

REVISTA Labor

ISSN: 1983-5000 Número 18. Vol. 02 Jul/Dic. 2017



Edição Especial

ECOS DE 1917: EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA, FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E AS LUTAS SOCIAIS

Nº 18, Vol. 02

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>

Fortaleza/Ceará
Novembro / 2017



Publicado no Brasil

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Henry De Holanda Campos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Pró-Reitora de Extensão

Prof.^a Márcia Maria Tavares Machado

Faculdade de Educação

Prof.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Pós-Graduação em Educação

Prof. Francisco Ari de Andrade

Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação

Prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Eixo Economia Política, Sociabilidade e educação

Eneas de Araújo Arrais Neto

FICHA CATALOGRÁFICA

Ar691a ARRAIS NETO, Eneas de Araújo; *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição Especial: Ecos de 1917: Educação para emancipação humana, formação para o trabalho e as lutas sociais. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Nov de 2017.

248f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Formação dos Trabalhadores 3. Lutas Sociais. 4. Educação Profissional. 5 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

Sumário

Apresentação	PDF
Antonia de Abreu Sousa	4-5
A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE RESSOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	PDF
Stephanie Freires Bastos, Mario Lopes Amorim	6-16
RESSIGNIFICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO CAPITALISTA: ensino médio e educação profissional	PDF
Erika Roberta Silva de Lima, Francisca Natália da Silva, Lenina Lopes Soares Silva	17-32
O LITÍGIO ENTRE MARX E A ESCOLA DE FRANKFURT: INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES ELEMENTARES	PDF
Wiama de Jesus Freitas Lopes, Emanuela Alves da Silva	33-47
TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE A TECNOLOGIA NO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO BRASILEIRO	PDF
Nilo Silva Pereira Netto, Domingos Leite Lima Filho	48-63
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA MULHER E A ASCENSÃO A CARGOS DE LIDERANÇA	PDF
Rosângela Rocio Jarros Rodrigues	64-77
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: acirrar contradições e abrir brechas	PDF
Rose Márcia da Silva, Ivonei Andrioni, Ilma Ferreira Machado	78-92
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: análise da experiência da escola DIEESE e do novo curso superior em ciências do trabalho	PDF
Stênia Cássia Militão	93-107
EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhar dos formadores do ProJovem campo na comunidade Japuaara em Canindé-Ce	PDF
Getuliana Sousa Colares, Neyla Moreira de Meneses, Eliane Dayse Pontes Furtado	108-119
FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES-TRABALHADORES: trabalho, acidentes e identidades profissionais	PDF
Solange Regina Schäffer, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho, Júlio Francisco Blumetti Facó	120-134
A SIMBÓLICA PRESENÇA DAS SINETAS NOS EMBATES ENTRE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E GOVERNOS (RIO GRANDE DO SUL, 1985 - 1991)	PDF
Mauro Luiz Barbosa Marques	135-149
O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA REVOLUÇÃO EM LÊNIN	PDF
Fábio José Cavalcanti de Queiroz, Paula Emanuela Lima de Farias	150-163
CAPITAL HUMANO COMO GOVERNAMENTO: análise da promoção sem titulação 2016 dos professores da rede estadual do Ceará	PDF
Márcio Kleber Morais Pessoa, João Bosco Feitosa dos Santos, Sylvio de Sousa Gadelha Costa	164-179
O CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS DO IFRN: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	PDF
José Gerardo Bastos da Costa Júnior, Francisca Leidiana de Souza, Luiz Antonio da Silva dos Santos, Francisco das Chagas Silva Souza	180-192
NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica	PDF
Ilzeni Silva Dias, Helianane O. Rocha, Raimunda Ramos Marinho	193-201
AS ORIGENS IDEOLÓGICAS DA LEI SMITH-HUGHES DE 1917 DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	PDF
Ana Lúcia Braz Dias	202-216
O TRABALHADOR ENVELHECIDO E O DIREITO À EDUCAÇÃO	PDF
Lucinéia Contiero, Gisele Pasquini Fernandes	217-227
SENSO COMUM E AGÊNCIA EPISTÊMICA	PDF
Lucas Trentin Rech	228-235
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “o trabalho dignifica o homem?”	PDF
Juliana de Almeida Pereira e Santos	236-248

APRESENTAÇÃO

A Revolução de 1917, na Rússia, efetivou-se sobre as asas da esperança por um mundo melhor, que consistiria no provimento coletivo da saúde, alimentação, habitação, lazer, arte, trabalho, educação, em toda sua plenitude.

No ano de 2017, as comemorações referentes aos 100 anos da Revolução evidenciaram que essa fumaça não se esvaiu no ar! Afinal, a vida egoísta tornou-se terrivelmente insuportável, esgarçando-se diante do progressivo aceleração da destruição do Planeta e, porquanto, da sobrevivência humana.

A preservação e elevação dos patamares da vida coletiva requer inversão das relações sociais e do modo de produção da existência no sentido de construir um modo de pensar e agir em que o comum – alimentar-se, abrigar-se, vestir-se, manter-se saudável – constituam a base sólida, igualitária e necessária da manutenção da vida. Neste sentido, as energias societárias garantiriam os elementos básicos e fundamentais a todo e qualquer ser humano.

Asseveramos que a mudança societária mais importantes no início do Século XX foi, indubitavelmente, a Revolução de 1917, como forma de organização social distinta do capitalismo. Neste sentido, cabe perscrutar como repercutiram os ecos da Revolução no Brasil. Como reverberou no Brasil a ideia de Emancipação, Formação Humana, Trabalho e Educação? Em que consistem, afinal, os ecos desta Revolução? Com suporte nesses questionamentos, a Revista Labor acolhe, nesta edição, escritos de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento e, ainda, de estudantes de nível superior participantes do V Encontro Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, com sub-tema intitulado ecos da Revolução educação para emancipação humana, formação para o trabalho e lutas sociais.

Vale registrar uma anotação metodológica: haja vista ser princípio da Revista Labor o acolhimento de artigos com suporte no Materialismo Histórico-Dialético, bem como a abertura ao debate com abordagens divergentes, preserva o respeito aos diferentes saberes, evitando a unilateridade teórico-metodológica, intolerância e arrogância do auto-coroamento do saber.

Dessa maneira, os escritos contidos neste número especial da Revista Labor contribuem ou divergem ou complementam o pensamento e abordagem com suporte no Materialismo Histórico-Dialético. De outro lado, vale ressaltar, constituem constructos relevantes que permitem ao leitor ampliar o escopo atinente à compreensão das temáticas: Estado e Políticas públicas para educação, Educação profissional e formação dos trabalhadores,

Teorias pedagógicas marxistas e outras abordagens críticas, História, memória e lutas do movimento operário e popular e, por último, Filosofia e Sociologia da Educação.

Asseveramos que os artigos publicados na Revista Labor contribuem, de maneira aguçada, para a democratização do acesso a pesquisas, suscitando novas discussões e diminuição da miopia dos sujeitos interessados em apreender e transformar a realidade social.

Interessa-nos profundamente a elevação cultural, a autonomia da racionalidade, a perseverança da coragem, a persistência nos estudos elucidativos e críticos, bem como as atividades educativas de caráter associativas para edificação da sociedade erigida sobre alicerces do senso de coletividade.

Além disso, vale perscrutar os obstáculos ao processo emancipatório, bem como os mecanismos e estratégias capazes de demovê-los, a fim de suplantarmos as relações sociais desumanizadas e corroídas pela violência, discriminação, exploração, opressão e toda forma de dominação impeditiva do usufruto da riqueza social.

Esta edição especial está bastante heterogênea em abordagens e homogênea em qualidade. Os artigos selecionados foram indicados pelo Comitê Científico, que os verificou às cegas, ou seja, não tinham informações sobre os autores, condição imprescindível, além do ineditismo para publicação na Revista Labor. Assim, os leitores terão contato com trabalhos de pesquisa inéditos e de grande qualidade e pertinência para a Educação.

Além disso, é importante agradecer ao apoio recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Universidade Federal do Ceará, através do Gabinete da Reitoria, da Pró-Reitoria de Extensão, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradecer ao Instituto Federal de Educação do Ceará, através dos *Campi* de Iguatu, Tianguá e Fortaleza, ainda, ao Centro de Estudos do Trabalho e Ontologia do Ser Social – CETROS; e aos patrocínios do Sindicatos dos Docentes da UFC – ADUFC, Sindicato dos Servidores da Secretaria de Educação do Ceará – ASSEEC, Faculdade Vale do Jaguaribe – FJV, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará – SECITECE, União Nacional dos Estudantes – UNE e ao Fórum Estadual de Educação do Ceará, todos fundamentais para realização do Encontro do Labor de 2017.

