

I Labor

Volume 1, Number 1

Spring 2003



Sumário

Artigos

- TRABALHO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: PDF
APONTAMENTOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR 1-18
DA FILOSOFIA DA PRÁXIS
Alexandre Maia do Bomfim
- TRABALHO, NEGAÇÃO E TRANSIÇÃO NO SÉCULO XX PDF
André Lima Sousa 19-37
- O ESVAZIAMENTO DO CAMPO ENTRE JOVENS PDF
CAMPONESES versus EDUCAÇÃO/ESCOLA 38-54
Odimar J. Peripolli
- DA QUEDA DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO PDF
FORDISTA À ASCENSÃO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL 55-79
Francisco José Lima Sales
- TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: ELEMENTOS PDF
INDISSOCIÁVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA 80-92
CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA NA ÁREA
EDUCACIONAL.
Vanessa Gomes da Silva
- A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PDF
AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: LIMITES E 93-115
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS
CRÍTICOS.
Maria Alcina Gomes de Sousa Monteiro, Fabiane
Santana Previtalli
- UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E PDF
APRENDIZAGEM: UM COMPARATIVO ENTRE 116-133
DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO PARA JOVENS
E ADULTOS DO IFTO – CAMPUS PALMAS
Anderson Rodrigo Piccini, Ana Maria Denardi, Gerson
Pesente Focking
- TIRANDO O VÉU: A INFLUÊNCIA DO CAPITAL SOBRE PDF
AS ESTRUTURAS DAS DEMOCRACIAS MUNICIPAIS. 134-151
Vanda Maria Martins Souto
- POLÍTICAS PÚBLICAS EM EMPREGABILIDADE: PDF
ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA 152-169
Antônio Gabriel S. Martins
- A CULTURA DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PLENA PDF
NEGADA 170-189

Maria Ciavatta

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO
FRENTE À GLOBALIZAÇÃO

Marcelo Alves Pereira Eufrásio

PDF
190-209

GESTÃO PARTICIPATIVA: UM PROCESSO CONTÍNUO?

Lydia Maria Pinto Brito, Josiana Liberato Freire,
Fernanda Fernandes Gurgel

PDF
210-232

TRABALHO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

LABOR, ENVIRONMENT AND EDUCATION: NOTES FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE PHILOSOPHY OF PRACTICE

Alexandre Maia do Bomfimⁱ

RESUMO

Este estudo quer contribuir com um determinado desenvolvimento teórico-metodológico que tem se pautado a pensar a “Questão Ambiental” a partir do materialismo dialético. Aqui, também há a intenção de resgatar o Trabalho como categoria chave e lançar novas reflexões para a Educação Ambiental – EA. A partir de autores identificados com o marxismo, este estudo propõe-se partir da seguinte questão: que tipo de EA é possível construir tendo como pano de fundo a crítica ao sistema capitalista? Este trabalho chegou às inferências: de que o marxismo pode oferecer, à reflexão da EA, a possibilidade de resgatar um humanismo, sendo mantida a perspectiva de classe; de que uma das tarefas da EA pode ser desvelar o discurso ideológico sobre “Desenvolvimento Sustentável”; de que há necessidade permanente de problematização da própria EA. E, por último, em contrapartida, de que a própria “Questão Ambiental” imprime dialeticamente ao marxismo novos desafios teórico-metodológicos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Ambiental – Marxismo – Trabalho e Educação.

ABSTRACT

This study wants to contribute a certain theoretical and methodological development has been guided to think of "Environmental Issues" with the dialectical materialism. Here, there is also the intention to redeem the human labor as a key category and initiate new ideas for Environmental Education -

EE. From the authors identified with Marxism, this study proposed to analyze the following question: what kind of EE can be built with the backdrop of criticism of the capitalist system? This work led to the inference: that Marxism can offer, the reflection of the EA, the possibility of rescuing a humanism, which kept the class perspective, that the tasks of the EE can be unveiling the ideological discourse on "Sustainable Development" ; that there is continued need for discussion of the EE itself. And, finally, that the very "Environmental Issues" prints dialectical Marxism new theoretical and methodological.

KEYWORDS: Environmental Education – Marxism – Labor and Education.

TRABALHO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

1 APRESENTAÇÃO: NÓS E ELES, TRABALHADORES...

[Montaigne] perguntou [aos índios brasileiros] o que haviam achado de Paris, e eles responderam que haviam achado muito estranho que na cidade existissem, lado a lado, palácios de pessoas muito ricas e tantos mendigos, tão pobres, morando nas ruas. E indagaram: por que os mendigos não queimam os palácios e matam os ricos? (cf. KONDER, 2006)

Antes de tudo vale a pena resgatar um episódio que acredito teve uma ligação com a escolha deste estudo. Há alguns anos participei de um Curso de Formação de Formadores da CUT, organizado pela *Escola Sete de Outubro* da Central Única dos Trabalhadores. Nesse curso, alguns acontecimentos despertaram-me mais interesse e surpresa do que seu próprio conteúdo. Na busca de relacionamento interpessoal, as questões mais comuns que se ouvia, logo após a pergunta pelo nome, eram: “qual o seu partido político?”, “qual a sua tendência?”. Nós, os que vínhamos da universidade (apesar de minha origem suburbana e de filho de metalúrgico), com o tempo também não fomos poupados, sobretudo quando nossas preferências não ficavam tão claras. Uma questão nos era colocada constantemente, direta ou indiretamente: “Do que vocês estão falando?”, o que me pareceu uma forma de desqualificar nosso discurso. No meio do curso, isso foi evidenciado e conseguimos empreender um debate a esse respeito; acredito que, a partir desse momento, conseguimos até reverter um pouco o quadro, pois nos deixaram novamente falar. De qualquer forma, isso já havia causado um grande efeito na minha percepção e reflexão sobre o significado da relação entre trabalhadores, educação, trabalho e política... Por que tanta desconfiança dos trabalhadores em relação à Universidade, em relação à Academia?

O presente estudo quer contribuir com um determinado desenvolvimento teórico-metodológico que tem se pautado a pensar a

“Questão Ambiental” a partir do materialismo dialético (cf. CHESNAY; SERFATI, 2003, DELUIZ; NOVICKI, 2004, LOWI, 2005, LOUREIRO, 2007, entre outros). Aqui, a intenção é resgatar o Trabalho como categoria chave e lançar novas reflexões à Educação Ambiental – EA. A proposta é retomar, à luz de uma ciência encarnada e que não signifique panfletária, uma direção diferente do atual produtivismo acadêmico. E quiçá, devolver aos trabalhadores essa reflexão, especialmente aos educadores ambientais, de forma que a perspectiva de classe não seja suprimida por uma perspectiva apolítica de EA.

2 CIÊNCIA, POLÍTICA, PRÁXIS: O RESGATE DO TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA CENTRAL

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. (KOSIK)

Marx em sua *XI Tese* contra o materialismo de Feuerbach, diz: *Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo* (MARX; ENGELS, 1977, p. 128). Ainda que a idéia principal seja potencializar a luta entre Capital e Trabalho, não se pode alcançá-la sem a necessária busca pelo conhecimento. Aqui, transformar está ligado à necessidade de conhecer:

Somos seres de carne e osso, seres vivos, engajados na aventura de viver. Existimos agindo, tomando decisões, fazendo escolhas, tomando iniciativas, trabalhando, utilizando na nossa atividade o imprescindível (embora precário) conhecimento disponível. É na prática, na realização dos nossos projetos, que checamos a justeza de nossos pensamentos e a verdade dos conhecimentos em que nos apoiamos (KONDER, 2002, p. 261).

Marx era um militante político, mas poucas seriam as pessoas a desconsiderá-lo como sendo um estudioso profundo e com rigor. A obra “O Capital”, por exemplo, é resultado construído em mais de 20 anos de seus estudos. Enfim, qual a melhor relação ou síntese entre transformar e

conhecer? Ainda que não possa desenvolver aqui a resposta, pode-se dizer que ela não virá “dizendo a mesma coisa do que já foi dito”.

A reflexão teórico-metodológica é uma das tarefas científicas mais difíceis. Num tempo de “desconstruções” teóricas, de concepções pós-modernas, de novas formas de imperialismo... Não há estudo que possa escapar de novas questões. Não obstante, não se deve embarcar em novas teorizações abruptamente, sem reflexão, muitas vezes por modismo. A questão é saber se as proposições teóricas do materialismo dialético, por exemplo, continuam valendo. Reconhecer a crise *não significa endossar as teses de seu fim e da necessidade de substituí-lo por outros paradigmas (...)* (FRIGOTTO 1998, p. 26).

A crítica dos pós-modernos ao projeto da Modernidade deve ser considerada em muitos aspectos, contudo, não a ponto de aceitarmos as teses de “fim da história”, “esgotamento da razão”, relativismo absoluto, etc. Não obstante, há pontos que a *filosofia da práxis* – termo lapidado por Gramsci, que Konder (1992) aponta ser a designação adequada para o materialismo iniciado por Marx – precisa investir mais (ou mesmo reconsiderar), como, por exemplo: a mediação da linguagem na relação sujeito/objeto; a relação homem/natureza, no sentido da preservação ecológica (escopo deste trabalho); o tipo especial de olhar sobre as sociedades “não-capitalistas”; etc.

Para a Filosofia da Práxis o conhecimento não acontece definitivamente, pode até haver a preocupação com a questão do conhecimento ser ou não falível, ser ou não superficial, mas não da “verdade” existir ou não plenamente. O conhecimento que se obtém é para a *realização* da própria verdade. A grande diferença é que para o materialismo isto não é apenas *uma questão de retórica*, mas é processado pela própria história.

Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1986, p. 23).

Então, um dos primeiros movimentos que pode fazer quanto à questão do conhecimento é perguntar: se as coisas, que assim se apresentam, não poderiam estar de outra forma?

A idéia de práxis em si mesma pressupõe avaliação: somos resultado das relações concretas e do que “entendemos” destas relações. A partir deste ponto de vista seria inapropriado dizer se há ou não práxis, pois sempre haveria. E mais, a práxis que se apresenta, nunca será definitiva, não se apresentará do mesmo jeito a todo tempo. A relação teoria e prática estará sempre sendo refeita, independente de/para quem seja, de ser boa ou não – Nos Manuscritos econômicos e filosóficos, *Marx desenvolveu sua concepção do homem como um criativo e livre ser da práxis de forma tanto “positiva” como “negativa”, essa última por meio da crítica da auto-realização humana.* (BOTTOMORE, 2001, p.293) – de ser dialógica ou de ser simplesmente razoável. Não obstante, a idéia de práxis pode assumir – dentro de uma perspectiva marxista – somente o seu aspecto positivo:

Neste sentido, entendemos a “práxis” como aquilo que incessantemente pretende fazer a relação Teoria e Prática, que não somente aceita este movimento, como o estimula e que busca o novo. Enquanto, a “alienação” como aquilo que reifica uma determinada relação entre Teoria e Prática, ou melhor, estimula sua cisão a pólos estanques e estáticos.

“Práxis” opunha-se, portanto, não à poiesis ou à Theoria, mas a práxis “má”, alienada (...). Aos invés de falar de boa e má práxis, estes autores [filósofos marxistas iugoslavos da década 50 e 60] preferiram falar de práxis autêntica e práxis alienada, ou de forma mais simples, de práxis e alienação. (BOTTOMORE, 2001, p. 295).

E vai ser no Trabalho que a práxis vai se realizar. Certamente que nem toda atividade prática é práxis, pois a práxis seria *a atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita de teoria* (KONDER, 2001, p. 15). Destarte, é no Trabalho que o homem faz a si mesmo. Neste planeta não há uma só pessoa que não viva do trabalho, se não for de seu próprio, vive do trabalho alheio. Foi e é por meio do trabalho, da relação com a natureza e com os demais, que o homem se fez e continua a se fazer. Ainda que aceitemos a máxima bíblica de que “Nem só de pão vive o homem”, há de se complementar

de que não existe ser humano que viva sem pão. E de que, a percepção da injustiça se dá pela desigualdade econômica, assim como as mazelas da degradação ambiental são concretas e a principal tarefa do Estado na sociedade capitalista é exatamente a proteção da propriedade privada. Numa só palavra: materialidade! Pensar a degradação ambiental nessa direção acaba por se fazer imprescindível.

O que há, de fato, em Marx é o entendimento dos processos econômicos como ontologicamente determinantes da vida social, posto que aí se definem as formas de produção, relações de propriedade em torno daquilo que é gerado para garantir a sobrevivência da espécie e os meios instituídos para a sociedade assegurar sua reprodução e existência. (LOUREIRO, 2007, p. 53)

Mais expressivo materialmente do que a extinção da própria espécie humana, só mesmo a destruição do planeta! Na verdade, é este “modo de produção” experimentado pela sociedade capitalista que vem exaurindo a Terra. Ainda que o termo “modo de produção” pareça *démodé* para muitos pensadores, é sob essa “forma de manutenção e desenvolvimento da vida” que construímos esta sociedade consumidora, poluidora, desigual e bélica. A “Questão Ambiental” revigora a teoria marxista, mas vai ser essa teoria quem vai redirecionar o problema. Porque só a crítica mais implacável ao capitalismo tem condição de realmente apontar os seus limites, suas contradições. E com certeza as críticas mais agudas não sairão das teorias e pensadores alinhados ao sistema social vigente.

Pensar a “Questão Ambiental” na perspectiva do Trabalho, quer dizer, dos homens e mulheres trabalhadores, especialmente dos incluídos precariamente e dos excluídos, parece ser o mais avançado e lugar de construção de uma esperança concreta.

3 UM PROJETO INTEGRADO – TRABALHO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO

Antes de qualquer desenvolvimento, é importante esclarecer que este estudo se insere efetivamente entre duas “áreas”: “Trabalho e Educação” e “Educação e Meio Ambiente” (ou “Educação Ambiental”, se preferir). Faz-se importante esse esclarecimento, porque embora sejam temáticas convergentes

– precisamente o que queremos defender –, o percurso teórico que essas áreas tiveram no interior da área de Educação não foi imediatamente próximas. E se dermos à “Trabalho e Educação” a identificação com o marxismo (cf. BOMFIM, 2006), acabaremos por perguntar, como Löwy (2005):

Em que medida o pensamento de Marx e Engels é compatível com a ecologia moderna? Podemos conceber uma leitura ecológica de Marx? Quais são as aquisições do marxismo indispensáveis à constituição de um ecossocialismo à altura dos desafios de século XXI? (p. 19)

Destarte, não sendo evidente a proximidade entre os “verdes” (ecologistas) e “vermelhos” (marxistas) (cf. LÖWY, 2005), também não será evidente a análise que procura compreender a tal “questão ambiental” sob a perspectiva do “Trabalho”. Não obstante, é exatamente isso que nos propomos aqui. “Trabalho” aqui entendido dentro da teoria marxista, como uma categoria social chave (justamente o contrário do que apresentou OFFE, 1989) e na sua dupla mediação. Na “mediação de primeira ordem”, o trabalho é a própria relação do homem com a natureza, indispensável à constituição desse próprio homem, que ao transformar a natureza acaba por se transformar também. E na “mediação de segunda ordem”, o Trabalho na relação subordinada ao Capital é responsável pela produção das mercadorias, assim se posiciona como o próprio lugar de exploração do trabalhador.

Atualmente as questões sobre meio ambiente alcançaram um vulto expressivo, diante da constatação de que: o aquecimento global já trouxe mudanças irreversíveis à natureza, está em aceleração e o homem é o maior responsável. Essas foram algumas das conclusões a que chegaram os cientistas ligados ao IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (Intergovernmental Panel on Climate Change), apresentadas em fevereiro de 2007 (IPCC, 2007). O modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista está mais uma vez sendo questionado, agora mais evidentemente à questão do meio ambiente, mas, como sempre o foi em relação às questões da desigualdade social, exploração do trabalho, à participação do poder, à exclusão, etc. Em relação a essas variadas formas de exploração, vale trazer Marx e Engels em uma de suas obras clássica, o Manifesto Comunista, para

recuperar à memória: “Depois de sofrer a exploração do fabricante e de receber seu salário em dinheiro, o operário torna-se presa de outros membros da burguesia, do proprietário, do varejista, do usurário, etc” (MARX; ENGELS, 1968, p. 31).

O capitalismo como também indicara Marx no Manifesto ampliou as cidades submetendo o campo, concentrou o Capital, trouxe a *subjugação das forças da natureza* (ibid., 28), alienou do trabalhador a riqueza que ele verdadeiramente produziu/produz, etc.

Frigotto (1998) lembra que até um liberal como Norberto Bobbio propôs a necessidade de se reler Marx (*Invito a rileggere Marx!*). O que não dá para atribuir imediatamente ao Marx de 1848, iluminista, seria a percepção de que a pauta sobre a “questão do meio ambiente” viria tão rápida, ou melhor, viria antes mesmo do esgarçamento previsto entre Capital e Trabalho (MARX; ENGELS, 1968). O capitalismo passou e ainda passa por vários momentos de crise, cria subterfúgios que em longo prazo aprofundarão a crise, mas pode ser que esteja forjando antecipadamente não somente as armas *que lhe darão morte* (ibid) quanto classe, mas também morte ao planeta e ou à boa parte de seus demais viventes (CHESNAIS; SERFATI 2003).

A “questão do meio ambiente” vem se incorporar à pauta de luta dos trabalhadores, não deve se restringir apenas aos ambientalistas ou ecologistas, pois revela como o atual modelo de desenvolvimento é insustentável e que há necessidade de mudança de rota.

A proposta é problematizar também tudo isso dentro da Educação, a partir da seguinte questão: Que tipo de Educação Ambiental é possível construir tendo como pano de fundo a crítica implacável ao sistema capitalista?

4 MARXISTAS E AMBIENTALISTAS: POR UM REFERENCIAL TEÓRICO COMUM

“O custo, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida, é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco as possibilidades de sobrevivência da espécie humana.”
(Celso Furtado em 1974)

Duas obras de autores reconhecidamente marxistas foram escolhidas para esta parte do artigo: o livro *Ecologia e Socialismo* de (LÖWY, 2005) e o artigo “*Ecologia e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas* (CHESNAIS; SERFATI, 2003). Com eles tecemos considerações, que julgamos importantes, para a reflexão da “Questão Ambiental” pela filosofia da práxis, para a Educação Ambiental.

Em seu livro, Löwy resgata, em principalmente Marx e em Engels, reflexões e passagens que valem de crítica comum ao Capitalismo tanto para os socialistas quanto para os ecologistas. E Löwy faz isso com muito cuidado, para não forçar por demais uma visão de que em Marx e Engels havia plena “consciência ecológica”. Não obstante, vê na crítica de Marx ao desenvolvimento capitalista como o ponto principal a ser incorporado à luta dos verdes.

Percebe-se a intenção de mostrar que as reticências que possuem os ecologistas em relação aos marxistas não são producentes, já que se restringem em apontar em Marx o seu viés antropocêntrico.

Löwy, evitando uma postura dogmática, não destitui de Marx suas características iluministas e, de alguma forma, reconhece os limites do seu entendimento, mas aproveita para rebater alguns pontos fechados de alguns ecologistas a respeito, que: na luta pela preservação da natureza acabam esquecendo do homem, conseqüentemente da situação dos trabalhadores, das populações marginalizadas, etc. Ou seja, Löwy exalta o humanismo de Marx, como parte integrante e indispensável na luta pela natureza. O livro traz várias partes dos clássicos, de Marx e Engels, pertinentes à questão do meio ambiente:

Nós não devemos nos vangloriar demais das nossas vitórias humanas sobre a natureza. Para cada uma destas vitórias, a natureza se vinga de nós. É verdade que cada vitória nos dá, em primeira instância, os resultados esperados, mas em segunda e terceira instâncias ela tem efeitos diferentes, inesperados, que muito freqüentemente anulam o primeiro. (ENGELS apud LÖWY, 2005, p. 22)

Essa passagem mostra o alcance que teve o marxismo já no século XIX, o Engels de 1876 ainda se mostra atual para entender o tipo de desenvolvimento impetrado pelo capitalismo. O que Löwy procura mostrar é que a *exploração e o aviltamento dos trabalhadores são postos em paralelo, como resultado da mesma lógica predatória* (ibid., p. 30).

Não obstante, da mesma forma que Löwy teceu uma crítica aos verdes não-humanistas, há também uma para os marxistas: o *calcanhar-de-aquiles do raciocínio de Marx e Engels era (...) uma concepção acrítica das forças produtivas capitalistas (...) como se elas fossem “neutras”* (ibid., p. 39). Löwy mostra a existência de uma leitura dentro do marxismo que, de algum modo, preserva a estrutura produtiva do capitalismo, pois não vê nela o mal, mas somente em quem a conduz. Porém, tal leitura enviesada incorre num erro. Löwy argumenta que a tecnologia, obviamente não-neutra, já prescreve em si um direcionamento, possivelmente já degradador. Em alguns casos, precisam as máquinas ser concretamente “quebradas”, pois não há o que salvar, por exemplo, nas indústrias bélicas ou naquelas evidentemente poluidoras. Löwy não propõe um novo movimento luddista, mas percebe que não vai ser simplesmente mudando o comando que a estrutura vai mudar.

Os trabalhadores não podem [apenas] apoderar-se do aparelho de Estado capitalista e pô-lo em funcionamento em benefício próprio. Devem “quebrá-lo” e substituí-lo por outro, de natureza totalmente distinta, uma forma não-estatal e democrática de poder político. (ibid., p. 55)

Qual caminho efetivamente deve ser seguido? O que fica como ‘ponto em comum’ para os verdes e os vermelhos? Inicialmente, é o ponto de partida a crítica voraz ao modelo de desenvolvimento capitalista. Não obstante, para Löwy o caminho a ser seguido não pode ser o da – que ele chama – “escola otimista” e nem o da “escola pessimista”. A “escola otimista” é aquela

que ainda vê a possibilidade de desenvolvimento ilimitado, desde que se opte pelas forças produtivas adequadas; enquanto que a “escola pessimista” seria abrir mão drasticamente do desenvolvimento, *diminuir o crescimento demográfico e o nível de vida das populações* (ibid., p. 56). Para o autor, o caminho é qualificar o desenvolvimento, abandonar definitivamente alguns elementos depredadores inatos, como o da indústria de armas, etc. e ir à direção do que ele chama de necessidades autênticas: água, comida, roupas, moradia (ibid.). Uma ética ecossocialista (ibid.) precisa ser adquirida urgentemente (no presente!) e precisa ser mais do que garantir às gerações futuras um planeta habitável – idéia implícita ao “desenvolvimento sustentável”. Se não começarmos agora, não há futuro.

Apesar dessa grande contribuição de Löwy, uma contribuição que possui uma crítica em volume máximo à Questão ambiental é feita na obra de Chesnay e Serfati (cf. CHESNAY; SERFATI, 2002). Embora, de algum modo, Chesnay e Serfati aceitem a proximidade da luta política entre “verdes” e “vermelhos” porque teriam como pano de fundo a crítica ao Capitalismo, se distanciam um pouco de Löwy na qualificação dessa luta. Chesnay e Serfati não vêem que a destruição da natureza seja uma contradição ao “Sistema do Capital” (cf. MÉSZÁROS, 2002), como vê Löwy.

Löwy havia apontado que a destruição da natureza seria também ameaça ao Capitalismo, pois estaria exaurindo a natureza da mesma forma que faz com o trabalhador, pois para Löwy a destruição da natureza seria a 2ª contradição do Capital. Já Chesnay e Serfati (ibid.) divergem dessa visão, mostram em seu estudo que o Capital em seu movimento de depredação da natureza na verdade não é ameaçado, nem mesmo num momento posterior, como seria na sua relação com o Trabalho. O Capital necessita da exploração do Trabalho para valorizar-se, essa é sua única contradição. A escassez da natureza não é uma ameaça ao Sistema Capital, porque será essa mesma escassez que proporcionará bons novos negócios. Quanto mais a natureza se exaurir, mas se vislumbra a possibilidade de mercantilizar a água, o ar, a beleza, o que restar do verde, dos animais, etc. O Sistema do Capital é capaz de destruir primeiro a natureza, o ser humano, do que a si mesmo. Com Chesnay e Serfati, pode-se inferir que a luta dos vermelhos e verdes está

estritamente condicionada à transformação integral do Sistema do Capital. Não há caminho intermediário – e parafraseando Rosa de Luxemburgo (2002) – o que há: Socialismo ou Colapso Planetário!

A maior contribuição de Löwy foi mostrar que não é suficiente assumir espaços de produção e de poder dentro do capitalismo se for mantida a sua lógica. Por exemplo, não há nada de libertador se os trabalhadores assumirem uma fábrica de armas ou mesmo de agrotóxicos pesados, elas por si mesmas se propõem a atividades nefastas para uma sociedade não-excludente. O viés – possivelmente equivocado – de Löwy é pretender que a percepção dos defensores do Capitalismo, diante da 2ª contradição (a destruição da natureza) pudesse dar sentido a um novo tipo de desenvolvimento.

O combate para salvar o meio-ambiente, que é necessariamente o combate por uma mudança de civilização, é um imperativo humanista, que diz respeito não apenas a esta ou àquela classe social, mas ao conjunto dos indivíduos. (LÖWY, 2005, p. 73)

Essa passagem de Löwy é realmente temerária. A lógica de que vivemos num mesmo planeta e de que o mal-estar sentido por todos pode engendrar uma mudança de rota é substrato da utopia de Löwy. Ainda que Löwy tenha ciência de que quem sofre primeiro e mais com a degradação da natureza são os pobres, parece nutrir a esperança de que quando os ricos forem atingidos algo possa mudar. Em Chesnais e Serfati não há espaço para esse tipo de esperança porque, mantida a perspectiva de classe, sabe-se que *o capital é plenamente capaz de transferir o peso das degradações para os países e classes mais fracas* (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 43). A relação rico e pobre, mais do que uma relação econômica é antes de tudo política, liga-se às questões de poder e manutenção da ordem. A única possibilidade do “mal-estar ecológico” atingir substancialmente os ricos é se algo acontecer repentinamente e de forma globalizante, de outra forma, haverá tempo para transferir as mazelas aos mais pobres. Outro ponto a acrescentar: não é simplesmente a conscientização de que o planeta pode ser destruído – pelo menos este habitável à espécie humana – suficiente para mudança de rota. O quanto é possível atingir com uma conscientização ecológica, já que há inúmeros conflitos de interesse?

E do outro lado, opondo-se à consciência, há a alienação. A nossa sociedade humana vem há muito tempo mantendo distorções abissais, poucos com muito e muitos com pouco, noutros tempos foram legitimadas pela religião, mas, agora no capitalismo se mantêm num Estado laico. Como?

Os mecanismos para a manutenção da alienação, considerando a relação Capital e Trabalho, foram denunciadas há tempos pelo marxismo, mas valem até hoje: dos (mecanismos) presentes no interior da produção, como o da fragmentação do trabalho, da mais-valia; dos no âmbito educacional, como a imposição da cultura hegemônica; aos que perpassam pelo uso concreto da força... E certamente mecanismos que valem também para entender a “questão ambiental”.

5 CONCLUSÃO: O QUE FICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Este é tempo partido,
Tempo de homens partidos (...)
Os homens pedem carne. Fogo.
Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não
nascem da lei. Meu nome é tumulto, e
escreve-se na pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)

Enfim, precisamente a partir do título deste último item, considerando a questão posta pelos trabalhadores (pelo Trabalho), a práxis como princípio e meta, o marxismo como referencial: o que fica para Educação Ambiental - EA?

O primeiro ponto que o marxismo pode oferecer à reflexão da EA é a possibilidade de resgatar o humanismo, de garantir um aporte teórico que privilegia o homem em sua integralidade e não corresponde somente à fração dominante de uma determinada sociedade humana. E nessa perspectiva, constituir uma crítica que possa hierarquizar a responsabilidade concreta da degradação ambiental.

Outro ponto é ter como base uma pesquisa científica que tem a práxis materialista como horizonte, o que significa investigar para além do aparente, com a intenção de destruir a pseudoconcreticidade, de denunciar as

relações de fetiche em nossa sociedade. Algo parecido com o que descreve Kosik, em sua crítica à economia clássica:

A economia clássica não descreve o mundo humano no seu aspecto alienado e não mostra como as relações histórico-sociais dos homens são mascaradas pela relação e pelo movimento das coisas; (...) porque não conhece nenhum outro mundo humano, a não ser o mundo reificado. (KOSIK, 1995, p. 98)

A EA precisa ressignificar suas tarefas, apontar não somente as mazelas engendradas pelo sistema do capital, mas principalmente denunciar as suas formas de camuflá-las, as falsas ou paliativas políticas públicas ou mesmo as inúmeras propostas de ação em nome de um “desenvolvimento sustentável”.

Um terceiro ponto de contribuição do marxismo à EA é o de impetrar-lhe uma reflexão desconfiada, porque *conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação* (MARX; ENGELS apud RODRIGUES, 2003, p. 49). Para EA é necessário, antes de tudo, partir de uma das máximas que Marx cunhou nas “Teses sobre Feuebach” de que *o próprio educador deve ser educado* (MARX; ENGELS, 1977, p.12). Ou seja, é necessário que, no mínimo, o Educador Ambiental tenha como princípio a necessidade permanente de revisar a sua prática, em relação ao seu conteúdo utilizado, às metodologias, etc. E mais ainda – provavelmente o mais importante – a contribuição da EA não está a ela própria circunscrita, porque embora a conscientização seja passo indispensável não é suficiente. É necessário atingir a luta política, imprescindível à mudança do atual modelo de desenvolvimento e à esperança. Uma EA crítica é aquela que percebe a inevitabilidade do confronto político, porque assim como acontece com a relação capital e trabalho, a questão ambiental liga-se a conflitos de interesses, característica de uma sociedade desigual.

E por fim, vale refletir também o quanto a chamada “questão ambiental” revigora o próprio marxismo (a contrapartida). Ser marxista não é subserviência ao pensamento de Marx, na verdade, como lembra Konder (2006), “marxista” era um termo pejorativo utilizado por adversários de Marx em

sua época. Não obstante, um educador que se considere crítico certamente precisará garantir elementos da Filosofia da Práxis, entre vários pontos, significa assumir a história como processo, como movimento e resultado do conflito de classes sociais. Assim, significa obter entendimentos diferentes para contextos históricos diferentes, obter novas estratégias de luta também para novas demandas. Como nos sugere Konder, Marx não poderia prever *toda a força, nem toda a competência com que a burguesia defendeu sua hegemonia* (ibid., p. 88), nem para os anos posteriores à sua morte – *Em 1848, o campo de batalha era um; em 1895 havia-se modificado, era outro* (ibid. p. 82) –, mais ainda se considerarmos tudo que aconteceria no século XX.

A questão ambiental é um dos elementos de uma nova pauta e ainda que não chegue a constituir uma 2ª contradição (cf. CHESNAIS; SERFATI) imprime sobre “os vermelhos” importantes desafios teórico-práticos. Não nos parece que a luta dos trabalhadores possa desconsiderar a questão ambiental; de que a crença no desenvolvimentismo (por vezes também encontrado em Marx) não possa ser relativizada; de que em sua luta por sobrevivência, os menos abastados também não possam e já não estejam oferecendo novas respostas à degradação ambiental...

A destruição do planeta pode não ser uma contradição para o Sistema Capital, mas é para os homens...

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Alexandre Maia. *Desvendando a área de trabalho e educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped*. Orientadora: Alicia Maria Catalano Bonamino. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006

BOTTOMORE, Tom (org.) *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. *Crítica Marxista*. São Paulo, n.16, Editora Boitempo, 2003.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. *Boletim Técnico do SENAC*, 30(2) maio/ago, p. 18-29, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (Intergovernmental Panel on Climate Change). *Climate Change 2007*. [Paris, 02 de fev. de 2007] Disponível em: <<http://www.ipcc.ch>>. Acesso em: 28 fev. 2007.

KONDER, Leandro. *A Questão da Ideologia*. São Paulo: CIA da Letras, 2002.

_____. *Filosofia e Educação: de Sócrates a Habermas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

_____. Marx e a Sociologia da Educação. In TURA, Maria de Lourdes. *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. *O Futuro da Filosofia da Praxis: o pensamento do marxismo no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Dialética do Concreto*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOUREIRO, C. F. (org.) *A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: Natureza, Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LÖWY, M. *Ecologia e Socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma Social ou Revolução?* 2 ed. SP: Global Editora, 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Frederic. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Editora Escriba, 1968.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.

OFFE, Claus. Trabalho a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ANPOCS n.10, jun. 1989.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ⁱ Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio; professor do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (Propec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: alexmab@uol.com.br

ENVIADO EM 13.04.2011
APROVADO EM: 30.06.2011

TRABALHO, NEGAÇÃO E TRANSIÇÃO NO SÉCULO XX

WORK, DENIAL AND TRANSITION IN THE TWENTIETH CENTURY

André Lima Sousa¹

RESUMO

O presente artigo debate a questão do trabalho no capitalismo à luz da perspectiva dialética da transição. Parte-se do entendimento da relação contraditória que o trabalho mantém com o desenvolvimento das forças produtivas, fortemente impulsionado pela aplicação da ciência neste meio. Foram analisados alguns processos industriais ocorridos no decorrer do século XX que ficaram conhecidos como fordismo e toyotismo. As máquinas evoluem, expulsando o trabalho do processo produtivo, ameaçando as relações capitalistas de produção, esse é o movimento da negação do trabalho. A transição é o movimento concreto que expressa os elementos do vir a ser de um modo de produção da vida limitado a seu tempo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho – capitalismo – transição.

ABSTRACT

This article discusses the question of labor in capitalism in light of the dialectical perspective of the transition. It starts with understanding the contradictory relationship that work has with the development of productive forces, strongly underpinned by the application of science in this medium. The object analysis are the processes that occurred during the twentieth century that became known as Fordism and Toyota. The machines evolve, pushing the work of the production process, threatening the capitalist relations of production. This is the movement of denial of work. The transition is the movement that expresses the coming into being of a limited company to its historical time.

KEYWORDS: work – capitalism – transition.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo debater a questão do trabalho, ou da força de trabalho, em paralelo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas na indústria automobilística do século XX, em vista que “em se eliminando da história, todos os elementos materialistas pode-se, então, soltar tranqüilamente as rédeas do corcel especulativo” (MARX, 2007: 50). Inspirando-se em Marx, é realizado um esforço na tentativa de compreender o desenvolvimento capitalista para, em seguida, apontar alguns elementos empíricos que compõem este movimento concreto. Segundo Marx:

A história nada mais é que um suceder de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores, portanto, por um lado, ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente das antigas condições. (MARX, 2007: 40)

Dessa forma, procuramos compreender quais os elementos que nos permitem investigar o significado da indústria automobilística em sua evolução ao longo do século XX, por intermédio do debate sobre o papel desempenhado pelo desenvolvimento das forças produtivas na sociedade.

O movimento da história sob a perspectiva materialista sugere uma percepção contraditória entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas: “existe un movimiento continuo de crecimiento de las fuerzas productivas, de destrucción de las relaciones sociales, de formulación de las ideas; lo único imutable es la abstracción del movimiento: mors immortalis [movimento imortal]” (MARX, 1973: 91).

Vamos a um exemplo de Marx que trata da relação entre dois elementos aparentemente distintos, a relação entre escravidão e grande indústria: “a escravidão direta é uma pilastra de nosso industrialismo atual, como o são as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão não haveria algodão – e, sem algodão,

não existiria a indústria moderna” (MARX, 1968: 250). Pode-se assim sugerir que o trabalho escravo criou as condições para a sua própria superação histórica, abrindo espaço para a emergência de uma forma de reprodução da vida humana superior, a sociedade capitalista.

Por intermédio da investigação da evolução das forças produtivas e das formas de controle do capital sobre o trabalho, vamos tentar perceber como o trabalho, de forma degenerativa (no capitalismo), vai perdendo importância no interior do processo produtivo.

A noção de transitoriedade nos é apresentada por Marx, por exemplo, nas afirmações realizadas na Carta a P. V. Annenkov: “como se vê, as forças econômicas sob as quais os homens produzem, consomem e comercializam, são *transitórias* e *históricas*”; ou ainda na seguinte passagem: “o modo de produção burguês é um modo transitório, histórico, como foi o modo de produção feudal” (MARX, 1973). Este é um entendimento fundamental sobre o qual se fundamenta o presente artigo, o caráter transitório e histórico de todo sistema social, econômico e espacial. A ideia de transição histórica apresenta-se como transversal na discussão da centralidade (e negação) do trabalho no decorrer do século XX.

A premissa da centralidade do “mundo do trabalho” na sociedade capitalista (ANTUNES, 2003), é possível baseando-se numa leitura materialista do desenvolvimento histórico. Entretanto, mantendo-se nesta perspectiva, é possível perceber como o trabalho humano perde importância, na medida em que é expulso do processo de produção pelo incremento da ciência e da tecnologia a este processo: “a materialidade da sociedade burguesa, em sua fase madura, está assentada no processo de produção e não no processo de trabalho” (AUED, 2005).

O presente artigo se propõe a debater, por intermédio das transformações ocorridas na indústria automobilística do século XX, como a lógica do trabalho humano no papel de força produtiva perde força tal qual gozava no início do referido século. Propõe-se uma leitura a partir da qual as forças produtivas evoluem num movimento contraditório com que Marx chamou de trabalho necessário, presente, ou, simplesmente, trabalho vivo. A expressão desse movimento pode ser verificada sob a perspectiva apresentada, na indústria de produção do automóvel ao longo do

século XX.

Já a partir da primeira crise mundial, em 1825, as necessidades de consumo cresciam mais rapidamente que a capacidade de produção e o desenvolvimento das máquinas foi uma conseqüência forçada das necessidades de mercado: “A partir de 1825, a invenção e aplicação de novas máquinas, nada mais são que o resultado de uma guerra entre operários e patrões” (MARX, 1973: 247). Tal passagem revela entendimento de Marx sobre o caráter contraditório que “a invenção e aplicação de novas máquinas” mantém com o processo de trabalho. Desde cedo os trabalhadores entenderam a serviço de quem vieram as máquinas, as máquinas-ferramentas e as máquinas-ferramentas-automáticas, e iniciaram a luta pela reprodução de sua existência social, que, no sistema do capital, ocorre nada mais que como compra e venda da capacidade de força de trabalho, por intermédio do assalariamento, ou seja, para a reprodução das relações burguesas não ocorreriam se a força de trabalho não estivesse na condição de mercadoria.

Contudo, foi somente no século passado que o sistema capitalista conheceu sua maturidade, que as máquinas criam finalmente a sociedade burguesa moderna, destruindo definitivamente as formas pretéritas de produção e intercâmbio:

Al adquirir nuevas furzas productivas, los hombres cambian de modo de producción, y al cambiar el modo de producción, la manera de ganarsse la vida, cambian todos sus relaciones sociales. El molino movido a brazos nos da la sociedad de los señores feudales; el movido a vapor, La sociedad de los capitalistas. (MARX, 1973: 91).²

O resultado histórico do aumento da composição orgânica do capital é o aprofundando da contradição entre a acumulação e centralização capitalista por um lado, e por outro pelo aumento extraordinário da miséria humana. Tal contradição torna inviável a reprodução da vida de cada vez maior quantidade de seres humanos por meio da expulsão dessas do processo produtivo. Em outras palavras, os homens e mulheres de nosso tempo encontram dificuldade cada vez maiores para reproduzirem sua vida por intermédio da relação social dominante no mundo de hoje, as relações de assalariamento.

Estes apontamentos permitem-nos pensar que o desenvolvimento do capital e suas conseqüências sobre o “mundo do trabalho”, tal qual ocorre no século XX, trazem consigo amadurecem os elementos transitórios que coexistem com as complexas relações sociais capitalistas. Dialeticamente, é a própria racionalidade do capital que constrói as possíveis bases para a sua obsolência histórica, o faz ao explicitar uma tendência irreduzível de reduzir a importância do trabalho vivo, no limite, a um mínimo. Este foi um dos caminhos percorridos por Marx para abrir a possibilidade de se praticar a transdução, que nas palavras de Henri Lefebvre, se situa ao lado dos procedimentos científicos (métodos) de indução e dedução. A transdução seria a “reflexão sobre o objeto *possível*” (2008, p. 16), que foi o que Marx fez ao transduzir sobre o mundo do tempo livre cada vez mais longe dos tempos do “idiotismo del ofício” (MARX, 1973: 127).

Nos argumentos deste artigo-ensaio vamos centrar no estudo da indústria automobilística e na suposta desvalorização do trabalho, no século investigado, à luz da teoria da transição e do pensamento marxista. O tema sob o qual baseia-se a verificação empírica, são dois momentos observados no decorrer do século XX na referida indústria. O primeiro é caracterizado pela divisão do trabalho e pela produção em massa, o fordismo, o segundo pela produção e acumulação flexível, o chamado toyotismo.

2 O SIGNIFICADO DO TRABALHO NO CAPITALISMO: A DUPLA DIMENSÃO

Quando os produtos dos trabalhos privados autônomos e independentes entre si se confrontam como mercadorias, o trabalho assume uma qualidade social nova: o trabalho abstrato. Isso não significa que o trabalho concreto desaparece no capitalismo, mas, sim, que ele é subsumido ao controle do trabalho, que passa a ser a sua forma de realização alienada. (TEIXEIRA, 1995: 70).

Uma vez que o trabalho abstrato está associado à confrontação de bens na condição de mercadorias, esse se encontra associado ao valor de troca. São categorias inerentes a uma forma específica de organização societária. Seria

equivocado considerar o trabalho abstrato como uma forma não histórica de trabalho; seria como atribuir ao valor um estatuto natural, já que o trabalho abstrato é o fundamento do valor no modo de produção capitalista.

Vamos a seguinte passagem de Marx:

O verdadeiro valor de uma mercadoria, porém, não é o valor individual e sim o social, não se mede pelo tempo de trabalho que custa realmente ao produtor em cada caso, mas do tempo de trabalho socialmente exigido para a sua produção (MARX, 19??: 365).

O trabalho abstrato é a forma histórica de “igualação” dos diversos trabalhos privados que se concretizam necessariamente no contato de uns com os outros, tornando as formas de intercâmbio cada vez menos privadas e cada vez mais socializadas. Este processo é decorrente da racionalidade social capitalista, porque os produtores privados só se realizam de acordo com suas necessidades mediante a troca. A troca apresenta-se como o processo mediante o qual os diferentes trabalhos são igualados entre si. Daí o caráter privado e diretamente social do trabalho que produz capital.

O trabalho concreto, diferente do trabalho abstrato, está presente em qualquer forma histórica de sociedade. São os ofícios específicos: agricultor, padeiro, jardineiro, contador, médico, etc. Ocorre uma redução qualitativa das formas específicas de trabalho concreto à uma forma quantitativa em que os vários trabalhos concretos tornam-se passíveis de igualação. Na seqüência da redução qualitativa, segue outra de caráter quantitativo, para expressar a grandeza do valor pelo tempo de trabalho socialmente necessário. Assim, a troca privada de produtos adquire a forma histórica específica de mercadorias no meio social do capital.

Com a sobreposição do valor-de-troca sobre o valor-de-uso, a valorização da vida humana cede espaço à lógica da valorização abstrata do capital, sob a qual estão subsumidos não somente os trabalhadores mas também os capitalistas. Desta forma, na produção do valor e da mais-valia não podem ser entendidos unicamente como frutos da vontade humana, pois são muito mais que isso, pois o capital é como um poder que lhe é alheio.

3 A DIVISÃO-FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO NA MANUFATURA

A divisão do trabalho na manufatura advém da decomposição da atividade do artesão nas diversas operações que a compõe. Nessa forma de organização do trabalho, sobressai-se o trabalhador coletivo que constitui o mecanismo da manufatura. No capítulo sobre a divisão do trabalho e manufatura, Marx afirma:

Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma seqüência, são elas destacadas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todos executados ao mesmo tempo pelos trabalhadores cooperantes "(MARX, 1968: 388).

A manufatura origina-se a partir do artesanato de duas formas "... de um lado, surge a combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria..." (MARX, 1968: 388). A segunda constituição da manufatura, "tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as para tornar cada uma delas funções exclusivas de um trabalhador especial". Deste novo "trabalhador especial" foi subtraída a capacidade de compreender e dominar a totalidade do processo produtivo e de tornar-se autônomo, tal qual ocorria na produção artesanal.

"A divisão manufatureira do trabalho é uma espécie particular de cooperação, e muitas de suas vantagens decorrem não dessa forma particular, mas da natureza geral da cooperação" (MARX, 1968: 389). Marx apresenta a cooperação e não a divisão do trabalho como forma fundamental do sistema capitalista. Para ele, a divisão manufatureira do trabalho está contida na cooperação, sendo dessa uma forma específica.

Pode-se afirmar que uma grande virtude da divisão do trabalho foi estimular o aperfeiçoamento das ferramentas e das técnicas em geral:

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria. (MARX, 19??: 392).

A manufatura caracteriza-se como um momento de desenvolvimento do capital. No entanto, este não encontrou facilidades ao transformar de forma radical a vida dos trabalhadores. Foi também um período de amadurecimento e sofisticação das formas de controle do trabalho. Um sintoma disso é que as máquinas foram ganhando mais importância no processo produtivo. Como vimos, tal importância é inversamente proporcional a importância destinada ao força de trabalho presente, ao trabalho.

Entretanto, verifica-se que ainda restaram alguns entraves que dificultavam a produção de forma ainda mais eficiente, mesmo com os avanços obtidos com o advento da divisão do trabalho. Estas barreiras foram superadas com a criação de novas técnicas de produção como a esteira rolante, por exemplo, fazendo com que o trabalhador não precisasse mais se deslocar pela oficina para executar sua operação. O produto é trazido para a mão do trabalhador, que executa sua operação sem precisar se deslocar.

Marx percebeu a existência desta segunda lacuna. E foi exatamente esta técnica que proporcionou a Henry Ford, em torno de meio século depois, a superação desta limitação. É atribuído a Ford a virtude de ter inventado a esteira rolante. Vamos às palavras de Marx:

Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para a outra e de um processo para outro. Isto representa, confrontando-se com a grande indústria mecanizada, uma limitação peculiar, custosa e imanente ao princípio da manufatura” (MARX, 19??: 395).

O que Marx, por meio do seu criativo e aguçado rigor científico, já havia apontado como um dos principais dilemas e “uma limitação peculiar” da manufatura

para que esta pudesse se desenvolver, é resolvido na produção em massa por intermédio da esteira rolante. Teria Henry Ford lido O Capital?

A divisão do trabalho juntamente com a cooperação, são componentes de uma fórmula que produziu uma verdadeira revolução na produção de bens e na forma de organização do trabalho. Esta fórmula também fez o sistema capitalista se desenvolver nas bases em que o conhecemos, em boa medida, ainda nos dias atuais. A categoria divisão do trabalho é importante para se compreender como as forças produtivas desenvolveram-se, sobretudo no século XX, com a experiência das indústrias automobilísticas.

4 A MAQUINARIA E A MODERNA GRANDE INDÚSTRIA

Segundo Karl Marx (1968:424), John Wyatt foi o fundador da revolução industrial do século XVIII ao anunciar, em 1735, uma máquina de fiar “sem os dedos”, embora não tenha dito que tal máquina seria movida por um burro que desempenhava o papel de força motriz. Diferente da manufatura, na qual o ponto de partida foi a divisão do trabalho, na grande indústria foi o instrumental de trabalho, o maquinário e as ferramentas aperfeiçoadas, ou, o que Marx (1968) chamou de máquina-ferramenta.

O maquinário incorpora várias funções antes executadas pelo operário. A incorporação das ferramentas à máquina, executando o ofício do trabalhador e muitas vezes, o de vários trabalhadores ao mesmo tempo, faz com que a máquina tome o lugar da simples ferramenta. Com a incorporação das ferramentas, abriu-se a possibilidades de substituição da principal força motriz utilizada até o momento, a força humana:

(...) foi a criação da máquina-ferramenta que torna necessária a revolução da máquina a vapor. Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar como ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor, etc. (MARX, 1968: 428).

Essa evolução por que passou a técnica pode ser interpretada como um ponto de inflexão; como sendo o momento definitivo do surgimento da grande indústria moderna. Segundo Marx (1968), o que nas formas de organização anteriores - cooperação simples e manufatura - era caracterizado como subsunção relativa do trabalho ao capital, passa com o surgimento da grande indústria à subsunção real, no qual o trabalhador ocupa agora o simples papel de apêndice da máquina.

A imprecisão e ineficácia da força motriz do trabalho humano frente às máquinas, é um dos fatores da substituição gradual deste tipo de motricidade no processo produtivo. Para Marx: “a força humana é um instrumento muito imperfeito para produzir um movimento uniforme e contínuo” (MARX, 1968: 429). Além disso, “depois que os instrumentos se transformam de ferramentas manuais em ferramentas incorporadas a um aparelho mecânico, o motor adquire uma forma independente, inteiramente livre”. A máquina permite ao homem não agir diretamente e manualmente sobre o objeto.

