia de desenvolvimento econômico.

Compreendemos que esse feito é mantido pelo sistema do capital para controlar a educação e moldar o futuro trabalhador. Nesse sentido, é secundária a posição do discente e do docente, que devem executar o processo de ensino.

Portanto, no âmbito da formação educacional, o escopo da pedagogia produtivista é formar o indivíduo para o “mercado” de trabalho, enfatizando as competências numa formação acrítica. Não há valorização do discente, nem do docente, todavia do capital. Por essa lógica, acredita Saviani (2008), acentua-se “o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (p. 383-384).

A educação nos anos seguintes, ainda inspirada na Teoria do Capital Humano resignificada, passa a ter uma lógica emanada dos interesses privados. Tal modelo de produção substitui o fordismo⁴, que segundo Saviani (2008), opera com trabalhadores polivalentes e despecializados com intuito de obter produtos diversos, em estoque reduzido e assim, atender às demandas específicas do “mercado” cada vez mais exigente.

Para continuar se reproduzindo, o capital necessita de mão de obra qualificada, porém tal formação é limitada e truncada, pois torna, muitas vezes, o trabalhador incapaz de compreender e refletir a posição de explorado que se encontra.

Nessa reestruturação econômica, segundo Frigotto (1995), a “integração, a qualidade e a flexibilidade” são categorias chaves para acionar a produtividade e competitividade almejada. Entretanto, ao tratar a função da educação determinada pela produção econômica, Frigotto (2010) alerta para o

fato de que o ensino está intimamente definido pelos critérios mercadológicos, longe da acepção política, social, filosófica e ética. Assim, o ato educativo reduz-se a uma tecnologia educacional. Nesse âmbito, a escola não é capaz de elevar cultural e profissionalmente o indivíduo.

Como menciona Saviani (2008), no quesito profissional, o sujeito é que deverá buscar os meios que o torne competitivo.

E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridades amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos [...] (p. 430).

Nesse sentido, fica evidente o quadro atual denominado de “pedagogia da exclusão”, como declara Saviani (2008), uma vez que responsabiliza o sujeito-educando por sua inclusão ou não no campo trabalhista. Essa “conquista” dependerá dele. Além disso, mesmo inserido no mundo do trabalho, atuará sob condições subalternas, seja na informalidade ou não, terceirização, assalariamento, porque estará orientado pelas demandas do capital vigente. Kuenzer (2005, p.91-94 apud Saviani, 2008, p. 442), denomina dialeticamente o atual quadro por ‘exclusão includente’, referindo-se ao mercado de trabalho e ‘inclusão excludente’ em se tratando do terreno educativo.

Entendemos que a formação para o trabalho, longe de ser uma conquista, está diretamente e historicamente ancorada na tentativa de formar para o mercado laboral. Na sociabilidade do Capital torna-se distante a integralidade do trabalhador, o que resta é uma educação determinada pelo sistema de produção, jamais determinante.

A DUALIDADE NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação instaurada no período de colonização era um importante mecanismo de aculturação, uma vez que as tradições e os costumes que se tentou inculcar decorreram de um dinamismo externo, isto é, do meio cultural do colonizador.

Os primeiros aprendizes de ofício eram incumbidos de servir a colônia, ficando clara a dualidade da educação brasileira: ensino do tipo intelectual destinada à elite e outro do tipo servidão para os explorados.

O ensino profissional que se delineou no país, no período colonial, constituiu-se como uma ferramenta para adquirir mão de obra, e assim, atender aos interesses das classes dominantes.

Nesse período, dos ofícios da colonização, já começava a delinear-se o que seria a tendência dominante na educação brasileira: o ensino e a prática de ofícios manuais era destinado aos índios e órfãos, ou seja, aos estratos subordinados da sociedade, e o ensino de humanidades, dirigido aos filhos de proprietários, visando à formação de uma elite dirigente segundo os padrões de ensino da metrópole (BRYAN, 2008, p. 12)

As primeiras iniciativas de lançar no Brasil, oficialmente, o ensino profissional foram orientadas com intenção assistencial, pois eram destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, conforme nos revela Regattieri e Castro (2009, p.19). De acordo com os autores supracitados, a primeira iniciativa, “criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, no entanto, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia [...]” (p.19). Além disso, dentre as associações civis criadas, temos os Liceus de Artes e Ofícios, cujo objetivo era ajudar crianças órfãs e desamparadas, assim eram instruídas para iniciar ocupações industriais.

Com a chegada da República, a educação profissional mantém ainda o caráter assistencial, sendo que com o processo de industrialização e chegada do capitalismo, a sociedade brasileira passa a exigir um tipo de trabalhador mais “capacitado”, uma vez que o processo de produção, os avanços das técnicas e da ciência passam por profundas transformações.

Para Regattieri e Castro (2009), no início do século XX é dado um pontapé nas políticas referentes à educação profissional, já que em 1910, em vários estados, foram implantadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices “destinadas ‘aos pobres e humildes’, vindo a se constituírem no embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica” (p.19). No entanto, é evidente que tal política atende aos valores capitalistas.

No período ditatorial do Governo de Getúlio Vargas, foi promulgada a Constituição de 1937. Nessa legislação, o ensino profissional é “contemplado”, sob o discurso de atender as classes menos favorecidas, conforme artigo 129, (BRASIL, 1937):

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

A referida constituição enfatiza a contribuição das indústrias e dos sindicatos. Tal posição foi influenciada pelos princípios tayloristas/fordistas que se difundiram no Brasil e pressionada pelos dirigentes do país. A educação profissional, portanto, passa a ter o escopo de lançar no mercado de trabalho mão de obra para atender ao processo de industrialização, embora não dispensando a tradição assistencialista.

A educação profissional tornou-se obrigatória nos meados dos anos 70. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/1971, há a pretensão de eliminar o dualismo existente entre escola de 2º grau normal e escola profissionalizante. Desse modo, a escola passa a ser única, de formação geral e em seguida para o trabalho. Sendo assim, o ensino de 1º grau estava voltado para “educação geral” e o ensino de 2º grau para “formação especial” (BRASIL, 1971).

Segundo Cunha (2000, p.15),

A implantação da Lei n. 5692/71 foi cheia de peripécias, desde os floreios ilustrados dos membros do Conselho Federal de Educação, que discorriam sobre o mundo do trabalho com uma desenvoltura desconcertante, até os disfarces das escolas das redes públicas e privadas para fazerem crer que ofereciam ensino profissionalizante para formar técnicos e auxiliares técnicos.

Anos depois, a educação profissional esteve impedida de integrar-se ao ensino médio, com o Decreto 2.208/1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou formalmente o ensino técnico da formação geral e básica. O modelo de organização curricular inserido no Decreto 2.208/1997 impossibilitou a oferta do ensino médio integrado ao técnico (BRASIL, 1997).

A desintegração do ensino profissional ao ensino médio “somente se reverteu com os esforços da sociedade civil, sobretudo das entidades científicas e sindicais” (OLIVEIRA, 2004).

Sob o amparo do Decreto 5.154/2004, do Governo Lula, o Ensino Médio pôde ser ofertado integrado à Educação Profissional, de modo que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-ia de forma: integrada ou concomitante (BRASIL, 2004).

Com o decreto 5.154/2004, embora o Ensino Médio possa ser ofertado integrado à Educação Profissional, precisamos estar atentos em relação às verdadeiras intenções e caminhos que tem tomado a formação dos trabalhadores, uma vez que parece dar continuidade a íntima relação entre educação profissional e exigências dos setores produtivos.

Dando prosseguimento às políticas na Educação Profissional, ainda no governo citado, surge o Decreto nº 6.302, em 12 dezembro de 2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Segundo Art. 1º:

Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007)

Entre os objetivos desse programa está a proposta de ampliar e reestruturar o ensino médio, englobando “formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos”, além de promover a elevação da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Contudo, esperamos que as propostas descritas no decreto supracitado não sejam apenas meios de elevar os números estatísticos educacionais.

A PROPOSTA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA O MERCADO?

O Governo do Estado do Ceará, em parceria com o governo federal e atendendo ao decreto nº 6.302/2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, aprovou a lei nº 14.273/2008 que Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sob a Coordenação da Secretaria de Educação do Ceará. Em todo Ceará, no ano de 2014, somamos 106 escolas em funcionamento.

A política pública de Educação Profissional ao qual se refere o estudo caracteriza-se como uma “estratégia” para efetivar uma conhecida necessidade e aspiração dos jovens, englobando a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, conforme declara o governo estadual.

À nível nacional, a Educação Profissional da rede estadual, apresentou sequencialmente aumento no número de matrículas durante os anos de 2007 a 2012. Nesse último ano, foram matriculados 448.543 estudantes. Comparado a 2007, houve um aumento de aproximadamente 56% no quantitativo de alunos (BRASIL, 2013). Os dados são do Censo Escolar da Educação Básica.

Em relação à expansão do número de escolas profissionais em nossa capital, temos que no ano inicial do projeto, em 2008, havia seis escolas. Os cursos ofertados, inicialmente, eram: Técnico em Informática, Técnico em Enfermagem, Guia de Turismo, Técnico em Segurança do Trabalho. Em 2007, duplicou o número de instituições ofertando esse tipo de educação. Já em 2010, Fortaleza estava com 17 escolas profissionais funcionando, permanecendo com esse quantitativo em 2012. No ano de 2013, tivemos 18 escolas. Atualmente, são 19 em funcionamento.

Quanto aos cursos, passados seis anos, já foram ofertados mais de 51 tipos nessa modalidade, distribuídos nos eixos tecnológicos: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; produção

alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalidade e lazer.

Além das instituições que estão sob a responsabilidade da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR, os prédios estão distribuídos entre as 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES.

Dados da Coordenadoria das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará revelam que em todo estado foram matriculados, nessa modalidade de ensino, 4.181 alunos em 2008 e 40.663 em 2014, correspondendo um aumento de quase 1000% entre o início da oferta até o último ano contabilizado.

Nessa formação “integral” há uma divisão de atividades, já que no período da manhã, o aluno se dedica à conclusão do Ensino Médio, e no período vespertino, trata-se da área específica do curso técnico. Os cursos são desenvolvidos em três anos, sendo dois anos e meio em tempo integral, além do estágio supervisionado que acontece no contraturno quando o estudante chega ao 6º semestre. O Projeto Pedagógico alia a formação geral, científica e cultural com a formação profissional e cidadã dos discentes. Essas escolas funcionam em tempo integral, ou seja, em dois turnos, das 07 horas às 17 horas, de segunda a sexta-feira. No período da manhã, o aluno se dedica a conclusão do Ensino Médio, já no período da tarde, ele faz um curso técnico na própria escola. Em relação à Matriz Curricular do Curso Técnico em Nível Médio de Informática (ANEXO C), a carga horária totaliza 5400 horas/aulas que se dividem em componentes da Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. (CEARÁ, SEDUC, 2013)

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a missão da Educação profissional de nível médio técnico é de que haja uma integração ampla da formação e vivência de cidadania e de protagonismo juvenil.

No que concerne à filosofia de gestão dessa política pública, esta baseia-se na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO de Pernambuco via parceria com o Instituto de Co-responsabilidade pela

Educação – ICE desse estado (Magalhães, 2013). É importante frisar que a TESE é uma filosofia de gestão inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), composta por princípios, conceitos e critérios desenvolvidos pelo fundador da Organização. A TESE tem sido a referência para a implantação da Educação Profissional da Rede Estadual Cearense. Essa diretriz passou a fazer parte dos treinamentos de formação dos Gestores, uma vez que as instituições de Ensino em tempo integral norteiam-se nos padrões gerenciais à luz da experiência empresarial.

No Manual Operacional da TESE em que trata de uma nova escola para a juventude brasileira (Escola de Ensino Médio em Tempo Integral), o presidente do ICE apresenta o lema e sua concepção sobre a TESE alegando que a referida tecnologia pode reverter a situação da educação pública brasileira .

‘Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada.’ A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível. Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios (MAGALHÃES, 2013, p. 4).

De acordo com o histórico da Odebrecht, esta foi fundada na Bahia, em 1944, por um engenheiro pernambucano, cujo nome intitulou o empreendimento: Norberto Odebrecht Construtora S.A. Sendo esse o marco fundador da Organização Odebrecht. Atualmente, essa está agrupada em empresas de negócios, investimentos e instituições auxiliares que compõem a estrutura da Organização. Dentre as parcerias com empresas brasileiras e internacionais, temos: Banco do Nordeste, Oi, Sebrae, Semp Toshiba, DELL, Michelin e Microsoft (ODEBRECHT, 2013),.