Enfim, desejamos boa leitura!!! Esperamos que todos apreciem esse esforço, como nós nos alegramos em recebê-los a cada dois anos aqui na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Labor/UFC e NUPEP/IFCE

A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE RESSOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

THE PROFESSIONAL QUALIFICATION AS A POSSIBILITY OF RESOCIALIZATION OF YOUTH IN FULFILLMENT OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES

Stephanie Freires Bastos¹

Mario Lopes Amorim²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir para a discussão de medidas político-pedagógicas direcionadas a jovens considerados infratores, as quais têm por finalidade assegurar ao jovem o direito à inserção no mundo do trabalho por meio da educação voltada à profissionalização qualificada. Para reforçar as diretrizes do ECA, bem como ampliar a aplicabilidade das medidas socioeducativas para jovens infratores, foi sancionada a Lei nº 12.594, de 12 de janeiro de 2012, que institui o SINASE, criado com a finalidade de regulamentar a execução de medidas pedagógicas destinadas a adolescentes praticantes de atos infracionais inimputáveis. Trata-se de uma revisão bibliográfica, considerando a relação entre qualificação profissional e ressocialização a partir do referencial metodológico do materialismo histórico dialético, o qual possibilita a aproximação não só da aparência dos fenômenos, mas também da essência da realidade, neste caso vinculado à compreensão da aplicação das medidas socioeducativas relacionados à qualificação para o mundo do trabalho dos jovens infratores. Ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa, todas as ações devem ter como objetivo interferir de maneira positiva e não apenas de forma punitiva, no processo de desenvolvimento educativo, mas também buscando a sua integração social.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas. Mundo do trabalho. Qualificação Profissional. Ressocialização.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the discussion of political-pedagogical measures directed at teenagers considered offenders, which aim to ensure the teenager the right become inserted in the world of work through education aimed at professionalization qualified. To strengthen the ECA guidelines, as well as expand the applicability of educational measures for young offenders, was sanctioned the law number 12.594, of January 12th, 2012, establishing the SINASE, created with the purpose of regulating the implementation of measures aimed at teaching teenagers practicing unimputable infractional deeds. This is a literature review, considering the relationship between professional training and re-socialization from the methodological referential of the historical dialectic materialism, which makes the approach

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). fany_bastos@hotmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). marioamorim@utfpr.edu.br.

not only the appearance of phenomena, but also the essence of reality, in this case linked to the understanding of socio-educational measures related to qualification for the world of work of young offenders. The teenagers in fulfillment of socio-educational measure, all actions must aim to interfere in a positive way and not just punitive way, in the process of developing educational, but also seeking your social integration.

Keywords: Socio-educational Measures. World of Work. Professional Qualification. Resocialization.

1 INTRODUÇÃO

O aumento dos índices de adolescentes que integram o sistema socioeducativo brasileiro indica que, apesar de todo aporte legal, muito pouco se faz no processo de ressocialização desses adolescentes na sociedade, fato percebido quando se observa o índice de reincidência dos atos infracionais. As medidas socioeducativas buscam agir de maneira positiva sobre a formação do adolescente, porém a educação e o trabalho são as formas mais transformadoras de si próprias e do meio onde se está inserido. Neste sentido, o presente artigo propõe analisar a relação entre educação, trabalho e ressocialização, levando em consideração o conceito de trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, aquela que considera o trabalho como processo coletivo no qual o ser social produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção, conhecimentos e saberes, portanto princípio educativo. O referencial teórico-metodológico que será utilizado como base para discussão das categorias será o materialismo histórico e dialético, que segundo Triviños (1987, p. 128), “intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência”, pois compreende todo o contexto, neste caso vinculado ao cumprimento da medida socioeducativa, influenciada pela escolarização e determinada pela oportunidade do trabalho.

O artigo inicialmente realiza um breve histórico sobre a legislação da socioeducação e seus indicadores no Brasil. A seguir, apresenta o conceito do trabalho como princípio educativo apoiado em Kuenzer (1989), mostrando as premissas gramscianas da consciência que o trabalhador tinha sobre a apropriação do conhecimento produzido socialmente na escola frente à fragmentação da aplicação prática no seu cotidiano profissional, bem como da dualidade estrutural encontrada na modalidade da qualificação profissional, a qual foi construída hegemonicamente por um sistema capitalista desigual. Por fim, considera que educar para o convívio social é também educar o adolescente jovem infrator para o exercício da cidadania, dando condições necessárias para a inserção ao mundo do trabalho, de forma crítica e autônoma.

Por se tratar de um artigo baseado em uma dissertação, que ainda está no início, o artigo não apresentará resultados ou hipóteses, apenas uma conclusão sobre o panorama encontrado a partir do referencial teórico.

2 CONTEXTO LEGAL

Segundo Costa (2004), as medidas socioeducativas visam educar o adolescente para o convívio social, por isso o nome socioeducativo. Educar para o convívio social é educar o jovem para o exercício da cidadania, ou seja, a medida socioeducativa possui relação direta com a função da escola. Ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa, todas as ações têm como objetivo interferir de maneira positiva e não apenas punindo, no processo de desenvolvimento, buscando então a integração social.

A garantia de direitos dos jovens em atendimento socioeducativo é apresentada desde a Constituição Federal de 1988, nos incisos IV e V, do parágrafo 3º, do artigo 227, que trata do direito a proteção especial de adolescentes. Com a Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e estabelece à doutrina da proteção integral, as medidas socioeducativas passaram a ser articuladas com o conjunto de políticas setoriais direcionadas aos adolescentes da socioeducação, além de estabelecer as políticas de atendimento e dispor sobre a apuração dos atos infracionais. Em seu artigo 112, capítulo IV, seção I, prevê que adolescentes que cometem ato infracional podem ser vinculados às medidas socioeducativas, com a aplicação das seguintes medidas:

- a) advertência;
- b) obrigação de reparar o dano;
- c) prestação de serviços à comunidade;
- d) liberdade assistida;
- e) inserção em regime de semiliberdade;
- f) internação em estabelecimento educacional;
- g) qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Em 1996, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA - aprovou as Resoluções nº 46 e 47, que apresentam definições específicas sobre a internação e a semiliberdade, além de definir que essa medida deverá ser executada de forma que proporcione ao adolescente atividades educativas, de educação profissional e lazer durante

o dia, acompanhado pela equipe especializada, e o convívio familiar no período noturno. Em 2004, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei – PNAISARI, onde são apresentadas as diretrizes para implantação e implementação da atenção à saúde para essa população. Em 2005 foi publicada a Política Nacional de Assistência Social, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, onde as medidas socioeducativas foram inseridas no escopo da atuação da política da assistência social.

Em 2006 o CONANDA, por meio da Resolução nº 119/2006, cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, reforçando a garantia dos direitos dos adolescentes da socioeducação e a natureza pedagógica da medida socioeducativa, “fruto de uma construção coletiva que envolveu diversas áreas do governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o país” (CONANDA, 2006, p. 12). Em 2009, através da Resolução nº 109, instituída pelo Conselho Nacional de Assistência Social, foram apresentados e regulamentados o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade, onde são descritos objetivos, seguranças, tipificação dos serviços, possibilitando a padronização deste serviço. Neste contexto, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.594 que instituiu o SINASE, com o objetivo de regulamentar a execução das medidas socioeducativas, unificando os procedimentos de aplicação e monitoramento das medidas socioeducativas pelo Sistema de Justiça, bem como atribuindo a este sistema um novo papel de acompanhamento das medidas socioeducativas. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 1, onde foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Em 2013, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica nº 38, orientando as Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei do SINASE. No mesmo ano o CONANDA publicou a Resolução nº 160, aprovando o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que prevê ações articuladas, no horizonte de 10 anos, nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura, educação profissional e esporte, além de apresentar o modelo de gestão do atendimento socioeducativo.

Apesar de todo o embasamento legal instituído nacionalmente, segundo o Levantamento Anual da SINASE, no Brasil o número de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa cresceu 12% de 2012 (20.532 adolescentes e jovens) a 2013 (23.066 adolescentes e jovens). No Paraná, o aumento foi de 7% de 2012 (933

adolescentes e jovens) a 2013 (999 adolescentes e jovens). Estes índices reforçam a necessidade da revisão dos métodos de atendimento aos adolescentes da socioeducação. Segundo o SINASE:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo o que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (NUNES; BOSCO, 2016).

Neste contexto, a ideia de oportunizar ao jovem infrator a qualificação profissional faz sentido quando se compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Compreende-se o trabalho como princípio educativo, como a primeira mediação entre o homem e a realidade capitalista em que está inserido. Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007),

formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL. MEC. SETEC, 2007, p. 45)

3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Desde as sociedades mais primitivas a educação coincidia com o processo de trabalho do homem, ou seja, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e durante esse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 1994, p. 152). Com a apropriação da terra, o principal meio de produção até então, duas classes sociais fundamentais foram criadas, que estão intimamente ligadas à organização do trabalho, são elas: a classe dos proprietários, donos de terra; e a dos não proprietários, aqueles que passaram a ter obrigação com o seu trabalho de manter a si mesmos e aos donos de terras. Na Antiguidade, tanto grega como romana, onde existia a aristocracia e os escravos, o que caracterizou o modo de produção escravista foi o trabalho ser realizado predominante pelos escravos. Essa diferenciação das classes também afetou a educação, que a partir do escravismo divide-se em duas classes: uma proprietária, ou seja, a educação para os homens livres, centradas nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e outra não-proprietária, ou seja, a educação dos escravos, essa sim direcionada ao

processo de trabalho. A primeira classe de educação, a classe proprietária, deu origem à escola, inicialmente um lugar do ócio, desenvolvendo a partir daí uma forma específica de educação, aquela em contraposição ao processo produtivo. Esse novo tipo de educação identificou-se como educação propriamente dita, criando então a separação entre educação e trabalho. A partir deste momento iniciou-se o processo de institucionalização da educação, concomitante com o surgimento de classes, que aprofundou ainda mais a divisão do trabalho.