O autor de “O Capital”, nos alerta na distinção entre a cooperação de muitas máquinas da mesma espécie e o “sistema de máquinas”. No primeiro caso, o produto é fabricado por inteiro por uma só máquina, esta executa todas as operações que eram realizadas por um artesão com suas ferramentas. No segundo, o sistema de máquinas é composto por diversos processos parciais conexos, que é levado a cabo por um conjunto de máquinas-ferramenta de diferentes espécies, mas que se completam. Neste segundo caso, a cooperação também ocorre, mas agora sob a combinação de máquinas-ferramenta complementares: “cada máquina parcial fornece matéria-prima à máquina seguinte, funcionando todas ao mesmo tempo, o produto encontra-se continuamente em todas as fases de transição, em todos os estágios de sua fabricação” (MARX, 1968: 434).

Quando a máquina-ferramenta executa todas as etapas da produção da mercadoria, reduz o trabalhador a um simples vigilante-supervisor. Como no caso dos sistemas de automação contemporâneos. Esse modo de produção forma a base fundamental para o surgimento do modelo de produção em massa - o fordismo, expressão que ficou conhecida no século XX.

5 OBJETIVANDO A TRANSIÇÃO NA PRODUÇÃO DO AUTOMÓVEL: O FORDISMO

No final do século XIX e, em especial no início do século XX, o modo de produção capitalista ganha impulso definitivo com a produção em massa que obtém expressiva difusão nos Estados Unidos e no restante do mundo, proporcionando uma explosão da produção de mercadorias, tendo como impacto a criação de milhares de novos postos de trabalho e a formação da classe trabalhadora moderna, em boa medida, ainda com a conhecemos até hoje.

Segundo David Harvey (2006), foi no Pós-Segunda Guerra Mundial que a produção em massa conheceu seu apogeu. O autor destaca a interação complementar que esta obteve com a ascendente teoria keynesiana e sua proposição de maior intervenção do Estado na economia.

Para Womack (1992), o impacto sobre a organização da produção do carro em massa foi muito expressiva, sendo a especialização dos trabalhadores, a simplificação das capacidades técnicas e a centralização produtiva, alguns de seus efeitos. Para o autor, o segredo da produção em massa não está, como se crê, na linha de montagem; mas sim, na completa intercambialidade (encaixe) entre as peças, que possibilitou obter um fluxo quase ininterrupto da mercadoria produzida. Além disso, a criação de máquinas de prensar mais avançadas permitiu a fabricação de peças idênticas. Em 1908, Ford conseguiu a perfeita intercambialidade entre as peças. As descobertas de Ford proporcionaram um aumento extraordinária na composição orgânica do capital e na competitividade de seus carros.

A organização da fábrica em massa era bastante complexa e sua estrutura muito pesada. Richard Sennet nos proporciona uma idéia de como ela era: “a fábrica é disposta como um castelo, com o bloco principal ligando-se em dois ângulos retos e alas menores /.../ exatamente como apareciam no terreno de uma mansão aristocrática do campo” (SENNET, 2006).

Em seu livro “A corrosão do caráter”, Sennet descreve a fábrica fordista,

sua pesada estrutura e denuncia a rotina, que considera a exemplo de Adam Smith, uma degradação do caráter do ser humano: “o homem que passa a vida realizando umas poucas operações simples /.../ em geral se torna tão estúpido e ignorante quanto é possível tornar-se uma criatura humana” (SMITH, 1776 *apud* SENNET, 2006). Na seqüência, afirma: “uma vez estabelecida, uma rotina não permite muitas coisas em termos de história; para desenvolvermos nosso caráter, temos que fugir da rotina” (SENNET, 2006). Os receios que Smith e Marx compartilhavam a respeito da rotina, segundo o autor, “passaram para nosso século no fenômeno chamado fordismo”.

Voltando à Ford, ele conseguiu reduzir consideravelmente o tempo de produção utilizando máquinas que eram capazes de realizar uma só tarefa de cada vez. Ao trabalhador desqualificado, um dos maiores ícones da produção em massa, tão brilhantemente encenado por Charles Chaplin em “Tempos Modernos”, bastava agora apertar um botão ou empurrar uma alavanca para que a máquina executasse a tarefa necessária.

Segundo Womack (1992), o ano de 1955 marcou o apogeu da indústria automobilística. Ironicamente, 1955 marca também o início da perda da hegemonia norte-americana na produção de automóveis. A eficiência da produção em massa já não era propriedade exclusiva dos “gringos”. Para Senett: “a nova linguagem flexível sugere que a rotina está morrendo nos setores dinâmicos da economia /.../ a flexibilidade, com todos os riscos e incertezas que implica, remediará de fato o mal humano que ataca?” (SENNETT, 2006). O autor tem uma idéia injustificadamente otimista da produção flexível.

6 EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO DO AUTOMÓVEL: O TOYOTISMO

Milhares de trabalhadores num vasto edifício cuidam dos fluxos de veículos ao longo do chão, enquanto uma complexa rede de

correias e esteiras transportadas sob altos tetos, traziam as peças pra cá e pra lá. A cena é densa, frenética, ruidosa. Ao primeiro contato, é como se encontrássemos no interior de um relógio suíço: fascinante, mas incompreensível, e um pouco assustador também (WOMACK, 1992).

A partir da década de 1950, o modo de produção em massa cede espaço para o que ficou conhecido como modo de produção flexível (WOMACK, 1992). Esse segundo ganha impulso definitivo nos anos de 1970. A expressão produção flexível, tal qual utilizada por Womack, está relacionada com as possibilidades oferecidas pelas novas máquinas.

Se faz importante perceber como as transformações que culminaram com o modo de produção flexível, nasceram no interior do sistema de produção em massa. A produção flexível não poderia surgir sem o desenvolvimento anterior da produção em massa, assim como, a produção em massa não poderia surgir sem a produção artesanal. Na produção em massa, um produto defeituoso só era percebido ao final da linha de montagem, demandando tempo e gastos com os reparos das peças defeituosas. Já no sistema de produção flexível “foi colocada uma corda sob cada estação de trabalho, instruindo os trabalhadores a imediatamente pararem toda a linha de montagem caso surgisse um problema que não se conseguisse resolver” (WOMACK, 1992). Assim, na produção flexível, qualquer trabalhador tem o poder de parar a linha de montagem a qualquer momento, emprestando aos mesmos uma impressão falsa de poder. No início, a linha de produção parava a toda hora. No entanto, conforme a equipe de trabalho fosse adquirindo experiência, identificando problemas e remontando-se às suas causas derradeiras, o rendimento foi se aproximando do ideal. Atualmente, a linha de montagem praticamente não pára e a quantidade de carros produzido aumentou consideravelmente.

Ainda segundo Womack (1992), outra inovação da produção flexível foi organizacional. A Toyota desenvolveu uma nova maneira de coordenar o fluxo de peças que ficou conhecido como o sistema *just in time*. O sistema funcionava a base de *containers* que transportavam peças de uma etapa a outra da produção. Conforme ele for sendo esvaziado é enviado de volta à etapa prévia, sinalizando a necessidade de se produzir mais peças. A produção de novas peças passa a se dar

por meio da ótica da demanda. Esse sofisticado sistema era movimentado por uma forma de sinalização que ficou conhecida como *kanban* - que determina o ritmo da produção. Com isso, a produção ganhou em agilidade, produtividade e sobretudo, em qualidade.

No início da década de 1990, segundo o estudo do MIT, a Toyota produzia tantos veículos quanto da General Motors, ainda que sua planta fosse metade do tamanho desta. A Toyota montou uma rede de distribuidoras inteiramente próprias que chamou de “vendas agressivas”, voltando as suas atenções para o lado da demanda, ou seja, adaptando-se aos interesses dos seus consumidores. A partir do revendedor, as encomendas são enviadas à montadora para que o veículo seja produzido. E estava completa a “família Toyota”, qual seja: produtores, revendedores e consumidores.

A produção flexível supera a produção em massa na medida em que descarta o que é dispensável, deixando a produção em massa pesada, ineficaz e obsoleta frente à sua irmã mais velha. “O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições [corporações internacionais]; especialização flexível de produção [capacidade de adaptação à mudanças de demanda]; e concentração de poder sem centralização [financeirização]” (SENNETT, 2006). Tornando o sistema mais complexo e mais difícil de ser capitado e mesmo transformado.

Ainda segundo Sennett, a “desagregação vertical” proporciona aos membros múltiplas tarefas à cumprir. O termo conhecido por essa prática é “reengenharia”. Segundo o autor, o fato mais destacado da 'reengenharia' é a redução de empregos.

As estimativas do número de trabalhadores empregados que foram 'reduzidos' de 1980 à 1995 variam de um mínimo de 13 milhões a um máximo de 39 milhões. A redução tem tido uma relação direta com a desigualdade, uma vez que só uma minoria dos trabalhadores espremidos para fora encontrou outro trabalho com os mesmos salários ou melhores. (SENNETT, 2006: 56)

Richard Sennet (2006) destaca os reflexos da concentração de riquezas: “na grã-betanha, The economist calculou recentemente que os 20 por cento de maior renda da população trabalhadora ganham sete vezes mais que os 20 por cento de menor renda, quando há vinte anos a proporção era de apenas quatro vezes”. Mais à frente, apresenta outro dado interessante: “o presidente do federal reserve bank [banco central americano] declarou há pouco que a renda desigual pode tornar-se uma grande ameaça à sociedade”, esses dados chamam atenção por se tratar de dirigentes de instituições estratégicas de dois dos principais países imperialistas contemporâneos.

Sennett tem uma visão um tanto quanto otimista sobre a flexibilidade no processo de produção: “a especialização flexível é a *antítese* do sistema de produção incorporado no fordismo”, quando na verdade esta é somente uma fase mais avançada da mesma modernidade que criou o fordismo. O que importa dizer é que ambas, a produção em massa e a produção flexível, estão subsumidas a uma forma de reprodução da vida baseada na compra e venda da força de trabalho, na relação capital, já desnuda de sua roupagem moderna e progressista, por não conseguir responder mais aos anseios sociais por mais trabalho e salário.

Sennett está correto ao dizer que o sistema flexível é tão político quanto econômico, que as transformações em relação aos direitos trabalhistas - a precaridade, trabalho temporário, subcontrato, informalidade; são fortes ferramentas de controle do trabalho nos dias atuais. De fato, a maioria dos sindicatos encontram-se em profunda crise de representatividade, sem base ou com base bastante reduzida pela precarização das relações de trabalho, pelo regurgitamento de trabalhadores do processo de produção e pela cooptação de lideranças sindicais pelas mãos dos governos, marcas de “tempos flexíveis”.

Ainda segundo Sennett, uma das principais diferenças entre os dois sistemas de produção é a relação entre o mercado e o estado, sugerindo que o modelo flexível pressupõe maior liberdade de mercado. A realidade nos diz exatamente o contrário, uma vez que o estado teve papel fundamental na proliferação do modelo de produção em massa (que Harvey chama de fordista-keynesiano) e, a produção flexível, só pôde surgir a partir de uma forte interferência

do estado japonês, que deu incentivos fiscais para a família Toyoda, fundadora da fábrica Toyota e da produção flexível (WOMACK, 1992). Para não falar da atual crise, em que as montadoras tiveram novamente que recorrer ao crédito e à incentivos fiscais públicos. No Brasil, a reação do governo federal em relação à crise de 2008 não foge à regra, com o socorro às montadoras com a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI e estímulo ao endividamento pela tomada de empréstimo e crédito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, não se pretendeu apontar conclusões finais nem muito menos catastróficas a respeito do futuro do trabalho humano. Portanto, não se trata de reafirmar aqui o que alguns chamam de “fim do trabalho”. Contudo, chamamos atenção a uma característica muito relevante no mundo contemporânea, que é a captura da força de trabalho como mercadoria e como forma universal de reprodução da vida humana.

As relações sociais de produção capitalistas tendem a ser contraditórias com o avanço tecnológico. Se por um lado as inovações proporcionam um aumento da produtividade e da composição orgânica do capital, permitindo produzir maior quantidade de bens em menor tempo, por outro, necessita de um esforço humano presente cada vez menor para a sua produção, ou seja, assenta-se cada vez mais no trabalho morto em detrimento do trabalho vivo.

A crise do trabalho é irreversível sob uma ótica das relações capitalistas. Esta é somente uma face de uma crise ainda maior que envolve, dentre outras, o esgarçamento do tecido social e os processos de agressão ao meio ambiente. O desenvolvimento tecnológico e a aplicação da ciência ao processo produtivo, que aceleram os passos da história contemporânea, não estão acessíveis a todos os territórios, apesar de haver uma tendência à universalização forçada pela concorrência inter-capitalista e pela proliferação de novas tecnologias. Entretanto, segundo Eleotério Prado (2008), essas novas tecnologias são impedidas de

exercerem plenamente o seu potencial social por estarem amarradas a regulamentos relativos à leis de propriedade intelectual, como as patentes e, de forma geral, à lógica da propriedade privada.

A transição pode ser observada, por exemplo, como a diminuição progressiva da importância da força de trabalho como elemento central do processo produtivo. Ela é a busca pelos elementos do novo uma sociedade limitada seu tempo. O século XXI poderá entrar para a história como o século da socialização do poder, da riqueza e do conhecimento, materializados e, finalmente apropriados de forma social - e não mais individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9 ed. Campinas: Cortez Editora, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Tradução de Sérgio Martins.

MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto comunista*. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O capital* (Crítica da Economia Política) Livro 1, Vol. 1 – O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Carta à P. V. Annenkov. In: *Miseria de la filosofia*. Respuesta a la filosofia de la miseria del señor Proudhon – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores S.A., 1973.

PRADO, Eleotério. *Desmedidas do valor*. São Paulo: Edusp, 2008.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 11ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2006.

WOMACK, James. (org.) (MIT) *A máquina que mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

¹ Economista formado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano pelo do Programa de Pós-Graduação Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Obs.: Esse artigo tem como base a minha monografia de conclusão da graduação em Economia, intitulada: “Desenvolvimento do capital, transformações e crise do trabalho: desde a produção em massa aos dias atuais”, defendida no ano de 2007 sob orientação do Prof. Dr. Aécio Alves de Oliveira. Além disso, para algumas reflexões constantes aqui, foram utilizados debates travados na disciplina: “Espaço de transição do capitalismo ao socialismo no século XX”, ministrada pelo Prof. Phd. Idaleto Malvezzi Aued, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, semestre de 2008.1. E-mail: andrelima@riseup.net.

² “Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam de modo de produção, e ao mudar o modo de produção, a maneira de produzir a vida, muda todas suas relações sociais. O moinho movido a braços nos dá a sociedade dos senhores feudais; o movido a vapor, a sociedade dos capitalistas”. Tradução do autor.

ENVIADO EM: 06.06.2011

APROVADO EM: 20.06.2011

O ESVAZIAMENTO DO CAMPO ENTRE JOVENS CAMPONESES *versus* EDUCAÇÃO/ESCOLA

THE DRAIN FIELD BETWEEN RURAL YOUTH *versus* EDUCATION/SCHOOL

Odimar J. Peripolli¹

RESUMO

Há em nosso país um esforço no sentido de implantar programas voltados aos jovens trabalhadores do campo. Iniciativas como o Projovem Campo, Nossa Primeira Terra, dentre outras, buscam fazer com que os jovens vêem o campo como possibilidade. A importância destas está em: vêm ao encontro de demandas históricas dos movimentos sociais e dos povos do campo; a juventude camponesa começa a ganhar visibilidade no cenário das políticas públicas voltadas ao campo. Vêm em boa hora, a considerar o descaso para com os jovens camponeses – sobretudo, a falta de escola – processo histórico que tem e vem expulsando os jovens trabalhadores do campo de forma sistemática. Esta questão se torna cada vez mais séria na medida em que esse fenômeno tem como característica, o seu rejuvenescimento. Mais comumente naquelas regiões onde os jovens trabalhadores estão mais distantes dos grandes centros, em pequenas propriedades rurais, como é o caso dos assentamentos de reforma agrária (campo empírico de minhas/nossas pesquisas). O objetivo deste artigo é tencionar um pouco a realidade campo e a situação dos jovens camponeses nestes territórios, bem como o papel da escola neste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação/EJA – Jovem Camponês – Êxodo Rural.

ABSTRACT

There is a country in our effort to deploy programs geared to young field workers. Initiatives such as the Projovem Field, Our First Land, among others, seek to make young people see the field as possible. The sums of these are in: come to meet the

demands of historical movements social and peoples of the field, the peasant youth beginning to gain visibility in the policy scenario public focused on the field. They come at a good time to consider the neglect of the rural youths - especially the lack of school - and the historical process that has been expelling the young workers in the field so systematically. This becomes increasingly serious in extent that this phenomenon is characterized by the rejuvenation. More commonly in those regions where young workers are more distant from major centers in small rural properties, as is the case of agrarian reform settlements (field Empirical my / our research). The aim of this article is to pull a little reality to the field and situation of young farmers in these areas, as well as the school's role in this scenario.

KEYWORDS: Education/EJA – Young peasant – Exodus countryside.

1 INTRODUÇÃO

A problemática educacional é inteligível quando pensada integrada e articulada com a estrutura e o processo de desenvolvimento do capitalismo entre nós (GRZYBOWSKI, 1986, p. 52).

Inicialmente, algumas considerações: a) há bastante tempo vem-se construindo alternativas no sentido de pensar a educação voltadas às populações que vivem e trabalham no campo; b) esta preocupação, sob diferentes formas, volta-se também aos jovens e adultos; c) muitos do que tentam retornar à sala de aula abandonam em definitivo os estudos; d) a escola sozinha não muda a realidade nem “fixa” os trabalhadores no campo; e) o fim das comunidades rurais tem uma relação estreita com a nucleação ou com o fechamento das escolas no/do campo.

O objetivo deste artigo é provocar algumas reflexões relacionadas ao movimento chamado “êxodo rural” entre os jovens camponeses que vivem e trabalham em pequenas propriedades rurais. Tomo como campo empírico as comunidades formadas por assentamentos de reforma agrária na região norte da Amazônia mato-grossense.

Orientam o trabalho, dentre outras questões: existe uma relação entre políticas públicas (agrícola e educacional) e a saída (ou não) dos trabalhadores do

campo? Por que o êxodo, hoje, ocorre mais entre os jovens? Quais são as principais “cercas” que impedem que esta “erva daninha” seja, de fato, extirpada no campo, principalmente naqueles territórios formados pelos assentamentos de Reforma Agrária?

2 O CAMPO PARA ALÉM DA VISÃO ROMÂNTICA...

O cotidiano vivido por estes novos sujeitos (CARVALHO, 2005) que vivem e trabalham em assentamentos de reforma agrária do INCRA, como é o caso dos assentamentos no norte de Mato Grosso, mostra que o dia-dia, tanto nas lidas do campo quanto na escola, é muito mais complexo do que possa parecer. Nos assentamentos de reforma agrária (INCRA), a imagem é do puro abandono.

Em pleno século XXI os povos do campo ainda não foram contemplados pelas muitas conquistas da modernidade. O contraditório está no fato de que a modernização da agricultura é um fenômeno de há muitas décadas. Mais: não é verdade que estes trabalhadores fazem parte de uma população considerada pouco relevante, residuais ou mesmo, avessa ao progresso. Pelo contrário, o protagonismo destes é uma das marcas deste início do século (SAUER, 2010)².

A modernidade elegeu a tecnologia como um dos seus pilares. Por que, então, esta não é colocada a serviço, ao dispor destes trabalhadores? Vale lembrar que, “se a terra e condições adequadas de produção permanecem como fundamentais, no rural contemporâneo proliferam também demandas por educação qualificada, [...]”. Ou seja, para estes filhos de trabalhadores não basta a terra, as tecnologias apenas. É necessário, sobretudo, educação, escola, para que este lugar – mais do que um espaço onde se produz apenas mercadorias – seja um espaço que produza valores, princípios, para além daqueles impostos pelo projeto do capital para o campo, um espaço de vida, de vivência e convivência.

Não poderíamos avançar sem nos perguntar: que valores são estes tão propagados/propalados pelo capital, principalmente para o campo? Quem são os beneficiados pela modernização da agricultura? Não estaríamos confundindo e/ou colocando como fazendo parte de um só conceito/entendimento, crescimento econômico e desenvolvimento? Estas questões se justificam na medida em que,

hoje, a escola parece estar centrada, única e exclusivamente, nos “conteúdos”. Que conteúdos seriam estes e para que fins? Atender quem e para que finalidades? Por que estes precisariam dar conta de uma realidade que, nem sempre, diz respeito à escola?

Crzybowaky (1986, p. 48) nos chama a atenção para o tipo de pensamento que tem predominado nas últimas décadas sobre educação, qual seja: “uma concepção da educação enquanto fator de desenvolvimento, enquanto causa, enquanto investimento a ser dimensionado segundo taxas comparativas de rentabilidade e necessidades das estruturas ocupacionais”. Para o autor, há a necessidade de superarmos e nos libertarmos “dos estreitos limites em que a educação é vista como caudatária do processo de desenvolvimento, [...], onde as questões educacionais se reduzem a uma contabilidade, em última análise, de custo/benefício” (Id, p. 49).

Precisamos pensar na possibilidade de um outro campo, com outros sujeitos: crianças, jovens e adultos vistos como protagonistas do processo desta construção, capazes de aprender mais do que os velhos conteúdos/disciplinas impostos por um projeto de escola burguesa-urbana, preocupada em tornar seu projeto de mundo/campo hegemônico; preparar trabalhadores “competentes”, “úteis”, obedientes, dóceis, etc., para atender os interesses do capital.

A escola no/do campo, nas mais diversas modalidades, ao que nos parece e, dado sua natureza, deve (rá)/pode (rá) superar esta visão reducionista de educação/escola: preparar mão-de-obra para um projeto de escola excludente e classista como é o projeto burguês de escola. O ponto de partida, acreditamos, está em fazermos da escola um lugar de significações, onde as iniciativas partam das experiências humanas, do que acontece no cotidiano dos sujeitos, do que, de fato, tenha sentido para a vida destes estudantes: aquelas coisas que, como diz Henz (2010, p. 11), “os toquem e os ajudem a viver melhor e ser mais felizes”. Em outras palavras, uma escola significativa.

Há, no meio rural, um movimento de “recriação” (SAUER, 2010) deste espaço (meio *rural* para uns, para outros, *campo*). Junto à (re)conquista da terra, fruto de longas jornadas de lutas, vêm novas (e velhas) reivindicações. Ou seja, os que vivem e trabalham no e do campo, não aceitam mais o estigma da condição de inferiores: “jecas-tatus”; matutos a serem amansados, atrasados, a serem

“civilizados”; da escola das primeiras letras apenas (ler, escrever e contar); da sala de aula sob qualquer estrutura física (barracões); dos professores sem a devida formação (leigos). Esta foi/é a escola que tem e vem expulsando tantos jovens do campo rumo aos centros urbanos.

Cabe estarmos atentos para o fato de que há um movimento no campo. Sementes vêm sendo plantadas, sempre ao modo/jeito de quem há bastante tempo lida com a terra. Os frutos começam a aparecer: querem, exigem o que lhes garante a legislação: educação de qualidade, acesso aos meios de comunicação, lazer, inclusão digital. Como diz Sauer (2010, p. 09), “acesso aos bens que, cada vez mais, tiram o rural de seu relativo isolamento e o aproxima da civitas” [cidadania].

Hoje, para os jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, tomar uma decisão entre ficar e/ou sair do campo, é uma tarefa difícil de ser tomada. Há um conjunto de condicionantes imbricados nesse processo que, nas condições em que se encontram, nem sempre conseguem fazê-la da melhor forma possível. Ou seja, o simples desejo/querer “mudar de vida”, “buscar uma vida melhor”, não lhes é garantido na cidade. Mas, uma coisa é comum a todas as decisões e seguem uma dinâmica que aproxima a todos: migrar é/está sempre no limite das possibilidades. O êxodo, neste caso, quer significar – não o abandono, a desistência, o fim do sonho, mas, ao contrário -, acreditar no possível. Isso implica romper, dizer não ao estabelecido, partir para, buscar, começar tudo de novo.

Importa ressaltar, portanto, que as decisões (ficar – investir; sair – “abandonar”) tomadas tem uma relação direta com a construção e a efetivação (ou não) de políticas públicas (agrícolas e educacionais) que garantam a reprodução destes trabalhadores no campo. Daí a importância de que estas sejam construídas pelos verdadeiros interessados. Esta é a grande vantagem em pensarmos em termos de políticas públicas. Estas tem vantagens sobre os projetos, programas que, via regra, - além de terem um determinado tempo de duração -, geralmente vêm prontos e a atender interesses de grupos e/ou pessoas. Ou seja, há que se caminhar no sentido de se construir políticas públicas voltadas a atender os interesses, as causas dos jovens do campo.

Por muito tempo, equivocadamente, pretendeu-se mudar a sociedade a partir da escola. Ou seja, a idéia de que a escola mudaria a realidade sozinha, o que valeria também, neste caso, para o campo. Ledo engano. Neste caso, faz-se

necessário discutir primeiro o campo e a realidade que envolve estes sujeitos, depois a escola. Ou seja, ao falarmos de educação, temos que nos perguntar: em que campo estes sujeitos estão inserido? Em que condição vive? O que está sendo pensado e construído em termos de políticas públicas?

Assim como é impossível pensarmos o trabalho independente da forma social determinada em que ele se exerce, do mesmo modo não dá para pensar a educação em abstrato, sem considerar as condições que dão significado econômico e político à diversidade de formas de educação, de conteúdos e de pedagogias (GRZYBOWSKI, 1986, p. 51).

As pesquisas/estudos³ mostram um coletivo que, embora mais ou menos organizado, está dando uma nova fisionomia ao campo brasileiro. Isso vem ocorrendo também em Mato Grosso: camponeses vem dando uma nova “cara” ao campo. O protagonismo deste cenário tem a presença dos povos do campo (ribeirinhos, meeiros, arrendatários, pequenos agricultores, sem-terra, recém chegados...). O que comprova que os espaços da Amazônia norte mato-grossense se constitui pela sociodiversidade e não, como tem sido mostrado durante tanto tempo, como sendo um território voltado à exploração capitalista e do agronegócio apenas (CARVALHO, 2005).

Neste novo quadro/cenário é que se percebe a necessidade de se construírem, no coletivo, novas concepções de campo, bem como novas concepções teóricas e práticas educacionais. Quando nossos olhares e práticas reclamam por um outro campo, ou seja, por um novo projeto de desenvolvimento para o campo, estes passam, necessariamente, pela garantia de que todos tenham acesso à educação. O campo mato-grossense ainda se caracteriza pelo analfabetismo, principalmente entre os adultos (PERIPOLLI, 2009).

Estas questões, assim colocadas, têm sua importância na medida em que mostram que a vida de cada um destes trabalhadores deva ser concebida e entendida como algo que se constitui dentro de uma dimensão social. Ou seja, viver no/do campo, o reproduzir-se enquanto trabalhador, no campo ou na cidade, tem uma relação direta com os diferentes aspectos e dimensões da vida social que os envolve. Estes, por sua vez, não podem ser entendidos sem que sejam inseridos no contexto em que surgem e se desenvolvem

(LOMBARDI, 2005). Portanto, mais do que penarmos a escola, única e exclusivamente, temos que pensar o seu entorno.

Um olhar mais atento para o campo, principalmente para os assentamentos de Reforma Agrária do INCRA, como é o caso dos da região norte de Mato Grosso, nos coloca frente à materialização da imagem do abandono histórico pelos quais tem passado e ainda passam os camponeses no nosso país.

3 O “RURAL” VERSUS “CAMPO”

O Brasil tem dado pouca (ou nenhuma) atenção para os jovens ao longo de sua história, principalmente para os jovens do campo. Tanto é que só a partir de 2005, com a criação da SEJ (Secretaria Especial de Juventude) e do CNJ (Conselho Nacional de Juventude), o tema (juventude) passou a ganhar “espaço formal no poder público federal” (CASTRO, 2006, p. 117). Nosso país “era um dos únicos países da América Latina a não ter esse espaço formal no poder público federal a tratar do tema” (Id.).

Dentre os muitos resultados negativos deste atraso, e que repercute até hoje, tem sido o abandono do campo por um grande número de trabalhadores. Hoje, mais especificamente, entre a população mais jovem e cada vez mais cedo (principalmente mulheres/moças), transformando o campo em território/espaço de homens e de velhos. É o fenômeno denominado “masculinização e envelhecimento do campo” (CAMARANO e ABRAMOVAY)⁴.

Como e/ou que jovem ficaria/fica no campo sem ter um mínimo de segurança de que terá condições de uma vida digna? Mais: a criação de uma SEJ não garante direitos aos jovens. Portanto, o esvaziamento do campo é decorrente da situação da pobreza, da miséria e, acima de tudo, da falta de perspectivas. Aqui entra o papel das lideranças/militância/intelectuais orgânicos, voltado no sentido de “instrumentalizar” estes sujeitos, via escola (EJA). Ou seja, possibilitar que estes façam uma outra leitura da realidade, qual seja: longe do “discurso da compreensão da História como determinação” (FREIRE, 2000), do discurso fatalista que apregoa o fim/morte do sonho e da utopia, tão comum e presente no discurso neoliberal.

Assim colocado, o discurso cega/mata qualquer tipo de outras possibilidades que não aquelas impostas pelo projeto do capital para o campo. Logo, o fim do meio rural/campo, se coloca como algo inexorável.

A “expulsão” do homem do campo é a materialização desta forma de gestar o campo: pela lógica perversa do capital, onde tudo é visto sob a ótica do capital, onde tudo vira mercadoria e os interesses, única e exclusivamente, voltados para a idéia e prática do mercado/lucro.

A produção familiar camponesa, a cultura camponesa, não se enquadra nesta lógica. Pelo contrário, por isso vem sendo extinta e, o camponês, enquanto classe que vive do trabalho da terra, excluído/expropriado do processo/projeto⁵. É o que Fernandes (2002) chama de desintegração do campesinato.

Numa sociedade como a nossa, pelo uso e disponibilidade de tecnologia, não há como esconder as mazelas produzidas pelo capital no campo. O alto preço pago pelo meio ambiente denuncia um projeto de campo doente, materializado tanto no próprio campo quanto nos arredores das grandes, médias e até pequenas cidades (favelas, sem teto, sem emprego...).

Percebe-se, neste caso, um movimento campo – cidade – campo. Isso é mais comum, ao que nos parece, nos assentamentos de Reforma Agrária do INCRA, como é o caso da região norte de Mato Grosso⁶.

Estas muitas realidades mostram a complexidade das questões que envolvem o campo. Mais complexas do que simplesmente dizer que “[...] a maioria dos jovens que vivem nas áreas rurais não está interessada em retornar ao duro trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2010, p. 197). E, numa referência aos jovens, questiona a autora (p. 198, grifo nosso) :

seria destino dos **jovens** e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de **jovens** e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram emprego amparados pela legislação trabalhista?

Para a autora (p. 198), as mudanças não vão ocorrer a partir de iniciativas isoladas, “dissociadas de um projeto popular de sociedade”. Esta forma de lidar com os problemas do campo, ressalta, não “atacam o problema na sua raiz” (p. 198). E conclui, ao afirmar que as transformações das condições sociais do

campo estão relacionadas, não apenas à “conquista da terra sob novas relações de produção da vida, do conhecimento, da ciência e da arte”, mas estas associadas a uma “formação humana radicada nessas relações” (198).

Portanto, discutir a questão do êxodo rural entre os jovens implica, necessariamente, pensar num conjunto maior de questões condicionantes. Não há como eleger um ou outro aspecto apenas, dado a complexidade das situações. Mas, uma coisa pode ser tomada como orientação: o primeiro caminho a ser buscado é a construção de políticas públicas voltadas aos interesses destes sujeitos. São estas que vão possibilitar confira condições dignas de vida, cidadania⁷.

Este entendimento é importante, pois, nossos jovens, hoje, já não se deixam levar/iludir tão facilmente como o foram “ontem” por velhos bordões que os colocavam na perspectiva de futuro (“jovem, futuro do país”). O jovem quer viver sua juventude hoje, e com dignidade. Essa nova postura, esse entendimento (“consciência”) deve-se, em grande parte, ao trabalho das escolas e dos professores que, mesmo em condições precárias, fazem da EJA um espaço onde a escola é tomada como local de contradições.

Mas, quem é este jovem que vive no campo? O que teria ou tem de diferente de tantos outros jovens que vivem no meio urbano? Em que pesem as especificidades de um e de outro, das peculiaridades destes, nada. Simplesmente são jovens e, como tal, sonham com um presente e um futuro onde possam viver com dignidade; trabalhar; construir uma família - serem felizes. Portanto, creio que mais importante do que buscar definições para dizer o que é (ou não) ser jovem, é compreender que, nesta etapa da vida, pulsam sonhos, esperanças, utopias e que não cabem mais aquelas “velhas” e preconceituosas colocações/falas de que “os jovens não sabem o que querem”.

Comumente, ao falarmos de juventude, as preocupações voltam-se ao meio urbano, não a do campo. Não por acaso, a considerar que o nosso país é urbano e, a grande maioria dos jovens, está nas cidades. Portanto, a presença destes é bem menor no campo do que nos centros urbanos, o que justificaria, de certa forma, a pouca atenção a este segmento.

Embora estudos recentes⁸ fazem referência, tanto ao Brasil quanto a países mais desenvolvidos (França, USA), quanto a uma maior valorização dos chamados “espaços rurais”, isso não significa que podemos comemorar o fim de um dos grandes problemas existentes no campo, o “êxodo rural”, mais especificamente, no Brasil. Se para os países ricos, sair da cidade para o campo significa novas possibilidades de trabalho, de outras vivências, no nosso país, viver no campo, principalmente em pequenas propriedades rurais, assentamentos de Reforma Agrária, significa conviver com um mundo marcado pela falta de políticas públicas. Portanto, se há uma tendência à “valorização das regiões interioranas” (ABRAMOVAY, 2003, p. 11), o que em tese poderia significar uma reversão do atual quadro (“êxodo rural”), este fica comprometido, com certeza, pela saída dos jovens.

Diante do esvaziamento (sobretudo demográfico – o que não implicaria em negar o social, cultural, econômico - a ausência de jovens (sobretudo de jovens mulheres), o campo ganha, aos poucos, uma nova fisionomia: um lugar de velhos e de homens, “masculinização dos campos” (ABRAMOVAY, 2003; CASTRO, 2006, p. 118).

Qual a “culpa” da escola neste processo? Então, a escola tem culpa? Sim, só que, neste caso, a falta dela. Que modalidade de ensino é, comumente, oferecida aos filhos dos trabalhadores do campo? Via de regra, as primeiras séries (1ª a 4ª) e de 5ª a 8ª (mais escasso) séries do Ensino Fundamental. Muito raramente o Ensino Médio⁹. Aqui entram as intermináveis questões voltadas à nucleação e ao transporte escolar. Mas uma coisa é certa: se estes desejarem continuar seus estudos, terão que fazê-lo fora (cidade), longe da propriedade, da morada, da família. É o primeiro movimento, primeira “cerca” que se ergue contra estes jovens e que se coloca como definidora do futuro de muitos deles, sempre longe do campo.

Há que se levar em conta que, nestes casos, não só o jovem deixa o campo, mas toda a família. São estas situações (dentre outras) que, via de regra, fazem com que, muito cedo, os jovens se vêem obrigados a deixar/migrar o campo rumo à cidade.

Não há como tentar eleger “um” aspecto apenas como determinante quanto à possibilidade do jovem ficar e/ou sair do campo. Ou, como diz Castro

(2006, p. 118), “[...] não se deve tratar a questão [refere-se àquelas enfrentadas pelos jovens] como paralela às enfrentadas pelos pequenos produtores familiares que hoje compõe o universo de produtores assentados”. Em outros termos, os problemas vividos pelos jovens do campo são, antes de tudo, problemas comuns àqueles enfrentados pelos trabalhadores do campo, da classe que vive e trabalha na/da terra.

Estamos falando de questões decorrentes de um projeto de campo que se estabeleceu a partir de políticas do BM (Banco Mundial), décadas de 1960 e 1970, com a modernização do campo que, ao impor novas tecnologias para o campo, não beneficiou, da mesma forma que o agronegócio, a produção familiar camponesa. Expropriados pelo projeto modernizador, um sem-número de camponeses se viram obrigados a deixar o campo. Esse processo se reproduz hoje, também nos assentamentos de Reforma Agrária.

Estudos mostram que, em que pese os muitos problemas ainda existentes no campo, a escola ainda é um espaço de possibilidades, capaz de iniciar/mostrar aos filhos os passos em busca de uma “vida melhor”. Mais: a escola é um espaço que aglutina, reúne, junta, a comunidade em torno de objetivos comuns. Tanto que, se sai a escola, morre a comunidade.

Esta valorização da escola deve-se ao fato de que, para muitas destas crianças, jovens e adultos, a “escolinha” ainda é um dos únicos lugares onde lhes é oportunizado aprender as “primeiras letras”: ler, escrever, contar. Quiçá, em alguns e/ou em muitos casos, aprender a “ler a realidade” que os cerca; aprender a fazer a leitura do mundo (FREIRE, 2000).

Hoje, muito diferente do entendimento de que para trabalhar com a terra, mexer a enxada, lidar com o gado, não são necessárias as letras, a educação escolar - acesso, permanência (qualidade), - é vista como um direito, não mais uma dádiva e/ou um presente. Este é garantido pelo Constituição.

Qual o destino dos jovens que migram do campo? Os casos estudados (assentamentos do INCRA, norte de MT), apontam os centros urbanos, mais, comumente, cidades próximas aos assentamentos; ocupados em alguma atividade/trabalho que “exige pouco estudo”, via de regra, mal remunerada; poucos

dão continuidade aos estudos. As poucas exceções estão nas modalidades supletivo, à noite, como é o caso da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao que se percebe, para estes jovens, sem e/ou com pouco estudo, persiste a regra/lógica perversa do capital, qual seja: inserir-se muito cedo no mercado de trabalho junto a outros tantos jovens urbanos.

Se tomarmos como exemplo, o norte de Mato Grosso, as atividades aqui desenvolvidas, até pouco tempo, quando muitas das atividades “não exigiam estudo” (como era/é o caso do trabalho em/nas madeireiras), percebe-se que esse processo, em parte, ainda se reproduz, só que agora, também no campo: catar raízes, operar máquinas, lidar com o gado. A necessidade de trabalho/renda faz com que muitos jovens sejam obrigados a deixar os estudos muito cedo. Mas, o que mais pesa, ao que nos apreze, é a falta de perspectivas quanto à possibilidade em fazer um curso superior, mesmo na escola pública¹⁰.

Portanto, e ao que se percebe, as muitas questões são um pouco mais complexas do que parecem ser e/ou se mostram à primeira vista. Ou seja, há um sem-número de condicionantes (“cercas”) que dificultam o entendimento do que ocorre na prática, no cotidiano destes sujeitos. Por isso, não basta que se garanta apenas o acesso à escola; nem mesmo projetos e programas que estejam de acordo com o que se propõe e/ou garantem a legislação. Na prática - lá bem distante de tudo e de todos (rincões), onde os professores recebem uma “autoridade” de vez em quando - as coisas são diferentes do que está escrito ou se propõe “de fora”.

Minhas/nossas andanças, entre trilhas e estradas, mostram que as coisas que imperam o processo, o “bom” andamento das escolas rurais/do campo vão desde questões simples (material básico para manutenção e funcionamento da escola) até aquelas que têm um comprometimento maior quanto à qualidade da educação/ensino: falta de laboratório, biblioteca, transporte adequado, professor qualificado, metodologias e métodos que contemplam as especificidades do campo.

Portanto, quando as questões envolvem a educação, a escola rural/no/do campo e os jovens, estas devem ser pensadas de uma forma mais ampla. Ou seja, pensar o presente e futuro dos jovens do campo consistirá em construir um outro

campo, uma outra escola; pensar um espaço onde haja terra para trabalhar, produção de renda, moradia, saúde, lazer, escola, vida digna.

Os jovens que vivem e trabalham no campo, hoje, não são iguais aos jovens “rurais” de ontem. Seus sonhos são outros, suas necessidades são outras. Quando afirma querer “buscar uma vida melhor”, referirem-se a um conjunto de condições que possibilite serem cidadãos.

4 CONCLUSÃO

As discussões mostram que, embora haja uma revalorização dos espaços rurais/do campo, vista como um dos fenômenos demográficos importante neste início de século, o êxodo ainda é uma realidade preocupante. Ao mesmo tempo que atrai, expulsa. Esse movimento dialético mostra, dentre outros aspectos, a complexidade da realidade campo; bem como prova que o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Portanto, produção humana, histórica. Esta realidade, assim constituída, própria à lógica imposta pelo capital no campo e se reproduz onde os sistemas, o modo de produção, as relações de produção, são orientadas pela lógica imposta pelo capital.

O campo, este que aí está, poderá constituir-se como um espaço propício da cidadania e de condições de vida, capazes de promover a integração econômica e a emancipação social das populações que aí vivem e trabalham? Num mundo onde o rural/campo e o meio urbano/cidade formam um todo (“unidade contraditória”), qual o sentido do esforço em procurar “fixar” homem ao campo? O êxodo ocorre, nestes casos, como movimento natural e/ou como uma forma de negação daquele espaço para os trabalhadores? Qual o papel da escola neste contexto? O de reproduzir ou possibilitar mudanças? Quais os limites e as possibilidades entre um e outro?

Hoje, as políticas voltadas à juventude do campo não pode estar voltada e/ou limitar-se à agricultura. Isso significa dizer que temos um outro campo sendo gestado. Ou seja, um campo possível de ser visto sob novos paradigmas, qual seja, para além da idéia do campo voltado às atividades agropecuárias. Isso nos leva a concluir que o campo é muito maior do que a agricultura, pecuária, e que ali não vivem só agricultores.

Portanto, pensar em políticas públicas voltadas para os jovens do campo requer prepará-los, instrumentalizá-los, para essa nova realidade. Estamos falando de educação, necessariamente, sob novos paradigmas, que não aqueles imposto pelo projeto do capital, responsável pela saída/abandono de muitos destes jovens trabalhadores. Esse trabalho educativo poderá começar pela escola. Por isso há que se pensar outra escola. Esse é o desafio maior.

Neste contexto que se (re)desenha, há que se ressaltar a necessidade de se (re)construir no imaginário coletivo, bem como no imaginário da população do campo, uma nova visão do campo. Esse novo olhar sobre o campo e seus sujeitos precisa ser levado também para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que os estudantes (crianças, jovens, adultos) possam incorporá-las e vivenciá-las.

Nestas perspectivas, com certeza, dá-se o início - o que já vem ocorrendo - à construção de um novo campo, onde a educação seja buscada, fundamentalmente, como um direito, onde a escola seja buscada como um lugar onde se forjam novas idéias e novos ideais. Este é o grande desafio colocado à escola no/do campo hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* *Juventude e Agricultura Familiar*. desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

_____. *O futuro das Regiões Rurais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAMARANO, Ana A.; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil*: panorama dos últimos 50 anos. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0621.pdf>>SUMÁRIO>. Acesso em: abr. 2011.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CASTRO, Elisa G. *Os Jovens Estão Indo Embora? Juventude Rural e Reforma Agrária*. ITERRA (Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária. Unidade de Educação Superior – UES. *Boletim da Educação* – Edição Especial Nº 11 – Setembro de 2006. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária (textos de estudo). São Paulo, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. *Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002.

GRZYBOWSKY, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto & Educação*, São Paulo, ano1, n. 4, p. 47 – 59, out/dez 1986.

HENZ, Celso I. Apresentação. In: BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOMBARDI, José C. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MARINHO, E. Reis. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008.

PERIPOLLI, Odimar João. *Amaciando a terra: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo*. (Dissertação de Mestrado) PPGEDU. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. *Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola*: (Tese de Doutorado) PPGEDU. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAUER, Sérgio. *Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCOLESE, Eduardo. *A Reforma Agrária*. São Paulo: Publifolha, 2005.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor assistente I da Universidade do Estado do Mato Grosso. Email: familiaperipolli@ibest.com.br

² Carvalho (2005), ao falar sobre os sem-terra em Mato Grosso, diz que estes se constituem como a cara mais nova do campesinato Mato-grossense.

³ Ver, sobretudo, a coletânea *Por Uma Educação do Campo*, UNB/Brasília/DF, diversos autores.

⁴ Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>.

⁵ Vale lembrar que numa perspectiva não reprodutivista, mas transformadora, toda forma de luta no campo se coloca como uma forma de negar o estabelecido. Portanto, deve ser vista como um esforço coletivo para a construção de um projeto de contra-hegemônico.

⁶ Em muitos destes assentamentos os trabalhadores vêm assistindo a um processo de “favelização do campo”. Para Scolese (2005, p. 147), as maiores queixas e as rotulações de “favelas rurais” aparecem principalmente no momento em que os assentamentos são criados na região amazônica, quando os trabalhadores rurais passam a ser transportados para locais distantes de suas famílias, da infra-estrutura, do mercado consumidor e das condições básicas de saúde e educação. Dar lote não basta [...].

⁷ O conceito de uma e outra está ligado ao acesso ao trabalho, à renda, à moradia, ao transporte, ao lazer, à escola, ao estudo, ou seja, aos direitos sociais (CF/1988, art. 6º).

⁸ Abramovay (1998; 2003).

⁹ Pesquisas feitas pelo PNRA (2005, apud CASTRO, 2006) mostram que há uma queda significativa na frequência escolar a partir da 5ª série, acentuando-se muito no Ensino Médio. Segundo o estudo, isso se deve, primeiro: às dificuldades quanto ao acesso às escolas; segundo: as escolas de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio estão nos centros urbanos/cidades. Este quadro é mais significativo/representativo dentro dos assentamentos de Reforma Agrária. Meu/nosso trabalho de campo vem confirmando exatamente este quadro que se reproduz nos quatro cantos do país.

¹⁰ É o caso das universidades públicas de Sinop/MT, Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso) e UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Mais: o ingresso em uma universidade privada é algo inviável para a renda destas famílias. Já a pública, o que dificulta é o ingresso, a considerar a concorrência. Soma-se a este fato, à falta de condições (custos): manter um filho estudando em uma cidade custa bastante (a considerar a renda/falta de renda destas famílias). Os que trabalham, não conseguem dividir o tempo e os ganhos com os estudos (custos materiais, transporte, etc.).

ENVIADO EM: 15.06.2011

APROVADO EM: 04.07.2011

DA QUEDA DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO FORDISTA À ASCENSÃO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

FALL OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF ASCENSION FORDIST TO FLEXIBLE ACCUMULATION

Francisco José Lima Sales¹

RESUMO

O texto aborda a problemática apresentada pelas profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho e na estrutura do Estado regulador, voltado para o bem-estar social. Objetiva discutir o processo de reestruturação produtiva capitalista, ocorrido a partir das últimas décadas do século passado, e as suas conseqüências sobre o modelo de desenvolvimento à época dominante, o fordismo. Para caracterizar a crise do modelo de desenvolvimento fordista, são utilizados aspectos da perspectiva adotada pela escola francesa da regulação, com destaque das principais características deste modelo que emergiu no pós-guerra e que adquiriu configuração mundial no ocidente industrializado, e, principalmente, do processo de reestruturação industrial que ocorreu no âmbito das economias centrais e as características do novo modelo de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Fordismo – Estado Regulador – Modelo de Desenvolvimento – Reestruturação Produtiva.

ABSTRACT

The text addresses the problems presented by the profound changes occurring in the world of work and structure of the regulatory state, for the well-being. Aims to discuss the process of capitalist production restructuring, which occurred from the last decades of the last century, and its consequences on the

development model prevailing at the time, Fordism. To characterize the crisis of the Fordist model of development, are used aspects of the perspective adopted by the French school of regulation, particularly of the main characteristics of this model that emerged in the postwar world configuration and acquired in the industrialized West, and especially the process industrial restructuring that occurred within the core economies and the characteristics of the new development model.

KEYWORDS: Fordism – the state regulator – the development model – restructuring.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma apreensão fundamentalmente teórica da problemática apresentada pelas profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho e na estrutura do Estado regulador - voltado para o bem-estar social -, possibilitada pelas discussões suscitadas no transcorrer da disciplina “Estado e Desenvolvimento”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ministrada pelos professores Willington Germano e Eleonora Tinoco.

Assim, objetiva-se neste trabalho discutir o processo de reestruturação produtiva capitalista, ocorrido a partir das últimas décadas do século passado, e as suas conseqüências sobre o modelo de desenvolvimento à época dominante, o fordismo, além das repercussões dessas transformações para a formação e qualificação dos trabalhadores, em particular as determinações sobre o arcabouço jurídico-educacional brasileiro, enfocando a relação entre educação básica e educação profissional.