Vale ressaltar que na página inicial da Fundação Odebrecht é enfatizado que

A TEO assegura a unidade de pensamento e ação das Pessoas nos diferentes negócios, países e contextos culturais em que atuam. Assim, é possível atender às necessidades dos **Clientes**, agregar valor ao **patrimônio** dos Acionistas, reinvestir os resultados

alcançados e crescer em frentes distintas (ODEBRECHT, 2013, grifos nossos).

Em relação ao modelo de Escolas Estaduais de Educação Profissional, a TESE orienta o projeto para elaboração anual de um Plano de Ação que dentre os princípios básicos estão, a saber: Protagonismo Juvenil: Formação Continuada, Atitude empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade. De acordo com o Manual Operacional da TESE, cada premissa sofre variação levando em conta “a realidade local, nível de entendimento e experiências vivenciadas” (MAGALHÃES, 2013, p.21).

Compete citar que o quadro gerencial da educação pública pós anos 90, influenciado pelos ditames da Teoria do Capital Humano, passou por mudanças que a aproximaram do modelo de gestão das empresas privadas. Em vista disso, pensamos que esse desenho tenha influenciado o governo cearense a seguir os preceitos da TESE.

Não podemos esquecer de que Gramsci (1989) alertava-nos para o tipo de escola que era destinava à classe trabalhadora, conforme veremos no tópico a seguir. Temos nas políticas neoliberais e no falar do governo estadual em questão, que a oferta nas EEEP's é a melhor alternativa para a educação do trabalhador.

Finalizando esse tópico compreendemos que a Educação profissional “integrada” a nível médio é um desafio, uma vez que envolvem as complexas questões do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, não basta inserir os alunos nas escolas é preciso certificar a proposta e as relações dessa formação conquistada, uma vez que a filosofia que a orienta aponta para uma estreita relação com interesses do capital.

A PROPOSTA DE ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA: FORMANDO PARA ALÉM DAS ESPECIALIZAÇÕES

O filósofo e ativista político italiano Antônio Gramsci trouxe relevantes contribuições para a discussão na luta social pela transformação da sociedade capitalista no século XX. A teoria gramsciana repensa as contradições do funcionamento da sociedade capitalista expressadas pelo marxismo. Gramsci traz o conceito de superestrutura como

espaços/instituições que legitimam a circulação de ideologias que nutrem as relações de classe via dominação hegemônica política/estatal e sociedade civil. Para Gramsci (1989), o papel da sociedade civil seria mesmo de perpetuar as relações de classe e prevenir a própria consciência da classe. Assim, acabam produzindo e reproduzindo a hegemonia.

Para superação da dominação torna-se imperioso, na concepção de Gramsci, uma contra-hegemonia oriunda da organização da classe trabalhadora com finalidade de chegar a uma nova moral e nova cultura, além de combater a dicotomia ideológica difundida pela burguesia.

Segundo Manacorda (1990), Gramsci não propõe uma educação para o trabalho, mas um trabalho como princípio educativo. A “escola unitária” idealizada por Gramsci, crítica à escola soviética e Reforma Gentile⁵, contempla “todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” GRAMSCI, 1989, p.121). Além disso, para essa concepção o ensino deve ser público e para todos, com novas relações entre o “trabalho intelectual” e o “trabalho industrial” para além do chão educacional (p.125).

Ao analisar o Caderno 12 de Gramsci escrito durante o cárcere do filósofo italiano no período facista, Nosella (1992) expõe a estrutura da escola unitária desinteressada⁶. Inicialmente um ensino de noções ‘instrumentais’ da instrução vinculada a elementos do Estado e sociedade, como forma de conceber o mundo e superar as concepções míticas. “O caráter didático-diretivo será abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase ‘instintiva’, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo” (p. 116). Na fase final da escola, atual ensino médio, o jovem estuda em uma estrutura ativa, participativa e criativa. Somente após essa fase última, chega-se ao ensino profissional, por meio da universidade/academia, sendo concreta a dimensão prática para o exercício contíguo e consciente das profissões.

Na perspectiva gramsciana, a burguesia tem adotado um modelo educacional que produz e reproduz ideologicamente as diferenças sociais. Conforme Mochcovitch (1988), Gramsci ao refletir sobre a escola profissionalizante acredita que essa “é uma forma imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da

produção, e, portanto à lógica do capitalismo [...]” (p.55). Pensando na escola profissional atual, essa é vista como democrática, e ao permitir uma qualificação ao trabalhador, cria uma falsa mobilidade social. Assim,

[...] graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1989, p.136).

Enfim, a escola unitária gramsciana tem um olhar na perspectiva de emancipação humana a partir da consciência dos cidadãos, principalmente, da dominada classe trabalhadora no que se refere à construção de uma concepção de mundo e de uma formação política.

No contexto italiano do século XX, o filósofo Antônio Gramsci criticava a divisão da escola em clássica e profissional, já que a escola profissional tinha o papel de formar mão-de-obra, pois era destinada às classes de afazeres instrumentais; ao passo que a escola clássica recebia a classe dominante e os intelectuais.

Vale enfatizar que essa disposição cravou raízes que se estabelecem até os dias atuais. Assim, Gramsci, ao falar sobre a crise da sociedade da época, declarou que o “fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola”. Gramsci (1989) afirmava que a tendência

[...], é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (p.118).

Notamos nessas palavras a preocupação do teórico em propor uma saída para o colapso pela qual passava a função da escola. Assim, Gramsci

pensava em uma escola “humanista” que, desde a infância até o momento da escolha profissional tivesse caráter desinteressado.

Nesse fazer, Gramsci traz a ideia de escola unitária para reverter a crise do sistema educativo italiano. Esse filósofo tinha consciência de que a escola unitária significaria “o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial” (p.125) não apenas na seara do chão escolar, sobretudo em toda vida social.

Concordando com a concepção gramsciana, uma formação polivalente, desinteressada e culturalmente transformadora seria a forma apropriada de preparar o aluno para a vida e para o trabalho em qualquer esfera que escolher.

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (Gramsci, 1989, p.121)

Esse tipo de escola funcionaria a partir da organização dos prédios, materiais, livros e corpo docente. Interessante a preocupação de Gramsci (1989) com a questão ensino-aprendizagem. Para esse pensador, faz-se necessário a ampliação do quadro docente, “pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (p.121).

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contras as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (1989, p.122)

Gramsci deixa claro que a questão dogmática precisa existir como forma de orientação nesses anos iniciais, mas necessita ser moldada. O

restante do curso poderia ter duração não mais do que seis anos para que a conclusão de toda escola unitária pudesse culminar em torno dos quinze ou dezesseis anos.

Neste sentido, Gramsci pensa a educação humana mesmo na fase pré-escolar, pois para ele é relevante a existência de uma rede de auxílios à infância para que as crianças se habituem mais rapidamente à carreira escolar. O referido pensador acreditava que a escola unitária deveria ser um espaço de aprendizagem criadora e coletiva.

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc.(1989, p. 123).

Gramsci detecta um grande entrave na organização escolar, pois não entendia o fato de que a escola média disponível nada se diferenciava do ensino proporcionado nos anos anteriores, já que a única diferença que se apresentava era uma “**abstrata suposição** de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno” (1989, p. 123, grifos nossos), que para ele ocorria apenas pela maioria que se atinge e pela acumulação de experiência da fase anterior. Portanto, não existiam ganhos qualitativos (amadurecimento crítico) nessa passagem de escola inicial para a escola média.

Nesse contexto, para Gramsci (1989) a última fase da escola unitária é decisiva e orientacional, pois “se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (p.124) que se direcionam para os estudos na universidade (científico) ou para atividades de cunho produtivo. Assim, nesta fase final da escola unitária está a oportunidade de desenvolver e fortalecer a autonomia dos discentes, daí ser considerada como etapa criadora.

Essa fase que tem base no princípio da coletividade “não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento” (Gramsci, 1989, p. 125), não diz respeito a um receituário que obrigue à inovação de qualquer modo. Para esse estudioso, descobrir uma verdade pelo próprio mérito, sem a mão de outrem, é criação

“(mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas” (1989, p. 125). Desse modo, Gramsci direciona para que essa fase tenha habitação nas bibliotecas, nos laboratórios, em seminários, enfim, em espaços inspiradores para tal propósito.

Com o olhar dialético, Gramsci (1989) alerta que a educação deve acontecer para além do chão da escola (prédio físico), pois a cultura precisa ser ativa nos diversos ambientes sociais para que de modo natural os conhecimentos sejam desenvolvidos e fortalecidos, possibilitando assim o acesso da limitada classes trabalhadora a esses bens intelectuais que por muitos anos têm estado na posse da classe hegemônica.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p.136).

Para Gramsci (1989) “não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (p.137). Com seu caráter revolucionário, o referido filósofo concebia o trabalho como princípio educativo, no entanto tecia severas críticas ao modelo de escola profissional italiana que elaboraram para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da dualidade e fragmentação educacional que se estabeleceu na relação entre o ensino médio e a educação profissional propagada, historicamente, desde a Colônia, pela sociedade de classes, não podemos nos esquecer de que as propostas de educação profissional no Brasil, não se centraram no aprendiz, todavia estiveram submetidas aos ditames economicistas.

Na sociedade capitalista temos uma escola profissional “motivadora” que induz o sujeito à busca por uma qualificação como possibilidade de ascensão de classe. Contudo, trata-se de uma escola ahistórica e apolítica reforçando as desigualdades no campo laboral e consequentemente desequilibrando a vida societal.

É importante citar que Gramsci traz a educação como ideia de elevação cultural. A escola unitária é a escola do trabalho manual e trabalho intelectual que enfatiza a formação para além das especializações, isto é, uma formação de intelectuais especialistas-dirigentes capaz de unir teoria e prática, em qualquer âmbito laboral, distante das propostas que presenciamos ao longo da história da educação brasileira. Contudo, entendemos que a escola unitária de Gramsci, taticamente, torna-se impossível nos moldes capitalistas. Assim, a elevação cultural dos trabalhadores é imprescindível, visto que há uma urgência de que compreendam o mundo, elaborem críticas e participem diretamente do governo da sociedade.

Por fim, somos convidados a perceber que é imperiosa a ampliação de estudos no que se refere ao processo de educação profissional no Brasil, uma vez que a temos como aliada na disputa e luta social. Assim, não basta oferecer essa modalidade, contudo faz-se necessário garantir a formação do trabalhador para além das limitações economicistas do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rejane. Mercado de Trabalho e Formação profissional do jovem trabalhador no Estado do Ceará. In. SOUSA, Antônia de Abreu (Org). **Trabalho, Educação e arte**: encontro, desencontros e realidade. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ARAPIRACA, J. O. **AUSAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação. 237p.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federativa do Brasil: de 10 de novembro de 1937. Republicada no DOU, em 19 de novembro de 1937.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU, em 18 de abril de 1997.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no DOU, em 26 de julho de 2004.

_____. **Decreto n. 6.095, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Publicado no DOU, em 13 de dezembro de 2007.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicado no DOU, em 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica:** 2012. Resumo Técnico. Brasília - DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 11 julho 2014.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico:** contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensino-medio-integrado>>. Acesso em: 4 dezembro 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva.** 9.ed. São Paulo. Ed. Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo. Ed. Cortez/Autores Associados, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1989.

MAGALHÃES. Marcos A. **Manual Operacional,** Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Disponível em :< <http://pt.scribd.com/doc/243320991/TESE-Manual-Operacional-Modelo-de-Gestao-pdf>>. Acesso em: dezembro de 2013.

- MANACORDA, Mário. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MOCHCOVITCH. Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ODEBRECHT. **Organização Odebrecht**. Disponível em:<
<http://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>>. Acesso em: dezembro de 2013.
- OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A Reforma e contra-reforma da Educação**. *Anais do 27ª reunião anual da ANPED*. Caxambu, 2004.
- REGATTIERI, Marilza M. G.; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo, 1977. Dissertação. 188p.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

¹ Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

³ O termo messiânico no âmbito da tese de mestrado de Rossi (1977) aparece como referência ao caráter salvador associado à educação, tendo como parâmetro a Teoria do Capital Humano.

⁴ Vale ressaltar que o modelo fordista foi construído pela classe trabalhadora – que reivindicaram direitos trabalhista aposentadoria, salário, dentre outros. Não foi concessão direta do capital.

⁵ A Reforma Gentile, sob o governo facista, inseriu o ensino católico como modo de “domínio” do povo, além de dar seguimento a desvinculação entre formação intelectual e formação profissional. Essa reforma pretendeu restaurar a escola para constituir um novo homem via controle e autoritarismo.

⁶ A escola desinteressada, na escrita de Gramsci, refere-se ao ensino não direcionado à formação de mão-de-obra para atender o mercado. Contudo, uma escola para proporcionar a humanização capaz de desenvolver capacidades para além das especializações. O referido teórico propõe uma educação na perspectiva marxiana, isto é, orientada para formar o homem omnilateral e não o fortalecer a onilateralidade que deprecia o ser.