Diante do entendimento da escola como um aparelho ideológico do Estado, a sociedade de classes contribuiu para a consolidação da separação entre trabalho e educação. Essa separação reflete que a divisão foi se processando em trabalho manual e trabalho intelectual. Analisando-se por esse ângulo, percebe-se que a separação entre escola e produção não condiz com a separação entre educação e trabalho. “De um lado, no trabalho manual, a educação se realiza concomitantemente com o próprio trabalho” (Saviani, 1994, p. 155), mesmo os trabalhos que exigiam alto grau de especialização eram exercidos juntamente com os “mestres de ofícios”; de outro, a educação para o trabalho intelectual era do tipo escolar, focada na preparação dos futuros dirigentes. Na sociedade feudal, como se sabe, produzia-se para o próprio consumo; baseada em uma economia de subsistência, quando restava algo da produção própria era possível o sistema de troca, que aumentou com a economia medieval ativando o comércio e organizando o processo de produção especificamente para a troca, dando origem à sociedade capitalista. Nesta sociedade, o eixo da produção desloca-se do campo para a cidade. Com o aumento da indústria, os ofícios foram simplificados, reduzindo a necessidade de qualificação específica, que foi viabilizada pela máquina. Neste processo pode-se perceber uma nova relação da educação com o trabalho, com o caráter abstrato do trabalho e o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais, ou seja, a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, tornando a escola à via para essa objetivação.

Nos estudos de Acácia Kuenzer (1989) sobre como superar o academicismo rançoso e o profissionalismo estreito, uma das primeiras premissas levantadas foi à consciência que o trabalhador tinha sobre a apropriação do conhecimento produzido socialmente na escola frente à fragmentação da aplicação prática no seu cotidiano profissional. Já em sua segunda pesquisa, realizada em 1988, a autora verificou que, apesar da má qualidade da educação de 2º grau, os trabalhadores acreditavam que seria através dessa educação que teriam a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e, possivelmente, um futuro na educação superior. Segundo Kuenzer (1989, p. 22):

[...] em ambas as pesquisas, fica evidente que a classe trabalhadora reivindica o acesso a um saber que lhe permita, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência.

Kuenzer considera que o problema da educação é político, uma vez que a divisão entre conhecimentos intelectuais e manuais, na prática, não existe, porque todo trabalho instrumental tem uma dimensão intelectual e vice-versa. Tomando o trabalho como princípio educativo, é possível desenvolver uma educação que reunifique cultura e produção, considerando um ensino que será único, politécnico, teórico-prático, democrático e moderno e atualizado. Gramsci define que o trabalho como princípio educativo é um pressuposto ontológico e ético político no processo de socialização humana. Segundo Gramsci, as mudanças tecnológicas não alteraram apenas a organização do trabalho, mas também toda a relação do sistema capitalista com a sociedade. Com isso, é necessária uma nova proposta de escola que, além de preservar a essência humanística tradicional, considere a técnica da escola profissional que desenvolve a capacidade do trabalho manual, próprio da indústria moderna. Nesse sentido, pressupõe a formação total do homem, “na supressão da divisão do trabalho entre os homens, a educação, instrução, preparação de homens omnilateralmente desenvolvidos e omnilateralmente preparados, de homens capazes de fazer tudo” (MANACORDA, 1990, p. 99), educando-os para a liberdade. Essa concepção educativa, dialética e materialista, pressupõe a historicidade que recria a natureza das necessidades produzidas, transformando a realidade.

4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO MEIO DE RESSOCIALIZAÇÃO

O trabalho, quando entendido como princípio educativo, diferente do trabalho enquanto entrega de mão-de-obra, tem como referência o desenvolvimento pessoal para o exercício da cidadania, integrado ao desenvolvimento profissional que possibilite a compreensão e a atuação no mundo, para que haja a reinserção social, criando então uma possibilidade concreta de mudança de contexto social. Partindo deste princípio do trabalho como organizador dos conteúdos a serem desenvolvidos, será possível democratizar o saber científico e tecnológico, que permitirá ao adolescente a participação ativa na vida social, política e produtiva.

Neste sentido, a qualificação profissional pode ser entendida como meio de ressocialização dos adolescentes da socioeducação, porque, conforme as perspectivas de Pierre Naville, a qualificação deve ser compreendida como parte de um processo de construção social dos indivíduos, não somente considerando o âmbito laboral, mas sim integrando a aquisição

das capacidades, os modos de vida e as situações de trabalho (FERRETTI, 2004). Neste sentido, conforme Ferretti compreende-se a qualificação como um fenômeno que considera os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, que são influenciados pelo tempo e espaço, e não apenas como resultado do processo de aprendizagem dos conteúdos do trabalho. Neste cenário, a qualificação profissional entendida como meio de ressocialização dos adolescentes da socioeducação tem como base, conforme proposta por Kuenzer:

A aquisição dos princípios teórico-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporâneas; a apropriação de conteúdos histórico-críticos, que permitam a compreensão das relações sociais em seu conjunto; o domínio de algumas formas tecnológicas que permitam o exercício de funções produtivas; o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação. (KUENZER, 1989, p. 25)

5 CONCLUSÃO

Na busca da compreensão sobre o trabalho surgem várias questões relacionadas à divisão do trabalho e a divisão de classes; sobre o papel da propriedade privada na diferenciação do trabalho e da educação; sobre a educação que atende ao capitalismo e a educação politécnica. A nova pedagogia da hegemonia do capital busca naturalizar o ideário da globalização e de inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, que opta pela cópia da tecnologia e a consequente supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples; é uma escolha interna do modo como a classe dominante brasileira se alimenta e produz a sociedade que somos. O significado político, econômico, social e cultural desse modo de pensar não só inviabiliza a construção de um projeto nacional autônomo como também traz enormes danos à sociedade, como o aumento dos índices da socioeducação. Conforme expresso por COSTA (2004, p. 26),

A ausência de alternativas concretas, que lhe permitam viabilizar-se como pessoa, trabalhador e cidadão, acabam levando o adolescente a murar-se no imediatismo, esse insaciável devorador de horizontes, e na inconsequência, a sua irmã siamesa. A partir daí, torna-se cada vez mais difícil o trabalho social e educativo com esses jovens. Agora, já não é a simples reposição do que lhes foi sonogado que os levará ao caminho do normal crescimento de uma vida e de uma carreira. Aqui, a existência já está comprometida em níveis mais profundos.

A tarefa de transformação da realidade dos adolescentes da socioeducação idealizada, por alguns, é muito diferente da realidade que se encontra a socioeducação brasileira hoje. Além das mudanças que a educação brasileira vem sofrendo, a atual reformulação do ensino médio, vendida pelo governo como instrumento para a melhoria da educação no país,

propõe a flexibilização da grade curricular baseada na Base Nacional Comum, excluindo cada vez mais os adolescentes da socioeducação. Com este cenário, é urgente analisar novas estratégias de enfrentamento do problema. Esse artigo tentou propor uma nova possibilidade de transformação do contexto dos adolescentes da socioeducação. A vulnerabilidade em que esses adolescentes se encontram, resultado muitas vezes da evasão e/ou defasagem escolar, do contexto familiar inexistente ou frágil, leva-os a ingressar no mercado de trabalho precário e sem perspectivas. A partir deste artigo entende-se que, quando é proporcionada a oportunidade de colocação no mercado do trabalho, com acompanhamento e supervisão, juntamente com a qualificação profissional com foco em desenvolvimento integral do cidadão e na continuidade dos estudos na escolarização básica, o jovem infrator poderá ter uma oportunidade de ressocialização, principalmente quando o trabalho é entendido e tratado como princípio educativo, proporcionando novas experiências e entendimentos desses jovens e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. MDS. CNAS. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 2009. Disponível em: <

http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. MEC. SECADI. DPEDHUC. CGDH. **Nota Técnica nº 38/2013**. Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: <

http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**, Documento Base. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SDH. **Resolução CONANDA nº 46, de 29 de outubro de 1996**. Regulamenta a execução da medida sócio-educativa de internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=95825>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SDH. **Resolução CONANDA nº 47, de 06 de dezembro de 1996**. Regulamenta a execução da medida sócio-educativa de semiliberdade, a que se refere o art. 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SAS/sinase/resolucao_conanda_n47_1996.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SDH. **Resolução CONANDA nº 160, de 18 de novembro de 2013**. Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <<http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-conanda/res-160.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2013: Privação e Restrição de Liberdade**, Brasília: SDH, 2015.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

COSTA, A. C. G. **Por uma política nacional de execução das Medidas Socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

FERRETTI, C. J. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n.87, mai/ago de 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21463.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

KUENZER, A. **O trabalho como princípio educativo**. Caderno de Pesquisa. São Paulo (68): 21-28, 1989.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NUNES, M. C.; BOSCO, G. P. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Revista Jus Navegandi**, São Paulo, ago. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/51212/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-lei-n-12-594-de-18-de-janeiro-de-2012>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

RESSIGNIFICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO CAPITALISTA: ensino médio e educação profissional

RESSIGNIFICATIONS OF THE EDUCATIONAL POLICIES IN THE CAPITALIST STATE: secondary and professional education

Erika Roberta Silva de Lima³

Francisca Natália da Silva⁴

Lenina Lopes Soares Silva⁵

RESUMO

O Estado como interventor dos problemas sociais cria medidas de inclusão social por meio da implementação de políticas para atender a públicos específicos. Neste artigo temos como objetivo discutir as (re)significações das políticas de integração entre ensino médio e educação profissional no contexto do Estado capitalista, observando o modelo de Estado brasileiro vigente e as ações desencadeadas para elaboração das políticas públicas educacionais. Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, adotou-se, como percurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e a documental. Na revisão bibliográfica, dialogou-se, dentre outros, com trabalhos de: Ianni (1971), Carnoy (1988), Santos (1982), Afonso (2001) e Höfling (2001), discutindo-se as concepções de Estado e suas transformações no contexto da sociedade moderna; Bomfim (2008), apresentando a formação do Estado brasileiro e Moura (2012), Kuenzer (2009), Santos (2007), Ciavatta e Ramos (2011) e Kuenzer e Grabowski (2006), abordando as reformas e organização do Ensino Médio e da Educação Profissional. Concomitantemente à revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental com o intuito de compreender como as políticas públicas são fixadas na literatura oficial. Esta última contou com os seguintes documentos: Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 6.302/2007 e Decreto nº 6.094/2007. Nesse sentido, a política apresenta-se como um ato que demanda ações e práticas, amparadas por leis, decretos e normas e que esses podem servir para conduzir as tramas das relações sociais e econômicas de forma reprodutora e/ou transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Políticas Públicas. Ensino Médio. Educação Profissional. Integração.