Nesta exposição, para delinear a crise do modelo de desenvolvimento fordista, serão utilizados aspectos da perspectiva adotada pela escola francesa da regulação², com destaque das principais características deste modelo que emergiu no pós-guerra e que adquiriu configuração mundial no ocidente industrializado, e, principalmente, do

processo de reestruturação industrial que ocorreu no âmbito das economias centrais e as características do novo modelo em desenvolvimento.

Em que pese o debate e as produções acadêmicas nas áreas da sociologia e da economia do trabalho já se desenvolverem há algum tempo, percebe-se a existência de uma grande polêmica entre os pesquisadores quanto à questão da inevitabilidade da universalização das inovações presentes no atual processo de reestruturação, no âmbito dos países periféricos³ da América Latina, em particular no Brasil.

Nesse contexto, que implicou demandas crescentes feitas aos trabalhadores pelo desenvolvimento técnico, bem como pela precária situação educacional da população brasileira que não atenderia, segundo alguns autores, sequer ao atual sistema de produção, uma reflexão sobre a necessidade de reformas no sistema educacional foi realizada.

Dessa maneira, a educação passou a ser vista como um importante fator de produção, à medida que a posse de novas competências repassadas pela escola básica possibilitaria a aplicação de inovações tecnológicas capazes de atender aos objetivos da produção, ou seja, a maior produtividade e qualidade.

Todavia, a realidade mostra que ao mesmo tempo em que se observam as exigências do capital por novas competências, ocorre o declínio do número de postos de trabalho na indústria, o aumento significativo do setor terciário e o recrudescimento do trabalho precário, que, somado à drástica redução do papel social do Estado promove a eliminação dos direitos sociais, o desmonte da seguridade, sobretudo da previdência social, o enfraquecimento do poder de representação dos trabalhadores e a desregulamentação e arrocho dos salários.

Tal fenômeno, segundo se pode perceber, não se apresenta como uma estratégia homogênea. A consulta à bibliografia especializada revela situações complexas e, ao mesmo tempo, divergentes, já que o processo de flexibilização do setor produtivo e do trabalho apresenta diferenças entre as várias experiências existentes, ou melhor, é pouco provável que o modelo

japonês possa ser aplicado na realidade brasileira da mesma forma como o foi naquele país.

Por fim, tendo em vista a complexidade do tema, as idéias aqui expostas pretendem tão somente problematizar os estudos já realizados, buscando com isso o aprofundamento da discussão.

2 CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO MODERNO LEVIATÃ: O ESTADO DO BEM ESTAR SOCIAL

O enfoque da abordagem politicista da escola de regulação⁴ sobre o Estado capitalista contemporâneo indica que entre os anos 1945 e 1975⁵ consolidou-se, nas sociedades industriais da Europa e Estados Unidos, uma utopia de uma sociedade do trabalho. (FARIAS, 1996)

Tal idealização da tendência politicista⁶ fundava-se na tese de que a forma de Estado apropriado ao regime fordista de acumulação correspondia ao Estado de classe,

[...] no sentido de que o governo volta-se em primeiro lugar, para a garantia da rentabilidade dos capitais; que é, todavia, considerada como premissa do emprego e da promoção do trabalho assalariado, que se torna em última instância, o objetivo do Estado-providência. (FARIAS, 1996, p. 32)

Essa dinâmica, em termos políticos e sindicais, resultou numa resolução reguladora favorável a todos os agentes que personificavam as relações conflituais existentes na economia, ou seja, os governos dos Estados identificados com tal proposta passaram a agir tanto sobre o trabalho quanto sobre o capital, por meio de medidas intervencionistas, nos planos da produção e da circulação, com o objetivo de tornar as relações entre capital e trabalho mais pacíficas e menos violentas.

Nesse sentido, o novo regime “surge” como um verdadeiro achado do capitalismo, já que, pressionado pela existência de um bloco socialista, apresenta-se como uma estratégia de desenvolvimento baseada no crescimento da produtividade nos ramos de bens de consumo e no considerável aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores.

Desse modo, para os analistas da “escola de regulação” não seria possível a existência de um regime fordista de acumulação intensiva sem a compatibilização da dinâmica da acumulação e valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos para a classe trabalhadora.

Nesse ponto, partindo de uma outra perspectiva e valendo-se da categoria do antivalor, Oliveira (1988) explicita como se constituiu a época de ouro do capitalismo que, marcada pela adoção de políticas econômicas de caráter expansivo, estimulou as altas taxas de crescimento econômico, o pleno emprego e a constante ascensão dos níveis de vida da maioria da população. Assim, a sociabilidade capitalista, mediante o fundo público, ampliou uma gama de valores, de riqueza social que não se constituiu em capital, mas que além de subsidiar diretamente o capital privado, favoreceu-o subsidiando indiretamente a reprodução da força de trabalho, através da assistência da população por meio das políticas sociais, como forma de desonerar o capital dessa tarefa. A rigor o modelo objetivava em última instância evitar a tendência inerente ao capitalismo, à queda da taxa de lucro.

Por sua vez, isso possibilitou aos capitalistas investirem no desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que permitiu se produzir uma imensa gama de bens e serviços públicos como antimercedorias sociais e uma certa desmercantilização da reprodução da força de trabalho.

Dessa forma, o progresso alcançado na “democracia do trabalho”, nas economias fabris ocidentais, principalmente no período que se seguiu ao término da Segunda Grande Guerra, resultou da implantação de uma estratégia que combinou o taylorismo na produção, o fordismo no planejamento político e o keynesianismo no planejamento econômico, ou seja, da combinação específica de organização do trabalho (baseado na passividade, na disciplina e na hierarquia) e de regulação nacional (baseado no acordo entre o patronato, os sindicatos e o Estado), favorecendo, assim, o progresso, tanto sob o aspecto material como sob os aspectos da cidadania, da constituição, da soberania etc. (FARIAS, 1996, p. 40)

Foi nesse cenário que os regimes social-democratas se legitimaram nos principais países europeus ao incorporarem ao capitalismo aspectos da planificação socialista, mediante a intervenção do Estado na economia,

levando parcelas significativas do movimento operário a suporem que definitivamente o capitalismo teria se reconciliado com os ideais democráticos e resolvido, de uma vez por todas, as contradições que anteriormente os separavam.⁷

A organização estatal daí derivada, alicerçada no compromisso social entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o governo, ao promover políticas públicas com vistas à construção e consolidação do chamado “Estado de bem estar”, visava com isso a “estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” (FRIGOTTO, 1995, p. 70)

Todavia, o Estado que surgiu como desdobramento dessa estratégia não significou uma mudança estrutural da sociedade capitalista, à medida que tal organização estatal “não alterou as relações econômicas e políticas de poder, não transformou o modo privado de produção lucrativa no trabalho público destinado à solução das necessidades humanas” (OFFE, s/d, p. 212), o que permite inferir que o *Welfare State*, antes de ser um tipo de sociedade utópica do trabalho, se mostrou como “o mais generoso agente assegurador das grandes empresas comerciais na curta, mas gloriosa história do capitalismo” (OFFE, s/d, p. 214).

Levando em conta todos os componentes básicos acima referidos, torna-se possível inferir, a partir da leitura de Huw Beynon sobre o estudo específico de um tipo de Estado de Bem-Estar, o inglês, que

[...] esses arranjos institucionais tinham uma certa força: de um lado porque permitiam a preservação e reprodução de um modo de vida dentro de um contexto de relações desiguais de poder, de outro, porque possibilitavam imprimir a marca dos trabalhadores na sociedade e no Estado. (1995, p. 73)

Desse modo, é a presença das massas no seio dos Estados capitalistas que assegurará os efeitos duradouros provenientes da elevação do gasto público, ampliando aqueles de natureza social.

Entretanto, o compromisso de classe daí derivado só se sustentou à medida que a economia se manteve em expansão. Quando essa passou a apresentar claros sinais de estagnação o intercâmbio de bens passíveis de

serem permutados no mercado político competitivo como, por exemplo, bem-estar material em troca de legitimidade política, se tornou mais trabalhoso e o consenso, tão caro ao modelo, começou a desgastar-se. (NETTO, 1993, p. 69)

Uma vez concluído que foi a estagnação das economias ocidentais, a partir do modelo de desenvolvimento adotado, que se constituiu na principal causa que levou à crise de legitimidade do Estado-providência, faz-se necessário analisar as principais características de tal modelo, procurando-se, assim, situar as raízes dessa crise.

3 APOGEU E CRISE DO FORDISMO

Nas últimas três décadas do século passado se observou, nas economias centrais, uma série de transformações no processo de produção capitalista, com rebatimentos importantes nos países periféricos, em particular nos da América Latina. Tais mudanças, que tomaram a forma de uma profunda reestruturação industrial, se apresentaram como respostas à crise do modelo de desenvolvimento adotado pelos países capitalistas centrais, tendo como objetivo último restabelecer o dinamismo e a estabilidade econômica e social vivenciada por esses países no segundo pós-guerra.

Após a Segunda Guerra Mundial, o regime de acumulação intensiva, centrado no consumo de massa, pôde generalizar-se justamente porque um novo modo de regulação, *monopolista*, havia incorporado a *priori* na determinação dos salários e dos lucros nominais, um crescimento do consumo popular em proporção aos ganhos de produtividade. (LIPIETZ, 1988, p. 59)

Entretanto, em que pese o sucesso desse modelo de acumulação durante a sua fase áurea, principalmente nos anos 1950 e 1960, o fordismo⁸ (como foi chamado o modelo) progressivamente passa a mostrar seus limites, até mesmo do simples ponto de vista organizacional, sem falar dos seus limites sociais.

Logo, em primeiro lugar, é necessário se definirem as principais características do fordismo para, em seguida, se situarem os limites desse modelo de desenvolvimento, os quais levaram à crise que assolou as economias centrais nas últimas três décadas do século XX.

Uma vez adotada essa premissa, um modelo de desenvolvimento deve ser analisado sob três aspectos, a saber: 1) o regime de acumulação; 2) o modelo de regulação⁹ e 3) o paradigma tecnológico.

O primeiro, o regime de acumulação, diz respeito aos princípios que governam a evolução da organização do trabalho. Assim, denomina-se

[...] *regime de acumulação* aquele modo de re-alocamento sistemático do produto que rege, num longo prazo, uma certa adequação entre as transformações das condições da produção e as transformações das condições de consumo. Um tal regime de acumulação é dado por um *esquema de reprodução* que descreve, período por período, a alocação do trabalho social e a repartição dos produtos entre os diferentes departamentos da economia. Por *departamentos*, entende-se uma partição do conjunto produtivo considerado, partição que se adapta ao problema da reprodução e da acumulação, abstraindo-se de qualquer consideração de ordem técnica em termos de trabalho concreto. O esquema de reprodução é, de algum modo, o esqueleto do regime de acumulação, o marco matemático de sua coerência social. (LIPIETZ, 1988, p. 48)

A rigor, um *regime de acumulação* pode ser extensivo ou intensivo, conforme se verá:

Um regime de acumulação pode ser principalmente *extensivo* ou *intensivo*, vale dizer que a acumulação capitalista é dedicada principalmente à expansão da produção, com normas produtivas idênticas, ou, no outro caso, ao aprofundamento da reorganização capitalista do trabalho (“subsunção real” do trabalho ao capital), geralmente no sentido de uma maior produtividade e de um maior coeficiente de capital. (LIPIETZ, 1988, p. 48)

Por *modelo de regulação* se entende “o conjunto de regras interiorizadas e de procedimentos sociais, que incorpora o social nos comportamentos humanos” (LIPIETZ, 1988, p. 30), ou seja, são as normas, hábitos, procedimentos, instituições que agem como forças coercitivas ou incentivadoras para que os agentes privados se conformem com determinado regime de acumulação, de tal modo que este regime “aparece como o resultado macroeconômico de um modo de regulação, tendo por base um modelo de industrialização” (LIPIETZ, 1988, p. 30). Já por *modelo de industrialização* (ou paradigma tecnológico) deve-se entender os princípios que governam a evolução da organização do trabalho.

Nesse sentido, uma vez definidas as principais características apresentadas por um modelo de desenvolvimento, é pertinente analisar o fordismo, que foi o modelo de desenvolvimento dominante ao longo do século XX.

Quanto ao *paradigma tecnológico*, o fordismo subsume o que se convencionou chamar de “revolução taylorista” ou taylorismo. Essa forma de organização científica do trabalho, idealizada por Frederick Taylor, disseminada nos EUA e, parcialmente na Europa, nos anos vinte do século passado, surge a partir do segundo grande ciclo da expansão industrial capitalista, oriunda das grandes transformações engendradas pela Segunda Revolução Industrial¹⁰, o que exigiu a introdução de novos instrumentos de trabalho e a redefinição do processo de trabalho para atender às exigências da produção, impulsionando a constituição de um novo padrão industrial e tecnológico.

Essa “revolução” tratava “(...) de no processo de trabalho, tirar das coletividades operárias seu *Know-how*, que foi depois sistematizada pelos engenheiros e técnicos através dos métodos da ‘organização científica do trabalho’” (LIPIETZ, 1988, p. 50), ou seja, uma das características principais do taylorismo foi a sua capacidade de expropriar os conhecimentos técnicos acumulados pelo trabalhador.

Assim, o operário de *métier*, que antes detinha o controle relativo sobre as técnicas de produção e condições de trabalho, com a introdução desse método teve subtraída essa capacidade que foi então incorporada ao processo de produção.

O método fundado por Taylor tinha dois objetivos principais: primeiro, generalizar mais rapidamente o método de trabalho aparentemente mais eficaz, elevando assim a produtividade do trabalho e, segundo, através do conhecimento preciso do tempo de cada operação, controlar com maior rigor o ritmo de trabalho dos operários.

Entretanto, faltava a incorporação daquele conhecimento sistematizado ao sistema automático de máquinas que ditavam o modo operacional aos operários expropriados de sua iniciativa, e isso foi possível graças ao fordismo.

Logo, o que vai diferenciar o fordismo do taylorismo é que naquele as próprias normas são incorporadas ao dispositivo da maquinaria, isto é, é a linha de montagem que vai ditar a operação requerida e o tempo necessário para a sua efetivação.

No que se refere ao trabalho qualificado dentro dos complexos taylorizados, e depois fordizados, se observa que a presença de operários qualificados ainda permanece, sendo indispensável em todos os níveis, principalmente nos segmentos “para trás” deste complexo, naqueles onde se realiza a famosa incorporação, isto é, naqueles onde se produzem os bens de capital industrial, máquinas-ferramentas etc., que são o “coração” do dispositivo produtivo. (LIPIETZ, 1988, p. 51)

As principais características do *regime de acumulação* adotadas pelo modelo fordista eram a sua grande produtividade e seu alto coeficiente de capital fixo *per capita* (acumulação intensiva), bem como um crescente consumo de massas.

Em relação ao primeiro aspecto é importante observar que os investimentos em capital fixo só se sustentavam à medida que o fordismo obtinha altos ganhos de produtividade. À medida que esses ganhos foram decrescendo o modelo começou a ruir.

Quanto ao aspecto do consumo de massas, pode-se considerar como sendo, ao lado do taylorismo, um dos pilares mais importantes do regime fordista, uma vez que garantia a legitimidade do sistema.

Isso remete à questão do *modo de regulação* que caracterizava o fordismo, onde se destaca o papel do Estado. Assim, o que prevaleceu foi a regulação monopolista dos salários, ou seja, através de acordos coletivos constringentes para o conjunto dos empregadores de um ramo e de uma região de produção, de um salário mínimo fixado pelo Estado, cujo poder aquisitivo cresceu no decorrer do tempo, bem como de um sistema de previdência social, financiado por contribuições obrigatórias, a garantir para todos os assalariados uma renda permanente (LIPIETZ, 1988, p. 53), foi possível que o crescimento geral da produtividade se refletisse na elevação do poder aquisitivo dos assalariados.

Porém, se anteriormente as crises do capitalismo eram de superprodução, como a ocasionada pela aplicação do taylorismo no processo produtivo no começo do século passado, quando os ganhos de produtividade, em não sendo incorporados aos salários, provocaram a crise de superprodução do final dos anos 1920, a crise atual, da acumulação intensiva, aparece com uma crise de rentabilidade, ao contrário da crise de 1930 que era de superprodução, isto é, a partir de um determinado momento, os ganhos de produtividade, em não compensando o aumento da composição técnica do capital, implicou rebaixamento da taxa média de lucros.

Logo, o aumento da produtividade, operado através do desenvolvimento de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, que levaram a um aumento substancial da taxa de capital fixo per capita, gerou com isso uma crise de rentabilidade desse modelo.

Como se pode observar, as raízes dessa crise podem ser encontradas nos próprios princípios tayloristas, nos quais o modelo se baseou. A rigor, ao expropriar a iniciativa dos trabalhadores e ao repassar a tarefa de aumentar a produtividade para os setores de Organização e Métodos, sob responsabilidade dos engenheiros e técnicos, o aumento desta produtividade só foi possível através do desenvolvimento de máquinas mais complexas, operadas por trabalhadores cada vez menos qualificados. Tal situação gerou o aumento da taxa de capital fixo per capita, que a partir de determinado momento já não foi compensado pelo aumento da produtividade, levando à crise de rentabilidade.

Diante dessa crise a resposta do capital foi, num primeiro momento, a internacionalização da produção. Esse movimento, decorrente da própria lógica do fordismo e da sua crise então latente, visou “a busca de ganhos de produtividade através da ampliação da escala de produção, e a procura por regiões oferecendo salários mais baixos”. (LIPIETZ, 1988, p. 88)

Esse “extravasamento” dos sistemas produtivos por fora das fronteiras nacionais só foi possível, do ponto de vista do processo de trabalho, porque o fordismo permitia uma segmentação, uma repartição em três níveis: 1) a concepção, a organização dos métodos e a engenharia tornadas autônomas; 2) a fabricação qualificada, exigindo uma força de trabalho

adequada; e 3) a execução e a montagem desqualificadas, não exigindo em princípio nenhuma qualificação. (LIPIETZ, 1988, p. 89).

Desta forma, à antiga divisão horizontal do trabalho entre setores (primário e secundário), se sobrepôs uma segunda divisão, vertical, entre níveis de qualificação dentro de um mesmo ramo industrial.

A adoção dessa estratégia pôde seguir duas lógicas diferentes, dependendo da forma como se articulou com o regime de acumulação central: a “taylorização primitiva” e o “fordismo periférico¹¹”.

O primeiro, o taylorismo primitivo, é entendido como

[...] um deslocamento de determinados segmentos de circuitos de ramos/setores, para Estados que gozam de uma alta taxa de exploração (salário, duração e intensidade do trabalho), cujos produtos são reexportados principalmente para o centro. (LIPIETZ, 1988, p. 92)

As regiões mais representativas dessa estratégia eram as zonas francas da Coreia e Taiwan, assim como os “Estados-feitorias” da Ásia (Singapura, Hong-Kong), em que a participação das mulheres no total dos empregos chegava a 80%, além do que esta lógica objetivava extorquir a mais-valia máxima de uma força de trabalho que ninguém estava preocupado em reproduzir regularmente, em função da reserva inesgotável dessa força de trabalho.

Quanto ao fordismo periférico¹²

- trata-se de um fordismo autêntico, com um verdadeiro processo de mecanização e um acoplamento da acumulação intensiva e do crescimento dos mercados do lado dos bens de consumo duráveis.
- permanece periférico no sentido de que, primeiramente, nos circuitos mundiais dos ramos produtivos, as estações de trabalho e as produções correspondentes aos níveis da fabricação qualificada e, principalmente, da engenharia, permanecem em ampla medida exteriores a esses países. (LIPIETZ, 1988, p. 97)

O seu surgimento está condicionado à existência de um mercado capaz de absorver pelo menos parte da produção, pressupondo o consumo das classes médias modernas locais, o acesso parcial dos operários do setor fordista aos bens de consumo popular duráveis. Nesta categoria podem ser incluídos os “Novos Países Industrializados” (NPI’s) como a Coreia, México, Brasil, Espanha etc.

No entanto, a internacionalização da produção não se constituiu em saída para a crise de rentabilidade do fordismo. Isso porque se, por um lado, esse processo de internacionalização, que objetivava resolver os problemas da rentabilidade por meio da redução do custo da força de trabalho e da ampliação da escala de produção, num primeiro momento se mostrou satisfatório, por outro, essa solução fez com que o problema surgisse pela demanda, pelo colapso do consumo.

Vale dizer que esse processo de internacionalização da produção, principalmente por meio da adoção do “taylorismo primitivo” na periferia do capitalismo, ao provocar a diminuição do número de postos de trabalho e a estagnação dos salários nos países desenvolvidos, levou à crise de consumo das economias centrais, que não foi compensada pelo aumento do consumo ocorrido na periferia. Isso, por sua vez, explica o processo de reestruturação industrial ocorrido naqueles países.

Nesse sentido, a estagnação dos rendimentos, agravada ainda por situações conjunturais, como a crise do petróleo, considerada uma das causas da recessão econômica que levou ao esgotamento do padrão de consumo fordista, dá a devida compreensão das mudanças e transformações na configuração do processo de trabalho promovidas no âmbito das economias centrais, de modo que, ao novo modelo econômico requerido pelo grande capital, correspondeu um outro paradigma produtivo, tecnológico e organizacional.

Desse modo, as implicações decorrentes do processo acima descrito sobre a acumulação manifestaram-se de duas formas: a primeira, por meio da inflação do salário direto, que refletiu negativamente sobre a taxa de mais-valia e, a segunda, pelo endividamento do Estado, que, por apresentar um caráter cumulativo, repercutiu de forma negativa no aprofundamento da crise, pois é nas fases depressivas que mais crescem as demandas pelos serviços públicos.

Com o esgotamento dos ganhos de produtividade provocado pela crise do padrão de acumulação rompe-se o pacto entre os “parceiros” sociais envolvidos, levando as classes dominantes desses países e os partidos social-democratas no poder a optarem, cada vez mais, por uma regulação da

economia e da própria sociedade pelas leis do mercado, em detrimento da ação social preventiva e reguladora do Estado.

A rigor, o significado histórico das transformações ocorridas nesse tipo de ordenamento sócio-político sinaliza para prerrogativas de caráter antidemocrático, postas pelo recente desenvolvimento da ordem capitalista, à medida que indicam o retorno, décadas depois, às velhas cátedras do liberalismo, agora travestido com nova roupagem. Isto significa que a metamorfose sofrida pelo capitalismo restaurou “o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia”. (NETTO, 1993, p. 77)

Porém, não é somente a crise do Estado do bem-estar, que tem início na passagem da década de sessenta à de setenta, o elemento explicativo da crise global contemporânea e da ofensiva neoliberal em curso, como também a falência dos padrões societários configurados pelos países do chamado socialismo real.

A falência dos Estados socialistas ofereceu ao arsenal do neoliberalismo a comprovação da insustentabilidade de uma economia planejada, enquanto que a crise do *Welfare State* ofereceu o argumento para colocar em dúvida a eficiência estatal na indução do crescimento econômico e na promoção do bem estar social. (NETTO, 1993)

A partir dos motivos expostos, a teoria neoliberal erigiu o mercado como realidade empírica central promotora de um duplo papel na conformação de uma sociedade livre, de modo que, tal teoria passou a defender

[...] que qualquer mecanismo de coordenação consciente da atividade econômica – quer se expresse por meio de uma direção centralmente planejada como foi o caso do socialismo real, quer através de uma regulação socialmente dirigida do mercado através do chamado Estado de bem-estar social – é incapaz de promover, com eficiência, a produção e distribuição da riqueza. (TEIXEIRA, 1996, p. 231)

Contudo, à medida que a crise se mostrou como de caráter estrutural, atingindo diretamente a relação entre capital e trabalho, ela também se refletiu sobre o aparelho estatal, fundamentalmente no que tange ao financiamento do processo de acumulação como na efetivação de políticas

necessárias à reprodução da força de trabalho, exigindo uma profunda mudança tanto no nível da organização do processo produtivo quanto na forma de intervenção do Estado.

O novo padrão daí emergente requereu um completo reordenamento das funções estatais, de modo que, com a adoção das políticas de cunho neoliberal, o Estado agora redefinido assumiu a função de criador das condições sistêmicas de valorização para os setores de ponta, objetivando melhores condições de competir no mercado internacional, o que, por sua vez, significou garantir infra-estrutura básica, força de trabalho qualificada, recursos científicos e tecnológicos, subvenções, condições de mercado etc., para os grandes grupos financeiros e industriais transnacionais agora detentores de um poder maior sobre a definição das políticas e ações estatais. (MOURA, 1996)

4 CRISE E MUDANÇA NO MUNDO DO TRABALHO: OS NOVOS PARADIGMAS E A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO TRABALHADOR

Com a crise da etapa fordista do capital, a reestruturação da produção se impôs enquanto um imperativo necessário ao combate à rigidez que caracterizava esse modelo de desenvolvimento¹³. Tais inovações foram vistas como possibilitadoras de incrementar a flexibilização do sistema produtivo, além de mostrarem-se indispensáveis à recuperação da capacidade de crescimento da economia.

De fato, é no quadro de enfrentamento da crise do padrão de acumulação anterior que a revolução tecnológica e informacional aparece como uma resposta global do sistema à crise do modelo de acumulação, engendrando entre outros elementos um novo e intenso ciclo de globalização econômica. Essa “revolução” ampliou consideravelmente o poder dos oligopólios, provocado pelas fusões, *joint ventures*, diminuição de plantas industriais etc.

Tal processo que ocorre no plano da organização industrial – marcado por um caráter global - deve ser entendido inserido num “dado estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se caracteriza por um aprofundamento

da concentração do capital e de uma nova forma de organização das empresas pela financeirização e pela fragmentação”. (MARQUES, 1996, p. 136)

Daí as interpretações dadas ao papel desempenhado pelas inovações tecnológicas e as políticas de desregulamentação na nova conjuntura serem, num primeiro momento, a de facilitar a mundialização¹⁴, e, num segundo momento, a de conformar as novas normas de produção. Assim, o eixo condutor do processo de acumulação aparece projetado na propriedade inerente dos meios de conhecimento, objetivado na utilização da automação e da informática.

Porém, o modelo japonês, o toyotismo, por ser portador de um modo de extração de ganhos de produtividade que correspondeu, de forma mais fiel, ao atual estágio alcançado pelo capitalismo, e por assentar-se em novos métodos de organização do trabalho distintos dos padrões fordistas, ao se apresentarem mais flexíveis e moduláveis¹⁵, foi aquele que demonstrou maior tendência à universalização.

A conseqüência direta dessa processualidade pode ser verificada, embora de forma não homogênea, no questionamento, fratura ou mesmo rompimento do compromisso social e das relações/instituições econômicas, sociais e políticas definidas quando da constituição e expansão do Estado de bem-estar, das políticas econômicas de viés keynesiano e do crescimento estável. (MATTOSO, s/d)

A rigor, o desmonte das funções eqüitativas do Estado, com a eliminação dos direitos sociais, o desmonte da seguridade, desregulamentação e arrocho salarial, resultou na ampliação da desigualdade e da exclusão que se materializaram nos altos níveis de desemprego estrutural, conseqüentemente, em sindicatos mais débeis frente à ação patronal, levando-os à perda quase absoluta do seu poder político e de representação.

Nesse sentido, o pós-fordismo – como passaram a ser denominadas as transformações no mundo do trabalho e em especial o toyotismo – buscou uma nova forma de regulação assentada fundamentalmente na flexibilização do processo produtivo, na intensificação do trabalho, no modelo cooperativo de

organização dos sindicatos, na horizontalização da produção etc., para tentar superar a crise de acumulação do padrão anterior.

Com a introdução dessas inovações ao mesmo tempo em que se elevaram os ganhos de produtividade dos capitalistas, operou-se em sentido contrário a substituição do trabalho vivo por trabalho morto, de modo que o impacto ocasionado por tais experiências da acumulação flexível – em especial a japonesa – à classe trabalhadora, teve em comum a flexibilização dos direitos trabalhistas, de modo a dispor da força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor.

Assim, para a efetiva flexibilização do processo produtivo, tornou-se necessária a flexibilização do trabalho, uma vez que o “toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados, dependendo das condições de mercado”. (ANTUNES, 1995, p. 28)

A emergência da nova forma de organização do trabalho apontou para a constituição de um novo trabalhador, de caráter polivalente, ou melhor, a adoção dos novos paradigmas além de promover o desemprego tecnológico, requereu a alteração do perfil da qualificação profissional, exigindo, assim, por sua vez, o redirecionamento das ações estatais, visando à consolidação de novas competências na força de trabalho; por outro lado, face ao crescente defensismo do movimento sindical frente às novas transformações no mundo do trabalho surge “uma massa de trabalhadores que perdem seus antigos direitos e, não se inserindo de forma competitiva (...) no novo paradigma tecnológico, tornam-se desempregados”. (MATTOSO, s/d, p. 524)

A exigência de um novo tipo de qualificação pelos setores chaves da produção se deu à medida que a empresa pós-fordista, altamente competitiva e flexível, necessitou desenvolver a iniciativa, a cognição, a capacidade de raciocínio lógico e a criatividade do trabalhador para possibilitar respostas imediatas no manejo das novas tecnologias.

Com o surgimento do novo padrão de desenvolvimento ampliou-se a diferenciação entre os trabalhadores, levando a uma situação em que os “beneficiados” pelo processo de reestruturação dispõem de um alto nível de

formação, escolar e técnica, proveniente de uma escola pública de qualidade, garantias no emprego, com uma relativa estabilidade, pequena diferenciação salarial e pouca rigidez na definição dos postos de trabalho, trabalho em equipe, contratações coletivas (Suécia e Itália), discussão e negociação sindical quanto a processo de trabalho e inovação, enquanto que os excluídos do processo, por se situarem à margem dessas garantias, tiveram o seu trabalho desqualificado, regidos por relações muitas vezes precárias e não padronizadas. (MATTOSO, s/d, p. 524)

Nesse contexto, a reestruturação produtiva – muito mais evidente nos países centrais – aponta para uma descomunal reconcentração do capital que, por conseguinte, deve ampliar o poder financeiro, comercial e produtivo dos grandes grupos internacionais. Contudo, vale salientar que, se nos países centrais a implantação de tais modelos mostrou nitidamente o seu caráter excludente com o aprofundamento das desigualdades sociais, para os países periféricos a transposição mecânica dessas experiências tem se apresentado como um verdadeiro desastre, à medida que a nova fase do capitalismo, em sua ação globalizante,

[...] está causando um verdadeiro flagelo, sucateando precocemente capacidade produtiva e infra-estrutura (...). Por outro lado, o debilitamento do Estado, que já era acentuado com a “crise da dívida”, aumentou ainda mais, com as políticas de ajustes neoliberais, desregulamentações, privatizações, exaustão da capacidade de planejamento e incapacitação da política econômica. A esses Estados nacionais pouco tem restado fazer para escapar de uma “reação passiva”. Isso tudo está agravando sobremodo a atual crise social. (CANO, 1996, p. 134)

Nesse sentido, a forma “globalizante” que assume o processo de acumulação promoveu uma outra configuração do perfil da força de trabalho por meio de novos processos de qualificação/desqualificação – ao requerer mudanças nos requisitos educacionais desses trabalhadores -, reforçando e aperfeiçoando a subsunção do trabalho à lógica do capital, como também exigindo a redefinição da política educacional do Estado nos países centrais.

5 O CASO BRASILEIRO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No que concerne à aplicação da automação e da informatização na indústria brasileira, esse processo se apresentou de forma mais intensa a partir do início da década de 1990. Entretanto, é importante esclarecer que, mesmo considerando uma série de políticas de ajuste e modernização tecnológica que presidiram tal metamorfose na economia¹⁶, particularmente no seio das empresas – no final dos anos 1970 – e que possibilitaram mais claramente a compreensão da aplicação dessas inovações, não é o objetivo aqui retomar de maneira detalhada todo o processo, dados os limites do texto.

Sendo assim, embora aqui nesse ensaio se tome como referência o texto de Leite “*Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra*”, não se considerará totalmente a periodização sistematizada pela autora, que identifica três diferentes momentos do processo de modernização tecnológica no país. Assim, aqui será destacado apenas o terceiro período, que se inicia nos anos 1990, fase a partir da qual foi detectado um maior esforço dos capitalistas no sentido de acompanhar a tendência mundial de flexibilização da produção e do trabalho.

De todo modo, é importante ressaltar que tal processo tem início induzido por dois fenômenos distintos, mas que devem ser analisados de maneira integrada e que são respectivamente os novos padrões de competitividade internacional exigidos pelo capital e um conjunto de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas internamente no país.

Isso significa dizer que, verdadeiramente, não foi só a crise econômica o aspecto relevante da mudança de perfil tecnológico e de gestão da força de trabalho do parque industrial brasileiro, mas igualmente a existência de duas outras motivações básicas: a primeira, o processo de democratização do país, e a segunda, o ressurgimento do movimento sindical combativo.

É nesse contexto marcado pelos aspectos supracitados que os capitalistas são compulsoriamente obrigados não somente a substituir as políticas repressivas da força de trabalho no interior das fábricas por outras mais compatíveis com a flexibilização do trabalho (just in time, CCQ, Kanban, administração participativa etc.), como também a introduzir paulatinamente

novos equipamentos de base microeletrônica, visando a novos padrões de competitividade e qualidade. (LEITE, s.d., p. 564)

Convém destacar que no início da década de 1990, em razão da abertura econômica adotada pelo governo Collor e pela retração do mercado interno, a modernização forçada assumiu o caráter de uma verdadeira reestruturação produtiva, à medida que, pressionadas pela concorrência internacional, muitas indústrias optaram pela adesão ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade¹⁷, com o intuito de buscar métodos mais eficazes de produção, por conseguinte, portadores de instrumentos competitivos que permitissem a indústria brasileira a manter – e até ampliar – sua inserção no mercado internacional.

Vale sublinhar que Leite, baseada em estudos realizados sobre as mudanças ocorridas na organização industrial, ressalta que

[...] diferentemente de períodos anteriores, em que inovar significava, para muitas empresas, comprar equipamentos e/ou introduzir “pacotes” e “programas” (g.a.) organizacionais ou de motivação, que eram implantados em setores das empresas, muitas vezes por iniciativa deste ou daquele departamento, com resultados heterogêneos, a partir do final dos anos oitenta, passamos a encontrar um conjunto cada vez maior de empresas em processo de profunda reestruturação a partir de uma decisão da direção, introduzindo todo um conjunto de inovações articuladas entre si. Esses esforços de reestruturação mais integrados se manifestaram a partir da introdução de algum tipo de Programa de Qualidade Total. (LEITE, s.d., p. 574)

Diante do exposto, os investimentos em novas técnicas de organização do trabalho que, em última instância, tendem a aumentar a capacidade de produção e, ao mesmo tempo, a diminuir o custo de produção, além de serem pré-requisitos fundamentais para a introdução de equipamentos e tecnologia mais avançada, se explicam em decorrência do fato de a indústria brasileira desperdiçar algo em torno de 40 bilhões de dólares, não só pela baixa produtividade, mas também pelos altos custos da produção. (BORGES, 1990, p. 50)

É importante assinalar que a introdução dessas novas técnicas organizacionais mesmo que perspectivem uma maior participação no controle dos processos de trabalho e em novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, resultam também num maior controle do capital sobre os operários, já que a implementação das novas políticas de gestão da força de trabalho

embora, aparentemente, se mostrem “humanizadoras” das relações entre capital e trabalho, busquem incessante a diminuição dos conflitos no interior da fábrica¹⁸, na verdade, objetivam a modernização da exploração pelo envolvimento cooptado dos trabalhadores, possibilitando ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho.¹⁹

De outra parte, as mudanças que estão se processando na organização industrial vêm acompanhadas de uma nova segmentação da força de trabalho, de novos padrões de qualificação, da terceirização e do desemprego estrutural. Dessa forma, tendencialmente são as mudanças relacionadas à redução dos custos da produção – ligadas à descentralização, via a externalização de atividades – que caracterizam o esforço de modernização por parte dos capitalistas. Assim sendo, embora a tendência à terceirização seja dirigida predominantemente àqueles setores ligados aos serviços, alguns estudos têm apontado para a crescente participação de empresas terceirizadas nos setores ligados à produção.

Os impactos dessa tendência sobre a força de trabalho, nos setores não essenciais da produção, têm apontado para uma crescente precarização das condições do emprego e desqualificação profissional do trabalhador, uma vez que é revelador o fato de os trabalhadores que são submetidos à terceirização terem salários e benefícios sociais mais baixos, jornadas de trabalho mais extensas e estafantes – daí a menor qualificação requerida –, além de menor segurança e maior insalubridade nos locais de trabalho; isso sem levar em consideração que a externalização das atividades pode significar o comprometimento da qualidade dos serviços prestados. (LEITE, s/d, p. 575)

Entretanto, apesar de tal processo se apresentar ainda de uma forma muito heterogênea, é um fato evidente que os capitalistas brasileiros paulatinamente envidam esforços no sentido de acompanhar os padrões internacionais de modernização do processo produtivo, pelo menos no setor dinâmico da acumulação do capital. Assim, embora a questão remeta a uma polêmica discussão relacionada ao atual processo de reconversão da produção e aos novos requisitos de educação demandados por esse processo, faz-se necessário analisar o processo de reformas na educação básica e profissional ocorrido na última década do século passado, que visava adequar o modelo

educacional ao fenômeno da reestruturação produtiva em curso num país periférico como o Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio; MORAES, Ignez Navarro de; FELIX, Maria de Fátima. Diretrizes para uma política de formação profissional da CUT. *Caderno ANDES*, n. 10, Brasília, out. 1993.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BEYNON, Huw. A destruição da classe operária inglesa? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, n. 27, ano 10, fev. 1995.

BORGES, Altamiro. Novidades na exploração dentro das fábricas. *Revista Princípios*, n. 22, ago./set./out. 1990.

BÓRON, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANO, Wilson. Notas sobre o imperialismo hoje. *Crítica Marxista*. N. 03. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FARIAS, Flávio Bezerra de. *O Estado capitalista contemporâneo*. Para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A modernidade e o Estado regulacionista? In. *O Estado capitalista contemporâneo*. São Luís, 1996. (mimeo)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação técnico-profissional: de política social para assistência e alívio da pobreza. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/unitrabalho/boletim/n05/artigos/artigo01.html>>. Acesso em: 22 out.2001.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In. OLIVEIRA, Carlos Alonso et alli (Org.). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Página Aberta, [s.d.].

MARQUES, Rosa Maria. Globalização e Estados nacionais. *Crítica Marxista*. N. 03, São Paulo: Brasiliense, 1996.

MATTOSO, Jorge Eduardo L. O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados. In. OLIVEIRA, Carlos Alonso et alli (Org.). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Página Aberta, [s.d.].

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.

OFFE, Claus. Capitalismo avançado e Welfare State. In. CARDOSO, Fernando Henrique, MARTINS, Carlos E. (orgs.). *Política e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2, [s.d.]. (mimeo)

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 22, out./1988.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. *O mundo "preto-e-branco" do pós-fordismo quanto pior, melhor*. Disponível em: <<http://www.img.org.br/artigos.html>>. Acesso em: 26 jul.2001.

_____. O neoliberalismo em debate. In. TEIXEIRA, Francisco José Soares, OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Adjunto II, lotado no Departamento de Estudos Especializados, da Universidade Federal do Ceará.

² Mais precisamente o livro de Alain Lipietz, “Miragens e Milagres”, obra em que esse autor aborda as várias facetas que levaram a crise do modelo de desenvolvimento fordista.

³ Por periféricos chamam-se os países nos quais o regime de acumulação dos países capitalistas mais avançados não conseguiu se implantar. (LIPIETZ, 1988, p. 45).

⁴ Entende-se por escola da regulação uma corrente de economistas que mantém certa proximidade com o marxismo e tem grande expressão em especial na França.

⁵ Este período que vai de 1945 a 1975 corresponde ao que convencionalmente alguns teóricos chamam de os “trinta gloriosos”. Tal período foi caracterizado pelo regime fordista de produção e pelo consumo de massa, isto é, pela evolução do poder de compra dos salários e pela rentabilidade do capital, mediados por um sistema de instituições estatais e contratuais. (FARIAS, 1996).

⁶ Entende-se por tendência regulacionista politicista aquela para a qual o socialismo (passagem de uma regulação da sociedade – de viés keynesiano - para uma sociedade regulada - gramsciana) resultaria de reformas no capitalismo, que estariam ligadas a algumas ações estatais e contratuais cada vez mais democráticas. Esta, portanto, não nega a luta de classes. Já a tendência regulacionista tecnicista defende que “a crise é uma perda de dinamismo típica da existência burguesa moderna, que pode, entretanto, ser estendida para toda condição humana, inclusive para a dos operários massificados – que se deixam levar passivamente pela derrota burguesa. (...) É a única alternativa, em termos de movimento operário, tornado conformista e oficial, no contexto da modernidade em vigor, onde o motor da história não é mais a luta de classes, mas a técnica”. (FARIAS, 2000, p. 65).

⁷ Essa guinada da social-democracia levou a uma dissociação entre socialismo e democracia, reforma e revolução, o que a fez renegar suas pretensões transformadoras e o seu projeto de construir uma sociedade socialista, contentando-se com a busca de metas muito mais modestas, como a de tratar de insuflar um espírito mais solidário ao capitalismo monopolista. (BÓRON, 1995, p. 153).

⁸ É interessante observar que Lipietz (1988, p. 14) chama a atenção dos leitores para o caráter contraditório da expressão “fordismo”. Segundo esse autor, “tal como conceitualizado pelos autores dos anos setenta (inclusive ele) dizia respeito a economias nacionais desenvolvidas e relativamente autôcentradas”. “(...) É um conceito que pretende levantar alguns aspectos de algumas realidades, com intuito de propor uma lógica. (...) é apenas um nome que designa o conceito baseado no caráter evocativo do nome de Henry Ford, cujas práticas, e alguns escritos, antecipavam aquilo que passamos a chamar de “fordismo”. Essa evocação (...) é bastante enganosa: a realidade econômica dos países capitalistas avançados do pós-guerra é bastante diferente daquilo que H. Ford recomendava.”

⁹ Por *regulação* (palavra oriunda da área da cibernética) entende-se a maneira pela qual um processo contraditório se reproduz de modo regular apesar e através de suas próprias contradições. Deve-se diferenciar de *regulamentação* que diz respeito a uma decisão do Estado para impedir ou obrigar os agentes a realizar tal ou qual fato. A “regulamentação” pode constituir um meio de se conseguir a “regulação”, mas não se constitui no único.

¹⁰ A Segunda Revolução Industrial foi marcada pela descoberta da eletricidade, do motor a explosão, da química orgânica, dos materiais sintéticos, da manufatura de precisão, etc.

¹¹ Lipietz (1988, p. 15) chama a atenção para o fato de que o “conceito de fordismo periférico não ‘cola’ perfeitamente a nenhuma realidade empírica”, pois, continua o autor, “nenhum país, salvo talvez a Coréia na segunda metade dos anos setenta, pode ser designado como ‘um’ fordismo periférico”. Indica ainda que nem “a França, nem a Itália, nem o Japão foram realmente fordismos, mas o conceito de fordismo permite salientar uma parte do que foi a história econômica desses países nos anos de 1950-1970.”

¹² É preciso assinalar que o fato do modelo fordista se desenvolver em certos países periféricos, isso não implica dizer que outros regimes de acumulação vigentes desapareçam. É perfeitamente possível a

convivência de um modelo fordista periférico com outro regime de acumulação que se apóie no latifúndio.

¹³ Para a tendência tecnicista “(...) a crise do regime de acumulação intensiva, instalada desde 1945, resulta do fato de que as instituições do fordismo, em vez de impulsionar a regulação que lhe são próprias, transformaram-se num obstáculo ao processo. (FARIAS, 1996, p. 43).

¹⁴ Para Marques (1996, p. 136) a mundialização, diferentemente do entendimento dos organismos internacionais, como o BIRD e o FMI, que a apresentam como “a fase atual da economia mundial em que o mundo se apresenta sem fronteiras e as grandes empresas sem nacionalidade”, corresponderia a um fenômeno que ocorre, sobretudo na reorganização do capital industrial. Desse modo, a economia mundial passaria a ter uma dependência ainda maior das empresas transnacionais.

¹⁵ Teixeira (1996, p. 64) observa que tais características só eram possíveis graças a linearização do processo produtivo, assentada na multifuncionalidade dos trabalhadores.

¹⁶ Essas mudanças foram advindas da crise do modelo baseado na substituição de importações que caracterizou o desenvolvimento industrial nesse período. (LEITE, s.d., p. 563).

¹⁷ Tal programa criado em 1990, por técnicos do Ministério da Economia e representantes das maiores corporações industriais do país, objetivava a modernização dos métodos de gestão empresarial, como também o treinamento de recursos humanos e o aperfeiçoamento tecnológico. (BORGES, 1990, p. 50).

¹⁸ É possível vislumbrar essas mudanças através de uma certa estabilização da mão-de-obra, pelo treinamento do pessoal, pela simplificação das estruturas de cargos e salários e pela diminuição dos níveis hierárquicos. (LEITE, s/d, p. 575).

¹⁹ Esse novo tipo de alienação, própria da nova fase do capitalismo, é aquela em que o trabalhador “deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho” (ANTUNES, 1995, p. 34).

RECEBIDO EM: 02.06.2011

APROVADO EM: 28.06.2011

**TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: ELEMENTOS INDISSOCIÁVEIS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA NA
ÁREA EDUCACIONAL.**

**WORK AND HUMAN FORMATION: INSEPARABLE ELEMENTS FOR THE
CONSTRUCTION OF A HISTORICAL-CRITICAL CONCEPTION IN THE
EDUCATIONAL AREA.**

Vanessa Gomes da Silva¹

RESUMO

Para organizar o significado dos elementos em destaque, trabalho e formação humana objetiva-se compreender sua contextualização histórica e social, nas distintas vertentes que compõem a sociedade. Com isso, perceber que a história humana é atravessada por interesses das classes dominantes e dos modos de produção, de tal modo a desarticular o trabalho da formação humana, direcionando a educação conforme a divisão das classes e subordinando o trabalho ao capital. Na vertente crítica, o movimento consiste em consolidar os fundamentos históricos e sociais, do conhecimento humano, a fim de estruturar uma concepção histórico-crítica na área educacional, que reconhece o trabalho como princípio educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho – Formação humana – Educação – Concepção Histórico-Crítica.

ABSTRACT

In order to organize the meaning of the highlighted elements, work and human formation, it aims at understanding its historical and social contextualization, in the different areas that compose the society. With this, it can perceive that the human history is crossed by interests of the dominant classes and of the ways of production, of such way to disarticulate the work in the human formation, addressing the education according to the classes division and subordinating

the work to capital. In the critical area, the movement consists of consolidating the historical and social foundations, of the human knowledge, in order to structure a historical-critical conception in the educational area that recognizes the work as educative principle.

KEYWORDS: Work – Human Formation – Education – Historical-Critical Conception.

Introdução

Ao abordar tais elementos, um amplo campo de debates, concepções e práticas, ao longo da história estiveram e permanecem em disputa, na organização social. Pois a partir de uma realidade e dos significados agregados a um determinado conceito, podemos construir no plano das idéias e na prática da vida real, a concepção dos elementos que compõem a vida humana.

O trabalho como ação humana, objetiva no sentido da intencionalidade e da finalidade e subjetiva no que tange sua interação com a natureza para transformá-la; descobre, conhece, questiona e constrói saberes inerente a formação humana.

E neste sentido Ramos (2010) ao discutir a formação humana e as mediações históricas, considera a dupla determinação do trabalho: ontológica e histórica.

Ontologicamente, o ser humano precisa aprender a produzir sua própria existência, o que nos leva a concluir que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem; isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem. Mas esse aprendizado se modifica juntamente com as mudanças pelas quais passam de trabalho, de produção da existência, de sorte que a relação entre o trabalho e a educação é tanto ontológica quanto histórica. (RAMOS, 2010, p.98)

Mas na prática da vida social as possibilidades são reduzidas e o homem limita-se a registrar uma realidade que se processa independentemente. Segundo Gramsci (2004) a consolidação do pensamento

que se remete a uma filosofia (concepção de mundo) e ideologicamente é regulada a uma norma para desenvolvimento da concepção dominante, apresenta uma ética correspondente para influenciar o pensamento e comportamento do homem socialmente, que obviamente reduz o conhecimento.

No que se refere à formação profissional, a preocupação transita pela hegemonia capitalista de produtividade e flexibilização do trabalho no campo organizacional do processo formativo, que conseqüentemente produz um sentido muito adequado ao trabalho no capital e à educação que contribui para adequação aos modos de produção na sociedade capitalista. (FRIGOTTO, 2008)

Como proposta contra-hegemônica a escola pode ser uma possibilidade de transformação, juntamente articulada com a realidade social, no envolvimento com o trabalho, para uma formação que considere a estruturação histórica da sociedade. É o direito a uma formação com bases científicas, tecnológicas e culturais, que contemple desvelar a real concreticidade dos valores, ideologias e concepções de verdade que historicamente são disseminados pela sociedade capitalista como única 'verdade' e 'forma' de organização política, econômica e social da humanidade.