RECEBIDO EM: novembro/2014

APROVADO EM: dezembro/2014

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID/LETRAS**EDUCATIONAL PRACTICES PIBID / LYRICS****Claudio Silveira Maia¹****Mileide Terres de Oliveira²****Cleide Moreira da Cruz³****Pamela Cristina Silva Souza⁴****RESUMO**

Este trabalho vem relatar as ações do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) de letras em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental no município de Juína-MT. Com a oportunidade de um contato direto com os desafios do ensino/aprendizagem buscamos nessa atuação fazer uma reflexão crítica sobre as dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita no aprendizado da língua portuguesa. Na perspectiva teórica do uso da linguística para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, o projeto PIBID/Letras proporciona oportunidades de progresso aos seus discentes, e desenvolve a capacidade reflexiva e comunicativa de seus alunos, numa perspectiva de utilização da língua portuguesa em situações do cotidiano.

Palavras-chave: Ensino Médio – PIBID - Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work is to report the actions of the Institutional Grant Program Initiation to Teaching (PIBID) Letters in a public school elementary schools in the municipality of Juína-MT. With the opportunity for direct contact with the challenges of teaching / learning activities that seek to make a critical reflection on students' difficulties with respect to reading and writing in the English language learning. Theoretical perspective on the use of language for the teaching of Portuguese language in the classroom, the PIBID / Letters project provides opportunities for advancement to their students, and develops reflective and communicative capacity of their students, a perspective of use of Portuguese in everyday situations.

Keywords: Secondary - PIBID - Portuguese.

INTRODUÇÃO

Partindo de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa buscamos refletir sobre métodos e práticas que visem mudar o panorama de ensino da linguagem. Uma das iniciativas pautadas nesta

pesquisa é o trabalho com a diversidade de textos para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da educação básica. Por essa razão, nosso objetivo é relatar as ações do PIBID/Letras com alunos do Ensino Médio em uma escola estadual da rede pública do município de Juína-MT. Os discentes de letras tiveram um contato direto com os desafios do ensino/aprendizagem, nesta oportunidade buscaram uma reflexão crítica para detectar quais são as principais dificuldades em relação ao aprendizado de língua portuguesa, na busca pela contribuição significativamente para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos, e uma reflexão por parte dos próprios acadêmicos envolvidos no projeto.

A linguística se destaca pelo estudo científico da linguagem, ou seja, é a ciência que busca compreender como a linguagem humana e as línguas funcionam. Deste modo, as atividades elaboradas consideram as diversas manifestações da língua portuguesa, sobretudo os gêneros textuais, numa concepção sócio interativa do sujeito com a língua em sua forma concreta de ação na sociedade. Partimos do pressuposto de que é importante que o professor de língua portuguesa tenha conhecimento dos estudos da ciência da linguagem, a linguística, para que possa auxiliar seus alunos a aprofundarem seus conhecimentos.

A LINGUAGEM COMO CAPACIDADE REFLEXIVA

A principal característica que distingue o ser humano dos demais seres vivos é a capacidade de pensar reflexivamente e que a maneira de estruturar, organizar, e materializar cada um dos pensamentos humanos se dá através da linguagem. Desta maneira, temos uma relação recíproca entre pensamento e linguagem, sendo o fruto de uma evolução (contínua), que se iniciou há milhares de anos e alcançou grande complexidade. A língua portuguesa é um ótimo exemplo disso, pois passamos anos na escola tentando compreender o seu funcionamento. Diante disso, a linguística se destaca pelo estudo científico da linguagem, ou seja, é a ciência que busca compreender como a linguagem humana funciona. Para Saussure (2006), pai da linguística, a língua é um sistema de signos, ou seja, um conjunto de unidades que estão

organizadas formando um todo, e o signo consiste nos sinais que o homem produz quando fala.

A leitura é um ato essencial para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Segundo Foucambert (2008), o ato de ler significa, antes mesmo de procurar uma determinada informação, já ter escolhido a informação que se procura. Por isso, nosso trabalho baseia-se na concepção de interação entre a linguística e o ensino de língua portuguesa e para tal fim é necessário que haja uma interação entre autor-texto-leitor. Para Elias e Koch (2007) partindo da concepção interacional da língua, o autor e o leitor são vistos como sujeitos ativos, que se constroem no texto. Além disso, consideramos que a comunicação acontece através de um gênero textual ou gênero discursivo, neste trabalho consideramos ambos sinônimos, conforme proposto por Marcuschi (2007).

Neste contexto, gêneros são “os tipos de enunciados relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261) e toda comunicação acontece em forma de um determinado gênero em uma dada esfera, ou seja, quando os integrantes das diversas esferas da atividade humana elaboram determinados enunciados de forma particular, eles buscam efetivar situações comunicativas e neste contexto os gêneros assumem um papel específico, uma função social concreta. Reforçamos a heterogeneidade dos gêneros textuais, pois desde uma carta, uma resenha até uma tese de doutorado tem a intenção de realizar uma comunicação verbal em sociedade por meio de um gênero textual que atua pela língua como forma de ação real.

Compreendemos que a comunicação em sociedade se efetiva por meio de algum gênero textual em um ato sócio comunicativo. Nesta perspectiva, Marcuschi (2007, p. 22-23) afirma que a expressão gênero textual é uma noção propositalmente vaga para referir os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição.” Deste modo, a língua tem uma função sócio interativa e os gêneros constituem ações sócio discursivas, pois agem sobre o mundo e através dele.

É importante que o professor de língua portuguesa tenha conhecimento dos estudos da ciência da linguagem para que possa auxiliar

seus alunos a aprofundarem seus conhecimentos. De acordo com Ilari (1997, p. 21)

(...) aponta-se às vezes como uma fraqueza o fato de que a linguística não é (ainda?) um corpo de doutrina acabado. Isto é, na realidade, um mérito para quem busca atitudes metodológicas fecundas e uma prática de ensino em que o fundamental não é cumprir rituais ou transmitir conteúdos, mas educar.

A língua, enquanto lugar de interação, propicia a relação contínua entre os indivíduos e legitima seu convívio social. As variedades linguísticas expressam as características do grupo social que as utiliza. Conforme afirma Koch (2002, p. 15)

concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados (...).

O sujeito é um ser reflexivo que recebe informações, reflete e formula repostas num ato interativo. Toda variedade linguística é válida, pois assume uma função diante da situação que é utilizada, sendo que usamos a língua para expressar nossos sentimentos e percepções sobre o mundo social que estamos inseridos.

São estas bases teóricas que fundamentam todo o trabalho do PIBID/Letras com os alunos do Ensino Médio e proporcionam um ensino/aprendizado de língua portuguesa mais eficaz.

A METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA: A ATUAÇÃO DO PIBID/LETRAS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Coordenação da Diretoria de Educação Básica. O principal objetivo é incentivar a formação de professores para a educação básica, de forma a melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Os bolsistas são acadêmicos dos cursos de licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública,

são incentivados a buscar soluções inovadoras para superar os problemas de ensino/aprendizagem detectados no ambiente escolar.

O projeto PIBID/Letras da AJES (Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena), busca contribuir para a formação integral do futuro docente de língua portuguesa. Por isso, os acadêmicos participantes cursam a Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas, sendo que o trabalho é desenvolvido em uma escola estadual da rede pública, atendendo alunos do ensino fundamental da educação básica, e tem uma supervisora, sendo a professora regente de língua portuguesa da referida escola. O projeto teve início no dia 14 de março de 2013 e realizou inúmeras atividades no ambiente escolar antes de partir para aulas práticas com os alunos. Inicialmente, foi feito o reconhecimento da escola, de seu corpo docente, da comunidade escolar e dos próprios alunos. Depois, realizaram-se algumas atividades para a seleção dos discentes com maiores dificuldades, a serem atendidos pelo projeto.

As aulas aconteceram no contra turno de aula dos alunos, sendo realizadas no turno matutino e com alunos do Ensino Médio, com duração de duas horas por dia e ocorrem duas vezes na semana.

No primeiro dia de aula foi realizada uma conversa com os alunos para detectar as suas dificuldades em relação a aprendizagem da língua portuguesa. Diante deste pré-diagnóstico foi percebido que as dificuldades estavam relacionadas principalmente a leitura e interpretação textual, por isso, no dia seguinte foram preparados os planos de aulas de acordo com as dificuldades detectadas.

A turma de alunos era de cerca de 20 pessoas que acompanharam o projeto durante o ano de 2013. Toda semana os bolsistas se reuniam com a professora regente para preparar as aulas e decidir, em conjunto, os conteúdos que seriam ministrados nas aulas seguintes. Esses conteúdos são discutidos e analisados e, após a produção das atividades pelos acadêmicos, tudo é avaliado pela professora regente.

A INTERAÇÃO SÓCIO COMUNICATIVA DA LINGUÍSTICA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cada sujeito falante é um ser ativo e reflexivo que recebe informações, processa-as e indaga, agindo de maneira interativa com o meio que está envolvido. Todo sujeito interage com o outro num nível reflexivo e linguístico e utiliza a língua para expressar aquilo que sente.

Por isso as aulas do PIBID/Letras começaram com noções de texto e as suas manifestações, enfatizando a concepção de gênero (BAKHTIN, 2007) e de gêneros textuais (MARCHESCHI, 2007) como por exemplo a carta, o bilhete, a dissertação, as histórias em quadrinhos, entre outras, enfatizando as suas principais características e assimilando os seus conteúdos ao cotidiano dos alunos.

Diante disso, foram elaboradas atividades voltadas ao reforço escolar com oficinas de produção de texto. Para isso foi confeccionada uma apostila seguida durante o projeto e que contemplava estratégias que buscavam sanar as dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado de língua portuguesa.

Durante as aulas percebemos que os alunos compreenderam os conteúdos propostos, pois conseguiram reproduzir os diversos tipos de textos, partindo de suas realidades, além de perceber que cada tipo de texto exige uma entonação para a leitura, pois influencia no significado daquilo que está sendo lido.

Buscamos construir estratégias que visassem o uso concreto da língua portuguesa, considerando o conhecimento de suas possibilidades para proporcionar um maior domínio do indivíduo sobre ela. Conforme afirma Ilari (1997, p. 90-91), “o principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua”.

As atividades em sala sempre focaram as formas de expressão da língua portuguesa e não apenas a gramática tradicional, que toma grande parte das aulas nas escolas, em que a predominância é o ensino da norma culta,

deixando de lado o uso efetivo da língua que acontece em diversas variedades e expressões.

Nas aulas de produção de texto buscamos incentivar os alunos de que são capazes de produzir qualquer tipo de texto, partindo de assuntos interessantes e que tenham uma função em suas vidas, com o objetivo também de cativar os alunos para a leitura. Como todos estudam no Ensino Médio, geralmente na fase da adolescência, em que surgem diversos questionamentos sobre a vida pessoal e profissional, além de ser a fase em que devem tomar decisões para sua vida, como por exemplo a escolha da profissão, alguns temas abordados foram “drogas”, “sexualidade”, “primeiro emprego”, “vida familiar” e “projeto de vida”. Primeiramente eram debatidos os textos relacionados ao tema e em seguida eles produziam seus textos de acordo com o gênero trabalhado, que poderia ser: uma dissertação, narração, história em quadrinhos, etc.

Para Ilari (1997, p. 09-10), “o objetivo principal do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atendida por seu trabalho (...)”. Deste modo, as atividades desenvolvidas em sala de aula buscaram propiciar aos alunos uma vivência real com a língua portuguesa, por meio de um aprendizado que tivesse funcionalidade em sua vida, com atividades dinâmicas e que envolvam a atenção de todos, comprovando que o ensino não acontece apenas de maneira sistematizada.

O intuito do projeto não era ensinar linguística para os alunos do Ensino Médio, mas utilizar está ciência para auxiliá-los no aprendizado de língua portuguesa. Diante disso, durante as aulas buscavam explicar os conteúdos partindo do cotidiano de seus alunos, ou seja, através do que eles já conhecem. Segundo Geraldi (1984, p. 124)

[...] é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais.

Dessa maneira, os alunos compreendem melhor os conteúdos propostos e sentem-se motivados para aprender as diferentes formas que a língua se manifesta. O projeto PIBID/Letras respeita as dificuldades dos alunos e a partir delas, auxilia-os a melhorar seu desempenho linguístico.