ABSTRACT

The State as an intervener of social problems creates measures of social inclusion through the implementation of policies to attend specific audiences. The aim of this article is to discuss the (re)significations of the policies of integration between Secondary and Professional Education in the context of the capitalist State, observing the current Brazilian State model and the actions taken to elaborate the educational public policies. In order to accomplish the objective of this

³Mestre em educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- Professora substituta no curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). erika_limma@hotmail.com.

⁴ Mestre em educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Professora substituta no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). natalia_silva_18@hotmail.com.

⁵ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). lenina.lopes@ifrn.edu.br.

work, a bibliographical and documentary research was adopted as a methodological course. In the bibliographical review, there was a dialogue, among others, with works by: Ianni (1971), Carnoy (1988), Santos (1982), Afonso (2001) and Höfling (2001), discussing the conceptions of the State and its transformations in the context of modern society; Bonfim (2008), presenting the formation of the Brazilian State and Moura (2012), Kuenzer (2009), Santos (2007), Ciavatta & Ramos (2011) and Kuenzer & Grabowski (2006), addressing the reforms and organization of Secondary and Professional Education. Concomitantly to the bibliographic review, a documentary research was carried out in order to understand how public policies are laid down in the official literature. This last one was based on the following documents: Decree number 2.208/1997, Decree number 5.154/2004, Decree number 6.302/2007 and Decree number 6.094/2007. In this sense, policies are acts that demand actions and practices, supported by laws, decrees and norms and these can serve to conduct the fabric of social and economic relations in a reproductive and/or a transformative way.

KEYWORDS: State. Public policies. Secondary Education. Professional Education. Integration.

1 INTRODUÇÃO

O Estado como interventor dos problemas sociais, cria medidas de inclusão social por meio da implementação de políticas para atender a públicos específicos. Como por exemplo, a formulação de políticas educacionais direcionadas à formação profissional e expansão dessa oferta nas redes estaduais de educação profissional e tecnológica para atender a jovens e adultos das camadas menos favorecidas economicamente e excluídos dos direitos sociais.

Contextualmente, discutimos os fundamentos conceituais acerca de Estado e políticas públicas educacionais, condensados em um viés histórico, considerando o Estado como uma forma aberta e contraditória de gestão das relações sociais em sociedades capitalistas, posto que foi construído e tem se constituído envolto por influências do contexto econômico e mercadológico. (SANTOS, 1982). Assim, para compreendê-lo, mediante seu processo de ressignificação, abordamos os fundamentos do Estado e das Políticas Públicas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Para tanto, algumas questões norteadoras sobre os ideários de Estado e de políticas públicas orientaram a discussão, quais sejam: O que é Estado? Como se constituiu o Estado brasileiro? O que são políticas públicas e como são categorizadas? Como analisar o Estado brasileiro em seus atos renitentes/lenientes no tocante às políticas, programas, projetos e ações direcionados ao Ensino Médio e à Educação Profissional?

Neste artigo temos como objetivo discutir as ressignificações das políticas de integração entre ensino médio e educação profissional no contexto do Estado capitalista,

observando o modelo de Estado brasileiro vigente e as ações desencadeadas para elaboração das políticas públicas educacionais. Para realização do objetivo proposto, adotou-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Na revisão bibliográfica dialogou-se, entre outros, com trabalhos de Ianni (1971), Carnoy (1988), Santos (1982) e Afonso (2001), discutindo as concepções de Estado e suas transformações no contexto da sociedade moderna; Bomfim (2008) apresentando a formação do Estado brasileiro e Moura (2012), Kuenzer (2009), Santos (2007) e Ciavatta e Ramos (2011) abordando as reformas e organização do Ensino Médio e da Educação Profissional. A pesquisa documental, com intuito empírico, teve como finalidade compreendermos como as políticas públicas são fixadas na literatura oficial. Essa contou com os respectivos documentos: Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 6.302/2007 e Decreto nº 6.094/2007.

Diante das indagações, tomamos como base os fundamentos e conceitos de Estado, considerando os marcos legais regulamentadores, bem como as investidas neoliberais acerca das questões educacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional, no Brasil. Nesse sentido, organizamos as discussões do texto em dois tópicos, além desta breve introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, ressignificações do Estado capitalista e educação, discute-se a mudanças ocorridas na formulação do conceito de Estado e as implicações dos novos direcionamentos de cada mudança na elaboração das políticas educacionais e no segundo tópico, políticas educacionais: ensino médio e educação profissional, abordamos as políticas educacionais que visam a integração entre ensino médio e educação profissional.

2 RESSIGNIFICAÇÕES DO ESTADO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO

É necessário discutirmos como o Estado e a sociedade se correlacionam quanto à formulação das políticas públicas, posto que dissemina-se a ideologia de que as fronteiras que cerceiam a sociedade e o Estado são as mesmas. Isto é, existe uma sociedade sob cada Estado. Contudo, é imprescindível para a compreensão da formulação de políticas que haja clareza sobre a questão dialética que nos informa que os Estados têm história e, portanto, tradições e essas estão arraigadas na condução econômica do modo de produção. (IANNI, 1971).

Nesse sentido, Afonso (2001) apresenta a concepção de Estado caracterizada por referenciar mudanças particulares:

Ocorridas na sua configuração, natureza e funções, o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções

essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17).

Diante dessa compreensão, o Estado assume a função de regulador na organização política e social, pois cria mecanismos de regulamentação e controle das práticas sociais, econômicas e políticas. Assim, a compreensão de Estado nacional assumida, no contexto do sistema capitalista, está mediada pela dinâmica de organização da sociedade. Com isso, o Estado adota diferentes representações e configurações conforme as mudanças sociais e econômicas que vão defini-lo de formas diferentes (CARNOY, 1988).

Nesse sentido, no contexto do Século XIX até o início do século XX:

[...] o papel do Estado nas sociedades capitalistas, ao longo de cada período embora significativo, era em geral relativamente limitado. Isso era, em parte, uma reação ao poderoso Estado mercantilista que antecedeu a revolução industrial, mas era também resultado do grande dinamismo do capitalismo privado. Até os anos 30, a força propulsora das sociedades capitalistas residia na produção da empresa privada. O setor de produção privada, e não o Estado, era a fonte dessa energia e o setor privado da economia era o centro da mudança social. (CARNOY, 1988, p. 09).

Nesse recorte temporal, o Estado tinha como função a delimitação das ações circunscritas ao capitalismo. De acordo com Bomfim (2008) a formação dos Estados latino americanos foi conduzida dentro dos problemas encontrados no processo histórico dos Estados capitalistas, incluindo nesse, a formação do Estado brasileiro.

Nessa conjuntura, o Estado teria como função precípua três elementos: cobrar, coagir e punir. Então, aqueles que se negassem a pagar ao governo centralizador (Estado absolutista) seriam submetidos às punições vigentes. Diante disso, o elemento justiça aparece como forma de condenar os que se insubordinavam contra o Estado e para justificar as mazelas sociais nele existentes.

Certamente, conforme Bomfim (2008), no Brasil:

[...] não só não houve alteração essencial no regime governativo, como não foi destituído um só dos altos funcionários. Era o Estado-colônia; um dia, espantada pelas águias de Bonaparte, partiu-se de lá da metrópole a Coroa, e veio achar-se aqui, substituindo-se ao governador geral; depois retirou-se o rei, deixando aqui o príncipe como seu lugar-tenente – e o Estado sempre o mesmo, mantendo a orientação tradicional. (BOMFIM, 2008, p. 146).

O autor destaca que a permanência do príncipe como chefe do Estado-colônia, declarando sua nacionalidade como brasileira representou uma extensão do Estado português no Brasil. A continuidade das formas tradicionais de Estado aconteceu até mesmo onde as transformações de regimes de governo foram mais radicais. Dessa forma,

[...] homens e fórmulas vão passando sem que a tradição se altere; contra ela nada podem as revoluções. Mudem os nomes aos cargos, suprimam estes, criem outros – que os indivíduos chamados a ocupá-los, uma vez ali, logo se acomodarão à feição clássica do Estado, e imediatamente o considerarão como uma entidade à parte, com interesses seus, obrigado, apenas, a tratar da sua própria conservação. (BOMFIM, 2008, p. 146).

Partindo dessa afirmação, observamos que determinadas práticas e representações políticas decorrem da própria constituição histórica do Estado brasileiro no cenário capitalista, do período colonial e imperial, até hoje, no de representações de processos díspares de globalização hegemônica⁶. Os que defendem esse Estado e desejam que ele permaneça, justificam a sua existência conforme o que teorizou Bomfim: “[...] levando-o a ocupar-se de tudo que representa o interesse geral, organizando e propagando todos esses serviços que, pela sua extensão e importância interior sobre a sociedade, se tornam indispensáveis”. (*idem*, 2008, p. 151).

O Estado, enquanto corpo jurídico, burocrático e normativo, em sua forma rigorosa, é um dos principais elementos que agregam o sistema social capitalista, independe da sua representação ou função social, pois ao partir do pressuposto histórico de formação do Estado consideramos que

estes estão representados pelo Estado Liberal, no século XVIII, a partir da Revolução Francesa, passando para o Estado Social ou Estado-Providência, durante o século XIX e, posteriormente, para o Estado de bem-estar social e Estado democrático de direito a partir de meados do século XX (MATTEI, 2012, p. 119).