É nesta linha de pensamento que Frigotto (2009) resgata a teoria sobre o trabalho como princípio educativo, porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, na interação com o mundo e a natureza, mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas. É a construção de um processo educativo que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição, desperdício, consumo e na violência.

Concepções e práticas que resgatam elementos históricos e sociais para a formação humana

Para discutir tal temática, resgato um acontecimento político, histórico e social que no século XX, mais precisamente no final dos anos oitenta, consolidou um espaço de reflexão e crítica, para formulação e execução de estratégias, que visam à emancipação social.

O Seminário denominado “Choque teórico” realizado no final de 1987 entre os dias 2 e 4 de dezembro, pretendeu aprofundar questões que possibilitassem um eixo de pensamento, no qual a concepção de politécnica² fosse consolidada. Havia um documento base intitulado: “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção.” Que organizava as concepções teóricas sobre trabalho, educação e saúde, sua relação com a realidade e vislumbrava a transformação social. Na descrição do Diretor do Politécnico a época o Sr. Antenor Amâncio Filho:

O evento possibilitou um amplo debate entre os profissionais do Politécnico e especialistas da área de educação sobre a proposta específica do Curso Técnico e, de forma mais abrangente, a discussão e análise quanto ao papel a ser desempenhado pelo Politécnico no contexto da educação e da saúde. A abordagem consistente de temas como filosofias educacionais, metodologias de ensino, eixos curriculares, relação professor aluno, educação e trabalho e, fundamentalmente, a concepção de educação politécnica como forma de possibilitar ao homem o exercício de uma profissão como condição de humanização e de transformação social, fizeram do Seminário marco histórico na existência do Politécnico da Saúde. (SAVIANI, 1987, p.6)

O contexto social que compôs o cenário deste movimento compreendia ao escopo da Reforma Sanitária³, aos bastidores da consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS)⁴ e a efervescência dos movimentos sociais. O evento contou com o apoio de diversos teóricos, profissionais de saúde e da presidência da Fundação Oswaldo Cruz/RJ, o militante médico sanitaria Dr. Sergio Arouca (1941-2003).

Saviani (1987) inicia o debate falando do seu entusiasmo provocado pelos inscitos no referido documento, pois consistia em uma experiência e perspectiva com intuito a oferecer subsídios para repensar o ensino no país,

mesmo compreendendo que existiam complicadores tais como: legislação, política, economia, dentre outros, que compunham a estrutura social. Este movimento contraditório e de mediação de forças, pode ser percebido e descrito pelo autor como o movimento do real.

Alguns elementos e conceitos são resgatados a fim de estruturar a base teórica para pensar os fundamentos do conhecimento humano com base na história. E como concepções que dialogam o trabalho e a existência humana são precursoras da discussão. “O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência” (SAVIANI, 1997, p.8).

Através do trabalho o homem transforma a natureza para produzir sua existência e não se adapta a ela para sobreviver como os outros animais, está na atividade do trabalho a constituição do ser humano, sua matriz de formação está na produção de sua existência. Mas estes pressupostos são atravessados pela organização social, econômica e política da sociedade que divide os indivíduos em classes, os detentores dos meios de produção e da terra e os que vendem sua força de trabalho para sobreviver.

Partindo desta realidade Saviani (1987) questiona a viabilidade de uma educação emancipatória no contexto da sociedade capitalista e nos provoca ao suscitar as brechas do Capitalismo que possibilitariam sua superação.

A questão é como dar esta formação omnilateral, politécnica, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção. Daí a divisão do trabalho, a divisão do conhecimento, disciplinas científicas autônomas, todo um processo que resulta na divisão das funções na sociedade, estabelecendo diferentes profissões. Este processo objetivo, que nós consideramos, possui tais características, aponta para os limites dessa situação. Assim como o Capitalismo surgiu das entranhas do Feudalismo, gestado no interior do Feudalismo contraditoriamente, o Socialismo está sendo gerado a partir do interior do Capitalismo. Porque veja: o que o Capitalismo fez? O Capitalismo socializou o trabalho; o trabalho hoje está socializado e a fábrica é a expressão mais clara da socialização do trabalho. O produto não é mais obra de apenas um trabalhador, o produto não é mais subjetivo, é objetivo. E cada trabalhador interfere enquanto órgão de trabalho coletivo, para produzir determinados resultados. Porém, se o Capitalismo socializou o trabalho, em contrapartida ele

privatizou os meios de produção. Esta é a contradição em que se debate o Capitalismo. (SAVIANI, 1987, p.28)

Ao término do debate Saviani (1987) faz uma observação na qual retoma a importância da mobilização social, nos alertando para as armadilhas cotidianas que nos distraem e nos impulsionam ao imobilismo social. Primeiro aponta para a necessidade de organizar periodicamente reuniões, seminários, momentos em que todos se reuniram para discutir e formular alternativas de superação a realidade. E por fim, utiliza a palavra 'coesão' no sentido de construção em conjunto de um projeto social, em constante mudança, por isso sempre inacabado, pois pretende dialogar com a realidade social, mas sem se restringir a ela, com fortalecimento através da mobilização dos atores sociais, e ao mesmo tempo compreende que os modos de produção da existência e o cotidiano da vida humana, podem nos direcionar para caminhos distintos, separando a vontade (pensamento) da ação (vida real) de modo a causar o desmonte desta 'coesão'.

O trabalho real e as suas interfaces com os modos de produção

Ao abordar a categoria trabalho, pretende-se localizar seu significado e a consolidação de tal conceito na realidade social, pois ao longo da história, como forma de produção de sua existência, o homem interage e transforma a natureza, através de seu trabalho.

Esta atividade em que o homem emprega força e reflete sua ação é caracterizada como trabalho desde os primórdios da humanidade.

Mas com as mudanças na organização social e dos modos de produção da existência, o trabalho adquire novos significados e podemos dizer que existem duas vertentes que coexistem e se relacionam na realidade: trabalho prescrito e trabalho real.

Para organizar uma determinada atividade, criam-se etapas ou passos a serem seguidos, para alcançar um determinado objetivo, logo, esta atividade é pensada e ao ser colocada em prática é testada como forma de

validação do trabalho desenvolvido. Diante disto, não basta apenas traçar metas e aplicar técnicas para conseguir desenvolver um determinado trabalho é preciso verificar se na realidade é possível empregá-lo.

A expressão trabalho real, se vincula às prescrições, mas parte do princípio de que são recursos incompletos, pois não conseguem contemplar todas as situações inerentes ao exercício cotidiano do trabalho. E mesmo nos casos de tarefas repetitivas, o trabalhador precisa fazer regulações, ajustes e desvios para que a continuidade da produção seja garantida, pois as situações reais do trabalho são dinâmicas, instáveis e submetidas aos imprevistos. (BRITO, 2009)

A atividade de trabalho ('trabalho real') pode ser definida, então, como um processo de regulação e gestão das variabilidades e do acaso. Compreender a atividade de trabalho é compreender os compromissos estabelecidos pelos trabalhadores para atender as exigências freqüentemente conflitivas e muitas vezes contraditórias. Esses compromissos se vinculam a dois pólos de interesses: os relativos aos próprios trabalhadores (saúde, desenvolvimento de competências, prazer) e os relativos à produção. (BRITO, 2009, p.454-455)

Ao partir desta definição Brito (2009) aponta a evolução do debate sobre o hiato entre trabalho prescrito e trabalho real por ter impulsionado a efervescência para uma renovação conceitual da noção de atividade de trabalho. Logo, resgata na perspectiva da ergonomia a reflexão de Yves Schwartz (2005) por apontar três razões que impulsionam o debate: a) trata-se de uma noção que não pode ser absorvida totalmente por nenhuma disciplina, pois dialoga entre as disciplinas e envolve necessariamente os protagonistas do trabalho em análise; b) vincula-se entre a mediação entre o micro (espaço-tempo onde ocorre o processo de trabalho) e o macro (contexto social, econômico e político), na área da saúde o encontro entre o macro e o micro pode ser entendido como o encontro entre diversos profissionais, usuários, chefias, equipes, tecnologias e de outro lado, políticas, e programas de saúde, legislações, a estrutura da rede assistencial; c) um lugar de debate das normas e valores, normas antecedentes instituídas e enraizadas nos processos de trabalho e à tendência dos seres humanos de criar novas normas diante do cotidiano que é desafiador.

Nesta última descrição há um elemento essencial que envolve a reflexão sobre trabalho individual e coletivo, ao qual Brito (2009) reafirma a necessidade do trabalhador vivenciar a realidade do trabalho para interagir com tais situações e criar seus métodos ou recursos e também mobilizar outros trabalhadores.

E neste sentido a autora cita Yves Schwartz (2005), na linhagem de Canguilhem (cada um busca ser produtor de suas próprias normas, recentrando a situação do trabalho), afirma que em toda atividade de trabalho há sempre 'uso de si'. De um lado, 'uso de si pelos outros', como nos é mais visível; de outro, algo que é mais difícil de considerar: 'uso de si por si' (BRITO, 2009).

Mesmo em tarefas completamente direcionadas e mecanizadas o trabalhador pode interagir com a sua atividade, quando não segue por completo as prescrições e traça suas próprias metas e ações, ou quando o elemento 'imprevisto', lhe provoca uma reflexão e/ou ação imediata para além da prescrição.

O trabalho prescrito: limites e possibilidades

A criação de esquemas, seqüências de atividades a serem desenvolvidas na realidade de um trabalho, caracteriza uma prescrição de atividades (tarefas), que para sua organização pauta-se em evidências do passado, para construir as normas do presente, que conseqüentemente servirão de referências para um trabalho futuro.

Mas esta prescrição de tarefas não necessariamente considera a realidade vivida pelos atores que a desempenham (os trabalhadores). Na área da educação e da saúde percebemos que os trabalhadores partem do trabalho prescrito para desenvolver suas tarefas e ao fazê-lo interagem com a realidade social e estrutural das instituições de ensino e saúde, o que lhe exige buscar alternativas e respostas que não estão nos protocolos, pois emergem do desenvolvimento do seu trabalho real.

Segundo Brito (2009) o conceito de trabalho prescrito se refere às tarefas específicas com singularidades locais e vinculados a regras e objetivos fixados pela organização e condições do trabalho, pautado no que se deve fazer em um determinado processo de trabalho. Esta definição parte de estudos realizados em situações reais de trabalho, que apontaram para a evidência de duas faces: a) tarefa (o trabalho prescrito); b) atividade (trabalho real). Estas atividades não se opõem se articulam, mas é preciso compreender melhor este fenômeno.

Ao identificar essas duas faces do trabalho, esses estudos, desenvolvidos por uma certa linha de ergonomia (originada nos países de língua francesa, e que se denomina ergonomia da atividade), demonstraram com clareza que é pertinente falar em 'compreender' o trabalho (com suas diferentes faces), considerando que se trata de algo complexo.(BRITO, 2009,p.440)

Mesmo em linhas de montagem taylorista, com uma rígida divisão e definição de métodos de trabalho as operárias não restringiam suas atividades prescritas, pois constantemente tinham que tomar decisões para controlar incidentes durante o processo de produção, que está vinculado à divisão social do trabalho e as relações hierárquicas. A partir desta temática a autora define oito elementos que 'sintetizam' as características do trabalho prescrito:

- 1) Os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo;
- 2) Os métodos e procedimentos previstos;
- 3) As ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas;
- 4) Os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas;
- 5) Os meios técnicos colocados à disposição – componente da prescrição muitas vezes desprezados;
- 6) A forma de divisão de trabalho prevista;
- 7)As condições temporais previstas;
- 8)As condições socioeconômicas (qualificação, salário).(BRITO, 2009,p.441)

Brito (2009) chama atenção para os casos onde as prescrições não apresentam clareza e cabe ao trabalhador definir objetivos e meios para atingir

o trabalho que lhe é conferido, o caso da 'subprescrição'. Um elemento que segue as novas exigências do mundo contemporâneo do trabalho é a chamada 'prescrição da subjetividade', o que corresponde envolvimento, iniciativa, criatividade, autonomia e disponibilidade para a produção.

Como forma de experiência e construção coletiva as 'normas antecedentes' estão vinculadas à aquisição de inteligência e se referem aos saberes técnicos, científicos e culturais historicamente incorporados ao fazer, assim estas normas mesclam: saberes técnicos, científicos e culturais, imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho e códigos organizacionais, ligados à divisão (social e sexual) do trabalho e às relações de poder, de exploração econômica e dominação. (BRITO, 2009)

A relação entre o trabalho prescrito e as normas antecedentes se referem ao que é exigido e apresentado ao trabalhador antes da atividade começar, vinculadas aos regulamentos, procedimentos e tecnologias, com nível de conhecimento técnico-científico e cultural socialmente construído em determinadas situações de trabalho.

Quando se discute tal conceito, percebe-se que sua matriz está localizada em orientações e normas, pensadas e direcionadas de forma hierarquizada, onde as ações previstas nos protocolos ou técnicas de atuação priorizam a produtividade, eficácia e segurança dos métodos e dos modos de produção. O resultado deste trabalho prescrito pode ser positivo em certa medida, mas também insuficiente, pois a subjetividade dos atores envolvidos é um dos elementos que pode provocar ou interferir em tais prescrições.

Considerações Finais

Como elementos centrais e inseparáveis o trabalho e a formação humana, organizaram uma matriz de pensamento e subsídios teóricos para que ao longo da discussão, se pudesse resgatar e consolidar a reflexão e a crítica.

Para isso, fez-se necessário um breve resgate histórico que pretendeu localizar o sentido do trabalho como produção humana da existência e a formação humana como constituinte deste processo. E tal concepção organiza os elementos teóricos, que suscitam a reflexão e a crítica ao sistema capitalista de produção na sociedade.

A construção de uma concepção histórico-crítica na área educacional, parte do materialismo dialético de Marx, pois seus inscritos possibilitam o avanço, no sentido de consolidar a teoria do trabalho como princípio educativo. Conceito este, discutido e organizado por diversos teóricos, cuja concepção considera o homem como ser histórico e social produtor de conhecimento.

Mas historicamente ao trabalho e a formação humana são adquiridos sentidos antagônicos, devido a subordinação a lógica capitalista de produção, pois como modo de produção da existência o homem vende a sua força de trabalho e a educação é direcionada para atender as demandas do mercado.

Com isso, a divisão de classes sociais, é também divisão do trabalho. A classe dominante corresponde o trabalho intelectual e a prescrição das atividades inerentes ao trabalho e a classe subordinada o trabalho manual, que corresponde a processar as instruções advindas da produção. Sendo esta uma temática ampla, a escolha em abordar as categorias de trabalho real e prescrito, pautou-se na dinâmica social e no cotidiano dos trabalhadores, que a todo o momento se deparam com as normas e a realidade. E no cotidiano da atividade laborativa, as prescrição, as normas e os protocolos não conseguem resolver as questões advindas da realidade, necessitando assim, da intervenção dos trabalhadores, objetiva e subjetivamente.

O movimento do real é contraditório e nos possibilita pensar que a hegemonia capitalista não corresponde à totalidade da vida social, pois quando resgatamos os elementos históricos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros que nos possibilitam ir à raiz, aos fundamentos da realidade, percebemos que é possível construir instrumentos de luta para a superação.

Referências

BRASIL, Ministério da Saúde. *Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Sistema Único de Saúde. Brasília. 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=134238>>.*

Acesso em: 24 jun 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Lei nº 8142 de 28 de dezembro de 1990. Sistema Único de Saúde. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8142.htm>.* Acesso em: 24 jun 2011.

BRITO, Jussara Cruz. Trabalho prescrito. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Julio César (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. RJ, 2. edição, p.453-459, 2009.

_____. Trabalho real. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Julio César (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. RJ, 2º edição, p.440-445, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: CAMPELLO, Ana Margarida e RAMOS, Marise (orgs.). *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.67-82, 2009.

_____. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século / Gaudêncio Frigotto (org.) *Coleção Estudos Culturais em Educação*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura*. Cadernos do Cárcere. Volume 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, p 93-114, 2004.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ. 2010.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, janeiro-abril. Vol.12, número 034. Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, p.152-165, 2007.

¹ Enfermeira e Docente, Graduada pela Unigranrio – RJ e Mestranda pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fundação Oswaldo Cruz - RJ, Estatutária pelo Ministério Ciência e Tecnologia – INCA/RJ. Supervisora de estágio para o nível médio de Enfermagem. E-mail: vanessag_2005@yhao.com.br

² “Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.” (SAVIANI, 2007, p.161)

³ Efervescência política no final do ano de 1970, por movimentos sociais na luta contra ditadura e para a mudança do modelo ‘médico-assistencial privatista’ de saúde para um modelo universal, público, descentralizado de poder e de qualidade.

⁴ Composto por duas Leis Orgânicas: nº 8080 de 19 de setembro de 1990 - Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. E nº 8142 de 29 de dezembro de 1990 - Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências.

RECEBIDO EM: 07.07.2011

APROVADO EM: 15.07.2011

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS.

THE POLICY OF TRAINING COMMUNITY HEALTH WORKERS: LIMITATIONS AND POSSIBILITIES OF BUILDING CRITICAL SUBJECTS

Maria Alcina Gomes de Sousa Monteiro¹

Fabiane Santana Previtali²

RESUMO

Apresentam-se, neste estudo, algumas considerações sobre o trabalho do Agente Comunitário de Saúde - ACS na da Estratégia Saúde da Família – ESF, eixo estruturante da atenção básica no Sistema Único de Saúde - SUS, cuja prioridade é a prevenção e a promoção da saúde, cabendo-lhe a responsabilidade pelo elo entre o serviço de saúde e a comunidade e o papel de educador, articulador e mobilizador social. Apontam-se elementos históricos e legais de construção dessa categoria profissional diante dos impactos das transformações capitalistas contemporâneas e dos desafios da Política de Saúde no contexto de reestruturação produtiva do capital. Reflete-se, ainda, sobre as propostas de formação profissional para esses trabalhadores, vislumbrando-se os limites e possibilidades de construção de sujeitos críticos a partir desse processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Agente Comunitário de Saúde - Formação profissional - Condições de trabalho.

ABSTRACT

Are presented in this study, some considerations about the work of the Community Health Agent - ACS on the Family Health Strategy - ESF, structuring axis of Primary Care in Health System - SUS, whose priority is prevention and health promotion, leaving him the responsibility for the link between the health service and community and the role of educator, coordinating and mobilizing society. They point to historical evidence and legal construction of occupational category on the impacts of contemporary capitalist transformations and challenges of Health Policy in the

context of productive restructuring of capital. It is reflected also on the proposals for training for these workers, seeing the limits and possibilities of building critical subjects from this educational process

KEYWORDS: Community Health Agent - Training - Working conditions.

INTRODUÇÃO

As propostas de utilização do agente de saúde como força de trabalho, no Brasil, tiveram maior ênfase nos anos 1970/80. Nesse período, algumas organizações religiosas católicas, organizações não governamentais e instituições acadêmicas realizavam experiências de atuação em saúde pública e comunitária, nas quais priorizavam o envolvimento da população com as ações e os serviços de saúde. No contexto da ditadura militar, em que os direitos democráticos eram negados, “estabelecer uma articulação com os serviços, por meio das pessoas da comunidade se configurava como uma perspectiva de ruptura com os modos tradicionais de ofertar ações de saúde”. (BORNSTEIN; MATTA; DAVID, 2009, p. 193).

Essas propostas de saúde comunitária passaram a ter maior destaque com a realização da Conferência Internacional de Cuidados Primários em Saúde, realizada em Alma-Ata, atual Cazaquistão (ex. URSS), em 1978. Considerada marco referencial das propostas de atenção primária em saúde, com base no elo entre os serviços e a comunidade, e também por reafirmar a saúde como um direito humano fundamental.

As experiências de práticas de saúde recorrendo às pessoas da comunidade foram intensificadas com a criação do Programa de Interiorização das ações de Saúde- PIAS em 1986, merecendo destaque a experiência dos Agentes Comunitários do Ceará, com a criação de uma frente de trabalho para a realização de ações básicas de saúde. “Foram contratados 6.113 trabalhadores, dos quais a grande maioria era composta por mulheres”. Essas ações também foram muito difundidas em outras instituições desvinculadas do Estado, como a Pastoral da Criança e da Saúde. (DURÃO et al, 2009, p.229).

O movimento da Reforma Sanitária Brasileira, voltado para a transformação das condições de saúde da população brasileira, também aprovou e apoiou essas experiências. Esse movimento, iniciado em meados da década de 1970, mobilizou diversos setores da sociedade em um amplo debate político sobre as questões da saúde; estruturado nas universidades, movimento sindical e em experiências regionais de organização de serviços, é considerado o mais importante aglutinador de forças para a concretização do Sistema Único de Saúde – SUS, pautado nos princípios de universalidade, equidade e integralidade da atenção em saúde.

Segundo Fleury (2008. p. 71) o projeto desse movimento é “a construção contra-hegemônica de um novo patamar civilizatório”, cujas implicações levam à mudança cultural, política e institucional capaz de assegurar a saúde como um bem público.

A criação do Sistema Único de Saúde – SUS, Lei nº 8080/90, é fruto desse intenso movimento contra-hegemônico, conhecido como reforma sanitária, um grande avanço para a saúde pública no Brasil, principalmente no que diz respeito à garantia da saúde como um direito e dever do Estado. No entanto os seus referenciais ético-políticos: universalidade, equidade e integralidade fragilizaram-se ao se defrontarem com “os contingenciamentos financeiros e as diretrizes restritivas da reestruturação macroeconômica de contornos neoliberais, expressas na Reforma do Estado e nas iniciativas de redução da face pública e social do Estado brasileiro”, (MOROSINI, 2010, p. 49).

Essas fragilidades evidenciadas no SUS são reflexos do contexto internacional das últimas décadas, marcado por uma série de mudanças de âmbito mundial, retrato da crise do padrão de acumulação capitalista, estruturado sob o taylorismo/fordismo que foi segundo Antunes (1996, p. 229), “crescentemente alterado, mesclado e alguns casos até mesmo substituído pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos”.

De acordo com Previtali,

As transformações estão associadas a um processo de reestruturação das formas de organização e controle do trabalho ao longo das cadeias

produtivas, através das quais o capital busca romper com a estrutura político-institucional de regulação, que lhe proporcionou crescimento e relativa estabilidade durante o período taylorista-fordista. Por um lado, a reestruturação produtiva visa responder à crise que se instala no regime taylorista-fordista de acumulação, a partir da segunda metade da década de 1970. Por outro lado, está implicado na construção de uma nova ordem de acumulação, porém, ainda circunscrita à lógica da reprodução do capital e fundada na dinâmica histórica das lutas de classes. (2011, p.35).

As políticas públicas, nesse cenário, alteram-se, substancialmente diante da transferência de responsabilidades governamentais para o setor privado e "aos poucos, já que há resistência e sujeitos em conflito nesse processo eminentemente político- vai se configurando um estado mínimo para os trabalhadores e um estado máximo para o capital". (BEHRING, 2003, p.64). Essas determinações fazem emergir um período na história que, entre outras consequências, destitui direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, enfraquece a luta coletiva e provoca um processo de intensas desigualdades sociais.

Estas posições adotadas produzem impacto significativo nas políticas de saúde pública, pois direitos recém conquistados, entre eles a saúde como direito universal, dão lugar a propostas que acentuam o processo de exclusão social das camadas mais pobres e que não podem pagar pelos serviços de saúde. "Um cenário contraditório e complexo em que se confrontam a saúde como um direito fundamental e a realidade da formação recente do capitalismo em nosso país fazendo da saúde uma mercadoria" (Pereira e Ramos, 2006, p. 11).

Desta forma, a área da saúde, não diferente dos outros setores, é também atingida pelas mudanças produzidas em razão da crise no padrão de acumulação capitalista. É como se refere Kuenzer:

Os serviços de saúde, como os demais, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século e início deste; forçados a se reorganizar para serem competitivos e assegurarem acumulação, adotaram as estratégias próprias da reestruturação produtiva, neste sentido não se diferenciando das demais empresas, a não ser pela especificidade de seu processo de trabalho. Assim, combinaram complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas formas de articulação entre qualificação- desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de incorporarem mecanismos de descentralização, em particular, a terceirização. (2004, p. 243).

Assim, os serviços públicos, de uma maneira geral, “experimentaram, [...] um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público”. (ANTUNES, 2010, p.14).

Foi, portanto nesse contexto, sob a égide do neoliberalismo, que o governo de Fernando Collor de Mello criou o Programa Nacional de Agentes Comunitários de Saúde (PNACS) em 1991, baseado na experiência bem sucedida dos agentes de saúde do Ceará (DURÃO et al, 2009). Posteriormente, em 1994, foi criado o Programa Saúde da Família – PSF, inserindo o Agente Comunitário de Saúde – ACS em uma equipe composta minimamente por médicos, enfermeiros e auxiliares ou técnicos de enfermagem. Esses programas “têm em comum a figura do ACS como elemento inovador no quadro funcional, sobre o qual recai expectativa de mediação e facilitação do trabalho de atenção básica em saúde”. (BORNSTEIN; MATTA; DAVID, 2009, p. 194).

Em 1997, o Programa de Agentes Comunitário de Saúde e o Programa Saúde da Família passam por uma reconfiguração e integrados, transformam-se na Estratégia Saúde da família – ESF (Portaria MS/ nº 1.886 /1997), considerada o eixo estruturante da atenção básica preconizada pelo SUS, principal estratégia de reformulação da atenção à saúde no Brasil, cujo objetivo é a reorganização da prática assistencial, substituindo o modelo orientado para a cura de doenças e hospitalizações. A atenção tem como foco a família, a partir do seu contexto físico e social, em que as intervenções são voltadas para a prevenção e promoção da saúde, o que significa ir além de práticas curativas (BORNSTEIN; MATTA; DAVID, 2009). As equipes são compostas minimamente por médico de família, enfermeiro, auxiliar de enfermagem ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde. Quando ampliada, contam ainda com dentistas, auxiliares de consultório dentário e técnico em saúde bucal.

Os Agentes Comunitários de Saúde apresentam um caráter particular no SUS, primeiro, por serem trabalhadores exclusivos desse sistema e, também, por representarem uma força de trabalho muito importante para a saúde pública na consolidação da atenção básica preconizada pelo SUS. No entanto a história desses trabalhadores, desde que surgiram no âmbito do SUS, é marcada pelo

enfrentamento a enormes desafios e de lutas para tornarem-se profissionais da área da saúde, por melhores condições de trabalho e de qualificação profissional.

Em relação à vinculação, no Monitoramento da Implantação e Funcionamento das Equipes de Saúde da Família referente aos anos de 2001 e 2002 (BRASIL, 2004a), foi constatado que, em 72,3% das equipes de saúde da família, os ACS apresentavam vínculo de trabalho precarizado, o que incluía o contrato temporário, o contrato informal, o contrato verbal, entre outros. (MOROSINI, 2010, p. 24)

Na Reforma do Estado brasileiro e no seu bojo, as propostas de diminuição de gastos públicos com o funcionalismo têm contribuído para a desvalorização dos trabalhadores da área da saúde. “Em 2003, o número total de trabalhadores precarizados no SUS era calculado em torno de 800 mil, correspondendo a quase 40% da força de trabalho do setor”. Dessa forma, essa fragilidade nas relações trabalhistas atinge não somente os ACS, mas é uma das marcas principais desses trabalhadores desde a criação do Programa de Agentes Comunitários (MOROSINI, 2010, p. 37).

De acordo com dados do Ministério da Saúde – Departamento de Atenção Básica, no mês de abril de 2011, existem no Brasil, 246.130 Agentes Comunitários de Saúde, atuando em 5.374 municípios, vinculados às equipes de saúde da família ou ao Programa de Agentes Comunitários de Saúde.

Diante disso, a trajetória percorrida por tais trabalhadores, em todo o Brasil, é marcada por esforços no sentido de organização da categoria para a luta por melhores condições de trabalho e qualificação profissional. Destaca-se a atuação da Confederação Nacional dos Agentes Comunitários de Saúde, principal entidade de organização e representação dos ACS em nível nacional, com articulações regionais e locais.

O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE E A LUTA POR MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para ser ACS, inicialmente, bastava ler, escrever, conhecer e residir na comunidade. Para tanto, eles passavam por um treinamento em geral, de uma

semana, chamado “treinamento introdutório” realizado habitualmente, pelo enfermeiro da equipe; e, durante o trabalho, passavam por outros treinamentos específicos nos diversos municípios que adotaram o PACS, PSF e Estratégia Saúde da Família.

A Portaria MS nº 1886, de 18 de Dezembro de 1997, aprovou as Normas e Diretrizes do PACS e do PSF e estabeleceu às atribuições dos ACS, e o Decreto Federal nº 3.189, de 04 de outubro de 1999, fixou as diretrizes para o exercício de suas atividades.

Cabe ao Agente Comunitário de Saúde (ACS), “desenvolver atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde, por meio de ações educativas individuais e coletivas, nos domicílios e na comunidade, sob supervisão competente” (Art. 1º do Decreto Federal nº 3.189, de 04 de outubro de 1999).

Segundo Durão et al (2009, p. 230), a criação do trabalho do ACS esteve intimamente relacionada às populações pobres. O programa, em suas experiências iniciais, teve como marca essa situação “marginalizada” da população atendida e com a qual esse novo profissional deveria se identificar. Também esteve ligada à força de trabalho das mulheres. É que “as habilidades vistas como próprias da socialização feminina são comumente tomadas como inerente aos sujeitos e, nesse sentido, circunscritas ao campo do trabalho simples e sem qualquer reconhecimento social”. Contrapondo-se a esta ideia, verifica-se um movimento de resistência por parte dos ACS a essa percepção do trabalho, para isso, empreendem um processo de organização e de lutas no propósito de construção da identidade profissional e de reconhecimento.

Essa vinculação à população em situação de pobreza pode ser vista como reflexos da política de saúde no Brasil que historicamente tem separado os que podem dos que não podem pagar por esses serviços. Durão et al, esclarecem que:

Apresentados como solução para os problemas de saúde da comunidade, os ACS pouco podem fazer no sentido de resolver as muitas queixas relacionadas com questões estruturais do contexto social. Resta, portanto, aos ACS, em muitos casos, se inserirem e se legitimarem tanto nos serviços

de saúde quanto na vida da comunidade a partir da repetição sem muita crítica do receituário de vida saudável prescrito por médicos e sanitaristas. (2009, p. 237)

O potencial dos ACS é ressaltado na efetivação do cuidado, da acessibilidade e da integralidade, considerados elementos fundamentais ao desenvolvimento das políticas de saúde no Brasil. Isto porque a dupla atuação como morador e profissional pode possibilitar a criação de vínculos com a comunidade. (BORGES; ABRUNHOSA; MACHADO, 2009).

Os ACS tornam-se, então, protagonistas desse processo, apesar de enfrentar restrições para o seu desenvolvimento, seja pelas condições de trabalho a que são submetidos pela qualificação que lhes foi oferecida ou pela impossibilidade de atuação diante das dificuldades de acesso da população aos serviços de saúde.

Em relação à gestão do trabalho, as equipes de PACS, PSF e ESF se estruturaram com base em vínculos não estáveis de trabalho, especialmente, os ACS que eram contratados até verbalmente e, em muitos casos, submetidos à troca de favores políticos. Marcados por contratos informais e precários de trabalho, aliados a baixos salários, isso faz com que deixem de ter vantagens como 13º salário, férias, licenças maternidade e para tratamento de saúde, adicional de insalubridade, entre outros direitos sociais. Além disso, disponham de condições de trabalho mínimas para sua atuação, como transporte e equipamentos de proteção individual, visto terem que andar por longa distância a pé, enfrentando muito sol ou chuva, principalmente nas comunidades rurais em que as residências, muitas vezes, são distantes uma das outras.

Ribeiro et al (2007) informam, apoiadas em pesquisas de Bertoini (2000), Costa, Lima e Oliveira (2000) e Souza (2000), as condições de trabalhos em que as equipes estão imersas, com destaque para: a não composição básica das equipes, insuficiência de profissionais com o perfil proposto, várias modalidades de contrato de trabalho, heterogeneidade na estrutura física das unidades de saúde, algumas em péssimas condições, sobrecarga no atendimento, conflitos com a população quando não conseguem atender à demanda, entre outros.

Conforme verificamos em Vieira (2007), em relação ao serviço público, a precariedade também se relaciona às irregularidades no que diz respeito às normas

vigentes do direito administrativo e do direito do trabalho. O contrato sem concurso público, os contratos terceirizados, não têm base legal com o Estado, pois contrariam o inciso II da Constituição Federal, que determina o provimento dos cargos na administração pública por meio de concurso público. Na área da saúde, é crescente o número de trabalhadores sob essas condições nas mais diversas modalidades, como exemplo: cooperativas, bolsas de trabalho, contratos temporários por meio da consolidação das leis de trabalho – CLT, entre outros.

A ausência de direitos trabalhistas e de proteção social são retratos de uma época de crise no mundo do trabalho. Esta situação torna o trabalhador vulnerável, sem poder de negociações e escolhas, o que tem causado sofrimentos, angústias e incertezas. “É que a precarização e a insegurança avançam por toda parte no mundo do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p. 37).

Também têm sido substrato para debates e críticas por parte da comunidade acadêmica, de gestores, do controle social do SUS e dos ACS, as questões referentes à formação profissional; uma vez que, pela amplitude do papel de articulador e mobilizador social na comunidade, e, sobretudo, de educador, ao levar informações sobre a prevenção e promoção da saúde, seja imprescindível que estejam asseguradas as condições de intervenção mediada por um processo educativo mais amplo. Pois, desde a criação do programa, a sua qualificação tem se caracterizado por treinamento de poucas horas que não lhes confere autonomia e compreensão ampla do processo de trabalho em que se inserem.

Essas problemáticas ainda estão aliadas a um sentimento de impotência diante da falta de resolubilidade nos serviços de saúde, visto que a população, às vezes, não consegue atendimento condizente com as suas necessidades ou tem o acesso dificultado para os outros níveis de atenção, o que deixa não somente o ACS, mas toda a equipe sem alternativas para esse quadro.

Mattos (2009, p.23) argumenta que o acesso à saúde pode ser visto de duas maneiras: como direito de todos e como acesso a todos os níveis de complexidade do sistema. Em relação ao acesso, na atenção básica houve uma expressiva expansão, o que garante muito desse nível de atenção. Em relação aos procedimentos de média complexidade, percebe-se um grande estrangulamento. Na alta complexidade também houve uma expansão, mas apresenta muitos problemas.

Dessa forma, compromete-se o princípio da universalidade, o que afeta o os outros princípios do SUS e conseqüentemente o direito das pessoas a uma vida digna.

As medidas adotadas para contenção de gastos públicos, decorrente dos ajustes exigidos pelas políticas econômicas, têm dificultado, na política de saúde, a concepção da universalidade, equidade e integralidade da atenção, pautadas no respeito ao usuário como cidadão de direitos.

Trata-se do conflito formado, de um lado, pela possibilidade de verter a política de atenção básica na direção de uma política seletiva e focalizada, representada por uma cesta mínima de ações e serviços e voltada para uma população excluída da possibilidade de inserção no mercado de atenção à saúde; de outro lado, pela perspectiva de uma política de atenção básica compreendida como parte de um plano maior e mais abrangente que inclua os demais níveis de atenção, conformando um sistema integrado e contínuo de atenção à saúde, conforme as necessidades da população. (MOROSINE, 2010, p 34)

Apesar das fragilidades apontadas, a Estratégia Saúde da Família, em pesquisa recente (SISP/IPEA), foi considerada pelos brasileiros o melhor serviço do SUS. Isso pode significar que a atuação das equipes, mesmo diante de toda essa problemática, tem atingindo a população por eles atendida.

Os ACS, portanto, ocupam um espaço muito importante na comunidade, visto terem se transformado em força de trabalho essencial da ESF. Mas, embora considerados centrais na reorganização do sistema de saúde em muitos municípios, ainda têm vínculos frágeis, representados pela falta de direitos trabalhistas legais e condições mínimas de trabalho.

Essas questões têm sido motivo de discussões, embates e lutas nas instâncias de controle social do SUS, como os Conselhos e as Conferências de Saúde, nas organizações políticas dos ACS, e no Ministério Público do Trabalho, principalmente depois do Procedimento Investigatório nº 160/2003, que questionou a forma de contratação na ESF, colocando a profissionalização, mais uma vez, no alvo de debates e propostas.

Nesse sentido, foram vários os projetos de lei (PL) que tramitaram no Congresso Nacional com o objetivo de regulamentar a prática profissional dos ACS, assim como diversos processos judiciais também foram movidos por esses trabalhadores até a criação da profissão pela Lei nº 10.507, de 10 de julho de 2002,

determinando (art. 4º) o seu exercício exclusivamente no âmbito do Sistema Único de Saúde e sob supervisão do gestor local de saúde, mediante vínculo direto ou indireto. (MOROSINI, 2010).

As polêmicas em relação à forma mais adequada de contratação dos ACS vêm desde a inserção desse trabalhador no SUS. A principal alegação estava na característica de sua função de ser um morador da comunidade, o que dificultaria a sua admissão no serviço público, visto que isso contraria o princípio do acesso igualitário e universalista aos cargos públicos.

Em 2006, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 51, que prevê a possibilidade de contratação desse trabalhador por meio de processo seletivo público. Regulamentado pela lei n.º 11.350/2006 que estabeleceu o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para esses trabalhadores e definiu as atividades que desenvolvem.

Mesmo assim, como nos explica Mota; David (2010 p. 230), ainda existe controvérsias e disputas em torno dessas questões, pois ainda permanecem sem garantia efetiva da formalização da contratação, sendo os principais requisitos estabelecidos para ser contratado como ACS ter o ensino fundamental, residir na comunidade onde irá atuar e haver concluído com aproveitamento o curso de qualificação básica para a formação de Agente Comunitário.

A lei nº 10.507 constitui-se uma vitória importante do movimento organizado dos ACS, no entanto, a vinculação institucional, melhores condições de trabalho e da formação profissional continuam a fazer parte das reivindicações desses trabalhadores. Nesse momento, as mobilizações giram em torno da aprovação do piso salarial da categoria por meio do Projeto de Lei nº 658/2011, que vem regulamentar a Emenda Constitucional 63/10 aprovada e sancionada.

Vale ressaltar que a formação profissional, uma das principais motivações de luta dos ACS, também pode está influenciada pelo discurso de qualificação para empregabilidade, muito difundido nos últimos anos, juntamente com o ideário da polivalência e da competência, entre outros; esse trabalhador tem aspirado por melhores condições de trabalho e, sobretudo, a possibilidade de se manter no emprego, isto porque, diante do contexto de desemprego, esta é a oportunidade que se apresenta de inserção no mercado de trabalho.

Trata-se da revitalização da Teoria do Capital Humano, cuja idéia central é que os investimentos em educação dos trabalhadores corresponderiam a um aumento na capacidade produtiva e seria a solução para as desigualdades entre países e indivíduos. Com isso, transfere-se a culpa pelo desemprego para o próprio trabalhador, que deve adquirir a capacidade de competição para lutar por um espaço ou para se manter no mercado de trabalho.

As políticas governamentais, sob a égide neoliberal, segundo Neves (2008):

Vêm buscando também sedimentar, entre as várias frações da classe trabalhadora, a ideologia da educação como panacéia e a ideologia da empregabilidade. A primeira, levando-as a acreditar que quanto mais treinada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregos, mais justa a distribuição de renda. A segunda, difundindo a idéia de que, quanto mais capacitado o trabalhador maiores a sua chance de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida, em grande parte, por essas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir na melhoria dos seus padrões de escolarização, sem ao menos refletir sobre a natureza escolar ministrada (2008. p 368).

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ACS

Nos últimos tempos, tem-se investido na qualificação profissional dos trabalhadores para a área da saúde, entretanto essas preocupações têm se constituído em um campo de embate entre diferentes concepções de trabalho, saúde e formação profissional, que dizem respeito tanto à disposição em proporcionar uma formação ampla e rica, como também de preparar o trabalhador para se adaptar às necessidades do capital.

Silva; Silva; Martins (2001) destacam baseados nas idéias Marx e Engels, que a necessidade de formação da força de trabalho e de educação formal institucionalizada ocorre porque, para o modo de produção capitalista, caracterizado pela exploração da força de trabalho por meio da extração da mais-valia, é fundamental que a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Sendo a qualificação necessária para isto obtida por meio da educação e do ensino.

Essa proposição é reiterada por Saviani, ao afirmar que foi para atender aos interesses da classe burguesa, que alguns países constituíram seus sistemas nacionais de ensino. Essas origens da escola conferem-lhes um caráter diretamente

atrelado à ideologia burguesa dominante, sendo, portanto, um instrumento de reprodução das relações de produção e, conseqüentemente, de dominação e de exploração. (SAVIANI, 1986 apud SILVA; SILVA; MARTINS, 2001, p.9).

Entretanto as escolas tanto podem reproduzir ideologicamente relações sociais de dominação como de transformação. Nesse sentido, podem contribuir para legitimidade da lógica do capital ou inserir-se em uma perspectiva de transformação social, pois:

Se por um lado tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessário para manutenção do sistema capitalista, por outro é por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto (SILVA; SILVA; MARTINS 2001, p. 9).

A formação profissional, nessa perspectiva, deve ser vista como expressão da classe trabalhadora e da luta histórica que trava com a classe dominante. Para que por meio desse processo educativo, seja possível refletir sobre as relações de exploração e de dominação a que estão submetidos e, desta forma, perceber o quanto é alienante o seu trabalho pelas condições que historicamente foram sendo impostas, e buscar formas de superar essa dominação.

Os termos qualificação e formação profissional são polissêmicos, e apresentam várias significações. De acordo com (PEREIRA; RAMOS 2006), formação profissional é uma expressão recente, criada para designar processos históricos que digam respeito à capacitação para e no trabalho, assim, à relação permanente entre o trabalhador e o processo de trabalho na óptica dos trabalhadores. Está associado às ideias de autonomia e de autovalorização. No conceito de formação profissional, estão contidos os sentidos e as concepções sobre a qualificação profissional que é mais associada ou apreendida pelo trabalho que o sujeito executa.

No que se refere às políticas de formação para o ACS, definiu-se um processo com base no modelo de competências, o que foi referendado pelo *Referencial Curricular para Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde*, proposto pelo Ministério da Saúde em 2004.

Conforme esse documento, o conceito de competência está baseado na visão do trabalho como conjunto de acontecimentos, com forte dose de imprevisibilidade e baixa margem de prescrição, que deixa de ser a disponibilidade de um “estoque de saberes”, para se transformar em “capacidade de ação diante de acontecimentos”. Entendido como a capacidade de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, segundo uma inteligência prática sobre o que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores na mobilização de suas capacidades. (BRASIL, 2004, p. 47).

A qualificação profissional apresenta três dimensões: a conceitual, relacionada à formação e à certificação profissional; a experimental, concernente ao conteúdo real da formação, incluindo os saberes tácitos; e a social, que insere a qualificação no âmbito das relações sociais. No contexto de mudanças, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social e do fortalecimento da dimensão experimental. Passa-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, fortalecendo a ideia de que a construção de aprendizados vai além dos conhecimentos formais adquiridos, mas se dá a partir das diversas experiências que vivencia. (Ramos, 2001).

A não escolarização do ACS, justificada pela necessidade desse trabalhador ser representativo da comunidade em que atua, denota a desvalorização da dimensão conceitual, o que fortalece a desvalorização social desse trabalhador, sustenta a sua baixa remuneração e contrapõe-se à pauta política por uma melhor qualificação dos trabalhadores da saúde de uma maneira geral. (MOROSINI; CORBO; GUIMARÃES, p. 267, 2007).

No contexto de mudanças, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social e do fortalecimento da dimensão experimental. Passa-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, fortalecendo a ideia de que a construção de aprendizados vai além dos conhecimentos formais adquiridos, mas se dá a partir das diversas experiências que vivencia, seja na escola, no trabalho ou na vida cotidiana. (Ramos, 2001).

Os processos formativos, baseados no referido conceito, têm forte ligação com os novos requisitos exigidos pelas recentes transformações nos setores produtivos em que a lógica é construir um novo trabalhador multifuncional, flexível e polivalente. Desta forma, adestrado e pronto para fortalecer as relações capitalistas.

Também Frigotto argumenta nessa direção (2006):

As políticas de educação escolar e de formação técnico profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradição, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para elaboração e disseminação da pedagogia da hegemonia. trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do 'cidadão produtivo' ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político. (2006, p. 266).

RAMOS (2010) corrobora essas ideias quando se refere que, ao contrário dos argumentos de que o modelo de competências permite a uma maior aproximação entre a escola e a prática social, esse modelo tende a transformar a escola em espaço de reprodução artificial do cotidiano, empobrecendo-a como espaço de conhecimento. Na melhor das hipóteses, consegue formar pessoas que lidam bem com os conhecimentos práticos, mas que não conseguem produzir novos conhecimentos. Pode resultar na formação de sujeitos capazes de se adaptar à realidade, mas não de transformá-la.

A formação profissional dos ACS está sendo realizada pelo Estado por meio da Rede de Escolas Técnicas do SUS e Centros Formadores do SUS – ETSUS, instituições públicas criadas para atender às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuam nos serviços de saúde, acompanhando o processo de municipalização do SUS no Brasil, estão presentes em todo o Brasil, e vinculadas, a maioria, às Secretarias Estaduais de Saúde (RET-SUS, 2011).

O Curso Técnico Agente Comunitário de Saúde, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é organizado em 1200 horas e dividido em 03 (três) etapas. Para a etapa formativa I (400 h), foram disponibilizados recursos por meio da portaria nº 2474/ de 12 de novembro de 2004, começando, desde então, a ser realizado em todo o Brasil.

Esse processo de profissionalização tem se dado num campo de disputas de interesses diversos, em que a correlação de forças se apresenta de modo diferenciado, a depender da região do país e dos arranjos institucionais e políticos em curso (Morosini, Corbo e Guimarães, 2007). Mais recentemente, é inegável que algumas conquistas estejam relacionadas à mobilização coletiva e à organização de entidades de representação estadual e nacional por parte dos ACS, que compõem um contingente de mais de 200 mil trabalhadores no país. (MOTA; DAVID, 2010, p. 232)

Tomando-se como exemplos dessa realidade, verifica-se que alguns estados como o Maranhão, ainda não concluiu a etapa formativa I, iniciada em 2008. O Estado de Tocantins, conclui as 3 (três) etapas, a Escola Técnica em Saúde Maria Moreira da Rocha do ACRE também realizou as 3 etapas. No Estado do Rio de Janeiro, a Escola Politécnica Joaquim Venâncio está realizando as 3 (três) etapas. Em Uberlândia-MG, a etapa formativa I assumida pela Escola de Saúde Pública de Minas Gerais e por meio de parceria foi desenvolvida pela Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU), da qual participaram 240 ACS. Essa escola também se responsabilizou pela realização dessa etapa em outros 25 municípios da região conhecida como Triângulo Mineiro, em Minas Gerais.

Por enquanto, não existe financiamento para as etapas formativas II e III, segundo Bornstein; Matta; David (2009, p. 195):

Na atual conjuntura, não tem sido possível garantir integralmente a formação técnica no âmbito da política de gestão do trabalho em saúde, em nível nacional. Os principais argumentos contrários à formação técnica dos ACS tem se concentrado em torno da lei de responsabilidade fiscal, em função de um possível aumento excessivo dos gastos com salários desses trabalhadores, se tornados técnicos.

A proposta de formação técnica do ACS, deste modo, está sendo inviabilizada por ter financiamento garantido somente para a realização da etapa formativa I. Primeiro, porque esta etapa, além de responder à exigência da lei n. 11.350 de 2006, que regulamenta a profissão de ACS, também atende aos interesses dos gestores, que temem a exigência de aumento salarial em função da formação técnica, aliada a mudanças no perfil desse trabalhador, se transformados em técnicos.

Sendo assim, pode restar ao movimento organizado dos ACS continuar lutando por melhores condições de trabalho e educação, mas, que seja por uma proposta de formação voltada para a emancipação, “entendida no patamar de uma compreensão por parte do trabalhador da lógica a que é submetido pela sociedade administrada a favor do capital. Educação, portanto como contraponto e como resistência ao existente”; essa poderá ter sentido para o trabalhador. (PEREIRA, 2008, p. 394).