CONCLUSÃO

A base teórica desenvolvida durante o projeto no ano de 2013 foi a linguística, esta ciência amplia a visão dos discentes sobre as questões que envolvem a relação ensino/aprendizagem. A escolha dos gêneros discursivos trouxe um efetivo ganho para os alunos que puderam compreender as diversas manifestações da língua portuguesa em seu cotidiano. É importante o uso da linguística em sala de aula, afinal é por meio da língua que expressamos nossos pensamentos, e quanto maior seu domínio, maior nossa capacidade reflexiva.

O projeto PIBID/Letras oportunizou aos acadêmicos conhecer a realidade em sala de aula e perceber as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio. Perceberam a importância da interação entre a formação básica escolar e a linguística, pois é necessário inserir conhecimentos desta ciência no ensino da língua portuguesa. A linguística é a estrutura teórica e metodológica que auxilia no processo de aprendizagem e utilização da língua.

A atuação do PIBID/Letras durante o ano de 2013 foi satisfatória, pois ao final dos trabalhos percebemos o crescimento cognitivo dos alunos e dos acadêmicos, percebemos a integração da Educação Superior com a Educação Básica e a cooperação que eleva o nível de qualidade do ensino nas escolas da rede pública, além de fomentar as práticas docentes nos cursos de licenciaturas e experiências metodológicas de caráter inovador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ELIAS, V.M. & KOCH, I.V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

¹ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Titular dos Programas de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena e do Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, mantidos pela AJES, em Juína-MT. E-mail: silveiramaia@hotmail.com.

² Mestranda do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso - no campus de Cáceres-MT. Bolsista CAPES, atua na área da descrição e análise de línguas indígenas, especificamente a etnia Rikbaktsa, habitantes localizados no noroeste do Mato Grosso. E-mail: milly0502@hotmail.com.

³ Bolsista PIBID/Letras. Graduanda do III termo do curso de licenciatura em Língua Portuguesa/ Inglesa e respectivas Literaturas do Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – AJES. E-mail: cleidemoreira27@hotmail.com.

⁴ Bolsista PIBID/Letras. Graduanda do III termo do curso de licenciatura em língua portuguesa/ inglesa e respectivas literaturas do instituto superior de Educação do Vale do Juruena – AJES. E-mail: pamelacris_letras@hotmail.com.

RECEBIDO EM: novembro/2014

APROVADO EM: dezembro/2014

OS CONSELHOS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**THE SCHOOL COUNCILS IN MANAGING ELEMENTARY SCHOOLS: ANALYSIS OF PERCEPTION ON PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT****Lydia Maria Pinto Brito¹****Regina Lúcia Maciel de Sousa²****Fernanda Fernandes Gurgel³****RESUMO**

O estudo objetivou analisar a percepção da participação dos Conselhos Escolares na gestão de escolas do Ensino Fundamental Municipal de Natal. Tratou-se de um estudo de caso, com abordagem quantitativa. Utilizou-se um questionário adaptado de Holanda e Brito (2009), com questões fechadas. A amostra foi definida pelo critério de tipicidade, ou intencional. Foram coletadas 1.170 informações de 90 membros dos Conselhos Escolares representantes dos segmentos Diretores, Professores, Técnicos, Pais e Mães. A teoria de suporte do estudo é a Teoria da Participação. Os autores que sustentam a base teórica são, principalmente, Ammann (1977) e Bordenave (2008). O cotejamento da participação permitiu as seguintes considerações: a percepção de participação na gestão, nos graus mais elevados, acontece, principalmente, na avaliação dos Gestores, Professores e Técnicos. Pais/Mães e Alunos se percebem em graus menos elevados, evidenciando uma diferença relevante ao se comparar a percepção de participação entre os segmentos administrativos e comunidade, o que sugere a necessidade de estratégias que possibilitem a participação de todos no que se refere ao planejamento, execução e usufruto dos bens produzidos pela escola, rumo à consolidação de uma gestão efetivamente participativa, em que os Conselhos Escolares representam parte desse processo.

Palavras-Chave: Gestão Participativa – Participação – Conselho Escolar.

ABSTRACT

The study aimed at analyzing the perception of the degree of participation of School Councils in managing Elementary Schools in Natal city network. This is a case study with a quantitative approach, in which Holanda and Brito's (2007) structured questionnaire was used, with closed questions. The sample was defined by the criteria of typicality, or intentional. At the end, 1,170 observations were collected from 90 members of school councils' representatives of segments Managers, Teachers, Technicians, Fathers and Mothers. The support study theory is the theory of participation, whose authors argue that the theoretical basis are mainly Bordenave (2008) and Amman (1997). The readback of participation, mediated by the analysis made possible via theoretical base allows the following considerations: The perception of

participation in higher degrees in school management occurs primarily in evaluating the segments Managers, Teachers and Technicians. Fathers/Mothers and Students share the vision that such participation happens in lower degrees, showing a significant difference when comparing the participation in managing the administrative and community segments, suggesting the need for strategies and tools that enable the participation of all in higher degrees, both with regard to planning, the implementation and usufruct of the goods produced by the school, towards the consolidation of an effective participatory management in which the School Councils represent part of that process.

Keywords: Participatory Management – Participation – School Council.

INTRODUÇÃO

Numa perspectiva participativa, a gestão escolar tem como finalidade principal o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas, gerando, assim, a descentralização dos processos de decisão e, conseqüentemente, a divisão de responsabilidades e o compromisso com resultados, o que, certamente, influenciará diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a promoção de uma educação de qualidade.

Em relação à realidade brasileira os documentos que norteiam a política educacional para as redes municipais de ensino evidenciam a gestão participativa como sendo estratégica para a superação do modelo de gestão autoritária e das desigualdades sociais. Diante disto, torna-se necessário reavaliar os mecanismos autoritários que se estabeleceram nas instituições de ensino municipal, em busca de uma maior participação no espaço escolar.

Neste cenário, a organização das escolas públicas passou por modificações, evidenciando a necessidade de uma efetiva participação dos vários segmentos da comunidade escolar, de modo que essa comunidade possa não só compreender, mas também se sentir parte integrante nos processos de decisão da escola, contribuindo para elevar a qualidade das ações realizadas e dos serviços oferecidos à sociedade, assim como para a motivação e a satisfação dos seus servidores.

Partindo desta premissa, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos membros dos Conselhos Escolares das Escolas

Públicas da rede municipal de Natal sobre o grau de participação nas atividades de planejamento, execução e usufruto na gestão da escola. Consiste em um estudo de caso, com abordagem quantitativa e com finalidade descritiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra participação, apesar de muito usada, corre o risco de perder a sua essência, antes mesmo que sua contribuição fundamental para a verdadeira democracia seja compreendida e empregada pela sociedade. (BORDENAVE, 2008).

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática “porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria seria um significado limitado e incompleto de participação”. (LUCK, 2009, p. 54).

Para Faria (2009, p. 79) a participação precisa ser vista “em termos de questões técnicas, organizacionais, econômicas, jurídico-político e ideológicas”. Para o autor, existem três níveis interdependentes de controle: o econômico, que diz respeito às relações de produção e aos processos de trabalho no que se refere à propriedade e à posse; o político-ideológico, referente à superestrutura construída a partir das relações de produção e de todo o aparato normativo; e o psicossocial, que foca às relações entre os sujeitos, sejam estes individuais ou coletivos, inserido nos processos produtivos e políticos (FARIA, 2009). Deste modo, a participação compreende todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização, como indivíduos ou coletividade, podem influenciar os destinos de uma organização (MOTTA, 1999).

Porém, Lück (2009, p. 95), enfatiza que

Como processo social de construção compartilhada, a autonomia envolve pessoas com interesses vários, assim como múltiplos fatores dicotômicos interatuantes, de que resulta uma certa tensão e até mesmo situações de conflito. Portanto, não pode deixar de ser um processo contraditório, demandando do gestor habilidades especiais.

Deste modo, torna-se importante salientar que o gestor pode ser considerado como impulsor fundamental do processo participativo, constituindo-se em um dos pilares fundamentais do cotidiano das organizações, promovendo a integração, que seria a complementação entre a capacidade em motivar e a crença dos indivíduos em torno do que a instituição pode oferecer para satisfazer suas necessidades. Observa-se, neste cenário, a importância do desenvolvimento do processo motivacional como um elemento-chave de uma gestão estratégica e de resultados.

No que se refere a desafios enfrentados com sucesso por muitas organizações pode-se observar que há sempre um elemento comum: a gestão participativa que tem se tornado um diferencial para as organizações que a implementam. Torna-se importante ressaltar que as principais dificuldades encontradas durante a implantação deste paradigma de gestão são principalmente as de origem cultural. Johann (1996) afirma que a participação é um exercício infinitamente mais complexo na prática do que aparenta, da mesma maneira que o exercício da democracia é tão mais trabalhoso do que a ditadura.

Sá (2004) entende que as famílias dos alunos desejam participar da escola, querendo, ao menos, ter mais e melhores informações sobre o andamento pedagógico e o desenvolvimento dos alunos, que também desejam as famílias mais próximas da escola. Segundo o autor, os dirigentes escolares e professores, por seu turno, dizem compartilhar dessas concepções. Nesse sentido, Souza (2006) afirma existir um problema maior: a compreensão do que é participar, do que significa ser parte da escola ou do processo educativo, e questiona até que ponto a participação dos pais e alunos na definição e avaliação dos rumos da escola é, realmente, bem aceita pelos professores e dirigentes.

Pinto e Costa (2009) afirmam que a implementação do modelo participativo é um processo lento, onde estão envolvidas a autonomia, a disciplina, a força de vontade, a colaboração e a união de todos. É importante ressaltar que a participação não se dá somente nas decisões e na participação dos lucros, mas principalmente na responsabilidade por seu próprio comportamento e desempenho, como por exemplo, na Autogestão,

considerado, na escala de Bordenave (2008), o mais alto grau de participação, em que o grupo tem autonomia para determinar seus objetivos, os meios de controles, e administradores e administrados eliminam suas distâncias e diferenças; ou ainda na Cogestão na qual a administração da organização é compartilhada por um colegiado.

Na sociedade brasileira, a escola pública tem como função social formar o cidadão, através da construção do conhecimento, das atitudes e valores que tornem o estudante crítico, ético, solidário e participativo. É indispensável, para tanto, socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos indivíduos, que já trazem consigo o saber popular da comunidade em que vivem e atuam. A apropriação desses saberes representam, de fato, um elemento determinante para o processo de democratização da própria sociedade. Deste modo, a contribuição da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão escolar democrática. Nesse sentido,

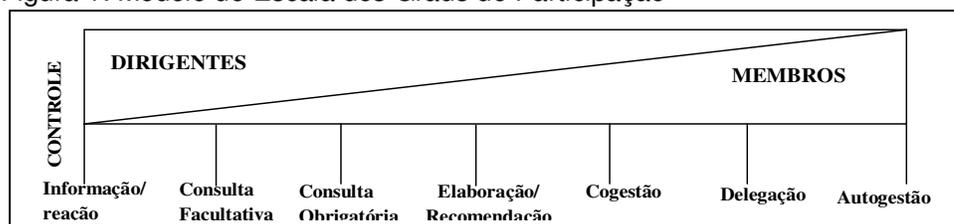
a forma de escolha dos dirigentes, a organização dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim a escola pública contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social. (BRASIL, PNFCE, 2006, p. 06).

Pode-se observar que há uma inquietação coletiva para que o sistema de ensino atinja a equidade e a qualidade desejada, sabendo-se, contudo, que existe um longo caminho a percorrer para que se alcance o ideal almejado, que só se realizará quando se efetivar a gestão participativa nas escolas, pois como afirma Cury (2002, p. 171): “a gestão democrática só o é mediante a prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sociopolítico”. Segundo o autor (2002, p. 173), o exercício da gestão democrática é um ato de cidadania: “trata-se, pois, da ponte entre o indivíduo e um colegiado, entre a tomada de decisão e a participação em cujas bases encontra-se o diálogo como método e como fundamento” Porém, o sucesso dos órgãos colegiados está diretamente associado à transparência, à agilidade e à confiabilidade das ações

executadas, assim como ao acesso de seus membros às informações, permitindo elas cheguem a todos os participantes, possibilitando que as decisões de interesse comum sejam tomadas de forma consciente e participativa. Neste contexto, a função do Conselho Escolar se constitui em focar o olhar no Planejamento, na Execução e Avaliação das ações da escola, em um processo de acompanhamento permanente, representando, portanto, um instrumento potencial de participação e exercício da democracia porque sua representatividade é formada por diferentes atores do ambiente escolar e da comunidade. Ammann (1977, p. 81) afirma que “Participar não é só produzir, gerir. Participar é também usufruir dos bens e serviços gerados pela sociedade”.

Para Bordenave (2008, p.30) o grau de controle dos membros sobre as decisões é a principal questão-chave na participação em um grupo ou organização. O autor (2008, p. 33) demonstra, no Figura 1, alguns dos Graus de Participação que uma organização pode alcançar, do ponto de vista do menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros das organizações:

Figura 1: Modelo de Escala dos Graus de Participação



Fonte: Bordenave (2008, p. 31).