Compreendemos, assim, que o Estado passa a ser orientado por princípios neoliberais⁷ como: eficiência/eficácia dos recursos; investimento mínimo em condições essenciais à vida humana em setores fundamentais (saúde, educação, segurança, cultura) e privatizações dos serviços públicos como formas de responsabilizar a sociedade por funções eminentes do Estado (PAZ; OLIVEIRA, 2012).

Esses princípios neoliberais tiveram como efeito a reestruturação do Estado que passou a desempenhar função mínima de formulação, gestão e implementação das políticas sociais, distanciando-se das responsabilidades incumbidas a um Estado democrático de direito. (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

⁶ Globalização, de acordo com Santos (2002), são interações de cunho social, político, econômico e cultural entre os países. O fenômeno da globalização causa impactos na organização e nas práticas sociais, tais como: trabalho e educação.

⁷ O neoliberalismo configura-se, portanto, como uma superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno (CABRAL NETO, 2012, p. 04).

A redefinição do papel do Estado em nível mundial configurou a Reforma do Estado brasileiro. Essa teve implicações diretas nas políticas educacionais formuladas nos anos de 1990 e representam sua relação com a lógica e ideologia neoliberais, pois essa Reforma procurou criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais, bem como influenciou a produção e reconfigurações das políticas educacionais.

Essa Reforma, como apresenta Silva (2008):

Embora presente no debate político desde a década de 80, adquiriu centralidade no governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado através dos quais se desencadeou a ofensiva governamental no sentido de impor as mudanças que se seguiram. (SILVA, 2008, p. 05).

Nesse contexto, o Governo intensificou o discurso político e ideológico em torno do modelo de Estado assumido nos últimos anos. Este é caracterizado pela forte intervenção na economia e por elevados gastos sociais. Isso vem reforçando o discurso de que essas medidas eram as causas da crise econômica mundial. Portanto, estimulou a ocorrência da intensificação dos princípios neoliberais iniciados nas décadas anteriores.

O neoliberalismo apresentou-se como uma superestrutura ideológica e política que buscou acompanhar as mudanças históricas do capitalismo (CABRAL NETO, 2012). As ações neoliberais passam, então, a integrar a agenda de políticas públicas, designando uma nova perspectiva para a função do Estado que

[...] passa a ser o principal agente de políticas redistributivas, revertendo o fluxo que vai das classes sociais para as baixas, presente na era do liberalismo embutido. Ele o faz antes de tudo promovendo esquemas de privatizações e cortes de gastos públicos que sustentam o salário social. Mesmo quando a privatização aparece como favorável às classes baixas (HARVEY, 2008, p. 176).

Verificamos, portanto, que a privatização é um dos indicadores que demarcam a redução da autonomia do Estado na elaboração de políticas educacionais, deixando de garantir ou representar um amplo poder de autonomia e decisão. Dessa forma, o processo de autonomia é resultado de uma mediação complexa e contraditória com as classes dominantes, bem como com as demandas de outros setores ligados aos movimentos e atores sociais. (AFONSO, 2001).

De acordo com Anderson (1995) essa autonomia resulta das ações neoliberais que atuam mediante dois planos de ação: econômico e social. No plano econômico, o neoliberalismo não apresentou êxito, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Todavia, no plano social, ao contrário, o neoliberalismo atingiu parte

significativa dos seus objetivos, criando sociedades marcadas pela desigualdade, embora, não tão desestatizadas.

As ações, medidas e estratégias sociais governamentais adotadas por um Estado baseado em inspirações neoliberais incidem, principalmente, em políticas de caráter compensatório. Assim, a implementação de programas para a formação profissional, direcionadas aos sujeitos que, em função de sua condição social, não usufruem do progresso social e assumem esse caráter pela forma como são conduzidas retardam a desestabilização social (HÖFLING, 2001).

Assim sendo, fortalece a assunção do Estado capitalista em curso ao apontar uma realidade de desafios, principalmente, no que concerne às possibilidades políticas de reverter os padrões seculares de injustiça no que tange à educação e ao trabalho. (DIAS, 2010).

O Estado capitalista assume uma dinâmica social que condensa um conjunto de articulações e forças sociais. Esse entendimento deriva-se da prerrogativa de que “nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e por sua lógica, que penetram desigualmente todo o tecido social, permeando uma racionalidade que é do próprio capital” (SANTOS, 1982, p. 18). A lógica vigente do capital apresenta-se conflitada, pois se consubstancia em relações de exploração. Segundo Santos:

O Estado é capitalista na medida em que, ao condensar, como articulação dominante, as relações sociais de produção capitalista, está dependendo da lógica do capital e, portanto, do processo de acumulação que por ela se rege. O Estado é assim a formação política dessas relações e caracteriza-se pela exterioridade do político ao econômico e pela subordinação do primeiro (SANTOS, 1982, p. 18).

Esse Estado ainda teria a função política de “dispersar essas contradições e essas lutas de modo a mantê-las em níveis tensionais funcionalmente compatíveis com os limites estruturais impostos pelo processo de acumulação e pelas relações sociais de produção em que ele tem lugar”. (SANTOS, 1982, p. 24). Trata-se, por essa função, de considerá-lo como um ente entranhado na sociedade com capacidade para resolver as contradições sociais mediante ações que mantenham uma relativa latência dos problemas e tensões na formação social, tais como a criação de políticas públicas para intervir nos problemas sociais como se esses fossem apenas emergenciais e não históricos.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional como um direito fundamental presente na Constituição da República Federativa do Brasil, no Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 6º - define que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Além disso, apresenta o direito à liberdade para o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, bem como o atendimento às qualificações profissionais.

Para isso, é indispensável compreender que nessa articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, a implementação das políticas e programas que visam reduzir a exclusão social dos jovens e adultos que frequentam essa etapa/modalidade caminha na direção do atendimento de direitos constitucionais. Nesse sentido, buscamos defender uma inclusão social baseada nos princípios do direito e da justiça em termos legais e sociais em respeito à dignidade humana, devendo ser esses princípios - orientadores das políticas públicas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional implementadas nas escolas públicas.

É interessante evidenciar que, nesse trabalho assumimos a concepção de política como meio de inclusão social dos excluídos, ou seja, a concepção dialética que compreende as políticas educacionais como possibilidades coletivas constituídas para minimizar os impactos e efeitos das ações decorrentes do Estado capitalista. Isso no sentido em que no âmbito do Estado capitalista ocorre redefinição de seu papel consoante às conjunturas históricas, às mudanças sociais, culturais, econômicas e político-ideológicas.

Assim, nas sociedades capitalistas a elaboração de políticas públicas sociais assume também:

[...] muitas das diferentes e contraditórias facetas dos processos de construção e ampliação dos direitos (e do próprio conceito) de cidadania. Assim, se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p. 22).

No contexto de gestão pública estatal as políticas sociais são representadas de duas formas. A primeira como instrumento de controle social do processo de inclusão e exclusão da sociedade capitalista. A segunda como estratégia de concretização e expansão de direitos sociais, ou seja, a concretização do *slogan* liberdade e igualdade da lógica capitalista.

As políticas referendam-se nas decisões relacionadas às instituições, suas regras e modelos políticos que influenciam na sua agenda, formulação, gestão, implementação, monitoramento e avaliação. Essas são representações do reflexo das concepções presentes na sociedade. Nestes termos, “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nessa lógica, qualquer análise política deve considerar as inter-relações entre o Estado e a sociedade, observando os aspectos econômicos e as demandas sociais. (SOUZA, 2006).

Observamos que, as políticas educacionais como políticas públicas sociais podem ser definidas como políticas de Estado e como políticas de governo de acordo com seus objetivos. Segundo Santos (2012, p. 08), “essa distinção tem em vista considerar a maneira como uma política educacional é conduzida e implantada na esfera pública”.

As políticas de Estado emergem em contextos de disputas e embates que se consolidam e ultrapassam a vigência de uma gestão, podendo ter algumas alterações nas gestões governamentais, mas dificilmente, deliberação para sua superação. Como exemplo, podemos ver a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, apenas, impingiu alterações no que se refere ao conteúdo nos artigos referentes à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, ou seja, integração entre a última etapa da Educação Básica e uma modalidade de ensino.

Já a política de governo emerge de uma estrutura direcionada para grupos políticos que governam por um tempo determinado. Estas são elaboradas arraigadas às concepções de Estado, educação e política presentes na ideologia dos representantes eleitos e do significado que dão ao papel desse Estado. Uma das políticas de governo voltadas para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional, que pode ser compreendida pela revogação do Decreto nº 2.208/1997 (editado no governo de Fernando Henrique Cardoso) pelo Decreto nº 5.154/2004 (no governo de Luiz Inácio Lula da Silva).

as políticas de governos são muito mais comuns. É possível afirmar com alguma segurança que a instabilidade política do país (característica de democracia ainda não consolidadas) condiciona essas características do campo educacional no Brasil, na medida em que a Educação para muitos dos componentes do campo político é muito mais um instrumento de propaganda política do que a expressão de um legítimo

interesse dos governos em cumprir seus deveres constitucionais [...]. (SANTOS, 2012, p. 9).

Com isso, entendemos que as ações políticas voltadas para a educação se consolidam, prioritariamente, no campo das políticas de governo. Essas são usadas, na maioria das vezes, como *slogan* das campanhas para eleição ou reeleição de grupos políticos. Ao direcionar o foco para o campo da Educação Profissional a situação acentua-se, pois os governos apontam projetos antagônicos para cada gestão, desencadeando uma série de descontinuidade das políticas e programas.