Segundo Ramos (2010), em pesquisa realizada nas ETSUS, percebe-se uma preocupação com a formação política, influenciada pelo pensamento freireano, assim como uma associação entre educação profissional em saúde e o SUS. Destaca que vincular a formação aos princípios de SUS e compreende-lo como parte de uma totalidade mais ampla, se apresenta como potencialidade para o desenvolvimento de uma concepção histórico-crítica. A autora esclarece:

Percebemos que essa ideia atravessa a reflexão dos representantes das escolas, mas não conseguimos vê-la de forma elaborada e consciente. É como se esse sentido estivesse autoevidente na afirmação de que a finalidade da educação é formar profissionais para o SUS. Também não se percebe uma elaboração, salvo em algumas entrevistas, entre a natureza econômico-social e a política do SUS e tais determinações na relação entre trabalho e educação do técnico em saúde. Se esta consciência existe, não se pode vê-la como fundamento explícito de uma concepção epistemológica, eticopolítica e pedagógica das escolas. A explicitação e o aprofundamento dessa compreensão provavelmente levariam à crítica da epistemologia pragmática e da hegemonia da referência na micropolítica, abrindo caminhos para que a concepção de formação politécnica e omnilateral desse direção às práticas das ETSUS (RAMOS, 2010, p. 273).

A formação de sujeitos críticos, capaz de compreender os fundamentos e as contradições do processo produtivo capitalista e de questionar as formas de exploração aos trabalhadores, e com valores alicerçados em justiça, dignidade e respeito ao outro, apesar de todos os avanços, é um desafio a ser enfrentado por essas instituições. Mas é como se refere Saviani (2002, p. 151):

Estamos, enfim, diante de uma situação em que mais do que nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade, de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens- todos os homens- possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas (...) esse movimento de transformação, não pode ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea (...) e por se tratar de um processo voluntário e consciente não pode prescindir do concurso da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o Agente Comunitário de Saúde um trabalhador muito importante para a saúde pública, não somente pela sua proximidade com as pessoas, por ser morador e conhecedor da área onde trabalha, mas porque é para eles que a população apresenta, inicialmente, as suas queixas e tem acesso aos primeiros cuidados.

Desse modo, as suas atribuições são muitas e amplas, assim como os riscos e as cargas a que são submetidos no seu processo de trabalho. Os adjetivos dirigidos a esses trabalhadores de elo entre as necessidades e o atendimento em saúde, ponte entre o saber popular e o científico, mediador social e muitos outros, mostram-nos que o trabalho que desenvolvem não é simples, portanto viver e conhecer a comunidade e passar por uma qualificação básica, pode não bastar para os cuidados em saúde que a população precisa ter.

Cuidar bem é entender a saúde como qualidade de vida e direito do cidadão. Para isso, a mediação de um processo de educação se faz importante, na medida em que possibilita refletir sobre a prática, e desta forma contribuir para mudanças qualitativas na saúde pública.

Nessa perspectiva, a formação profissional do ACS deve ter como premissa os princípios do SUS e a proposta de contribuir para uma atitude crítica diante da realidade, o que significa questionar o quanto são desumanas as formas que o trabalho assume no capitalismo, e, com essa compreensão, fortalecer a luta coletiva contra tal opressão.

Sabe-se, entretanto, que se tornou imperativo o desenvolvimento de práticas educativas cujo objetivo seja adaptar os trabalhadores às mudanças no mundo do trabalho e colaborar para o funcionamento do capitalismo. Percebe-se, também, e os estudos sobre educação profissional em saúde nos mostram, que os investimentos na qualificação dos recursos humanos para a área da saúde não têm fugido a estas determinações.

Diante disso, são muitos os desafios que se apresentam às ETSUS para constituírem-se espaços de reflexão sobre a prática e de construção de sujeitos críticos e autônomos. Ressalta-se que a troca de experiências entre as ETSUS apresenta-se de importância fundamental para o seu crescimento, tendo em vista a relevância de muitas no cenário do SUS, por ser lócus de experiências que caminham nessa direção.

As reflexões realizadas, sobre o trabalho do Agente Comunitário de Saúde e de suas lutas por melhores condições de trabalho possibilitam o esclarecimento de muitas questões, assim com suscitam muitas outras, mostrando-nos que se fazem necessários outros estudos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1996.

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar. In: Guimarães, Cátia (Org.) *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez 2003.

BORGES, Camila Furlanetti; ABRUNHOSA, Marcela Alves; MACHADO, Felipe Rangel de Sousa. Cuidado, acessibilidade e integralidade: elementos fundamentais para pensar a saúde e o trabalho dos ACS. In: MONKEM, Mauricio; DANTAS, André Vianna. *Estudos de politecnicia e Saúde*, v. 4, Rio de Janeiro Ed. FIOCRUZ/EPSJV, 2009.

BORNSTEIN, V. J.; MATTA, G. C.; DAVID, H. O processo de trabalho do Agente Comunitário de Saúde e sua incidência sobre a mudança do modelo de atenção em Saúde. In: MONKEN, Mauricio; DANTAS, André Vianna. *Estudos de Politecnicia e Saúde*. V. 4. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 10.507, de 10 de julho de 2002*, Brasília, 2002.

_____. *Decreto Federal nº 3.189, de 04 de outubro de 1999*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2474/12 de novembro de 2004*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. *Referencial curricular para Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde: área profissional saúde /Ministério da Saúde, Ministério da Educação*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DURÃO, Ana Violeta et al. Analisando o processo de qualificação do agente Comunitário de Saúde (ACS). In: Monken, Mauricio; Dantas André Vianna. *Estudos de Politecnicia e Saúde*. v. 4. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

FLEURY, Sonia. Reforma do Estado, seguridade Social e Saúde no Brasil. In: Matta, Gustavo Corrêa; Lima, Júlio César França (orgs) *Estado, sociedade e formação profissional em saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS*. Rio de Janeiro, Ed. FIOCRUZ/EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (orgs). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*, Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006. p.241-289.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho, In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2(1): p.239-265, 2004.

MATTOS, Gustavo Corrêa. *Revista Poli*, set/out 2009.

MOTA, Roberta Rodrigues de Alencar. DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal. A crescente escolarização do agente comunitário de saúde: uma indução do processo de trabalho? In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 229-248, jul./out. Ed. FIOCRUZ, 2010.

MÉSZÁROS, Istvan. Desemprego e precarização: um grande desafio para esquerda. In: Antunes, Ricardo (org) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOROSINI, Márcia Valéria. *Educação e trabalho em disputa no SUS: a política de formação dos agentes comunitários de saúde*. / Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____ Morosini. Márcia Valéria; CORBO, Anamaria D'Andrea; GUIMARÃES, Cátia Corrêa. O Agente Comunitário de Saúde no âmbito das políticas voltadas para a atenção básica: concepções do trabalho e da formação profissional. In: *Trabalho, educação e saúde*, v. 5 n. 2, p. 261-280, Ed. FIOCRUZ, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A política educacional brasileira na “sociedade do conhecimento. In: Matta, Gustavo Corrêa; Lima, Júlio César França (orgs). *Estado, sociedade e formação profissional em saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ/EPSJV, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil. A Educação dos trabalhadores da saúde sob a égide da produtividade. In: Matta, Gustavo Corrêa; Lima, Júlio César França (orgs). *Estado, sociedade e formação profissional em Saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ/EPSJV, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. *Educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006.

PREVITTALI, Fabiane Santana. Aspectos Teóricos- Metodológico e Estudos Empíricos setoriais. In: Afonso Celso Caldeira Scocuglia. et al. (orgs). *O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital*. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2011.

RAMOS. Marise. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. *Revista Formação*. Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Brasília: Ministério da Saúde, v. 1, n. 2, p.5-16, 2001.

_____. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

RIBEIRO, Edilza Maria; PIRES, Denise Elvira. A Temática do processo de trabalho em Saúde como instrumental para análise do trabalho no Programa Saúde da Família. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros. Coleção Educação Profissional em Saúde: *A formação e o trabalho do Agente Comunitário*

de Saúde. FIOCRUZ. 2007, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia, *Revista trabalho e educação e Saúde*. v.1, n.1, 2002. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. EPSJV.

SILVA, C.R; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. *Anais – O método materialista histórico dialético*. ABRAPSO (Bauru): ABRAPSO, 2001 v1, n1, p.1-11.

VIEIRA, Monica. As políticas de Gestão do Trabalho no Sistema Único de Saúde e o Agente Comunitário de Saúde. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros. *Coleção Educação Profissional em Saúde: A formação e o trabalho do Agente Comunitário de Saúde*. FIOCRUZ, 2007.

¹ Graduada em Serviço Social (1983), especialista em Gestão em Saúde (2004) e em Políticas Sociais e Processos Pedagógicos do Serviço Social (2008) pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Com Formação Pedagógica para docentes de ensino médio e profissional, pela Universidade Estadual do Maranhão -UEMA (2007), Atualmente é mestranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E-mail: mariaalcinag@yahoo.com.br

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2002), professora adjunta IV da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, atuando junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – INCIS/UFU. Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana (UFU/FACED) e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre o mundo do Trabalho e suas metamorfoses (UNICAMP/IFCH).E-mail: fabianesp@netsit.com.br

RECEBIDO EM: 04.07.2011

APROVADO EM: 16.07.2011

UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM COMPARATIVO ENTRE DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS DO IFTO – *CAMPUS* PALMAS

USE OF VIRTUAL ENVIRONMENTS FOR TEACHING AND LEARNING: A COMPARATIVE BETWEEN DIFFERENT METHODS OF TEACHING FOR YOUNG AND ADULTS THE IFTO - *PALMAS CAMPUS*

Anderson Rodrigo Piccini¹

Ana Maria Denardi²

Gerson Pesente Focking³

RESUMO

O grande avanço tecnológico associado ao barateamento dos equipamentos de informática proporcionou a oportunidade de ampliar os horizontes do ensino tradicional para além do espaço físico da sala de aula. Diante deste panorama, tornou-se necessário organizar novas experiências educacionais em que se introduzam tecnologias que possam ser utilizadas em processos cooperativos de aprendizagem, tornando-a mais significativa na medida em que maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo. A integração entre professor-aluno pode ser positivamente alterada pelo uso criativo dessas tecnologias, mas para que isso aconteça é importante haver incentivo e treinamento necessário, para que os professores passem pela experiência deste contato e tornem-se multiplicadores, expandindo essas experiências para seus alunos. Quanto maior o contato com a tecnologia por parte dos professores, maior será a incorporação de novos ambientes e a utilização de ferramentas virtuais como forma de ampliar positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, é importante que esse aluno receba o direcionamento que lhe proporcione uma busca correta em razão da sua formação. Neste contexto, o professor deve

apresentar-se como mediador e facilitador no processo de interação, propiciando momentos de construção coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) – ferramentas virtuais – educação de jovens e adultos.

ABSTRACT:

The great technological advances associated with the lower prices of computer equipment provided an opportunity to enlarge his horizons beyond the traditional teaching of the physical space of the classroom. Against this panorama, it became necessary to organize new educational experiences in which they introduce technologies that can be used in cooperative learning processes, making it more significant to the extent that greater the degree of interaction and communication between process participants. The integration of teacher-student can be positively changed by the creative use of these technologies, but for that to happen it is important to have encouragement and training necessary for teachers to pass through the experience of this contact and become multipliers, expanding these experiences for their students. The greater contact with technology by teachers, the greater the incorporation of new environments and the use of virtual tools for enhanced positively the process of teaching and learning. For this to happen, it is important that students receive the guidance that gives a correct search because of their training. In this context, the teacher should present himself as a mediator and facilitator in the process of interaction, providing moments of collective construction.

KEYWORDS: Information and Communication Technology (ICT) – virtual tools – education youth and adults.

1. INTRODUÇÃO

As transformações do mundo moderno trouxeram consigo novas exigências, substituindo a procura de simples mão de obra qualificada pela procura

de sujeitos autônomos, criativos e críticos, que tenham capacidade de trabalhar em equipe, que buscam informações e as transformam em conhecimento.

Este trabalho procurou levantar algumas ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem existentes, que podem ser disponibilizadas para auxiliar a aprendizagem de jovens e adultos e entender em que proporção são utilizadas por parte dos professores do PROEJA e EAD do IFTO - *campus* Palmas.

O objetivo deste trabalho foi buscar ferramentas de aprendizagem disponíveis na internet que possam auxiliar professores do PROEJA e EAD do IFTO – *Campus* Palmas e perceber como o processo de inclusão dessas ferramentas como auxílio no ensino e aprendizagem se dá em maior ou menor proporção, conforme o contato por parte dos professores com essas novas tecnologias.

O aumento e a evolução da tecnologia, associado ao barateamento dos computadores pessoais e portáteis, tornaram o acesso à internet (a rede mundial de computadores) muito mais simples e prático, proporcionando a uma grande parte da população o acesso à rede, para se informar e buscar conhecimento. Diante deste panorama ressalta-se a importância da reestrutura da relação ensino – aprendizagem, para incluir esse novo conceito de forma positiva, ampliando as possibilidades de novas descobertas, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA AMPLIAR OS HORIZONTES DO APRENDIZADO

Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las. FREIRE (1982, p. 09-12).

O mundo contemporâneo, após constantes transformações, criou a necessidade da busca por sujeitos criativos e colaborativos que tenham qualidades

que vão além de mão de obra qualificada. Essa idéia, baseada no artigo 37 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atualizado pela lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sugere que a educação de jovens e adultos deve ter como objetivo cumprir de maneira satisfatória sua função de prepará-los para o exercício de cidadania e para o mundo do trabalho. Valente (1999) endossa a cobrança da sociedade na mudança do novo paradigma educacional, que exige dos cidadãos uma postura autônoma, criativa, crítica e reflexiva, capazes de aprender a aprender, saber pensar, saber tomar decisões e saber buscar a informação de que necessitam, percebendo sua importância dentro da sociedade e refletindo sobre seu papel, construindo seu próprio conhecimento através desses conceitos.

Paulo Freire defendia a idéia da educação libertadora baseada na valorização da linguagem popular, no diálogo e na conscientização, sendo contra o assistencialismo, a domesticação e o autoritarismo. Ele acreditava que a partir da alfabetização dos jovens e adultos, que os tornassem cidadãos plenos, ocorreria verdadeiramente uma mudança social. Além disso, Freire (2002, p. 25) afirmava que “[...] ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Surgem nesta discussão os benefícios do uso de tecnologias associadas ao processo educacional, ampliando o campo de atuação entre professores e alunos para além da escola clássica entre os muros escolares e da sala de aula tradicional. Fica desta forma aumentado o espaço profissional dos professores em diferentes frentes de atuação. As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto espaço da presença física do professor e alunos na mesma sala de aula prolongando o espaço de conhecimento.

As tecnologias, quando difusamente utilizadas, são recursos que ampliam os limites da sala de aula desde que utilizadas de modo planejado. Surge assim a necessidade de reforçar a importância do planejamento pedagógico e conhecer as diferentes ferramentas disponibilizadas na internet para este contexto, adequando o uso dessas tecnologias em atividades de ensino.

Observado por FLORES (1996 apud BÖELTER, 2009, p. 5) afirma que:

A informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo de ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo.

Com a expansão das tecnologias de comunicação e informação em todos os ramos da sociedade ocorreram muitas mudanças no modo de ensinar e aprender. Informações chegam através de diferentes mídias, criam referenciais e transformam-se em elos para novas descobertas.

Neste cenário tornou-se necessário organizar novas experiências educacionais em que se introduzam tecnologias que possam ser utilizadas em processos cooperativos de aprendizagem tornado-a mais significativa na medida em que maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo.

Segundo BARCELOS (2009, p. 13) em seu artigo sobre Internet: um novo paradigma na educação de jovens adultos:

O papel específico do professor na era da conectividade é o de desenvolver processos cognitivos em situações de aprendizagem que fazem uso de interações bem como de mediador e facilitador dessas interações. É necessário estimular a pesquisa como um campo de aprendizagem para projetos apoiados em mídias interativas e o professor, então, atua como um orientador desses projetos.

A integração entre o professor e o aluno pode ser profundamente alterada pelo uso criativo dessas tecnologias, onde o professor é auxiliado a transformar o isolamento e a indiferença na participação dos alunos nas salas de aulas em interesse e colaboração de cidadãos participativos, inseridos num mundo globalizado.

2.2 NOVAS TECNOLOGIAS: VANTAGENS ADVINDAS DE SUA UTILIZAÇÃO.

Segundo BARANAUSKAS (2000 apud BÖELTER, 2009, p. 18):

O grande avanço tecnológico atual, as redes de computadores, em especial a internet que permite conectar pessoas espalhadas pelo mundo todo, tem sido o novo impulso e a nova promessa em direção ao uso da tecnologia de computadores para um entendimento mais amplo de educação e da consciência de sermos “cidadãos do mundo”. A tecnologia de redes de computadores viabiliza funções em que não só os estudantes, mas os próprios professores possam desenvolver suas atividades de modo colaborativo.

Com o uso constante das ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores, a sala de aula se expande e incorpora novos ambientes que interagem e fortalecem a relação de ensino-aprendizagem. As ferramentas disponibilizadas através do avanço tecnológico podem ser utilizadas em todas as modalidades de ensino tanto presencial, virtual ou de forma mista (complementando um ao outro).

Sendo a internet um grande meio de comunicação sem um poder central controlador e regulamentos específicos, é aberta a exploração de diversas possibilidades de descobrimento e a interatividade entre computadores e pessoas de diversos lugares do mundo.

Os ambientes virtuais de aprendizagem surgem como um ambiente que permite integrar mídias, linguagens e recursos, apresenta informações de maneira organizada e desenvolve interações entre pessoas e objetos. As tecnologias de informação e comunicação aparecem para os docentes como apoio no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem propiciando momentos de construção coletiva.

Para que as novas tecnologias possam ser utilizadas, torna-se essencial a reformulação de programas pedagógicos, a reestruturação da gestão da educação com flexibilização das estruturas, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos

conteúdos, o relacionamento das instituições com outras esferas sociais e com a comunidade de modo global.

2.3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM X AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

O avanço tecnológico possibilita uma nova realidade educacional: o ensino mediado por computador. A inserção do computador na educação provoca uma mudança de comportamento e faz com que a sala de aula perca gradativamente suas fronteiras. Observado por Lévy (1999), as tecnologias do ciberespaço ampliam, estimulam e alteram muitas funções cognitivas humanas através das tecnologias computacionais, tais como: a memória (bancos de dados e hipertextos), a imaginação (simulações), a percepção (ambientes interativos e imersivos), os raciocínios (inteligência artificial), que favorecem novas formas de acesso à informação.

O ambiente virtual propicia o resgate de uma postura mais ativa dos agentes envolvidos. O professor deixa de ser detentor de todo o conhecimento para se transformar em um mediador das atividades de aprendizagem. O estudo adquire maior flexibilidade, podendo ser realizado de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno e no local mais adequado.

O desenvolvimento de materiais didáticos para uso nesses ambientes virtuais exige conhecimentos de diversas áreas tais como: informática, programação visual, psicologia da aprendizagem e conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado, pressupondo a existência de uma equipe transdisciplinar, levando o professor a uma reformulação de suas práticas e métodos de ensino.

É fundamental fornecer suporte na preparação do professor para exercer suas funções neste novo ambiente, aproveitando ao máximo os recursos oferecidos pelas plataformas de desenvolvimento de ambientes virtuais. O professor deve estar preparado para se relacionar com seus alunos através da interface computacional e, para isso, ele precisa dominar as ferramentas disponíveis.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa aqui apresentada tem como base a aplicação de questionários com educadores da modalidade PROEJA e do EAD (educação à distância), ambos do IFTO – *campus* Palmas. O objetivo é ter índices comparativos entre essas duas modalidades de ensino, buscando saber o que os professores julgam importante ter em um ambiente virtual, programa, sítio ou página da internet, para auxiliar os alunos a compreender melhor a disciplina ministrada em sala de aula e entender se realmente os professores utilizam das tecnologias disponíveis nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Após a aplicação, os questionários foram analisados, traduzidos através de porcentagens e apresentados em forma de tabelas e gráficos.

O questionário foi dividido em três partes sendo que:

A primeira questão apresentava uma lista de ferramentas e recursos onde deveriam ser atribuídos valores de uma escala de 1 a 5 (conforme modelo apresentado abaixo) os quais os professores julgassem ser importantes no processo de ensino e aprendizagem. A questão 01 aplicada foi a seguinte:

Sabe-se que a internet hoje disponibiliza vários recursos capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, com base nesses recursos sítios ou sistemas de simulação *online* que podem ser utilizados:

1 - Por favor, enumere de 1 a 5 conforme orientação abaixo os recursos listados que você acredita serem capazes de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem:

- (1) – não conheço.
- (2) – não é necessário ter;
- (3) – indiferente, pode ou não ter;
- (4) – é importante que tenha;
- (5) – Indispensável, é muito importante e não pode faltar de maneira nenhuma.

- A - () Questionários sobre assuntos ministrados;
- B - () Questionários com as respostas;
- C - () Questionários com as respostas comentadas;
- D - () Animações em flash;
- E - () Áudio sobre aulas ministradas;
- F - () Vídeo-aula sobre assuntos específicos;
- G - () Tutoriais para realização de experiências praticas em laboratório;
- H - () Simuladores ou softwares para realização de experiências dos efeitos físicos estudados;
- I - () Glossário de termos relacionados ao assunto;
- J - () Atividades de sistematização da aprendizagem (individuais ou em grupo) - questionários, tarefas, entre outros
- K - () Conteúdo de estudo complementar para aprofundamento do tema - leituras complementares, indicações de sites úteis e recomendação de bibliografias utilizado em todas as temáticas, com variação dos tipos.
- L - () Chat;
- M - () Link para página externa, link a um arquivo
- N - () Arquivos de texto sobre os assuntos ministrados.
- O - () Repositório com arquivos (em geral) de apresentações e outros;
- P - () Simulados mediados por computador -----Testes ou Provas online;
- Q - () Acesso a redes sociais que falam sobre Física; Orkut, MySpace, Twitter;
- R - () Local dedicado para postagem de Duvidas, com opção para outras pessoas postarem respostas; Fórum
- S - () Acesso e edição colaborativa de conteúdo: Blogs e Wikis sobre Física;
- T - () Acesso a Comunicação: Skype, Messenger, Gmail;
- U - () Compartilhamento de arquivos: textos, planilhas e apresentações (Google Docs, Slideshare, Zoho); fotos (Flickr); vídeos (Youtube) e arquivos diversos, incluindo áudio e vídeo (4shared);

V - () Acesso a grupos de discussão: Yahoogroups;

W - () Compartilhamento e edição online de imagens: Adobe Photoshop Express;

A segunda questão, a ser respondida de forma descritiva, tinha o objetivo de conhecer ambientes virtuais já utilizados pelos professores. A questão 02 aplicada foi seguinte:

2. Você já utilizou algum site que contenha algumas das ferramentas descritas acima e já recomendou este site para os alunos ampliar seus conhecimentos ou até mesmo para tirar dúvidas das aulas ministradas? Por favor, indique quais são os sites e quais as ferramentas encontradas:

A terceira e última questão, também a ser respondida de forma descritiva, procurou saber a aceitação dos professores perante as novas tecnologias. A questão 03 aplicada foi a seguinte:

3. Você acredita que o conteúdo da internet pode auxiliar seus alunos a aprender mais sobre os assuntos ministrados? Por favor, uma breve justificativa.

A aplicação do questionário ocorreu no período entre os dias 01/11/10 a 21/11/10, no IFTO – *campus* Palmas, junto a todos os professores que ministram aulas na modalidade do EAD e ao mesmo número de professores que ministram aulas na modalidade PROEJA.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados encontrados após a aplicação das pesquisas foram analisados através de porcentagens com auxílio de programa específico e traduzidos em forma de tabela e gráficos. A tabela abaixo apresenta as porcentagens das opções (de 1 a 5) mais escolhidas para cada pergunta, caracterizando a opinião dos professores a respeito de cada ferramenta especificada.

Dentre os professores entrevistados obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 1 – Porcentagem das maiores respostas obtida na questão 1.

Questão	Maior % obtida nas modalidades		Opção escolhida
	PROEJA	EAD	
(A) Questionários sobre assuntos ministrados	60%	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(B) Questionários com as Respostas	40%	80%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	40%	-	Consideraram indiferentes (opção 3)
(C) Questionários com as respostas comentadas	40%	-	Consideraram Indispensável, muito importante (opção 5)
	-	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(D) Animações em flash	66%	40%	Consideraram Indispensável, muito importante (opção 5)
	-	40%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(E) Áudio sobre aulas ministradas	20%	60%	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	20%	-	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	20%	-	Consideraram indiferente (opção 3)
	20%	-	Consideraram não necessário (opção 2)
	20%	-	Afirmam que não conhecem (opção 1)
(F) Vídeo-aula sobre assuntos específicos	33%	60%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(G) Tutoriais para realização de experiências praticas em laboratório	-	66%	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	46%	-	Consideraram importante que tenha (opção 4)

(H) Simuladores ou softwares para realização de experiências dos efeitos físicos estudados;	26%	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(I) Glossário de termos relacionados ao assunto	-	53%	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	53%	-	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(J) Atividades de sistematização da aprendizagem (individuais ou em grupo) - questionários, tarefas, entre outros	40%	40%	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	-	40%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(K) Conteúdo de estudo complementar para aprofundamento do tema - leituras complementares, indicações de sites úteis e recomendação de bibliografias utilizada em todas as temáticas, com variação dos tipos.	73%	-	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	-	60%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(L) Chat;	40%	53%	Consideraram indiferente (opção 3)
(M) Link para página externa, link a um arquivo	-	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	26%	-	Consideraram indiferente (opção 3)
(N) Arquivos de texto sobre os assuntos ministrados.	40%	46%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(O) Repositório com arquivos (em geral) de apresentações e outros;	33%	80%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(P) Simulados mediados por computador – Testes ou Provas online;	26%	-	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)
	-	60%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(Q) Acesso a redes sociais que falam sobre a matéria; Orkut, MySpace, Twitter;	26%	-	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	26%	66%	Consideraram indiferente (opção 3)
(R) Local dedicado para postagem de Dúvidas, com opção para outras pessoas	-	66%	Consideraram indispensável, muito importante (opção 5)

postarem respostas; Fórum	46%	-	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(S) Acesso e edição colaborativa de conteúdo: Blogs e Wikis sobre disciplina ministrada.	40%	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(T) Acesso a Comunicação: Skype, Messenger, Gmail;	60%	40%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	-	40%	Consideraram indiferente (opção 3)
(U) Compartilhamento de arquivos: textos, planilhas e apresentações (Google Docs, Slideshare, Zoho); fotos (Flickr); vídeos (Youtube) e arquivos diversos, incluindo áudio e vídeo (4shared);	40%	46%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
(V) Acesso a grupos de discussão: Yahoogroups;	26%	53%	Consideraram importante que tenha (opção 4)
	26%	-	Consideraram indiferente (opção 3)
(W) Compartilhamento e edição online de imagens: Adobe Photoshop Express;	46%	53%	Consideraram indiferente (opção 3)

Comparando os dois grupos entrevistados percebe-se que o grupo de professores ligado à modalidade de ensino EAD utilizam e reconhecem mais ferramentas de ensino-aprendizagem ligados a tecnologia da informação. Essa afirmação tem como base a porcentagem de alternativas que receberam mais de 50% de aprovação dentre os 23 itens listados (consideradas importantes ou muito importantes), como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 – Questões que receberam maior aprovação.

Modalidade	Número de questões que receberam mais de 50% de aprovação	Questões
Professores do PROEJA	5	A;D;I;K;T;
Professores EAD	17	A;B;C;D;E;F;G;H;I;J;K;M;O;P;R;S;V;

Considerando a ferramenta mais votada se obteve o seguinte resultado:

Tabela 3 – Ferramenta mais votada.

Modalidade	Ferramenta mais votada	Ferramenta
Professores do PROEJA	73% consideraram indispensáveis a opção (K)	Conteúdo de estudo complementar para aprofundamento do tema - leituras complementares, indicações de sites úteis e recomendação de bibliografias utilizado em todas as temáticas, com variação dos tipos.
Professores EAD	80% consideraram importante a opção (B) 80% consideraram importante a opção (O)	Questionários com as respostas Repositório com arquivos (em geral) de apresentações e outros;

Gráfico – Opção que foi considerado mais importante pelos professores do PROEJA.

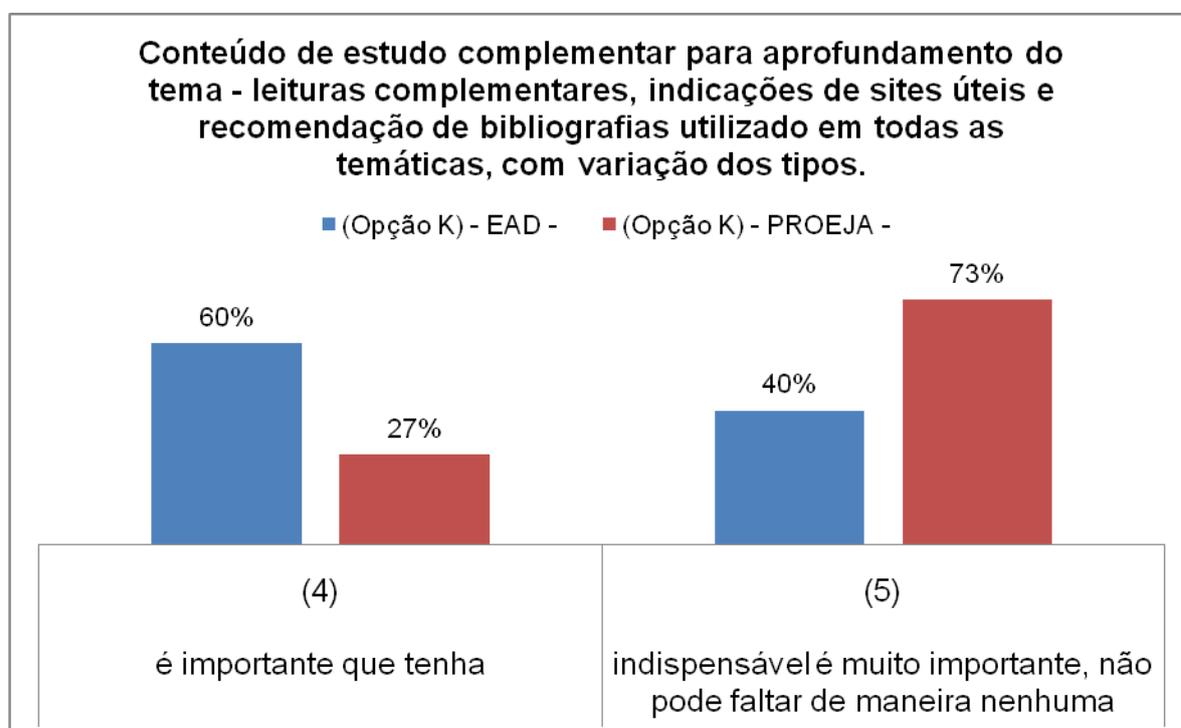


Gráfico 2 – Opções que foram consideradas mais importantes pelos professores do EAD.

Através da ferramenta mais votada, percebe-se que os professores do PROEJA consideram indispensável que o site tenha conteúdo de estudo complementar para aprofundamento do tema com leituras complementares, indicações de sites úteis e recomendação de bibliografias utilizadas em todas as temáticas com variação dos tipos. Este indicativo mostra uma deficiência a ser levada em consideração: ou está ocorrendo pouca interação por parte deste grupo de professores com as ferramentas disponíveis no mundo virtual (sendo que preferem que o próprio site os auxiliem na indicação de outros sites úteis uma vez que poucos dos entrevistados indicaram algum site que eles próprios indicam para seus alunos), ou há pouca estrutura que proporcione o acesso dos professores e alunos ao mundo virtual de aprendizagem, tornando assim inviável a sua incorporação como proposta complementar no processo de ensino aprendizagem.

Já o grupo de professores do EAD obteve dois resultados com a mesma porcentagem. O primeiro diz respeito ao modo de ensino mais tradicional (questionários com as respostas) e o segundo mais interligado à proposta da facilidade de troca de informações atualizadas proporcionada pela grande rede mundial de computadores (repositório com arquivos em geral de apresentações e outros). Através destas respostas e em conjunto com o quadro comparativo de indicação de ferramentas, pode-se afirmar que essa modalidade de ensino apresenta-se como uma forma de desenvolvimento pessoal, nos quais professores e estudantes podem interagir, virtual e presencialmente em larga escala, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação e dessa forma necessitam estar mais em contato com as tecnologias apresentadas porque essas fazem parte da dinâmica do processo, ou seja, sem essas tecnologias a modalidade de ensino EAD seria inviável.

Pela avaliação da questão dois, ao serem questionados sobre a utilização de sites indicando-os como forma complementar para os alunos ampliarem seus conhecimentos ou até mesmo para tirar dúvidas das aulas ministradas, percebe-se que a maioria dos professores do PROEJA afirmam não utilizarem muitas tecnologias entre as elencadas na questão um (1), e poucos indicaram algum tipo de site utilizado por eles nesta pesquisa. Já os professores do EAD, além do ambiente virtual que utilizam a plataforma *MOODLE*, eles indicam vários outros sites para os alunos aprofundarem os seus conhecimentos.

Ao avaliar a questão três (onde se perguntava se eles acreditavam que o conteúdo da internet poderia auxiliar seus alunos a aprender mais sobre os assuntos ministrados), a grande maioria respondeu que acha muito importante utilizar a internet como apoio no ensino-aprendizagem, mas ressalta a necessidade de haver uma filtragem prévia do conteúdo por parte dos próprios professores. Além disso, a maioria afirma que não utiliza ainda mais as tecnologias disponíveis por falta de conhecimento ou acesso, lembrando que a estrutura física disponível nas escolas e a realidade vivida por muitos dos alunos ainda se apresentam como barreiras para o crescimento desta nova forma de ensinar e aprender.

5. CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa percebe-se que é fundamental para que se intensifique a utilização de tecnologias da informação como auxílio na expansão no ensino e aprendizagem fornecer suporte na preparação do professor para exercer suas funções e aproveitar ao máximo os recursos oferecidos pela plataforma. O professor deve inicialmente passar pela experiência deste contato com o ambiente virtual para posteriormente expandir essa experiência para seus alunos.

Percebe-se também que a cultura educacional está cada vez mais avançando no caminho de aceitação e incorporação das ferramentas disponíveis na internet, como forma de ampliar os horizontes da sala de aula para além dos muros da escola. No entanto, é uma realidade que a falta de estrutura física, logística e de apoio a aprendizagem e treinamento para os professores apresenta-se como a maior barreira para a expansão deste novo jeito de aprender e ensinar.

Enfim, a tecnologia da informação aparece como uma ferramenta importante no processo de construção de Políticas Públicas de Educação, contribuindo para inclusão social e expansão da educação no país.

A introdução dessas novas tecnologias, com enfoque na internet, colabora de forma bastante notória para a expansão da utilização de ambientes virtuais de ensino - aprendizagem, uma vez que o acesso à informação e à educação tornaram-se necessidades prioritárias no mundo contemporâneo, sendo a

educação globalizada o auge almejado por toda sociedade que visa o desenvolvimento.

6. Referências

BARCELOS, N. *Internet: um novo paradigma na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre/ RS, 2009.

BÖELTER, Ana Elisa. *A EJA e a tecnologia da informação e comunicação (TIC)*. São Vicente do Sul/RS, 2009.

BRASIL. *Lei Nº 11.741/2008 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741 .htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1)>. Acesso em: 28 set. 2010.

FRANCO, M.A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e suas incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, FE/USP, v. 29 n. 2, 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 6 Ed. 1982, pp. 09-12.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura* (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. Ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

SÉRAPHIN ALAVA & COLABORADORES. *Ciberespaço e Formações abertas – Rumo a Nova Prática Educacional*; Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda; 2002.

VALENTE, J. A.; Organizador. *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

¹ Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) *campus* Palmas. anderson@ifto.edu.br;

² Especialização em Engenharia do Produto e Design; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) *campus* Gurupi. anamaria@ifto.edu.br;

³ Mestre em Ciência da Computação; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) *campus* Palmas. focking@ifto.edu.br;

RECEBIDO EM 04.07.2011

APROVADO EM: 22.07.2011

TIRANDO O VÉU: A INFLUÊNCIA DO CAPITAL SOBRE AS ESTRUTURAS DAS DEMOCRACIAS MUNICIPAIS.

TAKING THE VEIL OFF: CAPITAL'S INFLUENCE ON LOCAL DEMOCRACY STRUCTURES

Vanda Maria Martins Souto¹

RESUMO

Este artigo propõe considerações sobre a “Democracia”, problemática central para os marxistas do século XIX. A abordagem tem como objetivo desenhar a influência do Capital sobre as estruturas das Democracias Municipais investigando o conceito de Democracia a partir do materialismo histórico. Assim, a análise não trata somente do deslocamento das relações democráticas impostas pela dinâmica do capital, mas, dialeticamente, coloca no centro da reflexão as contradições e os conflitos das sociedades capitalistas. Desta forma, propomos entender a incompatibilidade da Democracia em sociedades capitalistas articulando a crítica à dinâmica do capital a partir da experiência de uma nova forma democrática na cidade de Fortaleza/CE, a relação entre a execução do Orçamento Participativo com o local trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Capital – Cidade – Democracia – Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article raises remarks on “Democracy”, main issue to Marxists in the XIXth century. The proposed approach aims, in a way, to draw the Capital influence on local (municipalities) democratic structures and, in other hand, to investigate the concept of Democracy under a historical materialism framework. Our analysis does not deal only with the changes applied on democratic relations by the Capital's dynamic, but also, in a dialectic view, it focus the conflicts and contradictions of development of capitalist societies as the core of our reflections. Thus, we propose to understand the incompatibility of Democracy in capitalist societies articulating the critics to the capital's dynamic through the experience of a new democratic

form in the city ou Fortaleza/CE, the relation between the execution of the Participatory Budget with the place of work.

KEYWORDS: Capital – City – Democracy – Neoliberalism

INTRODUÇÃO

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence”. (Bertolt Brecht)

O presente artigo foi elaborado a partir das discussões na disciplina: Trabalho e globalização, do Mestrado em Ciências Sociais, e se propõe a levantar algumas considerações sobre a influência do Capital nas Democracias Municipais. Dessa forma, interessa-nos analisar sua configuração e como vem se materializando a dinâmica das políticas neoliberais na elaboração e planejamento das políticas públicas, assim, propomos analisar a natureza da incompatibilidade da democracia, e articular, a análise teórica com a experiência de construção de democracia participativa na cidade de Fortaleza/CE, tendo como foco: a articulação do Orçamento Participativo com o local trabalho.

O artigo está composto de quatro seções: 1. **O Capital: configurando sua influência nas mudanças estruturais das cidades**, neste item procuraremos demonstrar como se materializaram as estruturas econômicas, social e política nas grandes cidades com o desenvolvimento do capital. Isto é, as causas da transformação e as novas técnicas do século XVIII, que deram origem às grandes cidades industriais¹. Logo após, retomaremos o fio condutor de nosso debate, que é entender e relacionar a dinâmica da cidade capitalista com os

¹ Em que Engels atribui estas mudanças às causas tecnológicas.

mecanismos de participação popular, procurando demonstrar até que ponto estes mecanismos de participação têm potencial de mudança de comportamento político e de produção de nova cultura política. A saber: em que medida os espaços públicos de debates gerados com Orçamento Participativo têm contribuído na organização da classe trabalhadora?

No item dois, **Democracia: compatível ou incompatível com o capitalismo?** O que nos interessa neste item é demonstrar se o capitalismo é - em sua análise final - compatível ou incompatível com a democracia, se por “democracia” entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo (WOOD, 2003). Entendemos que não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo dos sujeitos sociais seja privilegiado em relação à acumulação capitalista. Segundo Ellen Wood, o capitalismo é estruturalmente anti-ético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado. A reprodução social da vida seja em condições básicas, ou dos requisitos de sobrevivência se realizam através da dinâmica mercadológica. Isso significa que o capitalismo necessariamente exclui cada vez mais esferas da vida cotidiana do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve dar a mão à “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (WOOD, 2003). Dessa forma, nos interessa no decorrer do artigo relacionar o processo de construção e materialização do Orçamento Participativo na cidade de Fortaleza/CE, relacionando com incompatibilidade da democracia no capitalismo, e qual o vínculo de articulação dos processos de participação com o local de trabalho.

No item três, **O impacto das políticas neoliberais sobre as políticas públicas municipais (o caso de Fortaleza/CE)** procurará refletir a partir das entrevistas com o coordenador do Orçamento Participativo e representantes dos Movimentos Sociais, em que medida as políticas neoliberais vêm influenciando no deslocamento dos recursos destinados às políticas públicas direcionadas às classes exploradas. Assim, no decorrer do trabalho abordaremos o tema da democracia participativa e sua íntima relação com a existência e as lutas dos movimentos populares. Pois trata-se de uma tentativa de compreender e localizar o debate e a construção do processo de Orçamento Participativo na Cidade de Fortaleza/CE, gestão PT, dentro de um debate crítico que aponte seus limites e contradições.

Para fins de conclusão, procuramos finalizar o artigo levando em consideração a articulação teórica com a prática política do processo de construção da participação popular na cidade de Fortaleza/CE. Trata-se de uma tentativa de articular o objeto que venho analisando para Dissertação de Mestrado, que tem como tema: *O Orçamento Participativo em Fortaleza/CE: construção de uma nova cultura política?(Gestão PT – 2005-2008 e 2009-2012)*, onde problematizo a cultura política, tendo como centralidade o trabalho com a referência teórica do materialismo histórico. Abordamos no artigo entrevistas concedidas por representantes do poder público e movimentos sociais – MCP² (Movimento dos Conselhos Populares), pois, devido extensão de um artigo não abordaremos a pesquisa em seus detalhes e em sua totalidade, limitando-nos aos aspectos que nos permita discutir e apontar pistas de como as políticas neoliberais têm influenciado no deslocamento das políticas públicas e da cultura política.

² Movimento dos Conselhos Populares – movimento que surge a partir das eleições municipais de 2004. Nasce no bojo da campanha e passa a ser a principal justificativa nos programas de televisão da candidata do PT de governar com os movimentos dos Conselhos Populares. Vale ressaltar que, após eleita, a Prefeita de Fortaleza Luizianne Lins (PT) segue outra orientação em suas articulações políticas.

1 CAPITAL: CONFIGURANDO SUA INFLUÊNCIA NAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS DAS CIDADES

Na análise propomos configurar como se materializou o desenvolvimento do capital sobre as estruturas: econômica, social e política nas grandes cidades. Pois, Friedrich Engels ao escrever a obra “A Situação da Classe Operária em Inglaterra” (1845), procura demonstrar como a dinâmica do capital não revela somente um mundo urbano miserável e degradante, mas, que no bojo do desenvolvimento, o “capitalismo industrial na Inglaterra” foi também o espaço das contradições internas dessas novas relações sociais. Engels apontava que os fenômenos urbanos, revelando como ocorria o processo de desenvolvimento, se configuravam transformando os vilarejos em uma pequena cidade e a pequena cidade em uma grande. Para ele, “quanto maiores são as cidades, maiores são as vantagens da aglomeração”, ou seja, ali é o local onde se reúnem todos os elementos da indústria: os trabalhadores, as vias de comunicação (canais, estradas de ferro, estradas), os transportes de matérias-primas, as máquinas e técnicas, o mercado, a bolsa (ENGELS, 1975). Partindo desse mesmo pressuposto, nossa análise não tratará somente das relações entre a cidade e campo, mas, através de uma abordagem dialética, buscará colocar no centro da reflexão as contradições e os conflitos que estão no cerne do desenvolvimento das sociedades capitalistas.

A partir deste contexto histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, é possível verificar que a concentração populacional acompanha a dos meios de produção - há uma dinâmica de rompimento provocada pelo tecido urbano, isto é, ele se prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária (ENGELS, 1975). Assim sendo, a dinâmica do capital vai se configurando em um conjunto de manifestações, daí o predomínio da cidade sobre o campo. Dessa forma, as cidades se desenvolvem a partir do processo histórico do avanço das relações sociais de produção e reprodução do sistema capitalista, que se configurou como o local onde a classe trabalhadora vende sua força de trabalho

em troca de salários - a cidade é o local onde se reúnem os elementos históricos da sua formação industrial, daí o crescimento surpreendente das grandes cidades industriais. Isto nos leva a perceber que um dos elementos do processo migratório das regiões rurais para a cidade são os baixos salários naquelas regiões, conseqüentemente, caso haja concorrência entre a cidade e o campo, a vantagem está ao lado da cidade. Pois é nas grandes cidades que a indústria e o comércio se desenvolvem, ali estão os espaços em que aparecem de forma clara as manifestações e as conseqüências que elas têm para o proletariado. É aí que a concentração de bens atinge seu grau mais elevado, que os costumes e as condições de vida do bom e velho tempo são radicalmente destruídas (ENGELS, 1975). Isto é, tentando esclarecer o passado a partir do atual, o tempo livre para o lazer e os encontros perdem seu lugar para uma lógica perversa da produção e reprodução social da vida, a sobrevivência, a busca de objetivos para que rapidamente se passe a outro (objetivo), numa busca incessante de produção de informações. A lógica do capital toma conta de todas as esferas da vida numa busca insaciável para não acabar nunca de buscar, assim sendo, o homem se torna um sujeito atomizado na dinâmica imposta pelo capital. Portanto, não se trata somente das relações entre cidade e campo na Antiguidade e depois na Idade Média, mas a tentativa de colocar no centro da reflexão do passado esta relação conflitual que se configurou na contemporaneidade, ou seja, é importante que se entenda que o desenvolvimento das políticas de Estado tem uma conexão direta com os interesses do capital. Pois, pensar nos processos participativos da cidade de Fortaleza/CE, a partir de uma gestão pública, é uma tentativa de entender que, com o avanço das políticas neoliberais, materializou-se na prática uma política de “implementação” de demandas para as classes populares. Far-se-á necessário, portanto, no decorrer de nossa análise, trabalhar com o conceito ampliado de Estado³, a fim de investigar em que medida os espaços públicos de debates gerados com o Orçamento Participativo têm contribuído na organização da classe trabalhadora. Assim, nossa análise tem como ponto de partida a

³ A partir do conceito ampliado de Estado de Nicos Poulantzas, em que, para este autor, o Estado era: coerção e arrecadação - em nossa abordagem teórica - sob o olhar do Professor Jair Pinheiro, o Estado seria: coerção, arrecadação, assistência e planejamento.

compreensão de que o capitalismo das últimas décadas foi dominado pela face mais perversa do capital financeiro (capital portador de juros), isto é, pelo capital fictício (MARQUES, 2010).

Dessa forma, interessa-nos entender a realidade que modificou os quadros econômico e político, pois o Brasil não ficou imune às forças que determinaram e movimentaram o mundo que se descortinou com a instalação dessa dominância, ou seja, é parte de nossa proposta de análise problematizar a cultura política⁴, tendo como centralidade o trabalho, e como referência teórica o campo do materialismo histórico, para o entendimento dos processos históricos na sociedade brasileira, e, como recorte epistemológico, a gestão pública municipal do PT – na cidade de Fortaleza/CE, procurando entender até que ponto a cultura política construída nos espaços do Orçamento Participativo tem relação com o local de trabalho, pois Marques (2010) destaca que em qualquer sociedade capitalista o trabalho constitui o principal meio de integração social, e é a partir dele que uma pessoa passa a contribuir no conjunto da acumulação do capital, produzindo mais-valia. Isto é, aqueles que estão fora do mercado de trabalho também contribuem para manter o sistema em funcionamento, assim, no artigo, tentaremos demonstrar até que ponto os processos participativos têm um papel combinado com o ambiente de trabalho.

2. DEMOCRACIA: COMPATÍVEL OU INCOMPATÍVEL NO CAPITALISMO?

A democracia é analisada sob uma perspectiva histórica. Assim, ao buscarmos compreender o conceito de democracia, pensamos ser necessária uma análise da esfera política a partir das determinações econômicas das relações sociais de produção do capitalismo (MARX, 2002), levando em

⁴ O conceito de cultura política com o qual se trabalha neste artigo é relativo às possibilidades de transformação econômica e política. Isto é, nos interessa entender a cultura política como reconstrução social, e como vem se materializando a partir dos espaços de participação popular, dentro de um quadro de individualismo crescente alimentado pelo neoliberalismo, dessa forma, qual o potencial que o OP apresenta como uma nova forma de organização social que contribua para romper com a cultura individualista que estrutura o neoliberalismo.

consideração que a constituição organizativa da política está diretamente relacionada com a base econômica que regulamenta a produção capitalista. Dessa forma, nossa proposta, para além de tentar entender o conceito de democracia, procurará entender como historicamente se desenvolveu a democracia como forma de Estado e como regime político. Trabalharemos com entrevistas concedidas pelo Coordenador do Orçamento Participativo, representantes do governo municipal e MCP, que servirão como subsídios para o entendimento dos processos democráticos, e até que ponto o conceito de democracia se articula com a prática política da cidade Fortaleza/CE.