Os graus de participação são considerados do menor para os de maior complexidade e controle. Esses graus de participação demonstram de que forma as decisões de determinadas organizações são resolvidas. Inicia, portanto, pelo que considera o menor grau de participação: Informação/Reação – os dirigentes informam os membros da organização sobre decisões já tomadas; Consulta Facultativa – a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver o problema; Consulta Obrigatória – os subordinados são consultados em determinadas situações embora a decisão final pertença ao superior; Elaboração/Recomendação – os subordinados elaboram propostas e

recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita mediante justificativa; Cogestão – a administração da organização é compartilhada por um colegiado; Delegação – os administrados tem autonomia em certos campos ou jurisdição de acordo com regras definidas previamente e em consenso; Autogestão – o grupo define seus objetivos, escolhe os meios e estabelece os controles necessários e a liderança é compartilhada (BORDENAVE, 2008; p. 31-32). O autor (2008) afirma que todos os princípios de participação devem ser vistos e entendidos dentro do processo geral, histórico e de construção de uma sociedade na qual todos os seus membros tenham parte na gestão e controle dos processos produtivos e parte equitativa no usufruto dos benefícios advindos do seu trabalho e esforço.

METODOLOGIA

A metodologia foi uma abordagem quantitativa (MINAYO, 2007; LAKATOS et al, 1985), classificando-se como um estudo de caso e quanto aos objetivos e finalidades, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva (GIL, 2008).

Considerando as 72 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, em que todas possuem Conselhos Escolares (CE), definiu-se pelo critério de tipicidade ou intencional, uma amostra de 22 (vinte e dois) Conselhos, que correspondem a 30% dos CE existentes. Todos os segmentos das escolas foram representados pelos membros dos CE, totalizando 110 pesquisados. Os segmentos Professor e Técnico têm o maior número de pesquisados (100%), perfazendo um total de 44 membros respondentes. No segmento Diretor, dos 22 pesquisados, dois representantes não responderam o questionário. No segmento Pais/Mães, apenas 15 membros (68%) responderam ao instrumento de pesquisa, uma vez que os demais representantes não foram localizados, constando apenas o nome como membros do Conselho Escolar. Os Alunos apresentaram o menor número de respondentes, 13 59%, 13 alunos. Isso aconteceu em razão de 41% das escolas pesquisadas só atuarem nos anos iniciais do Ensino fundamental e os alunos terem menos de 12 anos, o que, inviabiliza a participação dos mesmos nos Conselhos Escolares.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário, com questões fechadas, adaptado de Holanda (2007), onde estão identificados os graus de participação que podem ser alcançados nas organizações, do ponto de vista do menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. Composto por 13 perguntas, constituído por uma tabela de três colunas, sendo que na primeira estão as variáveis: Planejamento, execução e usufruto. Na segunda coluna estão as afirmativas, a partir dos indicadores de cada variável, com opções de 1 a 7, em que o respondente registra sua percepção de acordo com os níveis da escala de graduação em que ficaram agrupados, conforme descrito a seguir: (1) Informação/reação; (2) Consulta Facultativa; (3) Consulta Obrigatória; (4) Elaboração/ Recomendação; (5) Cogestão; (6) Delegação; (7) Autogestão. Como forma de operacionalizar as questões de pesquisa e os respectivos objetivos, foram definidas as variáveis e seus indicadores, conforme demonstra o quadro 2:

Quadro 2: As variáveis e seus indicadores

Objetivos Específicos	Categorias	Indicadores/Questões
Conhecer o nível de participação dos membros do Conselho Escolar no planejamento do processo de gestão educacional das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Natal.	Planejamento	1.Participação da Elaboração do Regimento Interno do Conselho da Escola 2.Participação da Elaboração do Regimento Interno da Escola 3.Elaboração do Projeto Político Pedagógico; 4.Elaboração de plano de formação continuada dos Conselheiros; 5 - Eleições para Diretor.
Identificar o nível de participação dos membros do Conselho Escolar na execução das atividades educacionais das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal;	Execução	6.Participação da comunidade escolar e local; 7.Participação com autonomia nas deliberações de responsabilidade do Conselho Escolar; 8.Participo das decisões do Conselho em igualdade de condições; 9.Participo do processo de informações de modo democrático e constante
Identificar o nível de participação dos membros do Conselho Escolar no usufruto produzido pelas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal.	Usufruto	10. Usufruto do espaço físico da escola 11. Usufruto do conhecimento produzido pela escola 12. Usufruto / Participo de programas / cursos de formação continuada 13. Responsabilidade pelos resultados obtidos pela escola, como um todo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

RESULTADOS

Com relação à participação dos Conselhos Escolares (CE) verificou-se que na Dimensão PLANEJAMENTO, os dados mostram que nos indicadores Elaboração do Regime Interno do Conselho Escolar; Elaboração do Regime Interno da Escola; Participação na Elaboração do Projeto Político Pedagógico e Elaboração dos Planos de Formação Continuada dos Conselheiros, os respondentes percebem sua participação nos Graus mais elevados, ou seja, na Autogestão e Delegação. Na elaboração do Regimento Interno do Conselho Escolar, que define ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de Conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho, entre outras importantes atribuições, a participação não é igualitária. As decisões são tomadas pela equipe gestora.

O indicador “Participação nas Eleições para Diretor” registra o maior índice de participação dos membros dos CE. Torna-se relevante acrescentar que a eleição não significa a certeza de uma gestão participativa. Lück (2009) afirma que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, em que corresponderia apenas parte ou mesmo a culminância de um processo construtivo e significativo para a escola. Não há, segundo a autora, resultados significantes e consistentes que demonstrem a efetividade da eleição para as direções na prática democrática e construção da autonomia na gestão da escola. Diante disto, Souza (2006), afirma que parte dos educadores dos sistemas de ensino apontam os concursos públicos como tentativa de mudança, alegando que desta forma o diretor estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema de ensino. Torna-se importante destacar, sobre o Projeto Político Pedagógico, que, sendo o documento norteador de todas as ações da escola, haveria uma maior participação dos membros CE na sua elaboração, assim como deveria ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo escolar. Deste modo, o índice de participação nos Graus menos elevados na sua elaboração pode ser considerado alto.

Observa-se ainda, no que diz respeito à Participação na Elaboração do Plano de Formação Continuada dos Conselheiros 17,77% afirmam não existir esta prática na escola.

Com referência a dimensão EXECUÇÃO há a percepção de participação nos Graus mais altos: 7-Autogestão, 6-Delegação e 5-Cogestão, em todas as dimensões, sendo o maior índice na Participação com Autonomia nas Deliberações de Responsabilidade do Conselho Escolar (74,43%), seguido da Participação nas Decisões do Conselho Escolar em Igualdade de Condições (71,10%). Percebe-se ainda um aumento na participação da Comunidade Local e Escolar. Creditam-se estes resultados ao fato de a comunidade, geralmente, habitar o seu entorno. Poucos participantes se avaliam nos Graus mais baixos, como por exemplo, na Elaboração/Recomendação, Consulta Obrigatória, Informação/Reação.

Neste contexto, considera-se a opinião de Sá (2004), quando afirma que as famílias querem participar da escola, e que os alunos também desejam que suas famílias estejam mais próximas a ela, assim como os dirigentes e professores também compartilham dessas concepções. Souza (2006), porém, observa um problema maior: a compreensão do que é participar, do que significa realmente ser parte da escola, questionando até que ponto a participação dos pais e alunos na definição e avaliação dos rumos da escola é bem aceita pelos professores e dirigentes.

Percebe-se, então, que a gestão da escola pública não é apenas tomar decisões. Implica, segundo Souza (2006), em identificar problemas, acompanhar ações, controlar, fiscalizar e avaliar resultados. Isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas, o que significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões, o que só se efetiva quando as pessoas chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para tal. Não se torna possível avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não se tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação.

A dimensão USUFRUTO foi relacionada ao usufruto dos benefícios e serviços gerados pela escola, bem como da participação, considerando os direitos e deveres dos envolvidos no processo, contemplando os indicadores: Usufruto do Espaço Físico da Escola, Usufruto do Conhecimento Produzido

pela Escola, Participação em Programas e Cursos de Formação Continuada, Responsabilidade pelos resultados da Escola, como um todo.

A análise dos dados permite, ainda, constatar que existe uma convergência em todos indicadores na dimensão Usufruto, uma vez que acima da metade dos pesquisados se avaliam, em todos os segmentos, em Graus mais elevados de participação (7-Autogestão, 6-Delegação, 5-Cogestão). O maior índice encontra-se na Dimensão Responsabilidade Pelos Resultados Obtidos Pela Escola Como um Todo (74,44%) seguido do Usufruto do Espaço Físico da Escola (73,33%) e Participação no Conhecimento Produzido Pela Escola (72,21%). Nas demais Dimensões os pesquisados se avaliam em Graus menos elevados de Participação, como: 4-Elaboração/Recomendação, 3-Consulta Obrigatória, 2- Consulta Facultativa e 1- Informação/Reação. Constata-se, através dos dados, que existe uma percepção, por parte dos pesquisados, de participação em Graus mais altos, no Usufruto. Torna-se importante ressaltar ainda, a participação na dimensão: Conhecimento Produzido pela Escola, considerando que a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, tem como função social formar o cidadão, através da construção do conhecimento, sendo indispensável que socialize o conhecimento, fazendo com que seja criticamente apropriado, tanto pelos estudantes como pela comunidade local, o que representa, de fato, um elemento determinante para o processo de democratização tanto da escola como da sociedade, em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, por meio dos dados demonstrados, que os objetivos foram atingidos, uma vez que os membros dos Conselhos Escolares estudados neste trabalho revelaram, em suas respostas constantes no instrumental de pesquisa, em que grau percebem a sua participação na gestão das escolas, segundo as dimensões Planejamento, Execução e Usufruto.

Embora tenha sido comprovada, em termos gerais, que existe uma percepção de participação em graus mais elevados por parte dos segmentos pesquisados, evidencia-se, ao mesmo tempo, uma discrepância em relação aos resultados, em todas as variáveis, entre os segmentos administrativos e a

comunidade escolar: Pais/Mães e Alunos. Creditam-se este resultado ao fato de que, dentre os pesquisados, o maior número de participantes foram os técnicos, professores e diretores, ou seja, quem já está envolvido no processo de gestão. Essa diferença de percepção sugere a necessidade de estratégias e instrumentos que possibilitem a efetiva participação de todos os segmentos dos Conselhos, tanto no que se refere ao planejamento quanto à execução e usufruto dos bens produzidos pela escola, rumo à consolidação de uma gestão efetivamente participativa.

Isso significa, a guisa de sugestões, a necessidade de que se promovam ações para a descentralização, no sentido de reduzir a desigualdade de participação entre os segmentos dos CE, promovendo uma maior integração entre eles, assim como o investimento na capacitação dos Conselheiros, de modo que tenham conhecimento do significado da importância dos Conselhos Escolares como órgãos colegiados, representantes de toda uma comunidade, conscientizando-os da importância efetiva de sua participação, tanto no que se refere à elaboração, execução quanto ao usufruto dos bens produzidos pela escola.

REFERÊNCIAS

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação Social**. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1977.

BORDENAVE, Juan E.Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. Gestão democrática da educação: Exigências e Desafios, In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, v. 18, nº 2, p. 153-297 (jul/dez). São Bernardo do Campo, São Paulo, 2002.

FARIA, José Henrique de. **Gestão Participativa: Relações de Poder e de Trabalho nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLANDA, Francisco Carlos Bandeira. Educação Descentralizada: A Participação dos Profissionais da Educação nos Processos de Gestão da Regional V do Município de Fortaleza. 2007. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2007.

JOHANN, Sílvio Luiz. **O Modelo Brasileiro de Gestão Organizacional: Análise das Ideias**. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica** São Paulo: Atlas, 1985.

LÜCK, Heloísa. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. **Série Cadernos de Gestão**, v. II. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MINAYO Maria Cecilia. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MOTTA, Paulo R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PINTO, Miguel Luiz Marun; COSTA, Miriam Brum da Silva. Gestão Participativa: A Trajetória no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, jan./abr. 2009 - 36-46. ISSN 1982-2596. Disponível em: <<http://www.uff.br/pca/index.php/pca/issue/view/17>>. Acesso em: 20 jun.2012.

SÁ, Maria C. A. C. 2004. Políticas educacionais e o grêmio estudantil em escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. **Dissertação de Mestrado** (Administração, Comunicação e Educação). Santos: USM.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. 294 f. **Tese** (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2012.