As políticas educacionais, no Século XXI, são marcadas por inúmeras reformas e mudanças desencadeadas, principalmente, por alterações de governo. Como marco citamos a eleição presidencial de 2002, no Brasil, que elegeu um partido de esquerda, representando a vontade do povo por uma alternância política à situação política daquele momento. Nesse novo governo retomaram-se as discussões sobre as relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, visando, sobretudo, ações voltadas para fortalecer e expandir a oferta da Educação Profissional nas redes federal e estadual (MOURA, 2012).

Neste sentido, diferentes concepções de Estado, sociedade e sujeitos permearam a construção e implementação das políticas educacionais nesse contexto. Isso demonstra que essas concepções se ressignificam conforme a estrutura de poder, por autoridade, influência e força. Assim, ao discutirmos as políticas educacionais que integram o Ensino Médio à Educação Profissional e a conjuntura política do Século XXI notamos uma série de medidas (Programas, Decretos, Resoluções, Leis) voltada para sistematizar a organização e a oferta dessa modalidade com a Educação Básica.

Assim, é nessa perspectiva de discutir a articulação entre formação geral e específica que serão discutidas, no próximo tópico, as políticas educacionais que foram formuladas, gestadas e implementadas no Século XXI.

Essas políticas ou programas podem ser compreendidas como ações renitentes/lenientes que vem de forma contraditória sendo relidas na história do país, com outros nomes, adjetivos, pontuações e legislações. Assim sendo, apresentam-se como alvos de disputas de poder. Neste se cria uma rede antagônica de relações que ao mesmo tempo em que se mostram em um Estado permissivo (leniente) apresentam-se em um Estado obstinado (renitente) que tenta promover e investir na oferta da Educação Profissional do país de forma a cumprir com sua essência capitalista de existir, permeada por uma lógica mercadológica e instrumental de educar.

Na história da educação brasileira o Ensino Médio e a Educação Profissional foram marcados por políticas e programas que materializam a secundarização dessa etapa e modalidade da Educação Básica (DOURADO, 2011). Em razão desses processos essa etapa e modalidade são marcadas por disputas de projetos societários de diferentes grupos, segmentos sociais e interesses, culminando em reformulações na legislação educacional brasileira (PASTORE, 2009). Assim, vão se definindo as formas de acesso e organização do sistema educacional que se desmembra em seus aportes legais em sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Quando situados nas condições histórico-sociais, o Ensino Médio e a Educação Profissional têm suas pautas centralizadas nas lutas e reivindicações das esferas governamental e civil. Destacando-se os embates travados no âmbito da sociedade civil por representantes dos sindicatos, escolas e associações por uma educação que atenda às necessidades dos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora por uma formação de base tecnológica.

Após a aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio passou a ser definido como etapa final da Educação Básica e a Educação Profissional como modalidade da Educação Básica vinculada principalmente ao Ensino Médio. (BRASIL, 1996). Portanto, o Ensino Médio adota a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação dos jovens e adultos e sua vertente legal (LIMA, 2012).

O Art. 35 da LDB estabelece que o Ensino Médio terá duração mínima de 3 anos, tendo como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Com base nesse trecho da LDB, percebemos que dentre as finalidades do Ensino Médio destaca-se a função de possibilitar o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o trabalho. As finalidades apresentadas no Art. 36 indicam a intenção jurídica de superar a dualidade socialmente construída entre a formação propedêutica e a educação especificamente voltada para formação profissional (KUENZER, 2009). Para isso, propõe a realização dos cursos mediante as seguintes formas:

- I – articulada com o ensino médio;
 - II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.
- Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:
- III – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
 - II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2008, p. 2)

A LDB ainda prevê que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - no Ensino Médio, poderia ser desenvolvida nas formas de oferta: integrada, concomitante e subsequente. Além disso, ainda propôs a formação tecnológica básica como eixo do currículo, definindo as formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos (KUENZER, 2009).

Nesse sentido, a LDB vigente fortaleceu a ideia de aproximar a formação geral da formação técnica. Isso pode ser percebido por esta apresentar a possibilidade de uma formação baseada nos princípios da formação tecnológica. Seria, então, a possibilidade de superar a dualidade histórica entre a oferta da formação propedêutica e a técnica presentes nas normas legais anteriores. Porém, a mesma LDB serviu de embasamento legal para duas ideias antagônicas referentes à alternativa de articulação entre a formação geral e a específica. Essas ideias estão presentes em dois Decretos que foram instituídos como regulamentadores do Ensino Médio e da Educação Profissional: o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004.

Esses Decretos propugnavam reformas no Ensino Médio e na Educação Profissional. O Decreto nº 2.208/1997, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, sinalizava para a oferta do Ensino Médio como um ensino de caráter propedêutico, de formação geral, apresentado como “Ensino Médio para a vida”, separando a oferta desse, da Educação Profissional no ensino regular. Já no Decreto nº 5.154/2004, editado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, retomou-se a ideia de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional (SANTOS, 2007). Contudo, ambos os movimentos reformistas, desde a aprovação da LDB vigente, buscavam justificativas na necessidade de contribuir para a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho⁸ (KUENZER; GRABOWSKI, 2006). Esses movimentos no contexto da sociedade moderna têm sua culminância na relação econômica. Isso pode ser compreendido na concepção de Educação Profissional, quando derivada:

⁸A formação para o Mundo trabalho contempla “mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas. (KUENZER, 2000, p. 06).

[...] da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 04).

Com isto, percebemos que no processo de formulação e gestão de políticas públicas para a educação - a concepção de trabalho adotada - aponta às ideologias assumidas pelos diversos representantes que fizeram parte da elaboração das políticas como agentes de um Estado cuja função precípua, nos parece ser - não deixar que a lógica capitalista fique fora das ações educacionais. Assim sendo, a materialização das políticas podem ser direcionadas para tanto para formar sujeitos para atuarem numa perspectiva histórico-social no mundo do trabalho, ou para apenas desempenhar papéis em ocupações e empregos que o mercado de trabalho capitalista necessita.

CONCLUSÃO

Essas políticas ou programas podem ser compreendidas como ações renitentes/lenientes que vem de forma contraditória sendo relidas na história do país, com outros nomes, adjetivos, pontuações e legislações.

Assim sendo, apresentam-se como alvos de disputas de poder através de regulamentações, influências de agentes públicos e, algumas vezes, pela força de autoridade de governo. Neste se cria uma rede antagônica de relações que ao mesmo tempo em que se mostram em um Estado permissivo (leniente), apresentam-se em um Estado obstinado (renitente) que tenta promover e investir na oferta da Educação Profissional do país de forma a cumprir com sua essência capitalista de existir.

Nesse sentido, a política apresenta-se como um ato que demanda ações e práticas, amparadas por leis, decretos e normas e que esses podem servir para conduzir as tramas das relações sociais e econômicas de forma reprodutora e/ou transformadora. No caso brasileiro as ações são mescladas pelas relações sociopolíticas e econômicas excludentes e pelo mascaramento de questões que vão além do aparente, todavia, sempre latentes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 21, p. 15-32, ago. 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 de julho/2017

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº 9.394/96. Brasília, DF: 17 abr. 1997.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 abri. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.302/2007** – Institui o Programa Brasil Profissionalizado, Brasília, 2007c.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução/FNDE/CD/ Nº 062, de 12 de Dezembro de 2007 - Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, Brasília, 2007.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DIAS, Darli de Souza. Monitoramento. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas;

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz; NASCIMENTO, Rosangela Andrade. A crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 4, n. 8, p. 225-239, jul./dez. 2012.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 55, n. 21, p. 30-41, nov. 2001.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1939-1970)**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan./jun. 2006.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 15-39, v. 21, n. 70, Abri. 2000.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai./ago. 2012.

MATTEI, Rejane Esther Vieira. O Estado e a modernidade no século XXI: uma análise do modelo de Estado e das políticas públicas no Brasil. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 12, n. 22, p. 111-126, jan./jun. 2012.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos de 1990 e 200: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NETO, Cabral Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal, 2012. Texto apresentado à UFRN, como parte do requisito para o concurso público de professor titular do Centro de Educação/UFRN.

PASTORE, José. As Políticas Educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, Maria Cristina (Org.). **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon. A educação tecnológica e profissional como programa /política de estado: Análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debates**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções e princípios do ensino médio integrado**. In: BRASIL (2008). Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. Brasília; 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 9, p. 01-78, Jun. 1982.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Do novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: UFC, 2007.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2012.

SILVA, Pedro Luiz Barros. Possibilidades metodológicas para avaliar sistematicamente programas governamentais: reflexões a partir da experiência latino-americana. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: Universitária da UFPE, 2008

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

O LITÍGIO ENTRE MARX E A ESCOLA DE FRANKFURT: INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES ELEMENTARES

THE LESSON BETWEEN MARX AND THE SCHOOL OF FRANKFURT: INTRODUCTION TO THE ELEMENTARY QUESTIONS

Wiama de Jesus Freitas Lopes⁹

Emanuela Alves da Silva¹⁰

RESUMO:

O objetivo desse trabalho é discorrer acerca de algumas diferenças epistemológicas estruturais entre a linha crítica da Escola de Frankfurt e a crítica filosófica de Marx em considerações de caráter introdutório e como tais diferenças de análises filosóficas entre marxistas e frankfurtianos inauguraram diferentes matrizes de pensamento nos processos de apreensão e conceituação da modernidade e de seus enquadramentos. Como base dos procedimentos metodológicos foi adotado um estudo bibliográfico. Os estudos nesse trabalho foram envidados por meio da abordagem dissertativa-argumentativa do materialismo histórico-dialético. O recorte ao materialismo histórico-dialético aqui foi estabelecido a partir de seus fundamentos como teoria social de análise da realidade pela qual a dinâmica de estudos, interpretação nas investigações não separa o sujeito que reflete filosoficamente do objeto social de análise. Isto em um determinado situacionamento histórico e em um processo de mobilização crítica de si e para com um coletivo; sob o propósito de desvelar contextualidades políticas que determinam consciências. Os estudos foram referencializados fundamentalmente em Marx (2002; 1998; 1983) e em Adorno (1995). Como principais resultados essa produção levanta que o fim de “metanarrativas” em função de que políticas formativas de afirmação de diferenças e de diversidades/identidades — por transcenderem as relações intersubjetivas em função de suas complexidades — não são suficientemente capazes de aportarem uma nova era no tempo histórico das necessárias transformações estruturais ou de estruturas de transformações de realidades sociais por não considerarem — pela totalidade — a realidade material e concreta na qual estamos todos envolvidos/inseridos.