Nossa proposta, para além de tentar entender o conceito de democracia, procurará entender como historicamente se desenvolveu a democracia como forma de Estado. Segundo Décio Saes (1993, p.23), em qualquer tipo histórico de Estado (escravista, asiático, feudal, burguês), para que a democracia se materialize é preciso que um dado órgão, quando existente, intervenha de fato no processo de definição/execução da política de Estado. Isto é, não basta o Estado abrigar uma Assembleia, onde se reúnem todos os membros da classe exploradora ou os seus delegados, para que haja democracia. É necessário que a assembleia seja capaz de intervir efetivamente no processo decisório e, caso esteja reduzida ao desempenho de um papel decorativo, a forma assumida pelo Estado não é democrática.

A partir das considerações acima, indicamos o “mínimo denominador comum” que caracteriza, genericamente, a forma democrática de Estado, ou seja, o Estado democrático pode variar tanto do grau de abrangência do órgão de representação direta da classe exploradora quanto o seu modo de intervir no processo de definição/execução da política de Estado. É importante ressaltar que a Assembleia pode conceder assento a todos os membros da classe exploradora (configurando-se, nesse caso, a existência de uma “democracia direta da classe exploradora”) ou limitar-se a abrigar alguns delegados ou representantes do conjunto da classe exploradora (a “democracia da classe exploradora” assumindo, nesse caso, um caráter “representativo”). E pode intervir preponderantemente no início do processo de implementação da política de Estado (etapa formal do

processo decisório, correntemente definida como etapa de “criação da lei”, “legislativa”) ou, ao contrário, intervir com a mesma eficácia na fase inicial e na fase terminal – “executiva” – do processo de implementação da política de Estado (caso no qual a Assembleia age como um órgão “legislativo – executivo”, e não como um órgão meramente “legislativo”) (SAES, 1993, p.23). Dessa forma, ressalto que, diante dos limites democráticos e do caráter de classe que representa o Estado, é necessário que se entenda como os processos democráticos se materializam nas disputas de políticas públicas. Embora a classe explorada tenha participação com seus representantes, a decisão final será sempre a favor da classe dominante. Como afirma Ellen Wood, toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Mas desmercantilização, por definição, significa o final do capitalismo. Assim sendo, podemos perceber a incompatibilidade da democracia no capitalismo.

Outra forma de Estado, simetricamente oposta à democracia, é a ditadura. Marx, Engels e Lênin (MARX, apud SAES, 1993) afirmaram, em várias passagens das suas obras, que “todo Estado é uma ditadura”, querendo com isso dizer que todo Estado é um organismo opressor, capaz de aplicar até mesmo a violência material para garantir a continuidade de exploração do trabalho. Este é o critério para definição de ditadura em seu sentido lato; no sentido estrito, a ditadura serve para designar um padrão de organização interna do Estado simetricamente oposto àquele abrigado sob a expressão da democracia: a não-participação de qualquer órgão de representação direta da classe exploradora no processo de implementação da política de Estado. Isto é, quando isso ocorre, pode-se dizer que o corpo de funcionários automeados coage formalmente, na medida em que monopoliza o processo decisório, a própria classe exploradora; mas isto não a impede de desempenhar atividades destinadas a garantir o seu interesse substancial (SAES, 1993). O Estado precisa produzir toda uma visão de mundo, uma cultura, que garanta a sustentação e a legitimação das políticas para serem incorporadas, sejam em favor da classe explorada ou exploradora.

Entende-se, dessa forma, que o capitalismo também transformou de outras formas a esfera política (WOOD, 2003). A relação entre capital e trabalho pressupõe sujeitos livres para comprar e vender sua força de trabalho no mercado, isso reflete na definição de Estado para Thomas Smith (WOOD, 2003) como “sociedade ou bem comum de uma multidão de homens livres reunidos e unidos por acordos comuns entre si”, ou seja, a ascensão e formação do capitalismo foram marcadas pelo desligamento crescente dos indivíduos com a divisão social do trabalho, houve uma separação das obrigações e identidades costumeiras, corporativas, normativas e comunitárias.

Portanto, pensar a democracia tendo como fundamento a teoria marxista de Estado, isto é, uma coletividade composta em classes sociais contraditórias, preenche a função de assegurar a continuidade da dominação de classe, assim sendo, a democracia pode ser utilizada como mecanismo para indicar uma das formas que a organização pode assumir, bem como as condições gerais que a luta política pode assumir. Dessa forma, nos interessa relacionar a luta política com os o processo de construção e materialização do Orçamento Participativo na cidade de Fortaleza/CE.

3. O IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EXECUÇÃO E ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS (O CASO FORTALEZA/CE)

Desde os anos de 1980 a transição para o regime democrático foi acompanhada pelo desenvolvimento de novos valores e estratégias políticas que sustentam a renovação institucional no nível municipal (AVRITZER, 2004, 210). A Constituição de 1988 descentralizou a autoridade política, conferindo às administrações municipais recursos suficientes e independência política relativa para reestruturar o processo de produção de políticas públicas. Dessa forma, deu-se início a novos formatos institucionais em que a participação política se amplia através de perspectivas como descentralização da gestão pública, planejamento

participativo, fortalecimento das esferas públicas locais, emergência e consolidação do espaço público. Daí a necessidade de entender os processos políticos na atualidade. Para Rosa Maria Marques, a Constituição de 1988 parece estar na “contramão da história”: enquanto nos países europeus se discute sobre o papel do Estado na economia, no campo social e na garantia dos direitos trabalhistas, no Brasil, pelo contrário, ampliava-se a ação do Estado no campo social. Mas, menos de dois anos foram suficientes para que as medidas neoliberais fossem adotadas – e exatamente pelo primeiro governo brasileiro eleito diretamente pela população brasileira. Assim sendo, uma “ação efetivamente transformadora” no espaço urbano pressupõe discutir a cidade como um todo. Esse argumento é central em diversas críticas às experiências do OP. As práticas de participação popular, como as que constituem o caso ora em estudo, ficam apenas no debate e na deliberação de um pequeno percentual do Orçamento Público Municipal. Assim sendo, é importante entender os reflexos do local como totalidade da cidade capitalista, qual o significado e significante dos processos de participação na cidade de Fortaleza/CE, pois apontaremos pistas de como vem se materializando o processo de participação popular a partir de entrevistas concedidas pelo representante do governo municipal e pelo representante do Movimento dos Conselhos Populares (MCP). Assim podemos afirmar: *Para o Coordenador do OP⁵, essa relação entre o Estado (gestão pública municipal) e sua articulação com os representantes eleitos para o conselho do Orçamento Participativo se materializa da seguinte forma: nem todo o Orçamento Público é debatido, pois, há uma articulação em três níveis: a) o eleitoral (apresentado durante o processo eleitoral no Programa de Governo - resultado do arco de aliança); b) política pública que se articula com o governo do Estado e governo Federal; c) demandas do Orçamento Participativo. Para o Coordenador, todo o Orçamento Público não deve ser debatido no OP. E sim a partir dos cruzamentos dos três níveis políticos, juntam-se as demandas do processo eleitoral com as políticas públicas estaduais e nacionais e as demandas do OP, o*

⁵ Coordenador da Comissão de Participação Popular (período 2009 aos dias atuais) Órgão ligado ao Gabinete da Prefeita - Administração do PT - Prefeitura Municipal de Fortaleza. Entrevista concedida em 15 de Janeiro de 2011.

Orçamento da cidade deve refletir os diversos espaços das Conferências⁶ que têm a participação dos representantes da população. Daí a Secretária de Planejamento, ao planejar o Orçamento Público, deve cruzar estas demandas (do OP) com as demais que já estão comprometidas, e só depois desta articulação sai o que é destinado às demandas do OP, o que hoje corresponde a 500.000.000,00(quinhetos milhões) do Orçamento Público.

O depoimento do Coordenador do OP ilustra bem as contradições do Estado com as demandas do processo de participação popular, ou seja, apenas uma pequena parcela do Orçamento Público é destinada, durante o planejamento, ao que foi debatido pela população. Analisando a entrevista acima, a partir do conceito de Estado de Nicos Poulantzas, em que, para este autor, o Estado era: coerção e arrecadação, em nossa abordagem teórica, o conceito utilizado de Estado se deu em seu sentido ampliado, isto é, o Estado é coerção, arrecadação, assistência e planejamento. Dessa forma, podemos perceber que na disputa real dos recursos públicos por parte dos representantes do Orçamento Participativo e movimentos sociais, estes ficam apenas com pequena parcela que, a priori, foi submetida e planejada pelo governo como quantia disponível para as disputas das demandas do OP. Assim sendo, a disputa do poder político favorece as classes dominantes, já que não há uma disputa real de interesses antagônicos de classe nos espaços das assembleias do Orçamento Participativo. A participação se resume muitas vezes às classes populares exploradas. A classe dominante já tem seus interesses garantidos pelo Estado, afinal, segundo Décio Saes, o regime político são as condições sob as quais, num tipo particular de Estado e dentro dos limites estabelecidos pela forma de que este se reveste, se desenvolve a ação da classe dominante, com vistas a participar, juntamente com os funcionários estatais, do processo de “implementação” da política de Estado. Daí a disputa dos recursos do Orçamento Participativo fica para as comunidades dominadas e exploradas na sociedade capitalista, já que a classe dominante já tem seus interesses e políticas garantidas pelo Estado.

⁶ Conferências: Municipal, Estadual e Federal.

Já para Igor Moreira, do Movimento dos Conselhos Populares⁷, a ideia e a mobilização inicial para a criação do MCP nasceu no bojo da campanha de 2004⁸ (até antes se considerarmos a primeira tentativa em 2000). Consideramos, afirma Igor Moreira, que o processo fundamental para fazer viver o movimento foram as Assembleias Populares nos bairros (por volta de 80), regionais (6), e a Assembleia Popular da Cidade (com 3000 pessoas) em abril de 2005 que consideramos o marco de fundação do MCP. Nestas Assembleias discutíamos a concepção dos Conselhos Populares e a construção de programas de reivindicações imediatas para mobilizarmos a população. Logo quando o OP iniciou já tínhamos um (ou vários) programa de reivindicações e tratamos o OP como um dos canais para realizá-lo. Por isso, no primeiro ano, participamos maciçamente do OP. Mas, paralelamente, desenvolvemos outras táticas que, com o tempo, foram assumindo a proeminência, até o quase abandono do OP pelo movimento. Consideramos importantes os mecanismos de participação popular, como plano diretor participativo, conselhos, co-gestão, OP. Participamos ativamente do PDP⁹, conseguimos conquistas. Porém, a não efetivação das demandas do OP e das conquistas do PDP nos impelem para a ação direta como manifestações e ocupações. Hoje, priorizamos a criação dos conselhos gestores das seis e os conselhos das cidades, dos quais participaremos certamente. Continuamos lutando pela realização de demandas aprovadas no OP de que eventualmente algum conselho popular participa. Não creio que o OP tenha potencial organizador da classe trabalhadora, pois não consegue se constituir como organismo da mesma, suas instâncias estão mais para conselhos de política pública. O processo de educação obviamente é dialético, o OP tem esse potencial, mas como se deu em Fortaleza serviu muito para legitimar lideranças individualistas, às vezes, até contra os movimentos organizados nos bairros; neste sentido, foi obviamente deseducador, até pelo perfil destas lideranças. Por outro lado, a participação ativa da população para ver realizadas suas demandas é

⁷ Movimento dos Conselhos Populares – Igor Moreira foi um dos animadores do processo de construção do movimento e que continua dirigente até os dias atuais.

⁸ Campanha que elegeu a Prefeita do PT – Luizianne Lins

⁹ Plano Diretor Participativo – aprovado em 2009.

importante, desde quando as demandas aprovadas sejam de fato “implementadas”. Há também uma questão importante que é a clareza do método. Sem dúvida alguma, o OP possui um caráter democratizante na relação Estado e sociedade. No caso de Fortaleza, a disputa com o clientelismo político fragilizou o OP, seja pelo esvaziamento deste, seja pela captura do mesmo. Porém, não resta dúvida que, integrado com outros mecanismos de gestão participativa do orçamento público, pode ser um instrumento de disputa dos recursos públicos. Quanto à nova cultura política, entendemos que só o Poder Popular pode ser um marco de nascimento desta, presenciamos isto nesta nova geração de militantes populares que o MCP vem gerando. O OP só pode contribuir com isto na medida em que a gestão tenha uma concepção estratégica para fortalecer a construção do Poder Popular; quando não tem, as instâncias do OP e aqueles que as constroem acabam antagonizando com as instâncias do Poder Popular e seus militantes.

Portanto, no depoimento de Igor Moreira, percebem-se as contradições na relação dos movimentos sociais com o Estado. Como afirma Ellen Wood (2003), o capitalismo também transformou outras formas da esfera política, ou seja, com o desenvolvimento do capitalismo, há um deslocamento das políticas de Estado que tem uma conexão direta com os interesses do capital. Pensar nos processos participativos da cidade de Fortaleza/CE, a partir de uma gestão pública, é uma tentativa de apontar como o PT vem ao longo dos anos passando por um processo de “transformismo molecular”¹⁰, e, ao mesmo tempo, demonstrar como vem se consolidando, com o avanço das políticas neoliberais, a prática política de “implementação” das demandas populares, como demonstra Igor Moreira na entrevista *quando afirma: “(...) a participação ativa da população para ver realizado suas demandas são importantes, desde quando as demandas aprovadas sejam de fato ‘implementadas’*. A crítica feita por Igor somava a necessidade de comprometimento com a realização do que era decidido no OP,

¹⁰ Para Gramsci “transformismo molecular se realiza quando as personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente à ‘classe política’ conservadora e moderada (caracterizada pela hostilidade a toda intervenção das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse o rígido ‘domínio’ ditatorial por uma ‘hegemonia’)”.

assim como a cultura política que ainda permanece fortemente permeada por práticas clientelistas. Parte-se do princípio da cultura política local existente que esteve estruturada nas práticas de troca de favores, dessa forma, percebe-se que mesmo com a mudança da administração municipal, não há uma mudança das estruturas administrativas, e nem das relações entre os representantes do governo com as lideranças que se formaram na cultura clientelista. Outro elemento presente na entrevista é a questão do potencial do OP como mecanismo de organização da classe trabalhadora, e elevação do nível de consciência. Gramsci (2004) figura como um dos autores marxistas que mais destacou o papel da formação política na constituição dessa massa revolucionária. Expressão eloquente da tradição marxista, ele ocupou-se ao longo de sua vida da análise das relações entre as condições objetivas do modo de produção capitalista e a organização cultural que movimenta o mundo ideológico, objetivando apreender as determinações histórico-sociais a serem consideradas na preparação da revolução proletária. Assim sendo, fica evidente que os processos de participação popular, ao invés de gerarem espaços organizativos das classes populares, vêm gerando e fortalecendo a cultura individualista, ou seja, a cultura que ideologicamente estrutura e dá sustentação à lógica neoliberal. Numa outra direção, para Gramsci, a “cultura” é algo bem diverso: é organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior. E como nossa análise trata de uma abordagem teórica que se estrutura no materialismo histórico, os processos democráticos devem ser compostos por uma coletividade, em classes sociais contraditórias, ao contrário do modo como vêm se estruturando as práticas participativas na cidade de Fortaleza/CE, que têm contribuído para preencher a função de assegurar a continuidade da dominação de classe. Assim sendo, a democracia pode ser utilizada como mecanismo para indicar uma das formas que a organização pode assumir, bem como as condições gerais que a luta política pode assumir, ou seja, a participação fica muitas vezes restrita às classes populares que fazem a disputa entre si de uma pequena parcela do orçamento público que é direcionada ao OP, já que as classes dominantes já têm seus interesses garantidos pelo Estado.

2. CONCLUSÃO

Para concluir o artigo, levamos em consideração a articulação teórica com a prática política de organização das cidades a partir da dinâmica do capital. Assim sendo, procuramos apontar pistas do processo de construção da democracia participativa na cidade de Fortaleza/CE. Nossa elaboração trata de uma tentativa de articular o objeto em estudo para Dissertação de Mestrado que tem como tema: Orçamento Participativo em Fortaleza/CE: construção de uma nova cultura política? (Gestão PT – 2005-2008; 2009-2012), com o referencial teórico do campo do materialismo histórico, tendo como centralidade o trabalho. Assim sendo, com este artigo, podemos delinear algumas pistas para entender o processo de participação popular na cidade de Fortaleza/CE, a não “implementação” das demandas debatidas e aprovadas no OP, um dos elementos que vêm gerando o esvaziamento dos espaços do OP e o afastamento do Movimento dos Conselhos Populares. Outro elemento presente são as práticas da cultura política clientelista ainda presente na cultura política brasileira, e que vem se reproduzindo nos espaços de participação popular. Assim, podemos concluir apontando que o OP não vem contribuindo com a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora. Outro elemento a considerar é a ausência de uma articulação dos mecanismos de participação com o local de trabalho, como processo de gerar uma cultura organizativa, assim sendo, é preciso questionar até que ponto o OP tem potencial para mudança de comportamento político. O objetivo explícito, então, é mostrar que os processos democráticos devem ser compostos por uma coletividade, em classes sociais contraditórias, dentro do debate dos conflitos sociais e do desvelamento do caráter de classe do Estado, que preenche a função de assegurar a continuidade da dominação de classe. Dessa forma, a democracia pode ser utilizada como mecanismo para indicar uma das formas que a organização pode assumir, bem como as condições gerais que a luta política pode assumir. Ou seja, no caso de Fortaleza/CE, a participação fica muitas vezes restrita às classes populares que disputam entre si o percentual que a elas foi destinado pelo planejamento do governo municipal. Desse modo, não há

uma disputa real do poder econômico e político, capaz de apontar para uma nova cultura política que rompa com o individualismo crescente alimentado pelo neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo, Wampler Brian *Públicos participativos: sociedade civil e novas instituições no Brasil Democrático* In: Vera Schattan P. Coelho e Marcos Nobre (organizadores) – São Paulo: Ed. 34 Ltda; São Paulo /SP: 2004.

ENGELS, Friedrich, *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Tradução: Anália C. Torres – Porto – Edições Afrontamentos: 1975.

GRAMSCI, Antonio, *Antonio Gramsci*; organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *A cidade do capital*. Tradução de Maria Helena Rauta Ramos e Marilena Jamur. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Tradução de Sergio Martins Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MARQUES, Rosa Maria e FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org). *O Brasil sob a Nova Ordem – A economia brasileira contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula*. São Paulo: Editora Saraiva: 2010.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Prefácio e Introdução).

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo* 4 ed. Rio de Janeiro: Graal. 2000.

SAES, Décio. *Estado e Democracia: Ensaio Teórico*. 2.edição. São Paulo: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,,1998.

_____. *República do Capital - estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70/80*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. *Democracia*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

WOOD, Ellen Meiksins; tradução Paulo Cezar Castanheira. *Democracia contra o capitalismo – a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial: 2003.

¹ Mestranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Email:

RECEBIDO EM: 29.06.2011
APROVADO EM: 12.07.2011

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EMPREGABILIDADE: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA

PUBLIC POLICY IN EMPLOYABILITY: ELEMENTS FOR A CRITICAL ANALYSIS

Antônio Gabriel S. Martins¹

RESUMO

Diante das alarmantes e crescentes taxas de desemprego atuais, vemos os Estados capitalistas alterarem suas políticas de combate ao desemprego para políticas de empregabilidade. Tais mudanças, contudo, antes de serem analisadas como atualizações políticas, como adaptações a novos tempos, devem ser analisadas considerando algumas especificidades como: (a) o que é a empregabilidade, (b) quais as alterações que provocam tamanho aumento no desemprego e, principalmente, (c) como se articulam ambas. Visando contribuir para uma análise crítica das políticas de empregabilidade, o presente artigo aponta para elementos que devem ser considerados para a discussão do caráter e função das políticas públicas em empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: empregabilidade – desemprego - capitalismo

ABSTRACT

Faced with the alarming and increasing rates of current unemployment, we see the capitalist States to change their policies to combat unemployment on employability policy. Such changes, however, before being analyzed as policy updates, as adaptations to changing times, should be analyzed considering some specifics like: (a) what is employability, (b) which social changes that cause the increase in unemployment and, especially, (c) how to articulate both. To contribute to a critical analysis of employability policies, this article points to factors to be considered for the discussion of the nature and social function of public policies on employability.

KEYWORDS: Employability – Unemployment – Capitalism.

INTRODUÇÃO

Dentre as alterações ocorridas na sociedade capitalista nas últimas quatro décadas, talvez o que mais claramente se apresente enquanto problema social de emergente necessidade de solução seja o crescente desemprego. Chamam tanto à atenção as crescentes taxas de desemprego, que levam muitos autores a apontarem para o surgimento dos “inimpregáveis” e outros afirmarem que o desemprego é estrutural.

Mais que o meio acadêmico, a grande mídia ou o Estado, é a classe trabalhadora quem sente na pele as conseqüências do que são mais que estatísticas. Em meio a este cenário quase apocalíptico apresentado e vivenciado pela classe que tem de vender sua força de trabalho para reproduzir sua vida, os Estados capitalistas apresentam alterações em suas políticas de emprego. O pleno emprego e mesmo a luta pela redução do desemprego são abandonados paulatinamente pelos Estados capitalistas e em seu lugar são inseridas uma série de ações políticas (e ideológicas) de combate ao desemprego, chamadas, genericamente, de empregabilidade.

Quando nos atentamos ao quadro político e educacional da forma como o emprego é combatido na sociedade capitalista em sua atual fase, nos deparamos com as típicas ações estatais monopolistas apontadas por Netto (1996): fragmentação e parcialização das “questões sociais”. Com o combate ao desemprego, o direito ao emprego, portanto, perdendo espaço às políticas de *empregabilidade*, as políticas públicas de emprego dos Estados capitalistas são paulatinamente substituídas por políticas de auto-responsabilização dos desempregados e de redução de custos de formação da força de trabalho.

A seguir, dissertarei, sinteticamente, sobre esta mirabolante solução individual para um problema social tão próprio da transitória sociedade capitalista para, por fim, inseri-la nas discussões acerca da estrutura social sobre a qual

emerge e se sustenta, visando apontar elementos que ajudem a esclarecer as causas do crescente desemprego atualmente e o fracasso inerente das políticas públicas de combate ao desemprego através de programas de empregabilidade.

EMPREGO, DESEMPREGO E EMPREGABILIDADE

Diante das crescentes taxas mundiais de desemprego, chamam à atenção as alterações nas políticas públicas de combate a este efeito próprio do modo de produção capitalista. As políticas de combate ao desemprego, muito impregnadas pela lógica de combate a “desvios” e “desfunções” da sociabilidade capitalista, adaptam-se aos tempos de “desemprego estrutural”, ou “crônico”, ao abandonarem, paulatinamente, o combate ao desemprego, em vistas de sua “eliminação”, tal como o fizeram os Estados de Bem-Estar Social, e apresentarem políticas públicas de *empregabilidade*. Mas, o que é, exatamente, empregabilidade e quais as conseqüência de políticas deste caráter?

Empregabilidade diz respeito, segundo Hirata (1997, p. 333), à passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou como melhor define Shiroma (1998, p. 01) acerca desta mesma afirmação, Hirata define a empregabilidade como “a probabilidade de saída do desemprego ou como a ‘capacidade de obter um emprego’”.

Para Bueno (1996, *apud* Shiroma, p. 01) a empregabilidade é definida como a “aptidão dos trabalhadores em conquistar um emprego e mantê-lo todos os dias prosperando numa sociedade sem empregos”. Chegamos aqui em um elemento novo, outrora relegado por Hirata: a manutenção do emprego. O que antes se apresentava como um problema de eminente impossibilidade de produção da vida ao trabalhador sem emprego se apresenta agora como um fantasma ao trabalhador empregado, que compreende que seu emprego já não é mais o estável emprego da sociedade fordista, mas uma frágil condição em uma sociedade de desemprego estrutural.

Neste sentido, Musa (*apud* CASALI, 1997, p. 10) argumenta que “hoje o empresário já não pode mais garantir emprego, cabe-lhe proporcionar [, então,] a empregabilidade, isto é, a capacitar seus empregados para novas necessidades [...] internas e externas que surgirão no futuro”. Aqui se retira do Estado o dever de promotor das políticas de emprego e mesmo suas atribuições de regulador e ordenador da ordem capitalista mediante o combate às mazelas deste mesmo modo de produção na chamada “questão social”. Desloca-se, assim, paulatinamente, o combate político ao desemprego para uma série de justificações e ações por parte de cada trabalhador individualmente, como apresentarei adiante.

Menegasso (1999) afirma que “o termo empregabilidade compreende tanto a capacidade de cada pessoa de ser dona de seu próprio destino, dando significado a sua vida, quanto à capacidade de prover os meios necessários para sua sobrevivência”, esquecendo-se a autora, porém, que o desemprego é imposto aos trabalhadores na sociedade capitalista contemporânea enquanto classe e não, necessariamente, enquanto indivíduos e que vencer o desemprego nestes termos significa vencer outros desempregados na disputa por um emprego, semelhante a uma dança das cadeiras, em que para um vencer, muitos têm de perder.

Segundo Hirata (*apud* TEIXEIRA, 2003) argumenta, é a mutabilidade do mercado de trabalho hodierno que impõe um ritmo de constante desenvolvimento de habilidades cognitivas e reflexivas, além das capacitações de nível técnico para que o trabalhador se torne e/ou continue “empregável”. O que nos aparece até aqui é uma incrível e fértil rede de ações de todos os tipos de justificação das causas do desemprego no indivíduo desempregado, que deve buscar uma melhor “qualificação” para empregar-se em um paranóico jogo de competitividade com outros desempregados ou potenciais desempregados.

Segundo Teixeira (2003)

No conceito de “empregabilidade está implícita a tendência de eximir o Estado do seu “dever” em relação ao direito do cidadão ao trabalho, de caráter público e político, e repassar tal dever aos indivíduos, considerados isoladamente, tornando esse dever, deste modo, uma questão privada, pessoal. Assim, a “empregabilidade” significa o “dever” de cada indivíduo (que desaparece como cidadão, já que, no conceito de cidadania, há a dimensão do coletivo, do público) de encontrar seu próprio trabalho no mercado capitalista (p. 07).

Gentili (1998 *apud* ALVES, 2007) vai além e afirma que

a empregabilidade se incorpora ao senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também “a” referência norteadora, o “deve ser” dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais (p. 248).

Segundo o próprio Ministério do Trabalho (MTb) brasileiro, onde o conceito começou a ser veiculado em meados dos anos 90 (SHIROMA, 1998, p. 02), “a empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (BRASIL/MTb, 1995, p 09.).

É importante lembrar que para o MTb, a Educação Profissional é considerada complementar à educação básica regular e deve ter como objetivo a empregabilidade (MEC/MTb *apud* SHIROMA, 1998, p. 02). Segundo a autora (1998),

- a empregabilidade envolve três fatores interrelacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador.
- esses fatores decorrem da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação (sic) começam em setores de ponta, mas rebatem todo tipo de empresas – até no mercado informal.
- começa a nascer, desse processo, a exigência de um novo perfil de trabalhador, capaz não apenas de “fazer”, mas de “pensar” e “aprender” continuamente (p. 02).

O perfil almejado e anunciado nos documento do MTb depende, sobretudo, de relacionar a Educação Profissional com as outras esferas educacionais formais brasileiras. Shiroma (1998) ressalta ainda que esta vinculação produz, como elemento principal, “uma educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim – ou seja, focalizado no mercado, garantindo ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional” (p. 03).

Dessa forma, a autora ressalta que a cooperação entre MTb e MEC anunciou a priorização de três projetos de grande alcance, a saber:

- a implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional;
- a criação de uma rede de Centros de Educação Profissional e
- a formulação de uma política para o Ensino Médio

E constata que

[...] na política para o Ensino Médio, já formulada, a empregabilidade que, a princípio, era meta somente da Educação Profissional no âmbito do PLANFOR, ultrapassa a fronteira e invade os documentos do MEC. O parecer de Guiomar Namó de Mello sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio se reportou à “valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (1998, p. 08).

Mas os projetos iniciados há mais de uma década tiveram quais impactos? Quais foram as conseqüências das políticas para a empregabilidade?

Segundo o DIEESE (2010), entre 1998 e julho 2010, aproximadamente 60,01% das mulheres empregadas possuíam carteira assinada e 69,08% dos homens que trabalham estão legalmente registrados, sendo a média atual 68,04% dos trabalhadores registrados legalmente como trabalhadores assalariados.

O tempo médio de dispêndio para encontrar um emprego nas regiões metropolitanas brasileiras no mês de julho de 2010 era de oito meses, sendo a média dos homens inferior à média das mulheres (sete meses, em média, leva um homem para encontrar um emprego e nove levam as mulheres), e sendo a média na região metropolitana superior a um ano de desemprego (15 meses, em média), conforme aponta o DIEESE (2010).

Entre 1998 e julho de 2010, em média 30,2% das mulheres estavam desempregadas e 26,1% dos homens. Mais especificamente em julho de 2010, o DIEESE apresentou o dado de que, nas regiões metropolitanas brasileiras, em média 12,60% das pessoas em idade de trabalho estavam desempregadas DIEESE (2010).

Todos estes dados tornam-se mais expressivos quando analisamos a questão do emprego no país em comparação com a composição do emprego com o

restante do mundo. Para melhor inserirmos a particularidade do emprego no Brasil em relação à totalidade do emprego no mundo, a seguir discutirei, brevemente, a divisão internacional do trabalho e o toyotismo.

DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO E TOYTOTISMO

As políticas econômicas e sociais brasileiras a partir dos anos 1980 são frutos do que Pochman (2009) chama de Terceira Divisão Internacional do Trabalho. Segundo o autor, a partir dos anos sessenta do século passado começa a maturar uma nova divisão internacional do trabalho, fruto da crise (estrutural) capitalista e do fim da URSS.

Com o monopólio político, econômico e militar americano a partir de 1980 e com a insustentável crise estrutural capitalista, a produção industrial do planeta que iniciou no sistema sóciometabólico capitalista restrita a alguns poucos países e, posteriormente, se expandiu a uma pequena parcela de países da periferia do sistema – chamados por Pochman (2009) de semiperiferia – passou a ser parcelada e deslocada para os países de fora do centro do sistema. Com isso, muitos países deixaram de ser exclusivos produtores de bens primários e passaram a disputar com outros países subdesenvolvidos a chance de atrair parte das indústrias do centro capitalista.

A mudança das indústrias capitalistas para fora dos países do centro do capitalismo se deu motivada pela possibilidade de redução de custos e de compensação da cada dia mais alarmante taxa decrescente de lucro. Saindo dos países centrais, as indústrias capitalistas fogem dos direitos sociais antes conquistados pelos trabalhadores desses países e compensam seu proporcionalmente reduzido lucro com práticas de produção já superadas pelos países centrais, baseadas na intensificação do trabalho e protegidas por mercados com leis trabalhistas frouxas.

A nova divisão internacional do trabalho deve-se a muitos fatores articulados entre si, imbricados, dos quais tem destacada importância o novo padrão

de acumulação desenvolvido a partir de 1950 no Japão e difundido no mundo a partir da crise estrutural capitalista, em 1970.

O novo padrão de acumulação que emerge nos anos 70 e dá sustentação para a nova divisão do trabalho configurada a partir de 1980, se gesta na década de 1960. A partir desse período observa-se uma crescente crise para a manutenção do modo de acumulação taylorista-fordista e do Estado de Bem-Estar Social. Montaño (1999) afirma que o aumento de direitos da classe trabalhadora constitui um problema de direção à classe capitalista, além de serem excessivamente dispendiosos ao Estado. O custo elevado para a manutenção desses direitos gera forte crise fiscal ao Estado de Bem-Estar social, o que leva o autor a argumentar que o desmonte desse modelo de Estado dá-se por dois motivos: (a) alto custo para a manutenção dos direitos sociais e (b) risco, real ou potencial, de maiores avanços a persistir a “lógica democrática” deste Estado.

Para Antunes (2003), a chamada “crise do fordismo” – como comumente se denomina o princípio da crise estrutural do capital – manifesta-se a partir do princípio da década de 70 do século XX. Para o autor (pp. 29-30), esta crise é manifestada pela conjugação dos seguintes elementos: (a) acentuação da queda da taxa de lucro dada pelo aumento dos salários; (b) incapacidade do modo de acumulação taylorista-fordista em se adaptar à retração do consumo devido ao crescimento do desemprego; (c) “hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos”; (d) concentração de capital através de fusões e do aumento de oligopólios e monopólios; (e) crise dos mecanismos de funcionamento do Estado Keynesiano, que acarretou na “crise fiscal do Estado capitalista e [n]a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado”, dando início às (f) privatizações e (g) flexibilização dos mercados e da força de trabalho.

Estas contradições que em princípio pareciam colocar o capitalismo em xeque. Dentro das grandes organizações capitalistas, entretanto, já há um movimento que busca novas formas e práticas para reproduzir o capital. Movimento este conhecido hoje como Reestruturação Produtiva. A Reestruturação Produtiva

implica a flexibilização do trabalho e do capital para a manutenção da extração da mais-valia e conseqüente valorização do valor.

O princípio da flexibilização inicia com o que se chama de “modelo japonês de produção”. Inicialmente concebido na Toyota Motor Company, na década de 1950, o toyotismo, outra designação do chamado “modelo japonês”, surge como um amontoado de práticas que buscavam contornar a grave crise econômica que assolou o Japão após a quase completa destruição daquele país ao fim da Segunda Guerra Mundial.

Aliando os modelos de produção em massa do taylorismo-fordismo a características locais, como o potencial de pesquisa da indústria japonesa, o engenheiro Taiichi Ohno desenvolve uma série de métodos e uma nova concepção de produção, também chamada de produção flexível, cujos elementos que a caracterizam e a constituem não se limitam a processos de trabalho, mas também a mecanismos institucionais e o sindicato-de-empresa (OLIVEIRA, 2004).

O engenheiro conclui que:

Há duas maneiras de aumentar a produtividade: uma pelo aumento constante das quantidades produzidas, a outra pela diminuição constante dos trabalhadores. A Toyota escolheu a segunda, que é menos popular, mas que significaria repensar em todos os seus detalhes a organização do trabalho (TAIICHI OHNO *apud* OLIVEIRA, 2004: p. 23).

Operando com um custo muito reduzido, a Toyota logo se torna a terceira colocada mundial em vendas de automóveis. Com a importação das técnicas de gestão americanas, como as que deram origem ao kanban, a Toyota passa a exigir de seus fornecedores a redução de custos para baratear toda sua cadeia produtiva, o que acaba por generalizar o “toyotismo” como modo de acumulação no Japão (CORIAT *apud* OLIVEIRA, 2004).

Tal barateamento dá-se pela utilização de práticas diversas no toyotismo, sendo uma das principais delas a terceirização. Nesta prática, os trabalhadores de certas atividades são subcontratados por período, e não por funções, a serem executadas em diversas outras empresas, conforme a necessidade de mão-de-obra.

Neste período, ocorreu um significativo número de falências e fusões de grandes organizações no Japão e no mundo, aumentando a concentração de riquezas gigantescas com a formação de grandes monopólios e oligopólios nipônicos. Tal concentração acentua-se nos países europeus quando a crise de arrecadação do Estado Keynesiano leva muitos estados nacionais a privatizarem empresas públicas, ampliando o controle econômico das grandes empresas sobre estes Estados.

Neste contexto, Montaño (2002) afirma que, a fim de contornar todos os problemas de arrecadação do Estado, as grandes organizações passam a controlar o avanço dos direitos trabalhistas e a pressionar por reformas nos Estados nacionais. Dessa forma, muitos Estados de países do capitalismo central, a fim de reduzir suas despesas, privatizaram um grande número de empresas públicas, retirando muitos serviços da “incompetência e ingerência” do Estado, transferindo assim, questões sociais para a sociedade civil e a para a lógica concorrencial, criando novos nichos de mercado com a “venda de direitos” outrora assegurados pelo Estado.

Aliada à crise do Estado Keynesiano e posterior a reforma do Estado, a generalização do toyotismo permitiu um método de gestão capaz de manter as relações de extração de mais-valia e rentabilidade em detrimento das taxas decrescentes de lucros. Assim, flexibilizações, terceirizações e crescimento de trabalhadores periféricos nas grandes empresas, com empregos instáveis e sem direitos assegurados, são a contrapartida da “responsabilidade social” apregoada pelas grandes empresas que terceirizam suas “atividades-meio” do, também chamado, padrão flexível de acumulação.

As bases deste padrão de acumulação estão aqui claramente expostas: redução dos postos de trabalho, sem redução da produção mediante a intensificação da exploração do trabalho via novos modelos de gestão. Ribas (1999, p. 80) afirma que o toyotismo é um dos determinantes de toda a política de uma sociedade organizada para a valorização do capital e que parece “[...] só ter triunfado tendo como pressuposto a negação de toda a capacidade criativa, de todo o espírito, de todo o engenho humano que não esteja a serviço da produção”.

As conseqüências destas políticas são aterradoras. Dos problemas físicos, emocionais e psicológicos decorrentes da intensificação do trabalho denunciada por um sem-número de autores às questões morais, chama a atenção o desemprego, hoje generalizado.

Diferentemente do que os autores posicionados em defesa da empregabilidade como resolução do desemprego afirmam, é a partir deste novo cenário que se desenvolve a empregabilidade. Segundo Alves (2007)

O conceito de empregabilidade representa, em si, os paradoxos do toyotismo, seja naquilo que ele representa de nova “verdade tecnológica” (Marcuse), com suas exigências de novas qualificações para o mundo do trabalho assalariado, seja naquilo que representa de uma incapacidade em realizar uma hegemonia social ampla [...]. O conceito opera com clareza ideológica as contradições da mundialização do capital, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta”, totalmente avesso às políticas de pleno emprego e geradora de desemprego e exclusão social. É por isso que a mundialização do capital tende a disseminar como eixo estruturador de sua política de formação profissional o conceito de empregabilidade, que aparece como relativo consenso nos discursos neoliberais ou sociais-democratas, como requisito básico para superar a crise do desemprego (p. 250).

A generalização do toyotismo é um dos elementos decisivos a uma divisão internacional do trabalho - sombria aos trabalhadores de todos os países. Aos países de fora do centro do capitalismo competem os empregos referentes ao trabalho braçal, à montagem de equipamentos, à produção propriamente dita; aos países centrais, compete o planejamento de sua produção transnacional, ao desenvolvimento intelectual de suas produções (POCHMAN, 2009).

Neste cenário, algumas poucas grandes corporações possuem o controle da produção de quase todos os setores produtivos², terceirizando as atividades de trabalho manual, levadas aos países de fora do centro do capitalismo. A ida das atividades manuais para os países de fora do centro capitalista são motivadas, como disse anteriormente, pela redução drástica nos custos de produção.

Com isso, os países periféricos e semiperiféricos competem entre si em verdadeiros “feirões” de captação de produção industrial, cujas vantagens competitivas são, por conseqüência, as possibilidades de redução de custo, com grande destaque às possibilidades de redução de custo com mão de obra. A atração se dá pela redução de direitos, desregulamentação de leis trabalhistas e

constrangimentos sindicais, o que possibilita ainda maior intensificação do trabalho (ANTUNES, 2003) e avanço de práticas de extração de mais-valia absoluta.

Nos países centrais, a saída das indústrias, levadas aos países periféricos e semiperiféricos com leis trabalhistas mais frouxas e Estados submissos, a crise estrutural também se faz perceber na crise empregos. Em 2009 existiam mais de 40 milhões de desempregados nos países do centro do capitalismo, sendo 20 milhões desses na Europa (MÉSZÁROS, 2007, p. 143).

Se por um lado os países pobres – mesmo os países da antiga URSS - são reféns do imperativo de redução de direitos e da intensificação do trabalho a fim de não perderem os empregos terceirizados e precários destinados pelos países do capitalismo central, os últimos também sofrem com redução estrutural no número de postos de trabalho e intensificação do trabalho. Segundo Mézáros (2002, p. 1005)

O problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais desenvolvidos e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial.

Portanto, não estamos mais diante dos subprodutos “normais” e voluntariamente aceitos do “crescimento e desenvolvimento”, mas de seu movimento em direção a um colapso; nem tampouco diante de problemas periféricos dos “bolsões de subdesenvolvimento”, mas diante de uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento”, da “racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre as conseqüências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não-qualificados: ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade.

Chegamos aqui a elemento central de discussão de emprego e desemprego, como formas de produção da vida: a impossibilidade de produção humana da vida dentro da sociedade capitalista, evidenciada pelo máximo desenvolvimento deste modo de produção a partir de sua crise estrutural.

Segundo Mézáros (2005)

a crise global da acumulação de capital na era da globalização avançada cria algumas grandes dificuldades novas, ao invés de resolver aquelas há muito contestadas iniquidades do sistema, como os "otimistas" porta-vozes da "globalização" não querem fazer-nos acreditar. Pois as margens da viabilidade produtiva do capital estão a diminuir (daí o impulso para a mais-valia absoluta), apesar de todos os esforços dos Estados capitalistas — individualmente ou em conjunto, como nos encontros do G7/G8 — para expandir, ou pelo menos manter firmes, as margens produtivas do sistema. Na realidade só pode haver um caminho para tentar alargar as margens contraídas da acumulação de capital: a expensas do trabalho. Isto é uma estratégia promovida ativamente pelo Estado — na verdade, devido a esta necessidade, o papel intervencionista do Estado nunca foi tão grande [...] como neste nosso tempo, apesar de toda a mitologia neoliberal em contrário — e a estratégia é objetivamente apoiada no nosso tempo pela tendência para a equalização declinante da taxa de exploração diferencial. No fim, contudo, a estratégia agora perseguida está votada ao fracasso, desde que o movimento dos trabalhadores tenha êxito em rearticular radicalmente suas próprias estratégias e formas de organização, orientando-as rumo à criação de um movimento de massas genuíno, a fim de fazer face ao desafio histórico. Pois nem mesmo os teóricos mais "otimistas" do FMI e dos outros generosamente financiados órgãos de apologia do capital conseguiram até agora inventar, nem é provável que o consigam no futuro, um dispositivo pelo qual seria possível espremer para fora o exigido poder de compra sempre crescente e a correspondente acumulação de capital das cada vez piores condições econômicas e dos "pacotes de salários precarizados" da força de trabalho.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A busca pela resolução do desemprego mediante políticas de empregabilidade é uma busca pelo impossível. Quando há a proposição de desenvolvimento de habilidades individuais para manutenção ou conquista de emprego, se vela a realidade social do desemprego e se culpa o indivíduo a buscar um treinamento para um emprego que ainda nem existe para ele. Onera-se o desempregado psicologicamente, emocional e financeiramente ao exigir que o trabalhador desempregado faça treinamento para estar apto a um emprego que ele não tem, apenas a ele concorre. Ao se teorizar por políticas públicas, entretanto, esbarra-se nas estruturas do sistema capitalista e coloca-se em xeque a sociedade que, desde seus primórdios, desenvolveu o emprego.

A maturidade do sistema capitalista, já completamente desenvolvido, como argumenta Mészáros ao longo de sua obra, entra em colapso e, de suas

contradições internas, leva o desemprego a um nível crítico, insolúvel e em crescente tendência.

Mészáros (2007, p. 145) argumenta que

[...] alcançamos um ponto de desenvolvimento histórico em que o desemprego se coloca como um traço dominante do sistema capitalista como um todo. Em sua nova modalidade, constitui uma malha de interrelações e interdeterminações pelas quais hoje se torna *impossível* encontrar remédios e *soluções parciais* para o problema do desemprego em áreas restritas, em agudo contraste com as décadas pós-guerra de desenvolvimento em alguns países privilegiados, nos quais os liberais podiam falar sobre *pleno emprego* em uma *sociedade livre* (grifos do autor).

O autor ressalta que o desemprego é hoje uma consequência do próprio desenvolvimento capitalista e que a maturidade do sistema “culmina com a geração de um número cada vez maior de seres humanos supérfluos a seu maquinário de produção” (p. 146). Segundo o filósofo:

Quando o capital alcança esse estágio de desenvolvimento, não tem como tratar as causas de sua crise estrutural; pode apenas perder tempo com esforços e manifestações superficiais. Por conseguinte, uma vez que o capital “não pode assegurar a existência de seu escravo”, as “personificações do capital” [...] procuram resolver o problema encurtando até mesmo os limitados benefícios concedidos ao trabalho na forma do “Estado de bem-estar social” – durante o período pós-guerra de expansão intacta do capital – por meio de sua impugnação e abolição. Assim, nos Estados Unidos, os desempregados são obrigados a submeter-se aos ditames do *workfare*³ para receber algum benefício. E, tipicamente, na Inglaterra o governo de um partido que já foi considerado socialista procura agora instituir a mesma mudança, do [...] *welfare* para o *workfare*. Por conseguinte, quando o artigo de oito colunas de um jornal inglês liberal [...] anuncia: “Desocupados são avisados: entrem no Exército ou perderão o benefício”, oferece uma amostra das medidas que aguardam ser implementadas para a juventude desempregada. Isso, mais uma vez, ao lado dos outros aspectos do nosso problema [...], sublima o fato de que a “globalização” agora plenamente concluída do desemprego e da precarização não pode ser solucionada sem a suplantação do próprio sistema do capital. Há não tantos anos, antecipou-se confiantemente que todos os males sociais conhecidos, até mesmo nas partes mais “subdesenvolvidas” do mundo, seriam superados pela “modernização” universal, em conformidade com o modelo norte-americano. Entretanto, caracteristicamente, enfrentamos hoje o posto diametral do róseo quadro projetado. Pois as condições que antes limitavam, nos contos de fada da “teoria desenvolvimentista” e da sabedoria governamental, às dificuldades supostamente temporárias do “subdesenvolvimento” estão agora se tornando claramente visíveis mesmo nos países capitalisticamente mais avançados (2007, p. 146)

Neste sentido é absolutamente absurdo falarmos hoje cremos na efetividade das políticas em empregabilidade como possíveis de superar o desemprego. As conseqüências dos programas de empregabilidade não são de redução do desemprego, mas de, entre outras conseqüências, justificação para intensificação do trabalho, aumento da jornada de trabalho, constrangimento ao sindicalismo sob o fantasma do desemprego, redução dos salários e redução dos custos de treinamento para as organizações empregadoras, que contratam trabalhadores cujo treinamento eles mesmos pagaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. São Paulo: Editora Práxis, 2ª Ed., 2007.

ANTUNES, R. L. C. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2003.

CASALLI, A. *et. al.* (org.). *Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.

DIEESE. *Dados do primeiro emprego no Brasil até o primeiro semestre de 2010*. Disponível em: <<http://www.turandot.dieese.org.br>>. Acesso em 09 de setembro de 2010.

HELOANI, R. *Organização do trabalho e Administração: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

HIRATA, H.S. Os mundos do trabalho. In CASALLI, A. (et. al.) (org.). *Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997

MENEGASSO, M. E. As teorias administrativas e a empregabilidade vistas sob o enfoque da organização em aprendizagem. In: *Revista de Ciências da Administração*. Ano 1, nº 2, agosto de 1999.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Desemprego e precarização. In: *Vinculando*, n. 07, 2005. Disponível em: <<http://vinculando.org/brasil/desemprego.html> >. Acesso em 01 out. 2010.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI*. Campinas: Boitempo, 2007.

MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e terceiro setor em questão. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, nº 59, ano XX, mar. 1999. pp. 47-79.

_____. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

POCHMAN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2009.

OLIVEIRA, Eunice de. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

RIBAS, Clarilton C. Educação, Ética e Gênero no Toyotismo. in: AUED, Bernadete Wrublvski (Org.). *Educação para o (Des)Emprego* (ou quanto estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis: Vozes, 1999.

SENAI: *Almanaque das profissões*. Disponível em: <http://www.senai.br/br/Almanaque/senai_vc_alm.aspx>. Acesso em: 16 out. 2008.

SHIROMA, E. *Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso*. Texto suporte para a conferência apresentada pela pesquisadora no II Seminário de Educação Profissional realizado no CEFET PR, em 27/12/1998. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/dacompetitividade1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2010.

TEIXEIRA, R. C. F. A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”: privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade. IN: *UNIMONTES Científica*. Vol 5, ano 1, 2003. Disponível em: <<http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/viewArticle/80>>. Acesso em 29 ago. 2010.

¹ Mestre em Ciências da Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorando da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ). E-mail: gabrielmartinsrs@yahoo.com.br

² “Com o aprofundamento da concorrência intercapitalista tem havido uma maior concentração e centralização do capital, seja nos setores produtivos, seja no setor bancário e financeiro, o que concede maior importância no papel das corporações transnacionais. Na realidade, conformam-se

oligopólios mundiais, responsáveis pela dominação dos principais mercados, como é o caso do setor de computadores com apenas 10 empresas controlando 70% da produção, ou de 10 empresas que respondem por 82% da produção de automóveis, ou de 8 empresas que dominam 90% do processamento de dados, ou de 8 empresas que dominam 71% do setor petroquímico ou ainda de 7 empresas que respondem por 92% do material de saúde” (POCHMAN, 2009, pp. 27-28).