¹ Lydia Maria Pinto Brito – lydiabrito@unp.br - Doutora – Professora do Mestrado em Administração - Universidade Potiguar – UnP- (Orientadora)

² Regina Lúcia Maciel de Sousa – remaciel@unp.br - Mestre – Professora de Graduação e Pós-Graduação presencial, EaD e Graduação Executiva – Escola de Educação - Universidade Potiguar – (Autora)

³ Fernanda Fernandes Gurgel - fernandafgurgel@hotmail.com - Doutora – Professora do Mestrado em Administração - Universidade Potiguar – UnP- (Co-Orientadora)

RECEBIDO EM: novembro/2014

APROVADO EM: dezembro/2014

UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: UMA TENTATIVA DE EMANCIPAÇÃO**UNIVERSITY OPENED FOR THE ELDERLY: AN ATTEMPT TO EMANCIPATION****Maria Carolina Gobbi dos Santos Lolli¹****Luiz Fernando Lolli²****Eliane Rose Maio³****RESUMO**

O presente texto tem por objetivo analisar o papel que a Universidade Aberta à Terceira Idade tem na sociedade atual considerando seu histórico. Tendo em vista o aumento da população idosa no mundo todo, que também pode ser observado no Brasil, faz-se necessário ressaltar a importância e o significado da educação que pode, possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo e a sociedade em que está inserido, bem como possibilitar novas oportunidades. A herança deixada por Pierre Vellas se multiplicou pelo mundo todo, chegando ao Brasil na década de 1970 e à Maringá no ano de 2009, com a UNATI/UEM. O presente texto nos faz perceber que a participação nas UNATIs espalhadas pelo mundo, implica também uma participação mais efetiva na sociedade, na tentativa da busca pela autonomia. Prezando por abordagem multidisciplinar no currículo e na metodologia de trabalho, estas instituições priorizam o processo de valorização da terceira idade analisando constantemente os diversos aspectos: biopsicológico, político, espiritual e sociocultural, tendo como finalidade integrar esses cidadãos à sociedade contemporânea tornando-os mais ativos, alegres e participativos.

Palavras-chave: Universidade aberta à terceira idade - Educação permanente
- Educação não formal.

ABSTRACT

This text aims to analyze the role that the Open University of the Third Age has in today's society considering its history. We must consider the increasing elderly population worldwide, which can also be observed in Brazil, it is

necessary to emphasize the education importance. The education can mean a critical view development for elderly as well as enable new opportunities. The legacy of Pierre Vellas multiplied all over the world, coming to Brazil in the 1970s and Maringá in 2009, with UNATI / UEM. This text makes us realize that participation in UnATIs run around the world, also implies a more effective participation in society, in an attempt to search for autonomy. Unpretentiously multidisciplinary approach in curriculum and methodology of work, these institutions prioritize the process of valuing seniors constantly analyzing the various aspects: bio-psychological, political, spiritual and socio-cultural, and aims to integrate these citizens to contemporary society making them more active joyful and participatory.

Keywords: Open to Seniors University _ continuing Education _ Non-formal education

INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população é um fenômeno mundial marcado no século XX e que vem se instalando rapidamente. Este fato, explicado pela baixa fecundidade e mortalidade que culmina no aumento da expectativa de vida, pode ser diretamente relacionado às melhorias na qualidade de vida e aos avanços da medicina e da tecnologia (NOVAES, 2007).

No Brasil, podemos também perceber tal realidade, e, portanto, fica clara a necessidade do tema ser discutido e acima de tudo, estudado. Para ilustrar tamanha importância, segundo o censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), idosos e idosas correspondiam a 14,5 milhões de pessoas ou 8,6% da população total do nosso país. Já no censo de 2010, este grupo passou para 20,6 milhões de pessoas, correspondendo a 10,8% da população mundial (IBGE, 2010). E esta progressão continua já que segundo dados do mesmo Instituto, nos próximos 20 anos, a população com mais de 60 anos de idade deverá ultrapassar 30 milhões de pessoas.

Para grande parte das pessoas idosas, a idade traz diversas alterações para seu cotidiano, listadas por Pascual (2002), como por exemplo: perda do *status* profissional, resultante da aposentadoria; insegurança e sentido de inutilidade; perda de energia pelo comprometimento de condições de saúde por doenças, exigindo mais cuidados médicos, despesas, atenção familiar; perdas familiares, afetivas e sociais que reduzem seus relacionamentos; falta de oportunidades sociais e de lazer; transformações físicas e hormonais e de tônus vital que trazem a necessidade da aquisição de novos hábitos de vida.

Diante disto, Neri (2001) aponta como necessária a assistência ao idoso visando seu bem estar, sua autonomia, sua independência e inserção familiar e social para que ele consiga viver ativo, participativo e produtivo, já que esta constitui uma fase do desenvolvimento humano tão importante quanto às demais, que merece toda atenção e dedicação por parte dos pesquisadores, da família, da sociedade e do Estado, por meio do planejamento e da operacionalização das políticas públicas nesta temática.

A educação tem-se constituído o eixo central para a necessidade de engajamento social do idoso, propiciando um real aprendizado: a naturalidade de viver e de envelhecer, trabalhando, portanto, processos que caracterizam não só o envelhecimento seja ele biológico, psicológico ou sociocultural, mas a dinâmica da própria aprendizagem que deve situar-se diretamente a partir da experiência, já que nenhuma necessidade é mais humana do que a de perceber o significado da própria existência. Neste sentido, devem ser consideradas ações pedagógicas que levem em conta estímulos visuais, os comportamentos dos idosos (muitas vezes contidos), os diferentes ritmos sensório-motores, história pessoal, a possibilidade de interagir e ampliação do conhecimento proporcionado pelo uso de filmes, aulas práticas, discussões, atividades em grupo (NERI, 2001).

Cachione (2003) menciona que os programas educacionais para os mais velhos tem procurado atender estas necessidades, trabalhando com vários procedimentos pedagógicos a fim de despertar a consciência crítica para a busca do envelhecimento bem-sucedido. O desafio que se apresenta é o de gerar interesse pelo que se pretende ensinar, de modo que o idoso empregue esforço e dedicação para aprender. Este aprendizado entusiasmado, quando

atingido, possui valor muito relevante em relação ao aprendizado convencional de pessoas em atividades escolares ou de universitários convencionais, uma vez que, além dos benefícios daquele aprendizado, este carrega potencialmente a condição de devolver a alegria a alguém, evitar ou atrasar doenças e contribuir pela busca do engajamento pleno na vida ao se deparar com a velhice. Além do que, por meio da educação continuada, programas educativos tem possibilitado aos idosos atualização, aquisição de conhecimentos e participação em atividades culturais, sociais, políticas, de lazer e de participação no setor mercadológico de forma economicamente produtiva.

A EDUCAÇÃO PARA A PESSOA IDOSA NO BRASIL

Acreditamos que existam muitas formas de se destacar o valor de pessoas em processo de envelhecimento de modo mais efetivo, especialmente reconhecendo a importância de suas habilidades para contribuir no dia a dia, compartilhando experiências, dividindo responsabilidades, entre outros. Para tanto, os idosos precisam vencer os muitos desafios impostos pela sociedade e pelo próprio processo do envelhecimento e buscar novos espaços para a realização de atividades produtivas ou prazerosas, que elevem sua autoestima e desenvolvam a sua criatividade.

Ao realizarmos um estudo prévio na legislação brasileira, verificamos que ela é comprometida com a busca por mudanças no que se refere à maneira preconceituosa de como o idoso é tratado. Percebemos que ela é baseada no objetivo de integrar os indivíduos mais velhos à sociedade.

Cabe-nos então, citar a atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, no Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Art. 230. O documento prevê que:

A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem estar e garantindo-lhes o direito à vida (BRASIL, 1988, p. 12).

Com o objetivo de assegurar os direitos dos idosos brasileiros, criando condições para assegurar-lhes autonomia, integração e participação efetiva na sociedade, a lei 8.842 datada de 4 de janeiro de 1994, instaura a Política Nacional do Idoso/a no Brasil e cria o Conselho Nacional do Idoso. E para consolidar os direitos já assegurados, em 2003, foi designado o Estatuto do Idoso, referente à Lei n.10.741/2003 (BRASIL, 2003).

O Estatuto do Idoso é composto por 230 artigos que tratam de transporte coletivo, violência, saúde, trabalho, habitação, lazer, cultura, esporte, educação e entidades de atendimento ao idoso. Dentre os artigos que integram este documento tão importante, interessa-nos predominantemente o Título II, Dos Direitos Fundamentais, em seu Capítulo V, Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

O artigo 20 prevê que o idoso “tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2005, p.18). Assim, podemos afirmar que um dos grandes desafios impostos pelas políticas públicas de atendimento aos idosos é a promoção da inclusão por meio da educação enquanto um espaço aberto para questionamentos, decisões, capacitação e diálogo. Esta colocação pode ser ilustrada pelas palavras de Oliveira (2011, p. 90),

(...) tão fundamental quanto a cidadania, é o direito pela educação, pois não se alcançará a cidadania sem que haja conhecimento pleno deste direito. Logo, pensar a educação para a terceira idade, é pensar mais que uma ocupação para o idoso, é permitir uma ação intensiva e intencional para que este sujeito se perceba, entenda seu entorno social, político e econômico, como também não seja ludibriado ou tenha seus direitos negligenciados.

Especificamente em relação à educação, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2005) garante que cabe aos governos criar “[...] oportunidades de acesso ao idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (art. 21, p.18). Garante ainda que os cursos especiais para esta faixa etária devem incluir conteúdos referentes às técnicas de comunicação e computação visando mais integração destes indivíduos na sociedade contemporânea. O documento também reconhece a importância da inserção de “conteúdos voltados para o envelhecimento e valorização de idosos e idosas em diversos níveis de ensino

formal, com o intuito de banir o preconceito e produzir conhecimentos sobre o processo” (art. 22, p.19).

O artigo 25 do Estatuto do(a) Idoso(a) contempla o incentivo à produção de materiais como livros e periódicos com conteúdo pertinente aos(às) idoso(as) bem como a criação de Universidades Abertas à Terceira Idade.

Nas palavras de Pascual (2002), envelhecer dignamente é direito de todos(as), sem limite de idade, vendo-se respeitado(a) e não como descartável pelo tempo. O autor reconhece que a legislação brasileira possibilita um grande avanço social já que não garante apenas o direito dos(as) idosos(as), mas também a educação das novas gerações para que estejam mais bem preparadas para entender o processo do envelhecimento.

Apesar disto, Marx e Engels (2010, p. 126) nos perguntam: “A educação é idêntica para todas as classes?” Os Idosos teriam as mesmas chances que os mais novos têm no que se diz respeito à educação?

Consideramos a educação formal e não formal como meio fundamental para conscientização e construção da cidadania e ainda como ponto de partida para a ação reflexiva sobre os processos que envolvem a vida. Nesse sentido, Marx e Engels (2010), nos fazem pensar sobre a necessidade de transformação. Os autores destacam a divisão da sociedade em classes. Em uma sociedade capitalista, a mudança deste quadro deve ser tomada como uma busca constante, para que o conhecimento do Homem possa vir a ser de todas as pessoas, independente da classe social, gênero ou idade.

Pascual (2002) confirma que pode soar um pouco estranho, aos ouvidos de algumas pessoas, o tema ‘educação para idosos(as)’, seja ela formal ou não formal. Esse estranhamento pode ser entendido pela ideia, ainda dominante da nossa cultura de que ‘educação’ e ‘velhice’ são expressões incompatíveis e que idosos já estariam fora do processo da aprendizagem, entendido como se tivesse uma data estabelecida e um ritmo previamente demarcado.

Reafirmamos diante do exposto que a educação tem-se constituído, mais do que nunca, em um elemento significativo também para as pessoas idosas. Certamente, ela tem um papel transformador importantíssimo.

Ressaltamos desta maneira, que todas as idades têm necessidades de diferentes tipos de conhecimentos e, portanto a educação deveria ser um processo contínuo vivido pelo ser humano. Fazendo uso das palavras de Snyders (1981, p. 105), “a escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio [...]”. No entanto, Adorno (1996, p.388) adverte:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Ao nos referirmos às mudanças, temos claro, conforme Saviani (2008), que são inúmeros os desafios pedagógicos a serem enfrentados, pois não basta a teoria para fomentá-las, necessita-se da ação pedagógica travada no campo da escola, uma ação que tenha como início das discussões, a prática social, para que depois de elaborada possa novamente retornar à prática social que toque em todas as pessoas. Não nos referimos aqui somente à escola como estabelecimento destinado para a formação, mas também às instituições sociais - como, a igreja, os clubes, os espaços de convivência - já que a sociedade igualmente exerce o papel de transmitir, conservar e aperfeiçoar os valores e conhecimentos que adquiridos diariamente (ADORNO, 1995).

HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE

O fenômeno mundial do aumento do número de idosos despertou em várias nações a necessidade das sociedades reconhecerem primeiro a existência destes e com isto, a importância social e as necessidades das pessoas com mais idade. De encontro com esta ideia, Adorno (1995) assina o fato de a emancipação pessoal ser imprescindível para as sociedades. Surgem então nesta prerrogativa, as primeiras iniciativas para a educação dos indivíduos mais velhos.

Com este argumento, cabe citar o conteúdo de um texto publicado, em 1976, por Moody que conceitua quatro modelos de educação para a velhice:

O primeiro modelo, e mais pessimista, não considera necessários investimentos para a educação dos idosos já que estes são improdutivos e dependentes. A respeito disto, podemos citar Marx (2004, p.52) que explica o fato de que no mundo capitalista, “forma-se uma classe cada vez mais numerosa de trabalhadores que, graças à educação, tradição e costumes, suportam as exigências do regime tão espontaneamente como a mudança de estações”. Esta classe de trabalhadores hoje, além dos fatores de sua formação, citados por Marx, já tiveram como recompensa seus anos de vida aumentados e, com a maior longevidade, a porcentagem de pessoas aptas para o trabalho aumentou mas, obviamente, ela não foi acompanhada de maior capacidade para produzir diretamente proporcional à idade, portanto não se faz necessário investir nesta camada improdutiva.

O segundo modelo descreve os serviços educativos para idosos como um ‘remédio’ e que deve ser ofertado na forma de entretenimento, lazer e contatos sociais. Não existe neste modelo nenhuma preocupação com uma pedagogia específica para os idosos, já que na época em que o documento foi escrito se acreditava que ele não mais se desenvolveria cognitivamente.

O terceiro modelo preconiza que a educação se define como meio de manutenção das habilidades e das experiências de idosos para que eles possam participar e interferir nos dilemas da sociedade, por meio de programas educacionais específicos organizados para eles e ainda de acordo com a vontade dos mesmos.

Já o quarto modelo fundamenta-se na ideia de autorrealização e de educação permanente, com o reconhecimento dos valores, direitos e oportunidades dos idosos.

Os dois últimos modelos têm para nós significância, já que fundamentam a educação para a terceira idade.

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isso quer dizer que é possível ‘conferir talento’ a alguém. A partir disso a possibilidade de levar cada um a aprender

pode intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (ADORNO, 1995, p.170).

De tal modo, percebemos que o projeto de um currículo específico para as pessoas idosas deva contemplar atividades que estimulem a sua autonomia, responsabilidade social e integração na sociedade levando em conta a sua realidade, suas limitações, seus interesses. O que concorda com os ensinamentos de Adorno (1995) na insistência de que todos os conhecimentos que adquirimos durante a vida são válidos e não podem ser descartados nem desprezados.

Este desejo não é uma meta tão recente. Cachione (2012) descreve que depois da Segunda Guerra Mundial, em 1968, foram criadas as “Universidades do Tempo Livre”, idealizadas e construídas na França pelos governantes. Estas instituições tinham por finalidade além da alfabetização de adultos transmitir informações sobre saúde, religião, política e trabalho com a intenção de ocupar o tempo livre dos aposentados e favorecer relações sociais entre eles.

Neste contexto pós-guerra, percebemos uma valorização das teorias humanistas e preocupação social que podem ser exemplificadas pela criação na Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, a “Université du Troisième Âge (UTA)” – Universidade da Terceira Idade - por Pierre Vellas, especialista em Direito Institucional, em 1973 (Cachione, 2012).

O professor pesquisou sobre velhice em outros países, conheceu tudo o que pôde sobre políticas internacionais para os velhos. Visitou hospícios, asilos e pensões de aposentados. Verificou que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes. Tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade, foram os objetivos desse primeiro programa. As estratégias que embasaram a definição das atividades foi traçada a partir da história e dos dramas pessoais dos estudantes. Os problemas de alguns eram amostras de uma realidade generalizada: solidão, isolamento, depressão, problemas de saúde (CACHIONE, 2012, p.3).

Cachione (1999) explica que a verdadeira intenção do professor Vellas era abrir a universidade a todos os idosos, sem exceção, para oferecer-lhes atividades artísticas, intelectuais, e físicas. Entretanto conseguiu extrapolar este desejo, alcançando o feito do programa “Universidade da Terceira Idade”

(UTI) ultrapassar as fronteiras da França com contribuições em pesquisas para a melhoria da qualidade dos idosos e com uma metodologia própria de estímulo para reflexões, consciência crítica e o exercício da cidadania.

Cachione (1999), conta que outras Instituições no mundo também implantaram o programa UTI. Primeiro em 1975, a Polônia com a criação da Universidade da Terceira Idade de Varsóvia e a Suíça, em Genebra, inaugura a “Fondation de L’Université Du 3^a Âge”. No mesmo ano, o programa se expandiu para universidades dos Estados Unidos, da Itália, da Espanha e do Canadá. Em 1976 foi vez do Japão. No ano de 1977 a Áustria implanta a Associação Austríaca de Cursos Universitários que organizou diversos cursos na área gerontológica em Viena, Gratz e Salsburg. O ano de 1979 foi marcado pela implantação do programa por universidades da Inglaterra, de Israel, de Jerusalém. A ex-União Soviética criou as Universidades de Saúde e de Longevidade e a Alemanha que ofereciam cursos para aposentados. Em 1987, na Suíça mais precisamente a Universidade de Zurique, inaugura a Universidade para Idosos (CACHIONE, 1999).

Por fim, na década de 80, esta ideia chega à América Latina, começando pelo Uruguai, Argentina, México e finalmente, Brasil. Na América Latina, o programa é acessível para todos os idosos sem limite de idade e nível escolar, como nos apresenta Bayley (1994).

O modelo francês predominante na Espanha, Alemanha, Suíça, França, Bélgica, Polônia, Portugal, Japão, Suécia e Argentina, conserva os princípios do sistema tradicional acadêmico, garantindo segundo Cachione (2012), acesso a diferentes cursos universitários, aulas, grupos de estudos, oficinas de trabalhos, excursões e programas de saúde. O autor ainda nos informa que os ajustes na metodologia ou nos cursos são feitos de acordo com as necessidades, diferenças e grau de autonomia de quem frequenta.

O modelo britânico proposto pelos professores Peter Laslett e Michael Young, em 1981, na Universidade de Cambridge, defende que a formação e as experiências ao longo da vida constituem uma gama de conhecimentos importantes para serem compartilhados com indivíduos da mesma idade e também com outras gerações. Este modelo é bem aceito e predominante na Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia (HERBERSTREIT, 2006).

Cachione (2012) ainda nos mostra que com a intenção de atender as necessidades e a heterogeneidade da população idosa, algumas regiões optam por características dos modelos britânico e francês. Cachione (1999) complementa a ideia assegurando que esta mistura atende bem diferentes contextos locais e institucionais. Segundo ela é o que acontece ainda nos dias atuais nos Estados Unidos, Brasil, Canadá, Itália, China e Finlândia.

Em 1975, com o reconhecimento e a expansão mundial do projeto proposto por Pierre Vellas, foi fundada a Association Internationale des Universités du Troisième Âge – AIUTA. Esta associação, integra instituições universitárias, de todas as partes do mundo, com o mesmo objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida dos idosos. Em 1981, já existiam mais de 170 instituições associadas à AIUTA e no ano de 1999, mais de cinco mil instituições conforme descrevem os estudos de Cachione (2003).

Fundamentadas no diálogo igualitário, na inteligência cultural, na capacitação e na solidariedade, as Universidades Abertas à Terceira Idade é um modelo de atenção baseado na diversidade e na equidade onde a premissa básica é o fato de todos terem o mesmo direito de pensar, de aprender o que desejam e o que necessitam em busca de uma melhoria na qualidade de vida (MARTUCCI; PURQUÉRIO, 2005). Nesse sentido baseados nos pressupostos pontuados por, Delors (1998, p.19) com o advento das UNATIS, a sociedade foi convidada a “compreender melhor o outro, e compreender melhor o mundo. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade.”

Acreditamos que estas instituições difundidas em todos os continentes têm oferecido condições, para pessoas com mais de 60 anos de idade, de cuidar, de forma equilibrada, autônoma e produtiva, do cotidiano de suas vidas bem como dos seus valores éticos, políticos, sociais e culturais. Proposições que vão muito além das expectativas do professor Vellas ao propor este tipo de instituição que como já dito anteriormente, era da simples busca de preenchimento do ‘ócio’ ou ainda de ocupar o tempo vago dessas pessoas.

Falando um pouco da realidade das Universidades Abertas à Terceira Idade brasileiras, devemos referenciar o pioneirismo do, Serviço Social do Comércio (SESC) com os primeiros “Grupos de Convivência” e

posteriormente com as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade, como explica Cachione (2003, p.3):

Nas décadas de 1960 e 1970, foram criados os primeiros programas com cunho educativo para os mais velhos. O SESC liderou este trabalho, que posteriormente, com a internacionalização da gerontologia, encontrou solo fértil nas universidades brasileiras. Nesse mesmo período, importamos e incorporamos a expressão *terceira idade*, presença predominante na denominação de grupos, centros e programas nacionais para pessoas idosas.

Em 1982 foi fundado na Universidade Federal de Santa Catarina, o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) que implementou a realização de estudos e a divulgação de conhecimentos gerontológicos (GUEDES e VAHL, 1992).

Em 1988, foi fundada pela Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Sem Fronteiras, que propôs várias atividades de extensão como a formação de grupos de pessoas idosas; apoio docente e cursos especiais para idosos; cursos e seminários sobre idosos.

Ainda no final da década de 80 foi criado um grupo de profissionais de diversas áreas do conhecimento interessado em questões relacionadas ao envelhecimento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, denominado Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI).

Em 1990, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), instituiu a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Este programa, muito próximo da proposta francesa, marcou a evolução da gerontologia educacional no Brasil já que foi responsável pela pulverização de programas voltados para idosos em vários Estados brasileiros como São Paulo, Pará, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Goiás, Maranhão, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Paraná (CACHIONE, 2003). Outra informação importante sobre a UNATI da PUC/Campinas foi o fato deste ter sido o primeiro Programa a ser divulgado na mídia em caráter nacional, possibilitando um grande incremento de instituições congêneres em todo país (CACHIONE, 1999).

No Brasil, as UNATIs podem ser encontradas com variadas denominações:

Universidade Aberta à Terceira Idade; Universidade para a Terceira Idade; Universidade com a Terceira Idade; Universidade na idade Adulta; Universidade Alternativa; Universidade sem Limites; Universidade sem Fronteiras; Programa da Terceira Idade; Faculdade da Terceira Idade; Faculdade de Atuação Permanente; Núcleo de Estudo e Pesquisa ou Núcleo Integrado de Apoio a Terceira Idade; Centro Regional de Estudos e Atividades da Terceira Idade; Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade; Programa de Participação Permanente; Projeto Sênior; Atividade Física para a Terceira Idade; Curso de Extensão para a Terceira Idade; Grupo de Convivência; Grupo de Trabalho da Terceira Idade; Encontros para a Terceira Idade; Educação Continuada e Terceira Idade (CACHIONI, 2003, p.52).

Segundo Taam (2009), as UNATIs não se diferenciam somente nas denominações, mas também em outros pontos como: horários, formas de ingresso, pré-requisitos para participação, atividades, cursos oferecidos e organizações, mas todas de formas diferentes, “[...] contribuem para que o idoso seja autor e ator principal de sua própria vida” (TAAM, 2009, p. 46).

Além disso, todos esses programas compartilham de propósitos como:

(...) o de rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice; promover a autoestima e o resgate da cidadania; incentivar a autonomia, a integração social e a auto-expressão, e promover uma velhice bem-sucedida em indivíduos e grupos, essas instituições hoje se espalham por todo o país (CACHIONE, 2003, p. 38)

Assim, compreendemos que as propostas e discursos estão preocupados com a qualidade de vida, a promoção da saúde, a manutenção da autonomia e a inserção social do idoso; outro ponto em comum é a oferta de oportunidades educacionais e culturais que possibilitem e promovam o desenvolvimento pessoal e coletivo dos idosos (CACHIONI, 2003).

Cachione (2012) afirma que na atualidade, as instituições de ensino superior particulares são as maiores investidoras nas UNATI, seguidas das estaduais e federais. A influência exercida pelo modelo francês pode ser evidenciada pelo vínculo com instituições de ensino formal bem como exigências em termos de assiduidade e horários. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que muitos ajustes são realizados nos moldes britânicos, já relatados, para melhor adequar as atividades oferecidas à realidade dos frequentadores.