Palavras-Chave: Marx. Escola de Frankfurt. Conceitos contrastantes.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss some structural epistemological differences between the critical line of the Frankfurt School and Marx's philosophical critique in introductory considerations and how such differences of philosophical analysis between Marxists and Frankfurters inaugurated different matrices of thought in the processes of apprehension and conceptualization of modernity and its frameworks. A bibliographic study was used as a basis for the methodological procedures. Another guiding contribution of the studies in this work was made through historical-dialectical materialism. The clipping to historical-dialectical materialism here was established from its foundations as social theory of analysis of reality by

⁹ Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras. Docente do Curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestre (pela UFPA) e Doutor em Educação (UFSCar). E-mail: uiamma@gmail.com

¹⁰ Pedagoga pela UFRN e Psicóloga pela Faculdade Santa Maria de Cajazeiras PB. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de São Vicente RN e Mestranda em Educação pela UFRN. E-mail: manu_28rn@hotmail.com

which the dynamics of studies, interpretation in investigations do not separate the subject that philosophically reflects the social object of analysis. This in a certain historical situation and in a process of critical mobilization of oneself and towards a collective; under the purpose of revealing political contextualities that determine consciences. The studies were fundamentally referenced in Marx (2002, 1998, 1983) and in Adorno (1995). As the main results, this production raises the point that "metanarratives" are no longer capable of bringing about structural transformations or structures, because of the fact that formative policies of affirmation of differences and of diversity / identities - transcending inter-subjective relations in function of their complexities of transformations of social realities for not considering - for the totality - the material and concrete reality in which we are all involved/inserted.

Keywords: Marx. School of Frankfurt. Contrasting concepts.

INTRODUÇÃO

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt — da primeira geração — surgiu em 1924, no Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. A conhecida primeira geração de intelectuais frankfurtianos de esquerda que integraram e compuseram a Teoria Crítica foram: Walter Benjamin (1892 -1940), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Herbert Marcuse (1898-1979). No geral, a abordagem crítica da Escola de Frankfurt nasceu marxista. Mas contrária ao fato de que as ideias de Marx conseguiam explicar na década de 1920 o complexo movimento político-cultural que as relações sociais de produção da vida tinham se constituído.

Um dos princípios referenciais dessa abordagem defende o fim das metanarrativas e referencializam as culturas e as subjetividades como alternativas para superação da estrutura teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. O que tem sido pautado por algumas perspectivas de enquadramento filosófico para o tangenciamento da função social do filósofo ou, no mínimo, tem embotado, restringido ou confrontado os ideários de consciência de classe preconizado pelos estudos marxistas. Assim, de modo circunscrito, essa produção caminha na direção de articular a compreensão os elementos estruturais da Escola de Frankfurt no tangenciamento da função social do filósofo no tocante à atuação consciente mediante uma determinada postura, conduta e lugar no mundo a partir do conceito de classe social. E, por conseguinte, o que esse movimento frankfurtiano de estruturação de uma matriz de pensamento filosófico resultou para a mediação por uma qualificada consciência de sujeitos sociais em relação ao efetivo exercício de se protagonizar a própria história.

Para o desenvolvimento desse estudo optou-se pela abordagem bibliográfica. Feito, conforme Fonseca (2002, p. 32), “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web

sites”. Pois, qualquer trabalho científico, continua o autor, inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002). Essa produção ateve-se às pesquisas de referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher conhecimentos que circunstanciam em Karl Marx o objeto desse estudo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico dessa produção se deu por estudos bibliográficos que centrou em sua linha de categorização as produções de Marx (2002; 1998; 1983) e de Adorno (1995). Optou-se nesse estudo por uma análise materialista histórico-dialética, considerando o sentido histórico-dialético como o de análise por situacionamento histórico das relações de tensões e contradições em que estão postas as necessidades de mudanças no movimento intencional da ação humana. Para o materialista as respostas para as análises dos estudos das relações sociais estão contidas nos mesmos fenômenos que são as relações sociais em movimento, dada as intencionalidades dos grupos hegemônicos que as (re)produzem.

2 DE ONDE VIEMOS, ANTES DO FRANKFURTIANOS?

No princípio da história do pensamento, pela perspectiva filosófica *physis*, na antiguidade grega, os conhecimentos elaborados e estruturados eram também instigantes! Os primeiros sábios ou investigadores, filósofos, inauguravam um manancial que estruturaria o percurso evolutivo da raça e condição humana a partir do ato de se racionalizar. Em especial em uma dinâmica da ação na interação homem-natureza. A apreensão da natureza como dimensão de fomento e de espaço para a vida foi mais possível com a postura contemplativa, especulativa e raciocinativa. Foi desse patamar de produção ideária que viemos. Que já viemos!

Desde a antiguidade clássica na Grécia, filósofos têm se achado atraídos pela permanência e imersão no isolamento do ato puro da atividade reflexiva. Uma infinita e encantadora dimensão da pura razão em movimento teórico-conceitual tem marcado a configuração da Filosofia enquanto ciência e enquanto Filosofia em si, para além e para além da Ciência em Filosofia. Marx foi o primeiro filósofo a defender, a partir da décima primeira tese a Feuerbach: "*Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo*". No tocante a essa compreensão é que esse trabalho tem como objetivo discorrer acerca de algumas diferenças epistemológicas estruturais entre a linha crítica da Escola de Frankfurt à Marx a partir do que preconiza a matriz de pensamento filosófico da primeira geração dos frankfurtianos. Esse estudo se faz necessário pelo fato de que, Marx, ao

longo de sua obra, trata a questão da consciência de classe e da centralidade do trabalho como fundamentos para a apreensão no plano da materialidade, tendo em vista processos de transformação social sob a ótica das condições materiais de vida para o trabalhador. Assim sendo, quanto mais aprofundado se estiver na vivência dos domínios epistêmicos da Escola de Frankfurt, mais distante se estará das mais autênticas bases filosóficas materiais de constituição enquanto sujeitos sociais, a partir da consciência de classe, em um projeto de investidura do poder.

3 O CERNE DA CONCEPÇÃO DOS ESTUDOS DA ESCOLA DE FRANKFURT

Desde a década de 1920, sobretudo, no final do primeiro quarto do séc. XX, a centralidade da categoria trabalho, bem como a de luta de classes dos estudos de Marx, sofrem uma tentativa estrutural de serem postas em xeque. Inicia-se um confronto de não-aceitação à metanarrativas e em oposição às categorias marxistas tais como as de: alienação, classe social, relações sociais de produção, libertação e recusa pelos estudos relativos a capitalismo e poder. Surgem de modo mais sistemático, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, contestações que apontam para outras categorias analíticas que tiram do centro da questão política a necessidade de transformação social. Sobretudo como fins político-filosóficos da base de atuação dos sujeitos. Novas categorias de análises — como as de cultura, subjetividades e identidades, por exemplo —, surgiam preponderantemente circunstanciadas no campo das ideias e sem elementos de aglutinação de classe social. Mesmo porque, na Teoria Crítica Frankfortiana, não se deve compreender que diferentes sujeitos possam constituir uma única e determinada classe.

Para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt os marxistas estavam cristalizados na replicação de ideias e de conceitos-chave da Teoria Social de Marx que não acompanhavam algumas singularidades da vida em meio aos processos de constituição de sujeitos, imersos na agudização do modo de vida de sociedades de consumo. A filosofia existencialista e a psicanálise foram duas das principais fontes de referencialização dos frankfurtianos para o que eles acreditavam ser a superação de Marx.

De modo geral os princípios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt foram constituídos pelos seguintes pressupostos: **a)** Não se pode haver uma razão moralizante que fundamente uma mesma e única causa a ser envidada de modo político-social por todo o mundo e a um relativo mesmo tempo (isso se deve em função das profundas marcas de diferença, subjetividade e compreensões de igualdade preconizadas por diferentes culturas, de diferentes tempos, contextos e sujeitos mundo afora!); **b)** Há relações intersubjetivas que estabelecem

diferentes sentidos e razões entre pessoas e grupos, nas mais diversas combinações entre tais entes, que são complexas e exigem elaborações e políticas de afirmações fora de qualquer contingente onde a expressão da coletividade lhes sejam maior; **c)** A sociedade está endogenamente marcada por paradoxos, antagonismos e antinomias fundamentais que não podem ser silenciadas ou reduzidas a um segundo plano em face de uma luta de caráter homogeneizador (ainda que em qualquer medida!); **d)** A justiça social nunca poderá ser transcendente aos grupos de minorias sociais e nem aos sujeitos em suas mais diferentes singularidades e subjetividades instituídas em seus contextos culturais; **e)** A emancipação social não é apenas política ou econômica, ela é estruturalmente cultural.