³ Programa governamental adotado, entre outros países, nos EUA e na Inglaterra que oferece a pessoas desempregadas assistência social, mas obriga, em contrapartida, os beneficiários a aceitar um emprego, geralmente mal remunerado, ou participar de treinamento profissional.

RECEBIDO EM: 05.07.2011

APROVADO EM: 16.07.2011

A CULTURA DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PLENA NEGADA

CULTURE OF WORK AND FULL EDUCATION DENIED

Maria Ciavatta¹

RESUMO

Destacamos o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras. Nas escolas do trabalho ou profissionais, predominavam as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. As políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, sem abrir mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. No primeiro momento, apresentamos algumas questões teórico-metodológicas e o contexto geral da sociedade brasileira onde a subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação. A seguir apresentamos alguns aspectos da educação para filhos de trabalhadores nas primeiras décadas do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura do trabalho – Educação profissional – Educação dos trabalhadores

ABSTRACT

We emphasize the movement of the Brazilian elites repeated withholding education as a means of reading and understanding the world and the emancipation of all forms of oppression. Workers in schools, dominated the standards of discipline, obligations to work and learning from the first letters. In the schools of business or professional activities predominated manual and electromechanical elements and general culture.

Educational policies accompanying industrialization, create new schools and new courses, without giving up the dualism of education that follows the structure of class society and social inequality in the country. At first, we present some theoretical and methodological issues and the general context of Brazilian society where subordination to work takes precedence over education. The following are some aspects of education for children of workers in the first decades of the twentieth century.

KEYWORDS: Culture of work – Professional Education – Worker’s Education

INTRODUÇÃO

“Se as elites das classes dominantes olharem bem a realidade, o seu terror pânico emergirá dos efeitos patentes da degradação da escola pública ou de carências educacionais berrantes – não da abundância de oportunidades para todos, segundo seus talentos e vocações” (Florestan Fernandes, 1991).

Quais são as mediações históricas da baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros dos quais, perto de 50% não completaram os oito anos de escolaridade? Esses dados representam um duro contraste com as exigências da atual estrutura produtiva que, sob o mito da empregabilidade, transfere aos trabalhadores a responsabilidade pela formação profissional de modo a se tornarem empregáveis segundo as exigências do mercado. A negação de uma educação básica pública, de qualidade, gratuita, universalizada para toda a população tem um contraponto controverso na ênfase à preparação estrita para o trabalho que é oferecida ao longo do século XX e nas lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Chamou-nos a atenção na pesquisa “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo”, a quase ausência do tema educação na lembrança dos antigos trabalhadores da fábrica têxtil Companhia Brasil Industrial criada em 1870, em Paracambi, estado do Rio de Janeiro. Apresentamos, neste trabalho, uma reflexão sobre a predominância da cultura do trabalho no Brasil como uma constante, em

detrimento de políticas públicas de elevação da escolaridade dos trabalhadores. O texto tem por base a pesquisa documental sobre o trabalho na antiga fábrica e as escolas de formação profissional que lá estão sendo instaladas a partir dos anos 2000 (Ciavatta, 2007) e sobre a Escola do Trabalho (1993), complementadas por fontes secundárias sobre e o trabalho e a educação dos trabalhadores das indústrias, nas primeiras décadas do século XX.

Metodologicamente, trabalhamos com os conceitos de totalidade social, mediação, contradição, que permitem recuperam a história como processo e a história como método, em determinados tempos e espaços, sob a ação dos sujeitos sociais. Utilizamos fontes documentais de época, através de entrevistas, e fontes secundárias de autores que se dedicaram a analisar as poucas oportunidades de educação para a população, principalmente os filhos de trabalhadores em escolas para os órfãos e “desfavorecidos da fortuna” e para filhos de trabalhadores nas vilas operárias de fábricas têxteis.

Em síntese, os resultados obtidos são a combinação estudo e trabalho. Nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras. Nas escolas do trabalho ou profissionais, predominavam as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. As políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, sem abrir mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. No primeiro momento, apresentamos algumas questões teórico-metodológicas e o contexto geral da sociedade brasileira onde a subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação. A seguir apresentamos alguns aspectos da educação para filhos de trabalhadores nas primeiras décadas do século XX.

1 MEDIAÇÕES HISTÓRICAS DA BAIXA ESCOLARIDADE DOS TRABALHADORES BRASILEIROS

Queremos, inicialmente, destacar o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Mas este não é um movimento de mão única. A história registra formas de lutas dos trabalhadores em vários aspectos da vida social, talvez, um pouco menos nas questões de educação, salvo entre os movimentos anarquistas do início do século XX.

Há na história da educação no país, um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade. Se temos perto de 50% de trabalhadores que não completaram oito anos de escolaridade, temos mediações históricas que contribuíram para essa grave situação em pleno século XXI. Nas palavras de Durmeval Trigueiro Mendes (1983), “Se o ‘desengrossamento’ do povo até a limpidez, é tão dispendioso e ‘incerto’, por que não admitirmos a meia-educação?” (p. 58). O depoimento de uma ex-operária da Companhia Brasil Industrial de Paracambi traduz a prática dessa ideologia: “Porque na fábrica era assim: sabia as quatro operações, sabia escrever, sabia ler, fazia lá um ditadozinho. Pronto. Então passava a trabalhar diariamente. Antes era alternado como eu já falei. Eram duas turmas, depois daí passava diariamente” (apud Keller, 1997, p. 70).

Para esta análise cumpre introduzir, brevemente, os conceitos principais que nos orientam: reconstrução histórica, trabalho, história, totalidade social, mediação, contradição.¹ Partimos do conceito de reconstrução histórica, que implica considerar a história como processo e a história como método (Labastida, 1983). Na primeira afirmação, trata-se da história como realidade ontológica, a produção da existência a vida dos seres humanos em sociedade (Marx, 1979); na segunda asserção, trata-se de reproduzir os processos históricos no nível do pensamento, como concreto pensado, na reflexão teórica (Marx, 1977).

¹ Esta seção tem por base Ciavatta Franco (1990); Ciavatta (2007).

Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Conseqüentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade. As mediações são processos sociais complexos que permitem compreender os fenômenos não apenas enquanto objetos isolados ou na sua aparência, mas na sua historicidade no tempo e no espaço, portanto, no movimento da história e de sua transformação, com as conquistas e contradições que ela implica (Ciavatta, 2001).

Nas sociedades capitalistas do mundo moderno, devemos distinguir as mudanças ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais, das mudanças que trazem alterações, porém, mantêm a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender como as diversas formas de trabalho e de vínculos laborais, assim como as políticas educacionais, são definidos de acordo com as exigências e os valores da ordem produtiva e da ordem social..

O trabalho, que é a atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida, ocorre em uma dupla perspectiva: com sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental; e nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas. A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado.

Celso Suckow da Fonseca, o primeiro historiador do ensino industrial no Brasil (Fonseca, 1985), engenheiro liberal, resgata a educação negada nas muitas iniciativas de estender aos trabalhadores oportunidades de algum tipo de educação que puder romper a estrita separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. No tempo da Colônia, a aprendizagem se fazia no trabalho escravo e, se era uma necessidade ao ócio e à riqueza das elites, era também um sinal de inferioridade que veio a contaminar,

ideologicamente, o trabalho manual como inferior e subalterno, até nossos dias (1º. vol.).

O Império e a República (séculos XIX e XX) têm iniciativas abortadas de unir trabalho manual e trabalho intelectual. A escola do trabalho do início do século XX oferece uma educação assistencial de nível primário e prepara para o trabalho manual, artesanal, limitando a educação à primeiras letras, aos quatro anos de ensino primário. Progressivamente, com a industrialização dos anos 1930/1940 em diante, a escola assume a educação secundária, o ideário industrialista e transforma as oficinas nos moldes das fábricas, introduzindo elementos de cultura geral e dando prioridade à aprendizagem para o trabalho, sob a presença ativa dos intelectuais e dos empresários preocupados com a formação de mão-de-obra para a indústria.

As constituições brasileiras e as leis educacionais dão força de lei a esse ideário. Silenciam ou negam a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade até o nível médio, atuando como mediações complexas da redução da educação à preparação para o trabalho: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Constituição de 1891, art. 72, par. 6º.).

Na origem da rede das Escolas de Aprendizes Artífices (datada de 1909) está sua justificativa:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...) (Decreto n. 7.776 de 1909, caput).

A Constituição do Estado Novo (ano de 1937) determinou:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.(...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (Constituição, 1937, art. 129).

Nos anos 1940, com base nas exigências da industrialização induzida, subsidiada pelo Estado, e na Constituição foram exarados os Decretos-lei denominados Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), Comercial (1943), Agrícola (1946), com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – 1942) e a rede de Escolas Técnicas Federais (1942) como sistemas estanques, sem passagem à educação geral, Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e ao ensino superior.

Não que alguns processos não se façam sem luta. No final dos anos 1950, a redemocratização do país pós-Estado Novo conduziu a efervescente mobilização. Estavam em disputa os recursos públicos para a educação pública e também para as escolas privadas. Pleiteava-se também a equivalência dos cursos profissionais e técnicos (ginasial e colegial) ao ensino médio de formação geral o que foi determinado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961).

A Ditadura trouxe nova Constituição e novas leis de educação. Com a profissionalização obrigatória do ensino fundamental e médio (Reformas do 1º. e 2º. graus, em 1971), criou-se um novo “álibi” para desviar os jovens do ensino superior e ideologizar a divisão social de classes com a formação profissional. Em dez anos, a profissionalização tornou-se opcional (em 1982), diante dos mecanismos de “driblar” a formação profissional com “disciplinas instrumentais” que reiteravam os conteúdos gerais nas grandes escolas privadas que preparam para o ensino superior.

O ocaso da ditadura no final dos anos 1980, trouxe novos embates. No momento de elaboração da nova Constituição (de 1988), o Congresso Nacional aprovou “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Art. 210). Reivindicava-se a democratização da educação e a educação politécnica sob o ideário da escola unitária de Gramsci e da educação politécnica socialista, horizonte que se perdeu com a derrota da esquerda no final dos anos 1980.

Nos anos 1990, durante o governo F. H. Cardoso, o Congresso Nacional aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em 1996) que proclamou “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas” (Art. 36). Ganhou-se pouco em termos da superação

da divisão trabalho manual / trabalho intelectual, mas foi ainda menos nos termos de sua regulamentação pelo Decreto n. 2.2208 (de 1997) que determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional com aplicação subsidiada e obrigatória na rede de escolas técnicas e seus desdobramentos nas escolas técnicas estaduais.

Com a eleição de L. I. Lula da Silva (2002), há novo embate com os segmentos empresariais, industrialistas, Sistema S (Senai, Senac, Senar, Senat, Sebrae), intelectuais, professores e gestores dos Cefets e a ideologia da empregabilidade pela formação profissional funcional às exigências do mercado. O Decreto n. 2.208 é revogado pelo Decreto n. 5.154 (de 2004) em meio a intensa polêmica porque o Decreto mantém a possibilidade da educação profissional concomitante ou subsequente ao ensino médio, mas abre a alternativa ao ensino médio integrado à educação profissional,² talvez, um passo adiante na disputa secular pela educação no Brasil.

Permanecem como mediações históricas da baixa escolaridade dos trabalhadores, as condições de vida e de trabalho da população brasileira. Os programas de governo (PQI/MTE e PROEJA, PROJOVEM, Escola de Fábrica/MEC e outros estaduais) não suprem situação crônica de carência de meios e a violência nas escolas, o volume insuficiente de recursos orçamentários para a educação, os baixos níveis salariais e desestímulo dos professores, principalmente dos níveis fundamental e médio públicos.

2 A CULTURA DO TRABALHO NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO

A educação negada pela reiteração poderosa da cultura do trabalho revela-se também nas mediações das relações laborais no espaço da fábrica e suas interfaces com a vida familiar, com a educação dos filhos e as imposições do trabalho infanto-juvenil. No primeiro momento, recuperamos as fontes das pesquisas que realizamos (Ciavatta Franco, 1993 e Ciavatta, 2007). Complementarmente traremos alguns

² Sobre a polêmica e seus argumentos, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Rodrigues (2005). Sobre o ensino médio integrado, ver Ciavatta, 2005; Frigotto, Ciavatta e Ramos, op. cit..

exemplos da revisão de literatura sobre as vilas operárias e a educação dos filhos dos trabalhadores. Mas, como no campo das políticas educacionais que vimos acima, também encontramos ações e resistência ativa nas iniciativas dos militantes anarquistas, na imprensa operária.

A construção de vilas operárias foi uma solução dos industriais já no final do século XIX e, principalmente, no início do século XX, nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, para a fixação dos trabalhadores e suas famílias. As maiores vilas operárias podiam ter até mais de 250 casas. Além da moradia, com um aluguel econômico, os operários tinham, no mesmo espaço do trabalho, armazém, farmácia, clube social, igreja, escola, e trabalho também para a mulher e os filhos desde a infância.³

Para José Leite Lopes (1988), as fábricas com vila operária constituem “um padrão específico de relações de dominação”; são fábricas que “subordinam diretamente seus trabalhadores para além da esfera da produção” (p. 16, apud Keller, 1997, p. 13). Defendia-se a hierarquização no trabalho industrial como forma de disciplinar a classe operária. A tradição escravocrata das elites do país, e a desvalorização da mão-de-obra associavam-se à necessidade de tornar o trabalho um valor positivo. Os métodos coercitivos associavam-se às estratégias paternalistas. Para que o trabalho assalariado fosse aceito como “fonte de felicidade” era preciso encobrir suas contradições, adotando medidas “protetoras e beneficentes”, em nome de idéias de “cooperação” e “harmonia”. (Turazzi, 1989, p.79-81).

O fato dos moradores da Companhia Brasil Industrial morarem na vila operária da fábrica, a exemplo de outras vilas operárias, fazia com que a fábrica, como proprietária das casas dos operários, tivesse controle da própria reprodução da força de trabalho, nos hábitos e comportamentos, nos banhos de rio dos meninos, no controle das vestimentas⁴; e interferisse no tempo livre, na vida social, na educação dos filhos criando condições de escola primária e trabalho para crianças e adolescentes. Mas nas

³ Para maior detalhamento sobre as vilas operárias, ver Teixeira (1990, p. 70 e ss.), que estudou a mais famosa delas, a Vila Maria Zélia, do industrial Jorge Street.

⁴ Alguns entrevistados revelaram o horário (22:00 horas) de chegar em casa e fechar as portas para dormir; ou o hábito de não assomar à janela ou sair à rua sem camisa (Ciavatta, 2007, p. 48).

lembranças prevalecem as lembranças da bondade e da religiosidade dos patrões, do bem-estar da vida no lugar (Ciavatta, 2007).

Pesquisando relatórios e outros documentos da fábrica, Keller (op. cit.) afirma que em 1878, havia 132 meninos operários, sendo que 72 eram aprendizes que frequentavam a escola noturna primária:

Em 1890, a Companhia requereu ao Estado do Rio de Janeiro uma subvenção de 3.000\$000 para aplicar na 'manutenção de uma escola para cerca de 400 crianças, entre as empregadas nos serviços da fábrica e as dos moradores das circunvizinhanças'. (...) em 1918 foram empregados na fábrica todos os menores de ambos os sexos dependendo economicamente dos operários, contando pelo menos 10 anos de idade; foram esses menores divididos em quatro turmas, duas de cada sexo que frequentavam a fábrica e a escola em dias alternados". Era a "Escola Operária Mista" que funcionava em dias alternados (Keller, op. cit., p. 66-70).

Acompanhando a presença ainda tímida do Estado em prover escolas, em 1925 já haviam sido criadas duas escolas primárias públicas. Mas, em 1937, a fábrica ainda mantinha a Escola Operária Mista com o turno diurno para os filhos dos operários que não freqüentavam a fábrica e o turno noturno para os operários menores analfabetos (ibid.).

Rago (1985), estudando a utopia da cidade disciplinar das fábricas em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, dá notícia de maus tratos a crianças e de resistência ao trabalho das fábricas. Alguns autores deserções ou fugas, brincadeiras que irritavam profundamente os contramestres, o hábito de conversar entre as máquinas nos período de trabalho, ou armando emboscadas e criando e situações agressivas fora das fábricas (jogando pedras por exemplo). Registra ainda a preocupação militante com "a questão do trabalho infantil [que] assumia a dimensão da luta pela preservação do campo de trabalho do homem adulto" e refletia a preocupação com a proteção das crianças contra a degeneração física e moral provocada pelo trabalho fabril, buscando direcioná-la para a escola (p. 142-3).

Góes (1988) registra condições semelhantes no Rio de Janeiro. As crianças iam para o trabalho antes mesmo de irem para a escola, tinham baixa remuneração e uma jornada de trabalho semelhante à do adulto, jornadas de 12 horas em fábricas têxteis. Eram os jornais operários que denunciavam as péssimas condições de trabalho (p. 55).

Lopes (1988) estudando a constituição de uma “cultura fabril” pelos operários registra situações semelhantes e “os efeitos pedagógicos de uma moral do trabalho onipresente. Também como Rago (op. cit.) e Góes (op.cit.), refere-se a uma incipiente legislação de proteção ao trabalho, que não era regularmente cumprida (p. 63).

Sobre a resistência dos patrões à regulamentação o trabalho de crianças e adolescentes, os “menores” nos termos da época, ⁵ Leme (1978) registra as iniciativas do poder público no período, a oposição dos industriais e a ausência de “maior fiscalização públicas no que toca ao cumprimento desses dispositivos por parte dos indústrias”(p.111). Outro trabalho que evidencia a oposição organizada e apoiada por autoridades públicas⁶ da época é o de Teixeira (1990) sobre a atuação do industrial Jorge Street à frente do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem de São Paulo (CIFTSP).

A presença da instrução pública no final dos anos 1920 e início de 1930 mostra que “ O Estado [São Paulo] tinha propostas específicas de instrução para a classe operária: as escolas noturnas e profissionais. As indústrias e a Igreja também tinham escolas destinadas ao operariado e seus filhos”. Tratava-se de formar crianças e jovens e contribuir para”o progresso das indústrias”. O governo deveria escolher quais os ofícios eram mais apropriados para a vida operária e em cada escola dependendo do meio industrial onde tivesse sido criada. Os alunos (do sexo masculino) recebiam “diárias” de acordo com sua “capacidade de trabalho” (Decca, 1987, p. 43-5).

Foi a reforma da Constituição Federal em 1926 que permitiu ao Congresso legislar sobre o trabalho. O objetivo era “reprimir ou impedir perturbações da ordem pública” de acordo com o clássico trabalho de Ângela de Castro Gomes (1979).

⁵ Denominação corrente até 1990, quando foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), superando o Código do Menor (1927) e a legislação subsequente sobre a questão. Através dos artigos 102 e 109, o Código do Menor permitia, indiretamente, que os industriais mantessem escolas caso empregassem menores entre 12 e 14 anos, mediante a apresentação do certificado de conclusão do curso elementar ou frequência escolar paralela ao trabalho (Aguilar, 1994). O ECA vai definir a idade mínima de 14 anos para o trabalho na condição de aprendiz.

⁶ O Governador de São Paulo, Júlio Preste, por exemplo (Teixeira, op. cit.).

O empresariado incorporou ‘o desejo de manter a ordem pública’ e desdobrou essa posição para o campo do econômico de tal forma que a legislação social seria aquela que não ‘desorganizasse o capital, que não onerasse a indústria’. As leis plausíveis para o patronato seriam aquelas que garantissem a livre expansão da iniciativa privada” (...) Os industriais insistiam em não cumprir as leis que exigiam o preenchimento de fichas com dados referentes ao menor, tais como idade e escolaridade, sendo vetado o emprego de [menores] analfabetos. (...) O Decreto de 1-12-1926 que disciplinou o trabalho do menor nas fábricas, consolidado em 1927, encontrou forte oposição da classe empresarial.(TEIXEIRA, op. cit., p. 145)

Se os industriais forçavam o trabalho de crianças e de mulheres em condições danosas à saúde e ao seu desenvolvimento, reclamavam da perda potencial de lucros e estimulavam as famílias a prevenir os filhos da ociosidade e do vício contribuindo para a vida familiar (Rago, op. cit., p.139); se as autoridades eram omissas e coniventes com o não cumprimento das normas legais – herdeiras que eram dos bens e da ideologia conservadora que sempre dominou o país – grupos organizados pugnavam em outra direção, na imprensa operária, no movimento anarquista, no anarco-sindicalismo.

Rago (op. cit.) cita um trabalho pioneiro que foi um dos primeiros levantamentos sobre a situação da indústria no Estado de São Paulo, onde ele defende “ardorosamente a participação de crianças no trabalho fabril” como uma atividade positiva, com os argumentos já conhecidos dos industriais.. Através de inúmeros artigos, a imprensa anarquista denunciava outra realidade do trabalho infantil nas fábricas: “maus-tratos, bofetadas, safanões, espancamentos, insultos, multas, toda sorte de castigos corporais. Nem sorrisos, nem lanchinhos...”. Jornais como *Terra Livre*, *A Voz do Trabalhador* insurgiam-se contra a futilidade da “imprensa burguesa” e os convidavam a conhecer a realidade das fábricas onde trabalhavam crianças dos seis aos doze anos, muitas das quais com tuberculose contraída pela má alimentação e condições de trabalho (op. cit., p. 137).

Outra contradição patente, no período, foram as campanhas em defesa da higiene nos anos 1920, convivendo com todos os problemas de insalubridade do trabalho infantil. Talvez, não muito diferente de hoje, em termos de racionalização

abstrata dos problemas brasileiros, desloca-se para a escola a missão redentora: “Concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas disciplinares, a escola seria chamada a oferecer a sua poderosa colaboração para o sucesso da ampla *reforma de costumes* visada pelos *homens de ciência*” (Rocha, 2003, p. 179, grifos da autora).

Havia, também, as escolas públicas profissionais, de nível elementar, que destinavam-se à assistência aos órfãos, pobres e desamparados, dentro do ideário da rede de Escolas de Aprendizes Artífices (criada pelo Presidente Nilo Peçanha em 1909).⁷ Duas das escolas que pesquisamos, o Instituto João Alfredo (Vila Isabel, Rio de Janeiro) e a Escola Visconde de Mauá (Marechal Hermes, Rio de Janeiro) têm, na origem, esses objetivos filantrópicos. A terceira, Escola do Trabalho, mais tarde Escola Profissional Henrique Lage, tem origem privada e destinava-se aos filhos dos operários do bairro operário onde foi instalada – Barreto, Niterói, RJ (Ciavatta Franco, 1993).

As duas primeiras eram internatos, escolas onde os alunos viviam. Os ex-alunos e ex-professores entrevistados falaram das escolas como de um tempo proveitoso onde ficaram a salvo da pobreza familiar e se formaram para atuar como professores. Ressalvado o processo de enquadramento que a memória opera em toda lembrança (Pollock, 1992) e o esmaecimento embelecido na seleção das lembranças como observamos ouvindo antigos trabalhadores da fábrica (Ciavatta, 2007).⁸ não é de estranhar que tivessem aflorado as boas lembranças em detrimento das mais desagradáveis ou dolorosas.

As fotos revelam a rotina de estudo, as oficinas e a formação profissional, as salas de aula, a cozinha e o refeitório, a farmácia, a lavanderia, os pátios, os materiais didáticos, grupos de alunos e de professores, as bandas musicais, ginástica, natação. Cada escola tem uma especificidade nos registros visuais preservados, expressão de

⁷ No Rio de Janeiro, ao longo do tempo, encontramos variadas e sucessivas denominações para essas instituições profissionalizantes: Institutos ou Escolas Profissionais Masculinas e Femininas, Escola do Trabalho, Escola Industrial, Escola Técnica.

⁸ No caso da pesquisa junto às escolas (Ciavatta Franco, 1993), há ainda que se observar que o objetivo das entrevistas era a identificação das fotos antigas das escolas e não a história de vida dos entrevistados.

como era organizada a educação, as atividades de ensino e formação profissional, as relações sociais que foram dignas de constituir a memória e a história institucional.

O que elas têm em comum é o ideário menor de formação das “classes desfavorecidas” para o trabalho. No plano mais geral da história do capitalismo e da educação, o que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

Turazzi (1989) estudou do pensamento industrialista no Rio de Janeiro, de 1880 a 1920, aproximadamente. Além de ser uma estratégia de superação dos problemas objetivos da indústria, a disciplina hierárquica, a subordinação dos trabalhadores e o controle do processo de trabalho são estratégias do desenvolvimento e expansão do capital. São estas necessidades, como manifestações de um mesmo processo (produzir e produzir gerando lucros), que vão constituir os fundamentos ideológicos da organização da educação popular, primeiro, com base na introdução do trabalho no processo educativo e, segundo, com a organização do ensino profissional, de forma a atender as exigências da produção industrial (p.58-9).

Pelas dificuldades havidas na regulamentação do trabalho adulto e do menor nas primeiras décadas; pela existência assegurada de “aprendizes” depois do Código do Menor de 1927 e mesmo no novo Código que regulamentou o trabalho de menores em 1932,¹⁰⁴ compreende-se a importância, para a sociedade industrial emergente, da universalização de um *ethos* do trabalho e do industrialismo que, tal como a noção de progresso, se transformasse em um “consenso” de toda a sociedade (op. cit., p. 113).

Mas, desde 1890, circulava no Brasil a propaganda anarquista que, embora sem representação oficial, atuava em muitos sindicatos por melhores condições de trabalho e direitos sociais - embora com muitas divergências de concepção entre correntes

socialistas e anarquistas. No Rio de Janeiro, no início dos anos d 1900, algumas categorias de trabalhadores, sob o ideário anarquista, criaram escolas, biblioteca, teatro dirigidos aos trabalhadores (FARINHA NETO, s.d., p. 31).

A militância anarquista combatia o Estado burguês e a educação tradicional: “O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários?” Pautavam-se pelo projeto da “escola moderna” de Francisco Ferrer y Guardia que defendia a formação do homem novo e a infância através de “uma educação especial, capaz de respeitar sua individualidade, de deixá-la falar em sua linguagem, sem ter de suportar obrigações, deveres, punições”. É uma crítica dirigida a todas as relações de poder: na escola, na casa, no trabalho, no tempo de lazer (RAGO, p.146-7).

Góes (1988), estudando a formação da classe trabalhadora e o movimento anarquista no Rio de Janeiro (1881-1911) diz que as propostas de Ferrer para a educação, fizeram-se sentir nos jornais anarquistas do Rio de Janeiro a partir de 1908. “Tencionava ser uma escola de emancipação, preocupada em eliminar os falsos conceitos de propriedade, pátria e família, a fim de alcançar a liberdade e o bem-estar (...)” (p.75).

Falando sobre a Escola Moderna dos anarquistas e trabalhadores italianos no Brasil, Rodrigues (1984) resume que as crianças desde os 5 ou 6 anos de idade tinha de ajudar os pais nas fábricas , nas lavouras. Na idade escolar de 7 ou 8 anos já faziam parte do trabalho dos pais. “De um lado, a pobreza do lar exigia que trabalhasse e, do outro, os patrões menosprezavam aquelas que trocavam a escola pelo trabalho” (...) salvo se fossem seus filhos (p. 135). Os filhos das elites, sim, esses tinham a escolas privadas, de qualidade, o primário, o ginásio, mais tarde o colegial e o ensino superior... Também os adultos, “os políticos e os patrões não viam nenhuma vantagem num trabalhador alfabetizado, instruído” (op.cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura do trabalho que contrapõe-se a uma educação plena, é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais. São processos com roupagens novas, mas com base na histórica relação desigual entre as classes sociais no Brasil.

A revisão de literatura buscando conhecer as iniciativas da educação dos trabalhadores e para os trabalhadores, nas primeiras décadas do século passado, revela, pela carência de relatos, como a educação do povo sempre foi um problema secundarizado na vida do país, entre as elites. Isto porque seu viés conservador e a dominação de classe, primeiro sobre os escravos e, depois, sobre o trabalhador livre, tornaram os processos produtivos, o lucro e o enriquecimento objetivos prioritários, determinados pelas forças política e policial junto ao Estado.

Esses objetivos somente foram relativizados por sentimentos filantrópicos, moralistas e paternalistas face à massa dos trabalhadores pobres. A educação, quando houve, de iniciativa dos industriais, nas vilas operárias ou no apoio ao Estado para a criação de escolas profissionais, foi para garantir a produtividade e a super-exploração⁹ do trabalho.

O Estado, movido pelos ideais liberais e positivistas de ordem social, progresso e modernização, pressionado pelas demandas populares, foi levado ao longo do séculos XX e começo de XXI a políticas erráticas de educação primária e profissional, sem um projeto de elevar toda a população a um nível de vida humanizado em todos os aspectos: trabalho, saúde, alimentação, moradia, educação, proteção social.

⁹ Marini (2000) analisa a super-exploração do trabalho pela extração da mais-valia absoluta e relativa e pela ausência de uma política educacional que elevasse o padrão de conhecimento científico-tecnológico dos trabalhadores.

As sucessivas medidas de lei, revistas, brevemente, no início deste texto, sinalizam as controvérsias e descontinuidades de todo o processo. Hoje, depois de completar a primeira década do século XXI e seu desenfreado desenvolvimento tecnológico, a educação pública, salvo as honrosas exceções, amarga uma baixa qualidade, baixo nível de conhecimentos dos estudantes, professores desestimulados, e opta por avaliação e titulação esvaziada de conhecimentos, em parte subsidiada pelo Estado, na ampla rede educacional privada.

Mas o que a história registra sobre iniciativas dos trabalhadores para sua própria educação e de seus filhos? São escassas os estudos de historiadores do trabalho, senão os artigos de livros que enfocam a educação. Não encontramos relatos de socialistas e comunistas. Possivelmente, a dureza e a privação conseqüente do trabalho mal remunerado, a quase ausência de direitos laborais, as jornadas extenuantes de trabalho para homens, mulheres e crianças, a repressão patronal e policial às manifestações de descontentamento, tornaram os trabalhadores alheios às iniciativas educacionais. Ou elas eram escassas, já que o país, como um todo, com suas instituições e governantes, não tinha na educação uma prioridade?

Nos anos 1980, quando estudamos a questão, estranhemos essa ausência de movimentos organizados socialistas e comunistas em defesa da educação. A explicação que encontramos foi que eles defendiam a escola pública e apoiavam as iniciativas do Estado na construção de um sistema nacional de educação. Mas, na verdade, o direito á educação básica, pública, gratuita, de qualidade, universalizada para toda a população nunca foi uma bandeira de luta como foram os direitos trabalhistas, o direito de greve, as mobilizações em favor da democracia.

O que encontramos foram as iniciativas anarquistas, um grupo polêmico por si só, por sua ideologia política e por sua concepção de homem, de Estado e de sociedade. Mas são os historiadores do anarquismo que registram a preocupação com a educação das crianças, com a ignorância dos adultos analfabetos e semi-analfabetos e a dificuldade de organizar os trabalhadores para a conquista de direitos.

No período pós-Ditadura, nos anos 1990, algumas iniciativas sindicais sinalizam a compreensão e o empenho em uma educação completa no sentido marxista e

gramsciano, que assegure conhecimentos científico-tecnológicos, humanísticos e políticos para os trabalhadores. Quanto à educação, como um projeto de país, universalizada nos moldes dos países desenvolvidos e outros que optaram por essa via, mesmo na América Latina, parecer estar longe no Brasil. O que se divisa no horizonte, salvo engano, são as políticas de governo, de expansão da educação privada e de programas temporários para atenuar os grandes problemas da educação nacional. São orientações “financiadas” com acréscimos na dívida externa, trazidas pelos organismos internacionais, aliados das corporações educativas, interessados na educação como mercadoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Isabel. *Entre o discurso e a prática: a educação da infância em escolas de fábrica com vila operária*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ-PPGS-IFCS, 1994.

CIAVATTA FRANCO, Maria. *A Escola do Trabalho*. História e imagens. (Tese de Professor Titular - Trabalho e Educação). Niterói: UFF, 1993.

_____. *O trabalho como princípio educativo*. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). (Tese de Doutorado em Ciências Humanas - Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado*. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2007.

_____. O conhecimento e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DECCA, Maria Auxiliadora G. *A vida fora das fábricas. Cotidiano operário em São Paulo. 1920-1934.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FARINHA NETO, Oscar. *Atuação libertária no Brasil.* A Federação Anarco-Sindicalista. Rio de Janeiro: Achiamé, s.d.

FERNANDES, Florestan. A política de exclusão. In: BUFFA, Esther e NOSELLA, Paolo. *A educação negada.* Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Celso S. da. *História do ensino industrial no Brasil.* Vol.1. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado.* Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓES, Maria Conceição P. de. *A formação da classe trabalhadora.* Movimento anarquista no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar / FJB, 1988.

GOMES, Ângela de C. *Burguesia e trabalho.* Política e legislação social no Brasil. 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

KELLER, Paulo F. *Fábrica & Vila Operária.* A vida cotidiana dos operários têxteis em Paracambi/RJ. Paracambi: Sólón, 1997.

LABASTIDA, Jayme. O objeto da história. *Nova escrita, Ensaio*, São Paulo, 5 (11/12): 161-175, 1983.

LEME, Marisa S. *A ideologia dos industriais brasileiros (1919-1945).* Petrópolis: Vozes, 1978.

LOPES, José Sérgio L. *A tecelagem dos conflitos de classe na "Cidade das chaminés".* São Paulo: Marco Zero, 1988.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência.* Petrópolis: Vozes / CLACSO-LPP, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* (Feuerbach). 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977..

MENDES, Durmeval T. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: _____. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 5, (10): 200-212, 1992.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar*. A utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROCHA, Heloísa H. P. *A higienização dos costumes*. Campinas: Mercado das Letras / FAPESP, 2003.

RODRIGUES, Edgar. *Os anarquistas*. Trabalhadores italianos no Brasil. São Paulo: Global, 1984.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, educação e saúde*, EPSJV-Fiocruz, v. 3, n. 2, set. 2005, p. 259-282.

TEIXEIRA, Palmira P. *A fábrica do sonho*. Trajetória do industrial Jorge Street. .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

TURAZZI, Maria Inez. *A euforia do progresso e a imposição da ordem*. A engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.

¹ Doutora em Ciências Humanas (Educação)

Professora Titular em Trabalho e Educação, Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: mciavatta@terra.com.br

RECEBIDO EM: 09.06.2011

APROVADO EM: 26.07.2011

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO FRENTE À GLOBALIZAÇÃO

CHANGING WORLD OF WORK IN THE FACE OF GLOBALIZATION

Marcelo Alves Pereira Eufrásio¹

RESUMO

Este trabalho pretende expor à questão da fragilização do trabalho frente às novas configurações econômicas, sociais e políticas que surgiram no final do século XX e vem se incrementando diante das realidades do século XXI, influenciado por um cenário perpassado pelas incertezas, desafios e impasses frente a atual problemática do mundo do trabalho, particularmente quando influenciado pela globalização. Nas últimas duas décadas tem ocorrido marcadamente uma reestruturação do processo produtivo com a abertura das economias para competição global, internacionalização dos mercados financeiros etc., que estão associados à questão do processo de acumulação flexível de capital. Uma questão, que se evidencia diante desta realidade mundial que se reflete no panorama nacional e local é a intensificação da informalidade e da precarização das relações de trabalho, o que tem significado uma forte tendência das economias periféricas e emergentes, no entanto, quando essa problemática é pensada em determinadas regiões se constata uma forte tendência de fragilização dos espaços de constituição da garantia das ações políticas de deliberação e de garantia de direitos sociais, principalmente no tocante a proteção social do trabalhador, que se inicia com o acesso a escolarização e qualificação profissional, não oferecida em condições minimamente necessárias ao acesso à cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização - Relações de Trabalho - Capitalismo flexível - Direitos Sociais.

ABSTRACT

This paper aims to expose the matter of weakening of labor in the face of new economic, social and political settings that appeared in the late XX century and has

been increasing against the realities of the XXI century, influenced by a scene that passes by the uncertainties, challenges and dilemmas facing the current problems from the labor world, especially when it is influenced by globalization. In the last two decades there has been a strongly productive process of restructuring with the opening of economies for global contest; financial markets internationalization, etc., which are associated with the issue of flexible process of the capital accumulation. One question which is evident on of this world reality which is reflected in national and local panorama is the increasing of informality and precariousness of labor relations, which has implied a strong tendency of peripheral and emerging markets. However, when this issue is considered in some regions it is found a strong trend of weakening of these spaces from the political security actions of deliberation and guarantee of social rights, mainly regarding of social protection of workers, which begins with access to schooling and professional training, not offered under conditions minimally necessary for citizenship access.

KEYWORDS: Globalization - Labor Relations - Flexible Capitalism - Social Rights.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização em suas diferentes vertentes (econômica, política, social e cultural) tem trazido acaloradas discussões sobre os destinos da humanidade frente às conseqüências de um modelo de sociedade globalizada, onde há uma crescente intensificação da fragilidade das relações humanas a partir da segregação e exclusão sociais, das garantias políticas e institucionais como a garantia à cidadania, além da substituição dos valores ético-filosóficos pelos valores mercadológicos. Nesse sentido, este trabalho visa apresentar uma abordagem acerca da globalização a partir da perspectiva sociológica, tendo como pano de fundo uma discussão sobre a problemática do trabalho no âmbito do capitalismo na contemporaneidade, que tem uma de suas conseqüências mais dramáticas o esvaziamento dos espaços de debate, criação e articulação política.

A chegada da modernidade sob a perspectiva capitalista em sua dimensão global adveio principalmente a partir do legado das revoluções burguesas capitalistas e conseqüentemente com a efervescência da revolução industrial, que acabou configurando um conjunto de elementos de caráter político, social, econômico e cultural em suas diferentes perspectivas que se formaram a partir de um longo processo histórico ao qual ficou convencionado chamar de tempos de longa duração, conforme já afirmou outrora o historiador Fernand Braudel (MENDES, 1993).

Nesse sentido, a modernidade acabou carregando em si diferentes desafios e inquietações frente o destino do homem contemporâneo, dentre estas questões que merecem destaque na sociedade capitalista atual se encontra a dimensão do mundo do trabalho, principalmente quando se inserem as incertezas sobre a problemática da flexibilização dos espaços políticos, econômicos e sociais.

Para entender a modernidade e suas dimensões estruturais a partir do fenômeno da globalização no mundo capitalista resolvemos trazer a discussão acerca da problemática do mundo do trabalho na atual conjuntura, para pensar sobre o contexto histórico e as conseqüências das mudanças porque tem passado a dimensão do trabalho, principalmente numa lógica excludente, que se permeia pela concentração de renda, consumo de bens e serviços, além de uma corrida desenfreada por atividades moldadas pelo lucro. Neste modelo que se instaurou a partir da globalização econômica serão discutidos desde aspectos como a natureza histórica do surgimento da globalização, o problema da fragilização dos espaços de deliberação política, principalmente a partir da despolitização do Estado frente às mudanças flexíveis advindas do mercado, além da problemática do trabalho a partir da precarização das relações de trabalho com o incremento da acumulação flexível do capital que tem fragmentado a noção de cidadania social e direitos sociais.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GLOBALIZAÇÃO

A globalização se configura como um novo estágio na dinâmica capitalista de produção e organização do mundo instaurado após a efervescência do modelo de acumulação do capital, particularmente na atual conjuntura com sua face flexível (flexibilização da economia, das leis, das relações de trabalho, das relações de sociabilidade etc.), no entanto, essas mudanças do processo histórico capitalista

não representaram mudanças eqüitativas do ponto de vista social, político ou econômico nas sociedades contemporâneas, na verdade, introduziram uma reconfiguração das necessidades mercadológicas de acumulação flexível do capital cuja conseqüência mais imediata é a liquidez dos valores políticos, jurídicos, culturais etc., das instituições e as relações sociais se moldando sob uma conjuntura moderna e globalizada (BAUMAN, 1999, 2000, 2006).

No entanto, este projeto de sociedade moderna não se instaurou repentinamente neste século XXI, se trata de uma trajetória concebida paulatinamente sob a esteira do capitalismo, que se inicia e ganha dinamicidade a partir do incremento da globalização já na época moderna em pleno século XVI, quando surge o renascimento comercial e cultural (antropocêntrico e racionalista, esquecidos no período feudal) e a inserção do mercantilismo, das grandes navegações (via colonização dos Continentes americano, asiático e africano) e da formação dos Estados Nacionais na Europa. Aquele momento histórico se configura num contexto político, econômico, social e cultural propício à formação de um novo paradigma econômico, que repercute nas demais camadas e setores da sociedade, principalmente como forma de consolidação do modelo estatal burguês na Europa.

Salienta Ianni (1998) que este processo histórico capitalista teria passado por três momentos, sendo o primeiro quando da instalação na Europa do trabalho livre, a partir do capitalismo mercantil e da organização política moldada sob as bases dos Estados Nacionais modernos, por volta do século XVI, quando as estruturas pré-capitalistas foram substituídas pelo processo de acumulação de capital. No segundo momento, entraria a configuração do modelo industrial e a implantação do capitalismo em sua dimensão global a partir de finais do século XIX, principalmente a partir da difusão da internacionalização das relações de dependência econômica e política em sua vertente da política econômica imperialista, o que teria favorecido os processos neocoloniais (África e Ásia), bem como o incremento e a difusão de tecnologias que facilitaram a propagação do capitalismo industrial e suas zonas de influência, principalmente associadas à exploração do trabalho e acumulação de riquezas. Como terceiro e último processo, destaca-se a derrocada dos modelos socialistas (reais) a partir de finais da década de 1980 e início dos anos 1990, e consolidação do modelo (neo) liberal econômico com o enfraquecimento dos Estados Nacionais a partir da racionalização econômica perpassada pela lógica

internacional de fim das fronteiras territoriais e esvaziamento dos espaços políticos de deliberação supranacionais.

Na década de 1980 ao surgir a emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, baseada na globalização econômica proporcionada pelas forças empresariais multinacionais, se incrementa gradualmente uma nova economia mundial, sendo que esse paradigma estrutural propõe a partir deste momento o incremento da economia dominada pelo sistema financeiro internacional em escala global, os processos de produção flexível e multilocais, baixos custos nos transportes, desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, desregulamentação das economias nacionais, sacralização das agências financeiras multilaterais e emergência do modelo capitalista das grandes transnacionais (SANTOS, 2005).

Este fenômeno global ultrapassa as fronteiras e as dimensões antes consideradas determinantes para constituição dos valores e tradições locais, como, por exemplo, a fragilidade dos Estados Nacionais a partir do esvaziamento dos espaços políticos, a desterritorialização das fronteiras nacionais, a subjetivação ou liquidez das identidades modernas (HALL, 1990; BAUMAN, 2006) e a descontinuidade dos processos de emancipação e promoção dos espaços do mundo do trabalho a partir da transição do paradigma da “sociedade informacional” em detrimento da “sociedade salarial”, conforme lembra Castel (1990). Nesta dimensão (pós) estrutural, ressalta Bauman (2000, p. 68; 112) que se “a modernidade é um quadro inerentemente ‘transgressor’ que rompeu muita fronteira firme e segura”, nestes termos, “a sociedade não pode fazer felizes os seus indivíduos; todas as tentativas (ou promessas) históricas nesse sentido geraram mais miséria que felicidade”.

A globalização¹ trouxe consigo novos paradigmas, conforme lembra Beck (1999) de que a após a queda do muro de Berlim e a derrocada do modelo soviético, o elemento que impera no contexto global não é o fim da política, mas sim a exclusão da política do quadro categorial do Estado nacional dos debates contemporâneos. O que se torna preocupante, pois o discurso da globalização

¹ Em seu livro *O que é Globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização* (1999), Ulrich Beck ressalta que a categoria globalismo “designa a concepção de que o mercado mundial bane ou substitui, ele mesmo, a ação política; trata-se, portanto da ideologia do império do mercado mundial, da ideologia do neoliberalismo” (p. 27).

tangencia as necessidades e deliberações antes construídas pelas premissas do Estado de bem-estar social, voltadas à proteção social, aposentadoria, assistência social, infra-estrutura comunitária, política e organização dos sindicatos, inclusive para deliberar sobre as negociações salariais, voltando-se agora para uma poderosa força econômica verticalizada e estruturadas sob as bases do mercado, da economia, das finanças e da informação.

Esta transformação estrutural no cenário global traz consigo uma alarmante constatação, conforme destaca o sociólogo Ulrich Beck (1999, p. 14), para pensar a política da globalização como tendência das leis do mercado global no século XXI:

Pode-se então afirmar: a questão da globalização na virada para o século XXI representa, para as empresas que fazem negócios transnacionais, o mesmo que a questão das classes sociais representava para o movimento dos trabalhadores no século XIX, mas com uma diferença essencial: enquanto o movimento dos trabalhadores atuava como poder de oposição, as empresas globais atuam até este momento sem oposição (transnacional). [...] o aparecimento da globalização permite aos empresários e suas associações a reconquista e o pleno domínio do poder de negociação que havia sido politicamente domesticado pelo Estado do bem estar social capitalista organizado em bases democráticas.

Os novos padrões de sociabilidade e de concepção do exercício do Estado nacional se expressa na volatilidade das relações políticas, jurídicas, comerciais etc., o caso, por exemplo, da taxaçoão de impostos é um exemplo particular do “drama político” porque passam os governos locais, visto as empresas transnacionais não se constituem com os mesmos elementos organizacionais de uma empresa tradicional, materiais-primas, planejamento, montagem, taxaçoão de impostos etc., na verdade, funciona em lugares ou países diferentes, o que repercute no momento de pagarem impostos ou exigir investimentos públicos de infra-estrutura em uma destas localidades.

Essa reconfiguraçoão do espaço político global adveio de uma nova trajetória econômica da política “pró-mercado” que trouxe também significativas mudanças para o sistema interestatal, se por um lado se comprimiu as forças deliberativas dos Estados hegemônicos para controlarem as instituições financeiras multilaterais, por outro, abriu o precedente para acordos políticos interestatais de forma que a soberania evoluiu para soberania conjunta ou partilhada entre os Estado Naçoão e

os organismos econômicos supra regionais como a União Européia, NAFTA, Mercosul etc. (SANTOS, 2005)².

Bauman (1999) identifica este processo de fragilidade dos modelos governamentais como sendo uma nova expropriação, dessa vez do Estado, visto que nesta conjuntura atual este ente público passa a exercer novas atribuições como de “policiamento do território e da população” em detrimento do gerenciamento das demais atribuições até então de responsabilidade dos governos nacionais. Se na década de 1970, as empresas corriam atrás dos governos para negociar benefícios e infraestrutura operacional, atualmente os governos locais é que correm atrás das empresas, frente a isso, lembra Nascimento Neto (1996) que na década de 1990 as dez maiores corporações mundiais – Mitsubishi, Mitsui, Itochu, Sumimoto, General Motors, Marubeni, Ford, Exxon, Nissho e Shell, chegavam a faturar o equivalente ao Produto Interno Bruto do Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela juntos, uma tendência que se agravará na década seguinte.

A reflexividade como uma dinâmica que se insere no bojo do fenômeno da modernidade, principalmente neste momento de ameaça da despersonalização dos espaços públicos e políticos, deve conduzir a uma reflexão crítica que se torna ferramenta imprescindível para entender as dinâmicas existentes nas instituições políticas, sociais e econômicas. Ainda sobre essa questão Bauman (2000, p. 90) entende que os espaços políticos são construções reflexivas que se exercem em terrenos democráticos, assim:

a reflexão crítica é a essência de toda autêntica política (enquanto distinta do meramente “político”, isto é, do que está ligado ao exercício do poder). A política é um esforço efetivo e prático para subjugar instituições que exaltam a validade de fato do teste de validade *de jure*. E a democracia é um local de reflexão crítica que extrai sua típica identidade dessa reflexão.

² Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 45) citando Bob Lessop identifica três tendências gerais de transformação do poder do Estado, a desnacionalização do Estado (esvaziamento do aparelho do estado nacional em função da reorganização); a des-estatização dos regimes políticos (com a transição do conceito de governo para governança e a gradativa associação entre governos, para-governos e não-governos), e, finalmente, a internacionalização do Estado nacional (conforme as necessidades advindas das exigências extra-territoriais ou transnacionais para adequar a ação do Estado nacional a essa lógica global).

O modelo de sociedade democrática que articula os espaços deliberativos de exercício da política não é possível sob o paradigma econômico da globalização. Para Castoriadis (*apud* BAUMAN, 2000, p. 90) é necessária uma sociedade livre e mais justa possível que se articule continuamente em suas ações políticas, logo, “é a esse movimento que chamo projeto de uma sociedade autônoma, o qual, se quiser vingar, tem que criar uma sociedade democrática”. Frente ao contexto que ora se insere de valores e sentidos políticos líquidos e vazios em suas propostas de inserção do debate democrático, que a proposta de Bauman (2000, p. 90) aparece como um alerta e uma conclamação aos ideais de emancipação tão necessários aos padrões e necessidades atuais, principalmente quando “a política e a democracia que existem de fato são tão distantes dos modelos ideais como as sociedades contemporâneas em relação ao modelo de uma sociedade autônoma”.