No ano de 2009, nosso país contava com 100 Universidades Abertas à Terceira Idade. Atualmente existem 156 unidades espalhadas pelo Brasil. Especificamente no Paraná, o programa é desenvolvido na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) nos campus Irati e Santa Cruz, em Guarapuava; na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (TAAM, 2012).

A UNATI/UEM

A Universidade Estadual de Maringá, preocupada com os idosos da região, antes mesmo da criação da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá (UNATI/UEM), esboçou um pré-projeto de atendimento para esta parcela da população oferecendo cursos nas áreas de Educação para a saúde, Arte e cultura, Conhecimentos sobre a terceira idade, Línguas estrangeiras, Informática e Atividades Físicas.

Stieltjes e Taam (2011) descrevem que a UNATI/UEM, idealizada pelo Professor Décio Sperandio, foi oficialmente designada em 14 de dezembro de 2009, como um órgão suplementar da Reitoria, o que permitiu uma presença mais sólida e significativa tanto no aspecto pedagógico quanto político, possibilitando a atuação no tripé que fundamenta as Universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão (STIELTJES; TAAM, 2011).

A aula inaugural aconteceu no dia 7 de março do ano de 2010. Na ocasião foram oferecidas 340 vagas em 54 cursos ou atividades diferentes nas áreas de educação para a saúde, arte e cultura, conhecimentos sobre terceira idade, línguas estrangeiras, informática, oficinas de teatro, além de atividades físicas como dança e hidroginástica, ministrados por 44 professores(as) efetivos(as) da Universidade Estadual de Maringá.

Atualmente, a UNATI/UEM atende 400 alunos com idade igual ou superior a 60 anos de idade, ofertando 40 cursos gratuitos divididos e organizados em 6 eixos temáticos, a saber: “Arte e cultura”; “Processos e procedimentos comunicativos”; “Saúde física e mental”, “Meio físico e social”; “Direito e Cidadania” e “Humanidades”

Os cursos são oferecidos em quatro dias da semana, nos turnos da manhã e da tarde; a carga horária varia de acordo com a natureza do curso e o conteúdo programático: 17h, 34h, 68h ou 102h. As aulas são ministradas por professores da UEM e computadas em suas atribuições de ensino. As sextas feiras são reservadas para palestras, mini-cursos, reunião de grupos de pesquisa, etc... O aluno da UNATI escolhe os cursos que deseja fazer (não ultrapassando o limite de quatro cursos por semestre). O número de vagas é definido pelo docente responsável pelo curso (STIELTJES; TAAM, 2011. p.151).

Os cursos não têm cunho profissionalizante, então o aluno tem liberdade para escolher as atividades de ensino, de acordo com suas preferências. Além disso, todo o material necessário como livros, textos, materiais de pintura e desenho, entre outros, é disponibilizado gratuitamente, conforme relatam STIELTJES e TAAM (2011). Os autores (p.151) ainda salientam que “na UNATI/UEM nada é cobrado do aluno; fazê-lo seria reproduzir o longo e doloroso processo de exclusão vivido por muitos dos alunos”.

Com a intenção de uma melhor apresentação da referida instituição, citamos os seus objetivos listados no texto “A UNATI da UEM: Educação e política” dos professores Claudio Stieltjes e Regina Taam (2011): Possibilitar às pessoas idosas o acesso à Universidade, como meio de ampliação do espaço cultural, pelo oferecimento de cursos e atividades que propiciem a atualização de conhecimentos, tanto gerais como específicos, aos interesses deste segmento; Estimular a participação da população idosa nas atividades sociais, políticas, econômicas e culturais da sua comunidade; Proporcionar informações que permitam a reflexão sobre o processo de envelhecimento; Proporcionar espaço de convivência e troca de experiências; Possibilitar ao idoso acesso a programas, serviços e recursos que atendam a seus interesses e necessidades, nas diversas unidades universitárias; Tirar os idosos do isolamento, proporcionando-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificando sua imagem perante a sociedade.

Percebemos que esses objetivos, que vêm de encontro à proposta de educação por toda a vida, tentam responder:

(...) ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de retorno à escola, a fim de estar preparado para acompanhar as

inovações. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser (DELORS, 1998, p.19)

As turmas da UNATI/UEM são marcadas pela diversidade de nível de escolaridade, nível socioeconômico, de idade, de experiências de vida, de capacidades fisiológicas e condições físicas e de hábitos diários. Fazendo uso das palavras de STIELTJES e TAAM (2011), na UNATI/UEM existe subjetividade. Os autores complementam que os alunos são bastante críticos em relação aos ensinamentos recebidos, perguntando e comentando. Esta interação proporciona segundo Adorno (1995) uma compreensão entre alunos e professores não apenas em relação aos conteúdos das disciplinas, “mas em relação à sua realidade, complexa, surpreendente, desconcertante, sempre a desafiadora” (STIELTJES; TAAM, 2011. p.154).

Deste modo, a ideia defendida é que nunca é tarde para aprender, a UNATI/UEM proporciona a oportunidade para idosos e idosas redescobrirem formas de viver, adequando sua metodologia de ensino e conteúdos na transdisciplinaridade, ou seja, integrando diferentes campos do saber sem impor o domínio de uns sobre outros.

Sonhamos a UNATI que queríamos, lutamos por ela e fizemos do nosso sonho o sonho de muitos companheiros da academia [...] a UNATI/UEM passa a fazer parte da vida da universidade, apresentando-se como educação permanente. [...] Professores e coordenadores sabem que atuam com pessoas que trazem marcas de uma longa existência, onde valores e crenças foram construídos e algumas vezes destruídos. (STIELTJES; TAAM, 2011. p.151, 153).

Entendemos que a educação permanente, não formal, é um instrumento eficiente para valorização e para o reconhecimento do idoso como indivíduo participativo e merecedor de atendimento com qualidade em todos os seguimentos sociais.

Neste sentido, é necessário contextualizarmos o termo “Educação Permanente” idealizado em 1972, pela UNESCO no Relatório “Aprender a ser”. (FAURE, 1972). O Relatório Faure (1972), como também é denominado, lança as bases da ‘educação ao longo de toda a vida’ ampliando a compreensão da educação formal tradicionalmente conhecida e apresentando conceitos de

educação global (dentro e fora da escola) e educação permanente ao longo de toda a existência. Ele parte do princípio de que:

(...) uma educação para formar o homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (FAURE, 1972, p. 10).

A educação ganha então uma concepção nova. Ela passa a ser concebida como ‘um processo do ser’. Assim é reconhecido que o indivíduo pode também aprender com as experiências acumuladas. Assim, a educação

[...] tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade de situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1972, p. 225).

Seguindo esta ideia, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors (1998) “Educação um tesouro a descobrir”, propõe para a UNESCO, também considera esta forma de educação com a perspectiva da educação permanente mais ampla e atual. Isto é justificado pelo fato da educação ocupar cada vez mais espaço na vida das pessoas explicada pela evolução do mundo e da sociedade exigindo uma atualização contínua dos conhecimentos, visto que “uns saberes penetram e enriquece os outros” (DELORS, 1998, p. 104).

A educação permanente divulgada no texto tem como princípio:

(...) fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino [...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (DELORS, 1998, p. 105).

Nesta perspectiva de educação permanente unida ao fato da Universidade ser o espaço por excelência da busca por conhecimentos, pesquisa e democratização do saber, defendemos a ideia do ambiente universitário também ter espaço para o idoso. A partir do momento que ele se

insere na comunidade acadêmica, acontece a interação intergeracional, fomentando debates sobre questões relativas ao envelhecimento e demonstrando que preconceito e discriminação sustentados socialmente e culturalmente não possuem nenhuma fundamentação científica. Assim, os indivíduos são preparados para compreender a si mesmo e também o outro, a partir das diferenças, necessidades, e igualdades de cada singularidade (DELORS, 1998).

Além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos, a universidade deve continuar ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade um meio de dar sentido à vida. [...] Todas as universidades deveriam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender em vários momentos da vida (DELORS, 1998, p. 144).

A educação surge como ferramenta para que aconteça o fortalecimento da autoestima, integração social e valorização das relações entre diferentes gerações dentro do ambiente acadêmico, espaço caracterizado por estar repleto de jovens, por ser gerador de novos conhecimentos (CACHIONE, 2003).

Cachione (2012) também explica que a participação nas UNATI implica uma maior inserção na sociedade. A autora ainda assegura que estas instituições com abordagens multidisciplinar priorizam o processo de valorização da terceira idade analisando constantemente os diversos aspectos biopsicológicos, político, espiritual e sociocultural, como finalidade integrar esses cidadãos ao cotidiano tornando-os mais ativos, alegres e participativos.

Acreditamos que a procura pela Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual de Maringá, atualmente, pode ser explicada por representar a oportunidade da participação social em atividades compatíveis com as reais capacidades dos(as) idosos(as). Adorno (1995), garante que a estimulação do entusiasmo das pessoas mais velhas, o satisfazer de suas necessidades e, muito particularmente, de outras novas aptidões, atividades propostas por estes programas vão ao encontro do desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**, v. 56, n. 10, p. 388-411, 1996.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BAYLEY, A. UTOPIA Y EDUCACIÓN. **UNI3: El Derecho a Ser**. Documento. Montevideo, Uruguai. 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Perfil do idoso. Brasília, 2003**. Disponível em www.saude.org.br, acesso em 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Coord. André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

CACHIONI, M. Universidades da Terceira Idade: Das origens à experiência brasileira. In: NERI, A. L. e DEBERT, G. G. (Orgs.) **Velhice e Sociedade**. Papirus. Campinas. 1999, p.141-178.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. 1. ed. Campinas: Alínea, 2003

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Kairós. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde** v. 15, n. 7, p.99 – 115, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FAURE, E. **Learning to be: The world of education today and tomorrow**. Unesco, 1972.

GUEDES, N. M. e VAHL, I. A. C. O despertar de uma força: Experiência da Universidade Federal de Santa Catarina com a população idosa. In: A população idosa no Brasil. **I Seminário Nacional de Especialistas Multidisciplinares em 3ª Idade**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro. 1992.

HERBESTREIT, L. K. Evaluation of the role of the University if the third age in the provision of lifelong learning. Tese. Pretória. Universidade da África do Sul, 2006.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico de 2000 e 2005.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico de 2010.

MARX, K. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MARTUCCI, E.M.; PURQUÉRIO, M.C.V. Universidade Aberta da terceira idade: projeto pedagógico, 2005. Disponível em <http://www.fesc.saocarlos.sp.gov.br/arquivos/pdfs/Microsoft%20-%20Projeto%20Pedagogico%20UATI.pdf>.

MOODY, Harry R. The meaning of life in old age. In: **Aging and ethics**. Humana Press, 1976. p. 51-92

NERI, A. L. **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas/SP: Papirus, 2001.

NOVAES, M.R.C.G. **Assistência farmacêutica ao idoso** – uma abordagem multiprofissional. Brasília: Thesaurus, 2007.

OLIVEIRA, R. M. P. A saúde mental do idoso. In: FIGUEIREDO, N. M. A.; TONINI, T. **Gerontologia atuação da enfermagem no processo do envelhecimento**. 2ª Ed. São Paulo: Yendis, 2012, p. 209-228.

PASCUAL, C. P. **A sexualidade do idoso vista com novo olhar**. TRADUÇÃO: Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 223 - 274.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes editora, 1981.

STIELTJES, C.; TAAM, R. A UNATI da UEM: educação e política. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva (org.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. 1. ed. Curitiba: CVR, 2011, p. 141 - 159.

TAAM, Regina. A educação não formal do Idoso em universidades da Terceira Idade e Centros de convivência. In: Park, M. B., Groppo, L.A. (org.). **Educação e Velhice**. Holambra/SP: Setembro, 2009, p.39-49.

TAAM, Regina. A UNATI na RENAD: A inclusão das Universidades Abertas à Terceira Idade na Rede Nacional de Atenção ao Direito do idoso. **Cadernos de Pesquisa Pensamentos Educacional, da Universidade Tuiuti**, 2012.

¹ Graduada em Farmácia pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pelo UNICESUMAR. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é Mestranda do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: profcarolinasantos@gmail.com.

² Graduado em Odontologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Ciências farmacêuticas pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Odontologia Preventiva e Social – Pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araçatuba). Atualmente é docente adjunto do departamento de odontologia da Universidade Estadual de Maringá e da Faculdade Ingá de Maringá (UNINGÁ) e Coordenador do Mestrado Profissionalizante em Odontologia da UNINGÁ.

³ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Assis). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara). Pós Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara). Atualmente é docente adjunta do departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. É também docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

RECEBIDO EM: outubro/2014

APROVADO EM: novembro/2014