A liquefação (ou liquidez) do Estado, enquanto ente político-governamental, bem como das relações sociais e dos valores humanos é uma constante em países do mundo globalizado, sua tendência tem sido pela flexibilidade das relações políticas, sociais, econômicas, culturais e até identitárias, conforme destacou Hall (1990) a partir dos seus estudos sobre a identidade na pós-modernidade, neste sentido, as conseqüências deste processo globalizante é a fragilidade dos espaços de deliberação, negociação e articulação política que repercutem sensivelmente em elementos vitais para o funcionamento da sociedade, principalmente quando se insere a questão das relações de trabalho no mundo cada vez mais globalizado.

3 ESVAZIAMENTO DO ESPAÇO POLÍTICO?

A tendência pela flexibilização das relações políticas, econômicas e sociais no mundo global, conseqüência desta fluidez e liquefação das estruturas ora já estudadas traz a tona o problemática do mundo do trabalho. A configuração atual em que se insere o contexto das relações de trabalho esta mergulhado na dinâmica da “sociedade informacional”, uma conjuntura marcada pela transição do mundo do trabalho que outrora foi formado pela empregabilidade e sindicalização, e, que passa a constituir-se via globalização num novo paradigma de volatilidade e insegurança social (CASTEL, 1998; CASTELLS, 1990).

Segundo Castells (1990) o novo paradigma informacional do trabalho e da empregabilidade é difuso, perpassado pela interação histórica entre elementos como a transformação tecnológica, a política das relações industriais e ação social conflituosa. Neste caso, a questão do emprego passa a se articular a partir das necessidades da economia global e não apenas tendo como critério seu avanço informacional, desse modo, o capital flutua nas redes financeiras globais e determinam como deve ser o trabalho em diferentes regiões, o que torna a questão do trabalho limitado frente às instituições, culturas, fronteiras etc.

Nesta tendência do capital flexível frente ao trabalho e a divisão informacional, acaba levando os trabalhadores a tornarem-se subjugados às jornadas flexíveis, pois ainda segundo o autor da obra *Sociedade em rede* (CASTELLS, 1990) a reestruturação produtiva de empresas e organizações introduziu uma mudança fundamental, a individualização das relações de trabalho no processo de trabalho, que é contrário a tendência histórica de assalariamento do trabalho e socialização da produção, uma tendência correspondente a descentralização das tarefas e polivalência nas funções (SENNET, 2006). A consequência direta deste processo é a constituição de uma força de trabalho permanentemente formada por dirigentes e administradores, e, uma mão de obra disponível e volátil, que se insere na realidade dramática da precarização das relações de trabalho, como trabalhador temporário, subcontratado, meio-expediente, terceirizado etc.

Frente a essa constatação de que a sociedade contemporânea é marcada pela redefinição (leia-se fragilização/precarização) das relações de trabalho, principalmente para adaptar-se aos interesses da sociedade informacional no contexto da globalização, é que a partir deste fenômeno que ganha dimensões extraterritoriais e supranacionais se instituiu uma vertente flexível (tanto da acumulação de capital quanto seus elementos de articulação político-econômica) e que em função das consequências trágicas da flexibilização econômica, política, reguladora (jurídica), social etc. aparecem elementos aviltantes da condição proletária, ou seja, “uma situação de quase-exclusão do corpo social” conforme observou Castel (1998). Diante desta problemática incurra na história é possível constatar que a sociedade ora concebida não inseriu em sua plataforma de intenções um projeto de solidificação das estruturas sociais de garantia dos direitos sociais, que

são consequência também da fragilidade dos espaços políticos de direitos políticos e civis. Como afirmou Bourdeau (2001, p. 60 *apud* OLIVEIRA, 2009, p.20, grifo nosso):

Tudo o que se descreve sob o nome ao mesmo tempo descritivo e normativo de 'globalização' é efeito não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e deliberada, mas o mais das vezes inconsciente de suas consequências. Totalmente paradoxal, uma vez que se trata de uma política de despolitização, essa política que bebe desavergonhadamente no léxico da liberdade, do liberalismo, da liberalização, da desregulamentação visa conferir um predomínio fatal aos determinismos econômicos, liberando-os de todo controle, e submeter os governos e os cidadãos às forças econômicas e sociais assim 'liberadas'.

A política de despolitização adotada pelo modelo atual reforça aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de dimensões globais que advoga pelo esvaziamento do debate político, consequência da política da globalização econômica, na perspectiva do processo de 'exclusão da política' do espaço do Estado Nacional conforme advertiu Oliveira (2009), que inscreve a questão social à "subpolítica"³ de inferiorização da promoção dos cidadãos. Um modelo de sociedade capitalista industrial que não emplacou na concretização do nível de cidadania plena, em sua dimensão de cidadania universal, isto é, com a participação política, a formalização e garantia de direitos e deveres concernentes às condições de reprodução dos interesses e necessidades coletivas.

No bojo desta discussão está o problema da estagnação política que proporcionou uma situação de marginalização dos trabalhadores que se inserem num contexto ainda mais desafiador quando pensado sob a lógica da informalidade, sendo que o impor acaba sendo o descontrole das ações de mobilização e reivindicação social, bem como de corporativismo entre as relações de capital e trabalho, inserindo um contexto de indefinição das relações de trabalho.

Ao insurgir o cenário da década de 1990 com o modelo de "Estado mínimo" com base no neoliberalismo, as indeterminações do mercado volátil, da livre negociação e da ausência do Estado nas questões econômicas oferecem uma situação de fragilidade ainda maior das relações de trabalho. O contingente de

³ Adverte Beck (1999) que o poder das empresas transnacionais visando interesses econômicos e especulativos subverteu a necessidade de proteção normativa ou regulamentadora, pois seus interesses estão acima das mudanças legislativas ou constitucionais, o que impede qualquer processo revolucionário ou de debate público, o que justifica a ideia de "subpolítica" frente ao poder de negociação nos termos da autogestão das atividades econômicas no contexto da sociedade mundial.

trabalhadores desempregados, subempregados e em condições de informalidade representa grupos do exército industrial de reserva ou superpopulação relativa excedente conforme destacou Marx (1996).

4 A PROBLEMÁTICA DO TRABALHO E MODELO GLOBAL DE FLEXIBILIZAÇÃO

A flexibilização da acumulação de capital representa uma nova configuração na produção e nas formas de conceber os valores sociais, econômicos e culturais, que caminham para um regime de flexibilidade das formas de produtividade, resultantes do modelo de desenvolvimento (neo) liberal e produtivista. Nessa perspectiva, o modelo econômico tornou possível a transição do século XX para o século XXI a partir da reorganização geopolítica do capitalismo, principalmente com processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias que envolvem de alguma forma todas as pessoas inseridas no mundo capitalista.

A primeira constatação da precariedade das relações de trabalho no século XX, no mundo capitalista foi verificada no conjunto de estudos da Organização Internacional do Trabalho – OIT, conforme lembra Souza (1982), aqueles relatórios se inseriam no programa mundial de emprego, uma ação política criada em 1969 que tinha como principal objetivo propor estudos sobre estratégias de desenvolvimento econômico para criação de empregos. Nos estudos da OIT, principalmente no relatório de emprego e renda sobre o Quênia se verificou fundamentalmente uma reflexão sobre o conceito de setor informal, por detalhar com maior precisão quais condições caracterizam as atividades e os trabalhadores informais. Desse modo, este estudo serviu como referencia para atividades em países da África e Ásia, bem como para trabalhos realizados pelo Programa Regional de Emprego para América Latina e Caribe – PREALC, e pelo Banco Mundial.

Essas relações de trabalho na conjuntura das últimas décadas fez surgir um processo acentuado de mão de obra excedente, que alimentará o processo de informalidade dentro das dinâmicas do mundo do trabalho. Entende Soares (2008, p. 44) que:

É importante observar que boa parte do discurso atual trata esses mesmos homens e mulheres como responsáveis pelo estado em que se encontram, esquecendo-se do processo histórico que influiu neste resultado, e das leis de funcionamento do capitalismo que produzem o “Exército Industrial de Reserva”. Mais que isso, atribuem as formas precárias de assegurarem a sobrevivência como o trabalho informal, como “alternativas” de trabalho, e não como determinações imperativas do capitalismo.

A tendência com o capitalismo não é de garantia de emprego para todos os indivíduos, pois há possibilidade de que diferentes formas de trabalho coexistam contemporaneamente no contexto do mercado capitalista. Nesta perspectiva Soares (2008) defende que podem existir diversos exemplos de relações de trabalho que foge do assalariamento, mas que partem do pressuposto da produção. Assim, com o crescimento populacional surge o desemprego, principalmente no cenário brasileiro de tradição corporativista do trabalho formal, uma vez que os investimentos não são capazes de absolver toda mão de obra disponível, desse modo, surge uma grande quantidade de jovens ociosos e de trabalhadores dispensados.

Nesta perspectiva, diante de alterações no âmbito econômico e político nacional e internacional como, por exemplo, da crise financeiro-econômica do final de 2008, já se vislumbra uma sensível tendência de flexibilização das relações de trabalho diante do arrocho salarial e do desemprego, o que faz crescer o trabalho informal de forma ainda mais incisiva. Segundo Oliveira (2010) a problemática da informalidade nas relações de trabalho mantém-se em permanente evidência no contexto brasileiro, principalmente depois de variadas alterações nas formas e intensidade com que se manifesta tal problemática. O que faz surgir uma série de questionamentos sobre o tema da informalidade e, conseqüentemente, sobre categorias como “trabalho informal”, “informalização”, “nova informalidade” entre outros pressupostos e categorias.

Conforme lembra Druck (*et. al.* 2004, p. 212), o termo informalidade se constitui num dos mais polêmicos da literatura de economia e sociologia do trabalho, que comportam ao longo da história, inúmeros e significativos usos⁴. Não sendo um

⁴ O termo informalidade é ainda por demais polissêmico e se constitui num termo ainda problemático de conceituá-lo, tendo em vista suas diferentes dimensões, dinâmicas, arranjos e contextualizações na perspectiva do modelo capitalista ou fora dele (NORONHA, 2003; FILGUEIRAS; DRUCK; AMARAL, 2004; HIRATA; MACHADO, 2007).

tema pacífico diante dos elementos que metamorfoseiam as relações de trabalho no âmbito do capitalismo globalizado, aquela socióloga lembra que:

Pode-se distinguir o espaço econômico-social das atividades econômicas informais a partir de dois critérios distintos [...]. O primeiro desses critérios distingue o formal do informal a partir da respectiva lógica de funcionamento das atividades, isto é, se elas são atividades tipicamente capitalistas ou não, enquanto o segundo critério delimita essa diferença a partir da legalidade ou ilegalidade dessas atividades.

No entendimento dos adeptos desta primeira interpretação, que surgiu no início dos anos de 1970 a partir daquele estudo já mencionado sobre a estrutura produtiva e renda no Quênia, realizado por iniciativa da Organização Mundial do Trabalho – OIT no final dos anos 1960, a informalidade é consequência do excedente de mão de obra resultante do crescimento demográfico, sendo que na carência de mecanismos de proteção social e garantia de emprego a população excluída do mercado de trabalho teria se inserido no trabalho precário e informal como meio de sobrevivência. Nesta perspectiva a abordagem é investida tipicamente do valor lucro, onde a capacidade de determinar a lucratividade do sistema proporcionaria a criação de um contingente de trabalhadores subempregados ou na condição de “exercício industrial de reserva”.

Para os adeptos do segundo entendimento, que teria nascido nos anos de 1970 a partir da realidade dos países capitalistas centrais, conforme lembra Druck (*et.al.* 2004), após a efervescência do Estado de bem estar, além do processo de reestruturação econômica com a liberação econômica, teria surgido às atividades não regulamentadas pelo Estado, consequentemente o aparecimento de formas de trabalho não tuteladas pela legislação e nem garantidas socialmente. Sobre essa perspectiva de abordagem a informalidade teria como critério de análise a questão da legalidade ou ilegalidade, em que a regulação pela via jurídica se insere como fator preponderante para entender o setor informal, o que teria influenciado o surgimento da precarização do setor produtivo como, por exemplo, a partir da economia subterrânea que inseriu atividades ocupacionais desprovidas de qualquer legalidade e de proteção dos direitos sociais, postos à margem das condições estruturais do capitalismo.

Mesmo existindo diferentes modalidades de subordinação do trabalho informal ao capital, desde o simples preenchimento de um espaço no mercado de trabalho sem que haja qualquer relação de exploração ou extração de excedente, até formas mais diretas de subordinação onde estas relações existem (SOUZA, 1999, p. 136), desse modo,

No primeiro caso, o núcleo capitalista da economia, nos seus movimentos de expansão e contratação, vai criando, destruindo e recriando espaços no mercado a serem preenchidos pela produção não tipicamente capitalista. No segundo caso, temos as formas de organização diretamente vinculadas por laços de subcontratação a uma empresa capitalista ou subordinação a um único capital onde se caracteriza a superexploração da mão de obra.

Há nesta modalidade econômica subterrânea uma subordinação deste espaço econômico ao capital, tornando o setor informal um elemento necessário no contexto produtivo capitalista, visto que a funcionalidade, por exemplo, do trabalho informal depende da dinâmica capitalista e se torna necessário ao sistema, “acerca da expansão e do modo como o trabalho informal está se relacionando com o capital, pode-se inferir que, caso essa tendência persista, a economia informal deixa de ser intersticial, como afirma a teoria da subordinação, para assumir a sua funcionalidade no sistema” (TAVARES, 2002, p. 52).

Neste sentido, o trabalho informal se adequou às necessidades do processo de acumulação de capital flexível, que tem sido a maneira de constituir as novas perspectivas e arranjos do setor produtivo no sistema produtivo capitalista. Para entender esse processo histórico de consecução do modelo flexível⁵ de acumulação que tem como uma de suas vertentes a questão da informalidade ressaltamos a configuração das relações de trabalho na industrialização. Ressaltando a questão do trabalho industrial, o fator que tem incrementado a desaceleração do emprego formal,

⁵ Segundo Viana (2009, p.69-70) é necessário ressaltar uma crítica a expressão “flexibilização”, pois tal expressão pode significar desde a aptidão para fazer várias atividades até a submissão e docilidade. Neste caso, ao abordar as expressões “acumulação flexível”, “especialização flexível” e “aparato flexível” se percebe que a palavra é utilizada sobre diferentes perspectivas. Na verdade, o que se concebe com a flexibilização é a aptidão múltipla, ou seja, uma “inflexibilidade”, pois os trabalhadores são submetidos ao objetivo de gerar o aumento da extração de mais valia relativa.

industrial e qualificado é a intensificação do processo global de flexibilização⁶ das relações produtivas.

A expansão do trabalho informal acaba servindo como pressuposto da lógica capitalista de exploração a partir de índices mínimos de lucro aceitáveis pelos capitalistas. A mão de obra excedente desvinculada de qualquer proteção social tem de se submeter às formas de trabalho precário em conformidade com as condições de subempregos, marginalidade, precarização e dependência econômica⁷.

Nesse sentido, a questão das relações de trabalho na contemporaneidade perpassa as mudanças advindas com a globalização, sendo assim, a própria organização do trabalho nesta lógica acompanhou a estruturação produtiva do capitalismo, que insurgiu nas atividades industriais com o processo de acumulação flexível de capital⁸, garantindo com a industrialização e a mão-de-obra assalariada (além das formas precárias de empregabilidade ou subempregabilidade, além dos desempregados) um conjunto de trabalhadores presos a uma situação de alienação e com as condições de trabalho insalubres.

No entendimento de Castells (1999) a intensificação do modelo flexível acabou constituindo um novo modelo de sociedade dita “informacional” que se configurou numa relação societal dos processos de reestruturação produtiva empresarial a partir da organização da produção e do trabalho, cujo modelo produtivo baseia-se a partir de agora no toyotismo. Lembra também Alves (2009) que as formas de organização do trabalho e da produção neste contexto se caracterizam pela produção variada e bastante heterogênea, desenvolvida de forma horizontalizada, apoiando-se no princípio *just in time*, enquanto lógica de aproveitamento do tempo. Neste sentido, este modelo flexível de produção e controle do trabalho fez com que a produção estruturada a partir do processo produtivo flexível transforma-se o trabalhador num sujeito polivalente na operacionalização de diferentes tarefas e funções de forma a interligá-lo entre as atividades de concepção e execução.

⁶ Esse processo de mudanças sinaliza aquilo que Harvey (1992) denominou de um novo modelo de acumulação, ou seja, a acumulação flexível de capital.

⁷ Para os economistas da Escola Neoclássica se acredita que a economia capitalista está voltada para concretização do pleno emprego, sendo que o contingente de trabalhadores empregados acaba dependendo dos níveis de salário e da fragilidade da força de trabalho. Neste caso, se compreende que a expansão do trabalho informal representa uma alternativa do trabalhador para se defrontar com um mercado de trabalho por vezes saturado ou com baixos salários (SOARES, 2008).

⁸ Nesta fase, a acumulação flexível de capital se caracteriza pela “abertura comercial, pela liberação do mercado financeiro e pela flexibilização da legislação trabalhista, as políticas públicas adotadas sinalizam para atender os interesses dos capitalistas em detrimento dos trabalhadores” (SOARES, 2008, p. 144).

Esta mudança trouxe consigo um novo paradigma comportamental na cultura da produção capitalista e na cultura operária, principalmente nas questões relacionadas ao trabalho, ao talento e ao consumo que foram se transformando a partir do aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação e manufatura que se confrontam diretamente com as estruturas militares organizacionais dos moldes fordista e taylorista, quando o capitalismo aprendeu a criar mecanismos racionais de produção com a adoção de estruturas organizacionais que refletem a hierarquização de comando. Nesta conjuntura da cultura do novo capitalismo as corporações globais começam a rever processos e estruturas a uma velocidade alarmante, racionalizando o sistema produtivo e garantindo cada vez mais o lucro, graças à inserção de elementos como o talento necessário, a inovação tecnológica e o consumo (SANNETT, 2006).

A flexibilização tem incrementado novas formas de conceber a produção e o trabalho dentro deste contexto de mudanças dos processos e estruturas econômicas, no Brasil, por exemplo, em determinadas regiões do país, a questão da informalidade se intensifica com experiências do trabalho *part-time*, temporário, por tarefa, trabalho industrial doméstico, que em tese seria trabalho formal, mas que incorpora elementos do setor formal e informal. Segundo Lima (2002), seria um retorno do ônus da reprodução da força de trabalho na própria família e o enfraquecimento da regulação do mercado de trabalho. Uma nova informalidade que incorpora trabalhadores antes inseridos no mercado formal e protegido.

Para o sistema capitalista ao operacionalizar suas estratégias produtivas em regiões ou nos países em desenvolvimento⁹ e nos países de economia estagnada, que possuem pouca ou nenhuma industrialização, se constata medidas mais severas de exploração da mão de obra, principalmente com aumento da jornada de trabalho tendo em vista combater a queda da taxa de lucros, logo a flexibilização se constitui como uma ferramenta econômica propícia a lógica do modelo globalização econômica, principalmente ao minimizar a proteção social jurídico-legal e deixar o espaço livre para a ação do capital.

⁹ Alerta Viana (2009) que no Brasil a implantação do toyotismo ocorre de forma lenta e contraditória, tanto devido ao atraso tecnológico em relação aos países imperialistas quanto pela resistência patronal (com a utilização de tecnologia avançada que aumenta os custos de produção) quanto do operariado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalizada suscita um debate sobre a questão da produção da acumulação de riquezas a partir de uma nova divisão internacional do trabalho, principalmente numa perspectiva de exclusão social, visto que na conjuntura atual não vingou a assistência governamental de garantia dos direitos sociais, particularmente a garantia do trabalho, tendo em vista o fim do modelo *Welfare State*, significando uma ruptura com o modelo assistencial do pós-guerra, principalmente com a efervescência da dinâmica econômica neoliberal.

Nesse sentido, a globalização constituiu um modelo econômico capitalista industrial reforçado pelas desigualdades estruturais, tendo como elemento preponderante para este processo a flexibilização de aspectos como as relações de trabalho, gerenciamento dos espaços de deliberação política, da autonomia dos Estados Nacionais, do fortalecimento da economia e das estruturas sociais regionais e locais. A abertura do mercado imposta por esta conjuntura neoliberal, nascido a partir dos ditames do Consenso de Washington, trouxe consigo dificuldades nas indústrias nacionais, que não conseguem seguir a dinâmica produtiva, tecnológica e informacional das economias transnacionais.

O capitalismo global tornou os países desenvolvidos e subdesenvolvidos presos às exigências tecnológicas e de remoção das fronteiras territoriais, causando o enfraquecimento dos Estados Nacionais, entre outras razões pelos efeitos da globalização, que intensificam a pobreza, as deficiências regionais, além de favorecer um dos grandes “horrores econômicos” da contemporaneidade, que se revela na expansão do desemprego estrutural que intensifica os índices de vulnerabilidade da mão de obra precária, flexível e de insegurança político-jurídica. Aquele processo de acumulação flexível, dentro do processo econômico da globalização uma aptidão múltipla, para que os trabalhadores se submetessem as piores condições de emprego, subemprego e desemprego tendo em vista o incremento da mais valia relativa (VIANA, 2009).

Esse processo histórico de consecução do modelo flexível de acumulação que tem como uma de suas vertentes a questão da informalidade configurou medidas mais severas de exploração da mão de obra, principalmente com aumento da jornada de trabalho tendo em vista combater a queda da taxa de lucros, logo a flexibilização

acaba sendo a saída para interferir nas legislações trabalhistas, procurando minimizar a proteção social jurídico-legais e deixar o espaço livre para a ação do capital.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.

_____. *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Econômica, 2006.

BECK, Ulrich. *O que é globalização? equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo. Martins fontes, 1999.

CASTELLS, Manuel. A empresa em rede: a cultura, as instituições e as organizações da economia informacional. In. _____. *A Sociedade em Rede*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Vol. 1.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUCK, Graça *et. al.* O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica. *Caderno CRH*. Salvador, v. 17, n. 41. Mai. Ago. 2004.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

HARVEY, David. Fordismo à Acumulação Flexível. In. _____. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Edições Loyola, 1992. Do

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).

MENDES, José M. Amado. *A História como Ciência: fontes, metodologia e teorização*. Lisboa: ed. Coimbra, 1993.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. *Para discutir os termos da nova informalidade: a questão da informalidade enquanto uma categoria de análise válida para a apreensão da realidade atual das relações de trabalho*. Campina Grande: UFCG, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de; MOREIRA, Eliana Monteiro. *Introdução: Sentidos da globalização, um desafio ao pensamento sociológico*. João Pessoa: UFPB, 2010. .

SANTOS, Boaventura Sousa. Os processos da globalização. In. SANTOS, Boaventura Sousa (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOARES, Marcos Antonio Tavares. *Trabalho Informal: da funcionalidade à subsunção ao capital*. Vitória da Conquista: Edições UEBS, 2008.

THERBORN, Göran. A crise do capitalismo. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 39-50.

¹ Licenciado em História e Bacharel em Direito (UEPB), pós-graduado em História da Filosofia (UFPB), mestre e doutorando em Ciências Sociais (PPGCS – UFCG). Pesquisador cadastrado no CNPq e membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas” da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor dos Cursos de Direito das FIP e da FACISA. E-mail: marcelo.eufrazio@gmail.com

RECEBIDO EM 02.06.2011

APROVADO EM: 18.06.2011

GESTÃO PARTICIPATIVA: UM PROCESSO CONTÍNUO?**PARTICIPATIVE MANAGEMENT – AN ONGOING PROCESS?****Lydia Maria Pinto Brito¹****Josiana Liberato Freire²****Fernanda Fernandes Gurgel³****RESUMO**

Este artigo teve como objetivo analisar o grau de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão escolar de um Instituto Federal de Educação - IFE. Trata-se de um estudo de caso com enfoque quantitativo, no qual foi utilizado como instrumento um questionário com questões fechadas, adaptado de Holanda e Brito (2007). Com isso, aplicou-se um questionário para os 115 docentes e 59 técnicos administrativos, totalizando 174 servidores. Quanto às fases de análise e interpretação dos dados, foi realizada uma análise descritiva, com o tratamento de forma quantitativa. Os resultados da pesquisa apontaram que a participação dos docentes e dos técnicos administrativos encontra-se situada no nível de participação inicial. Assim, comparando os dois segmentos da pesquisa, os dados revelam que na dimensão planejamento há uma diferença relevante entre os técnicos administrativos e professores, visto que os segundos participam de forma mais efetiva no processo de planejar as políticas da Instituição. Já na dimensão execução e usufruto, os dois segmentos participam em nível mais elevado, porém a participação dos professores é mais efetiva nas duas dimensões. De forma geral, a concepção de gestão institucionalmente adotada, tem a necessidade de avançar na direção de consolidar uma participação mais efetiva de toda a comunidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão – Gestão Participativa – Participação – Professores – Comunidade acadêmica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the degree of participation of the teaching and administrative staff in school management of IFE. This is a case study with quantitative approach in which it was used as instrument closed questions adapted from Holanda and Brito (2007). It was applied a kind of questionnaire to the 115 teachers and 59 administrative staff, totaling 174 servers. As for the phases of analysis and interpretation of data, it was realized a descriptive analysis was done with a quantitative treatment. The research results showed that the participation of teachers and administrative staff was located in grade (2). Thus, comparing the two segments of the research, the data show that in the dimension of planning there is a difference between the administrative staff and the teachers, whereas the second takes part more effectively in the process of planning the policies of the Institution. In the dimension of execution and usufuct, the two segments take part in the highest degree, but this difference appeared less strong and may be said that the participation of teachers is more effective in all three dimensions. In a general way, the management conception adopted institutionally has the need to toward overcoming the authoritarian and centralized culture of management of public institutions in order to consolidate a critical and conscious participation of the entire academic community.

KEYWORDS: Management – Participative Management – Participation – Teachers. Academic community.

1 INTRODUÇÃO

A gestão da educação pública acontece dentro de contradições, considerando que o “Estado é a forma como a sociedade civil se organiza objetivamente a partir de lutas sociais travadas no interior do modo de produção dominante, definindo relações de

hegemonia e contra-hegemonia, de poder e contra-poder” (FARIA,2009,p.9). Como forma organizada da sociedade civil, “o Estado se constitui e se desenvolve como intérprete dos interesses dominantes (hegemônicos), seja pelo ordenamento jurídico, pela regulação das atividades sociais e políticas, pela transmissão ideológica, seja como garantia da reprodução do modo de produção que lhe confere seus formatos” (FARIA,2009,p.10). Entretanto, pode-se supor que o funcionamento do Estado ocorre num campo de forças políticas – sociedade civil (BOBBIO,1982) e ações coletivas (OLSON,1999), dentre outros, que também influenciam seu metabolismo.

Considerando que a realidade é complexa, dinâmica e contraditória, no atual estágio do modo de produção capitalista caberia ao Estado, portanto, representar os interesses dominantes, mas, simultaneamente, assegurar a coesão social.

Neste sentido, o Estado, enquanto estrutura organizada, e conseqüentemente a gestão da educação pública, enquanto elemento da práxis coletiva, fariam parte fundamental do arcabouço político da vida em sociedade. Desta forma, para que as instituições de ensino possam formar pessoas para transformar a realidade, ela própria teria que ser regida por princípios transformadores, o que no mínimo significa passar de uma organização burocrática para uma organização coletivista democrática.

O presente artigo teve como objetivo geral: analisar o nível de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão escolar do IFE. Seus objetivos específicos foram: descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no planejamento do processo de gestão educacional; identificar o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores na execução das atividades educacionais; e descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto dos produtos e serviços produzido pelo IFE.

A análise da gestão participativa se justifica, a partir da compreensão de que as instituições educativas são o *locus* onde a dinâmica do conjunto de políticas e ações integradas entre Sistema – Educação – Comunidade se efetiva, refletindo um modelo de gestão, permitindo então, o confronto entre as políticas públicas propostas e as práticas

gestoras consolidadas na rede pública municipal de ensino. O esforço empreendido na pesquisa da gestão participativa na educação pública justifica-se, outrossim, no contexto contemporâneo, diante do grande número de debates a respeito da teoria da educação, em vários países do mundo, os quais defendem a temática da autonomia, da descentralização e da participação como pressupostos básicos da gestão democrática. As razões práticas que justificam esse trabalho são de possibilitar aos gestores algumas alternativas viáveis de uma gestão construída coletivamente. No tocante à esfera pública, a gestão educacional tem suas bases nos pressupostos democráticos e na participação da sociedade civil, objetivando fortalecer o caráter público do Estado e de suas instâncias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PARTICIPAÇÃO

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação” (LUCK, 2000, p. 54).

Diante do que a autora coloca, é necessário conceituar a democracia e participação. Segundo Toro (2005, p. 10), a democracia trata-se de uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença. “É uma ordem construída onde as leis, as normas e as instituições são criadas pelas mesmas pessoas que vão cumprir e proteger” (PILETTI, 2003, p. 34).

Assim sendo, a democracia está associada à ideia da participação de toda sociedade em construir e viver uma ordem social onde os direitos humanos e a vida digna sejam possíveis para todos.

Para Bordenave (1995, p. 12) a participação garante a democracia, facilitando o crescimento da consciência crítica, seu poder de reivindicação, preparando a população para adquirir mais poder na sociedade. Mas participar ou não é uma decisão de cada um, depende essencialmente das pessoas se verem ou não como responsáveis de provocar e construir mudanças.

A participação faz parte da natureza social do ser humano e o acompanha desde o início da humanidade até os dias atuais nas diversas formas de organização. Essa interação coletiva possibilita o pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar as coisas e a valorização das pessoas. No entanto, ninguém nasce sabendo participar, como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existe oportunidade de praticá-la.

De acordo com Amman, (1997, p. 37), “a ocorrência e a intensidade da participação encontra-se intimamente conjugados aos condicionantes históricos de determinada sociedade”. Por essa razão, podemos considerar a participação como um processo global, constituído de vários elementos articulados e interdependentes que, se isolados, não podem ser denominados de participação.

A autora supracitada também reforça que a participação não é medida pelo o desempenho ativo ou passivo, mas pela intensidade e qualidade da participação na produção, gestão e usufruto de bens e serviço da sociedade como um todo.

Assim, observa-se que, para existir a participação social, os três elementos são imprescindíveis, haja vista que se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte da gestão, não pode afirmar que ela participe verdadeiramente.

Desta forma, quando a sociedade entender que é ela que constrói a ordem social, adquire a capacidade de autofundação, de construir a ordem desejada, a participação deixa de ser uma estratégia para converter-se em essência, no modo de vida da democracia.

A participação, conforme Gadotti (1995), trata-se de um ponto crucial, sem o qual todas as intenções caem por terra. Entretanto, é necessário fortalecer a gestão

compartilhando ações, pois a interação entre os participantes de um grupo de trabalho não é só “estar juntos”, trocar idéias ou dividir tarefas do dia-a-dia, mas também, enfrentar dificuldades e superar divergências.

Em suma, participação é a construção de algo que pertence a todos e tem relação direta com a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo. Pois, conforme Bordignon e Gracindo (2004), a participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional.

2.1 GRAUS, NÍVEIS E CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO

Segundo Motta (1995, p.159), 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. Assim, podem ocorrer várias formas diferenciadas de participação em uma organização.

Faria (2009, p. 79) referindo-se a uma proximidade do poder, ressalta que a participação precisa ser vista “em termos de questão técnicas, organizacionais, econômicas, jurídico-político e ideológico”. Sendo assim, o autor mencionado aponta que o estudo da participação é constituído por níveis de grau de controle por parte da gestão do processo de trabalho, seja expresso e âmbito social, regional, local ou específico, referente à unidade produtiva ou posto de trabalho. De acordo com o mesmo autor, existem três níveis totalmente interdependentes de controle:

O econômico que diz respeito às relações de produção, especialmente às relações e aos processos de trabalho no que se refere à propriedade e à posse; O político – ideológico que diz respeito à superestrutura construída a partir das relações de produção, sua institucionalização, inclusive no âmbito do Estado e seus aparelhos e de todo o aparato normativo. O psicossocial que diz respeito às relações entre os sujeitos sejam estes individuais ou coletivos, inserido nos processos produtivos e políticos. (FARIA, 2009, p. 80)

Com base no exposto, nota-se que as formas de controle referem-se ao processo, à sua ação, à execução, às maneiras como o controle é exercido e que estabelecem os padrões que os institucionalizam.

Nessa perspectiva, Demo (2001, p.1360) postula que “participar significa bens e poder, não há como evitar o confronto entre um lado que tem mais e outro que tem menos.” Ele ainda destaca que o controle político exercido pelo o Estado, por razões lógicas no contexto do poder, pode desenvolver diante das lideranças atitudes tais como:

Cooptar o líder doando-se alguns bens, para não se doar o poder; “Comer” o líder, no sentido de esvaziá-lo, sobretudo quando aparece como capaz de ocupação de espaço próprio; Promover para demover o líder, no sentido de lhe colocar idéias de carreira política, com os quais se diverte, enquanto deixa de lado o confronto com os detentores atuais dos privilégios; Contratar o líder, por vezes tornando-se funcionário público, pelo que perde condição de construir espaço civil próprio para a associação (DEMO, 2001, p.137).

Para o autor supracitado, o governo aprecia participação como estratégia de legitimação, não como instrumento de divisão de poder.

Bordenave (1994, p. 33) declara que é fundamental no processo de participação, o grau de controle dos membros nos níveis de decisões em um grupo ou organização. Esses graus de participação demonstram de que forma a vontade decisória de determinada organização é resolvida. Os níveis que incluem do mais alto ao mais baixo são:

Nível 1: Formulação da doutrina e da política da Instituição; Nível 2: Determinação dos objetivos e estabelecimentos de estratégias; Nível 3: Elaboração de plano, programas e projetos; Nível 4: Alocação de recursos e administração de operações; Nível 5: Execuções das ações; Nível 6: Avaliação dos resultados.

Portanto, a democracia participativa promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e os que executam.

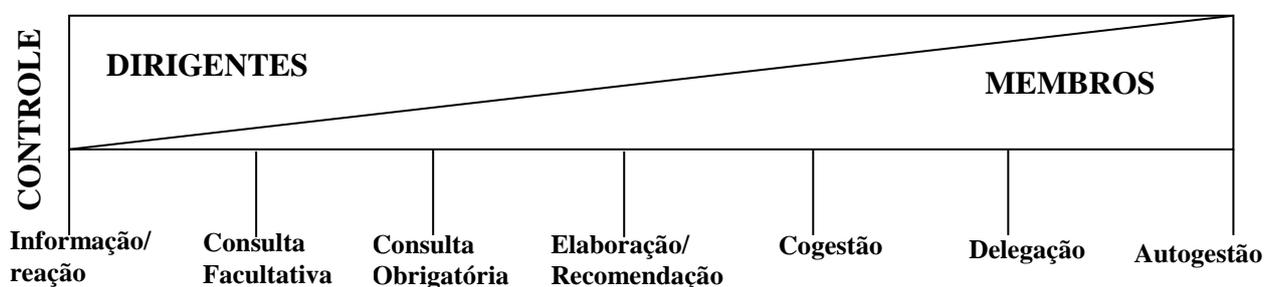


Figura 1 – Modelo de grau de participação

Fonte: Bordenave (1994, p. 31).

Para Bordenave (1983) os graus de participação, considerando de menor para maior complexidade e controle, são: *Informação* – 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 consultado sem 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; *Co-gestão* – 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, 1983; p.31 e 32).

3 Metodologia

Quanto aos objetivos, este estudo de caso de natureza quantitativa, caracteriza-se como descritivo (YIN, 2005; TRIPODI, 1981).

A escolha do IFE, como campo empírico de pesquisa, ocorreu a partir da facilidade de acesso, por se constituir ambiente de trabalho dos pesquisadores, e pelo momento histórico que o IFE vive. Considerando o universo do IFE, definiu-se como público alvo desta pesquisa, os servidores administrativo, docentes em atividade regular nos meses de agosto e setembro do corrente ano. Desse modo, a população da pesquisa foi composta por 581 servidores, formados de 385 professores e 196 servidores técnico-administrativos, com uma amostra de 30% para cada categoria, conforme se verifica na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Público alvo da pesquisa

SEGMENTO DA PESQUISA	UNIVERSO TOTAL POR CATEGORIA	AMOSTRA	
		T	%
Docentes	385	115	30
Técnicos Administrativos	196	59	30
Total Geral	581	174	30

Fonte: Diretoria de gestão de pessoas.

Neste trabalho temos uma amostra por conveniência. O levantamento de dados foi realizado através da aplicação de um questionário.

O questionário foi o principal instrumento utilizado na pesquisa, adaptado de Holanda e Brito (2007). Esse instrumento é constituído por questões fechadas, dividido em duas partes: a primeira, referente à caracterização dos respondentes: gênero, faixa etária, segmento que pertence no IFE, grau de instrução e tempo de serviço. A segunda parte contém 12 (doze) perguntas do tipo fechadas, relacionadas às variáveis: gestão, execução, usufruto. Foi utilizada uma escala de 1 a 4: Nível de participação (1) - Não concorda: Nunca participa; Nível de participação (2) - Concorda parcialmente: Algumas vezes participa; Nível de participação(3) - Concorda: Na maioria das vezes participa; Nível de participação (4) - Concorda totalmente: Sempre participa.

Para cada variável foram definidos indicadores de acordo com quadro 1 .

Variáveis / objetivos específicos / Indicadores		
Gestão (objetivo 1)	Execução (objetivo 2)	Usufruto (objetivo 3)
Elaboração de Políticas	Autonomia	Acompanhamento e Avaliação
Participação no Planejamento Estratégico	Infra-Estrutura	Mudanças Estruturais e Funcionais
Participação no Planejamento operacional	Gestão do trabalho	Participação dos Agentes
Monitoração	Participação e Descentralização	Solução dos Problemas
Tomada de Decisões Estratégicas	Interação	Relação de Proximidade

Quadro 1: Variáveis & Indicadores

É importante destacar, que o mesmo questionário foi utilizado para todos os respondentes da pesquisa.

4 Resultados da pesquisa

4.1 Caracterização dos respondentes

Conforme o quadro exposto a seguir, pode-se inferir que a maioria dos pesquisados são do sexo masculino, tem entre 30 a 50 anos e estão no IFE a mais de 12 anos, sendo a maioria com pós-graduação.

Perfil demográfico	Predominante	%
Gênero	Masculino	51,14
Faixa etária	Entre 30 a 50 anos	80,96
Grau de escolaridade	Pós- Graduação	79,88
Tempo de serviço	Acima de 12 anos	41,96

Quadro 2- Caracterização dos respondentes predominante dos servidores técnicos administrativos e docentes do IFE

4.2. Resultado quanto à participação

A variável **Gestão** contemplou indicadores como elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Elaboração de Programas de Formação Continuada e Eleições direta para diretor do Campus.

	01	02	03	04
Avaliação	Participação na elaboração do PDI	Participação na elaboração do PPP	Participação na elaboração PFC	Participação na escolha do diretor do campus
Não Concordo	84 48,28 (%)	67 38,50 (%)	89 51,14(%)	1 0,58 (%)
Concordo Parcialmente	60 34,48 (%)	52 29,89 (%)	51 29,31(%)	1 0,58 (%)
Concordo	10 5,74 (%)	25 14,37 (%)	14 8,04 (%)	2 1,14 (%)
Concordo Totalmente	20 11,50 (%)	30 17,24 (%)	20 11,50 (%)	170 97,70 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 3- Resultado quanto a Gestão

Assim sendo, pode-se inferir que há participação no processo de elaboração do planejamento, mas identifica-se a existência uma participação em nível inicial.

A variável execução contemplou os indicadores Representação nos conselhos, Autonomia, gestão Participativa e Compartilhamento de informação.

	01	02	03	04
Avaliação	Representação nos Conselhos	Autonomia no processo de execução das atividades da educação	Participação e descentralização na execução das ações	Compartilhamento das informações de modo democrático e constante

Não Concordo	14 8,04 (%)	3 1,72 (%)	35 20,11 (%)	40 22,99 (%)
Concordo Parcialmente	70 40,22 (%)	37 21,27 (%)	97 55,75 (%)	105 60,34 (%)
Concordo	4 2,30 (%)	4 2,30 (%)	3 1,72 (%)	1 0,58 (%)
Concordo Totalmente	86 49,71 (%)	130 77,01 (%)	39 22,41 (%)	28 16,09 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 4- Resultado quanto à execução

Em relação aos indicadores da participação na dimensão **execução**, que converge no nível mais alto de participação, pois acima da metade dos pesquisados afirmam participarem sempre com representação nos conselhos e possuem autonomia na execução das atividades,

A variável **usufruto** contemplou os indicadores espaço físico, conhecimento produzido, programas de formação continuada e resultados obtidos pelo IFE.

	01	02	03	04
Avaliação	Usufruo do espaço físico	Usufruo do conhecimento produzido pelo IFE	Usufruo de programas de formação continuada para os servidores	Sinto-me responsável pelos resultados de IFE
Não Concordo	2 1,14 (%)	9 5,17 (%)	48 27,59(%)	11 6,32 (%)
Concordo Parcialmente	18 10,34 (%)	29 16,67 (%)	44 25,29(%)	31 17,81 (%)
Concordo	4 2,30 (%)	2 1,14(%)	10 5,74 (%)	10 5,74 (%)
Concordo Totalmente	150 86,20 (%)	134 77,01 (%)	72 41,38 (%)	122 70,11 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 5- Resultado quanto ao usufruto

Com relação à participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto, a pesquisa registra que os técnicos administrativos e professores participam em nível elevado.

5 Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o nível de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão educacional do IFE, buscou-se, ainda, caracterizar os dados sócio-demográficos dos pesquisados. De acordo com a pesquisa, a maioria dos respondentes é do sexo masculino, tem entre 40 e 50 anos e são servidores do Instituto a mais de 12 anos e a maioria com pós-graduação.

Em relação ao objetivo específico descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no processo de gestão, constatou-se que a participação dos técnicos administrativos ocorre em nível inicial, enquanto os professores a participação está no nível mais elevado. Pode-se perceber que os dois segmentos da pesquisa participam em menor e maior nível no processo de gestão do Instituto.

No objetivo específico identificar o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores na execução das atividades educacionais, os resultados apontam que tanto os técnicos administrativos quanto os professores participam, mas ainda em nível inicial, ressaltando que os resultados apontam uma participação de nível mais elevado para professores.

No que tange ao objetivo específico descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto, a pesquisa registra os técnicos administrativos e professores em nível elevado.

Nesse sentido, a gestão dos processos realizada no IFE, em relação ao planejamento, execução e usufruto, ficou comprovada na pesquisa um nível ainda considerado inicial de participação. Essa foi a resposta ao problema que deu origem ao estudo, no qual se indagou qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores nos processos gestão da educação do IFE.

No entanto, a pesquisa aponta que na dimensão gestão há uma diferença relevante entre os técnicos administrativos e professores, visto que o segundo participa de forma mais efetiva no processo de planejar as políticas da Instituição. Já na dimensão execução e usufruto, os dois segmentos participam no nível mais elevado, porém a participação dos professores é mais efetiva nas duas dimensões.

Assim sendo, constata-se que a gestão do referido Campus necessita de estratégias e instrumentos que permitam a comunidade escolar participar mais efetivamente dos processos decisórios, desde a definição de políticas até as vivências do cotidiano da instituição. Isto significa promover maior aproximação entre os vários segmentos que fazem a instituição, reduzir desigualdades entre eles, criar canais mais abertos de comunicação e fazer com que as informações cheguem a todos de forma mais ágil e eficiente.

Nessa perspectiva, a concepção de gestão institucionalmente adotada, tem a necessidade de avançar cada vez mais na direção de consolidar uma participação crítica e consciente de toda a comunidade acadêmica, tanto no processo de tomada de decisão quanto nas formulações e implementações das políticas e ações institucionais.

A pesquisa realizada apresenta algumas limitações, sendo um estudo de caso em um único Campus, apesar de ser o maior e mais antigo do Estado, assim mesmo, os dados obtidos não podem ser extrapolados para os demais *campi* do Instituto. Outro fator limitador foi o da pesquisa ter sido aplicada apenas para dois segmentos pertencentes ao IFE, desconsiderando-se os gestores, alunos e pais. Além disso, apesar de ter abordado sobre o modelo de gestão participativa em Instituição educacional, a qual é fundamentada em três princípios: a descentralização, a participação e a autonomia, das quais o trabalho focou mais na questão da participação.

Por fim, como recomendação para futuros trabalhos, propõe-se um estudo qualitativo mais ampliado em todos os *campi* do IFE sobre a percepção dos técnicos administrativos, professores, gestores, alunos e pais sobre o modelo de gestão do Instituto.

Fica a reflexão: qual a “qualidade” da participação? As pessoas estão preparadas para uma participação efetiva?

Referências bibliográficas

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época: 102).

ABRUNHOSA, M. L. O; Desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal e interpessoal: reflexos das transformações do capitalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

AMMANN, B. S. *Participação Social*. São Paulo: Corez e Moraes. 1997.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRITO, Lydia Maria Pinto e HOLANDA, Francisco Carlos Bandeira. Gestão Pública participativa na educação. *Revista Pretexto*, col.10 no.1 – janeiro / março 2009.

BRITO, Lydia Maria Pinto e LOBO, Maria Eliane Alves. A prática da gestão participativa em escolas municipais de Fortaleza. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa – RECADN*. Vol.7, no.2 -2008.

BRITO, Lydia Maria Pinto e REINALDO, M.Z.L. Avaliação da contribuição do Conselho escolar para melhoria da gestão da escola Vicente Fialho. In: *EnAPG*, 2008, Salvador.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. D. O. U.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. *Ministério da Educação. Concepção, educação, ciência e tecnologia*. Brasília, DF: SETEC, 2008.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; SOUSA, Luís Carlos. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz

do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Políticas públicas educacionais*. Campinas: Alínea, 2008.

COLOMBO, S.S. *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo, Cortez, 2001.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEVERGER, Maurice. *Ciência Política, teoria e método*. RJ: Zahar, 1976.

FARIA, José Henrique de. *Gestão Participativa: relação de poder e de trabalho nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009.

FRANÇA, M. *Gestão educacional nos anos 90: um estudo da descentralização financeira*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2001.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

GANDIN, D. *A Prática do Planejamento Participativo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JESUS, Antônio Tavares. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas.SP:Autores Associados,1998.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do Ser Social*. São Paulo: Ciências Humanas,1979.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Livros MF, 2008.

_____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *et al. A escola participativa e trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Revista *Em Aberto*. RS, vol. 17, n. 72, p. 22, fev/jun. 2000.

MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalhador: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: *Revista Educação e Contexto*. Projeto pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, abri/jun. 1990.

MARQUES, M. *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. 29. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

MOTTA, F. C. P. *Teorias das organizações: evolução e crítica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

_____. *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. 29. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

MOURA, D. *La autoevaluación como instrumento de mejora de calidad: un estudio de caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN/Brasil)*. 2003. 516 f. Tese (Doctorado en Educación). Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2003.]

_____. *A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura*. Belém: mimeo, 2008.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PEIXOTO, Edson. M. *Políticas de educação profissional e tecnológica: A influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações no Cefet-MG*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

PRAIS, M. de L. M. *Administração colegiada na escola pública* Campinas: Papyrus, 1994. 109 p. (Magistério: Formação e trabalho pedagógica).BBE.

ROCHA, M. A. Q. *Tomada de decisão na escola: os desafios da participação*. 2000. Dissertação. (Mestrado em ?). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2000.

SCHNECKENBERG, M.; PAULA, R. L. de. *Gestão democrática: desafio para o gestor do século XXI*. *Revista eletrônica Lato Sensu*, SP. ano 3, n. 1, p. 23, março, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende. *Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização*. Natal: IFRN, 2009.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TORO, A. J. B.; WERNECK. N. M. D. *Mobilização social: um modo de construir uma democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, C. M. G. *Políticas públicas de gestão democrática: a luta pela autonomia das escolas da rede pública estadual de ensino da cidade do Crato/CE*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

TRIPODI, Tony *et al.* *Análise da Pesquisa Social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1981.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola. uma Construção Possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2007.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; professora pesquisadora do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar (UNP) Natal/RN.

² Mestre em Administração pela Universidade Potiguar (UNP) Natal/RN; gestora do Instituto Federal de Educação (IFRN) Natal/RN.

³ Graduada em Psicologia e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal/RN; professora do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar (UNP) Natal/RN.

RECEBIDO EM: 25.06.2011
APROVADO EM: 11.07.2011