Diante dessas considerações deve-se destacar que a Escola de Frankfurt é uma teoria social interdisciplinar “neomarxista” (ou, a rigor, não marxista!). Inicialmente os teóricos de Frankfurt começaram por considerar que o pensamento de Marx não mais atendia, de todo, as nuances culturais inerentes à construção da realidade social e que as concepções de **contradição** e de **dialética** (da base hegeliana de Marx) poderiam trazer novo fôlego dissociadas da racionalidade materialista e que — de modo mais focal —, fosse considerada necessariamente a intersubjetividade (linguística, inclusive). Além de considerar em novas configurações de estudos ou um reenquadramento tanto a **contradição** quanto a **dialética**. Especialmente em suas possibilidades de estruturar a comunicação, as diferenças e às questões de emancipação social. Isso, a partir e por dentro do modo de produção capitalista. Estava assim configurado o princípio das matrizes de pensamento pós-estruturalista ou pós-crítico.

Os frankfurtianos foram estabelecendo diligências à matriz do pensamento marxista de centralidade nas categorias de análise de trabalho, ideologia¹¹, e poder, alienação e luta de classes. Sob o entendimento que as minorias sociais — em suas múltiplas frentes e causas — não cabiam sob “as mesmas bandeiras” de articulação político-cultural. Assim, a Escola de Frankfurt, sugeriu e entendeu empreender um profundo movimento de revisão à Teoria Social de Karl Marx. Neste movimento, não mais o conceito de situacionamento da história e a tomada da consciência de classe foram as referências conceituais basilares, mas agora a cultura, a indústria cultural, a sociedade de consumo, a massificação do conhecimento, a arte, literatura, a diferença, a igualdade, a alteridade, a religiosidade e a (des)territorialidade — por exemplo

¹¹ Segundo Bottomore (2011, p. 270), conforme entendeu Marx, **ideologia** tem dois significados distintos: [1] uma concepção do mundo que implica numa determinada perspectiva de vida ligada aos interesses das classes sociais, uma escala de valores, junto com normas de conduta prática. Ou, [2] falsa consciência, obstáculo para o conhecimento da verdade, erro sistemático, inversão da realidade, por compromissos com o poder estabelecido. O marxismo é uma concepção ideológica de mundo vinculada aos interesses dos trabalhadores (significado [1]), que questiona toda falsa consciência ideológica da burguesia (significado [2]).

— foram questões lidas a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt não mais sob a acepção estrutural marxista. Para os frankfurtianos, a racionalidade para com o entendimento de construções da realidade social devia despontar com uma perspectiva de ciência referencializada por uma razão mais aplicada.

Os intelectuais da Escola de Frankfurt conduziram suas obras a uma esfera crítica e reflexiva quanto ao marxismo, abordando principalmente: **a)** O desligamento da luta de classe e da ação revolucionária; **b)** A genuína liberdade individual viria com a noção de moralidade, religião, família, conceitos variados como estética, estética da sensibilidade, etc.; não por intermédio de questões ligadas à classe. No entanto, grupos sociais distintos em ações reivindicatórias singulares e emergentes; **c)** entendiam que o marxismo puro era pouco intelectualizado e propunham uma revisão a partir da discussão acerca de conhecimento científico compatível com a atualização dos processos de constituição de sujeitos culturais.

A Escola de Frankfurt, como dissidente da matriz de pensamento de Marx, inaugurou todo um estilo moderno de busca da compreensão da realidade social que fomentou, a partir de 1989, uma discussão teórico-metodológica que traz outras categorias ao centro da questão de entendimento do mundo, de homem e de suas imbricadas relações entre si. Tais novas categorias são: Culturas, Identidade, Alteridade e Diferença, Subjetividade, Significação e Discursos, Saber-Poder, Representações sociais, Religiosidade, Gênero, Raça, Etnicidade, Sexualidade e Multiculturalismo. O discurso de estudos dessas novas categorias alija a centralidade da categoria trabalho, de história e de transformação social que estavam no cerne das defesas marxistas para a compreensão da vida. Tais sentidos buscam aprofundar normativamente, no geral, de modo necessariamente inconclusivo, o entendimento das questões de base daquilo que elas levantam para o desvelamento. O que, de modo cabal, retroage à necessidade de atuação social dos filósofos ao plano especulativo-raciocinativo de questões para apreensão.

Junto com a caracterização teórico-metodológica dos estudos ocasionados pelas categorias acima mencionadas — e definido como estudos pós-críticos ou pós-estruturalistas — surgiu um pseudo rompimento com a era da modernidade. O que foi definido por pós-modernidade. Nesse contexto é importante demarcar que filósofos marxistas são contrários ao entendimento de que estamos vivendo uma pós-modernidade. Isso se dá, no geral, pelo fato de não se poder avançar para uma outra era dos tempos históricos da condição humana sem resolver ou responder às questões em aberto trazidas pela modernidade e sob agudas configurações de fracasso em relação ao projeto de civilização que a própria base da

modernidade envidou, tais quais: igualdade, liberdade, tempo livre, condições de vida, erradicação de doenças, desbarbarização, rede de proteção social, dentre outros.

Discursivamente, a primeira abordagem filosófica, segundo Anderson (1999), relativa à expressão pós-modernidade, veio com a obra “*A Condição Pós-Moderna*”, de J. F. Lyotard, de 1979. Segundo Sanfelice (2009),

Lyotard considerou a chegada da pós-modernidade ligada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica da produção, tratando a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana. Com a ‘*Condição Pós-moderna*’, Lyotard anunciou o eclipse de todas as narrativas grandiosas. Aquela cuja morte ele procurava garantir acima de tudo era, claro, a do socialismo clássico, mas também incluiu a redenção cristã, o progresso iluminista, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista e o equilíbrio econômico. (SANFELICE, 2009, p.3)

O colapso ou as crises nas estruturas dos processos sociais de produção não necessariamente também chegaram de modo ameaçador às bases de metanarrativas que os desvelavam. O que é endógeno é a profunda contradição que o desenvolvimento do Capital possui em relação aos próprios fatores que o mantêm no curso de suas tentativas de crescimento. Pois a concentração de renda, a exploração econômica, a garantias de contratos para com o Estado e a dominação política são favorecem nenhuma dinâmica consolidada de desenvolvimento do que quer que seja. Muito menos de um modo social de produção. Portanto, como estarmos em uma nova era da condição humana com as mesmíssimas e agudizadas estruturas de comprometimento do projeto civilizatório anunciado pela modernidade?

Estamos sem dar conta de respostas ou de intervenções às profundas sequelas sociais da concentração de renda, da alienação e da (re)estruturação do trabalho (por exemplo), ocasionadas pela modernidade prol da satisfação imediata do Capital. Tais sequelas sociais, como o rentismo e suas consequências e o sistema político de financiamento com fundos privados, encontram-se sem superações na medida de suas demandas em função da pouca compreensão ou da recusa intencional de se entender o materialismo histórico como uma tese, por meio da qual, o modo de produção material deve condicionar o conjunto de estruturas de favorecimento à vida social, política e espiritual dos trabalhadores.

Os estudos e as políticas das diferenças e de subjetividades são importantes. Inexoravelmente! Contudo, figuram no sentido de supressão da discussão de uma das mais primárias causas de desigualdade social: a concentração de renda a partir do movimento de espoliação e expropriação das condições objetivas de vida. Poder-se-ia encontrar um lugar nessa expressão de luta para as causas da diferença no âmbito, inclusive, dos estudos culturais.

Todavia, a condição de se pensar às questões relativas à subjetividade veio de modo desarticulador em relação à centralidade das categorias marxistas de dialética, contradição, trabalho e relações sociais de produção da vida.

Tais categorias chegam aos estudos de Marx para análise feita por ele em relação aos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade irrompidos com a Revolução Francesa (1789-1799). Ponto na história pelo qual a humanidade se deparou com um projeto civilizatório que — em síntese edificava bases de evolução político-cultural e econômica — basicamente empreendidas pela ciência e pela democracia como fundamentos materiais de condições objetivas de vida para todos. A Europa, a partir da Inglaterra, vinha em um processo de reconfiguração dos processos produtivos de manufatura que em transição para um formato mecanizado promovia uma revolução também no campo da nascente era industrial. Esse período vai ter seu instante de eclosão por volta de 1840. É impossível separar tanto a modernidade quanto os ideais da Revolução Francesa e, sobretudo, os da Revolução Industrial dos interesses da satisfação do Capital e dos donos do poder.

Já naquela altura, o projeto civilizatório da igualdade, ainda que — e fundamentalmente — em sua acepção ao campo da lei, fracassa! Tem-se aqui algo de natureza primeira a ser resolvido dentro da Modernidade. Haja vista que a igualdade no seio do desenvolvimento das relações sociais de produção do Capital não pode ter lugar. Haja vista que o capitalismo está essencializado na exploração econômica, na dominação política (pelas vias da ideologização), pelas garantias de contratos com o Estado para legitimação das estruturas e relações de sacralização da propriedade privada. Quanto mais o capitalismo avançar em estrutura, tamanho e poder — por natureza de suas próprias relações de produção — menos a será possível a igualdade. Ainda que por sua expressão de equidade. Isso deve-se ao fato de que o Capital necessariamente estrutura-se pela mais-valia¹² para e na concentração de renda.

O pensamento de Marx é imprescindível para compreender as tensões do sistema capitalista. Principalmente os defensores do Capital passam a apresentá-lo como o único e definitivo sistema da humanidade; a última estação da história humana em suas possibilidades

¹² Para Marx, o capitalismo se baseia fundamentalmente na relação entre **trabalho assalariado** e **capital**, mais especificamente na produção do capital por meio da mercadorização da força de trabalho do trabalhador e na mercadorização do próprio trabalhador em si. Esse processo se dá pela **expropriação do valor do trabalho** do proletário pelos donos dos meios de produção. E é nesse contexto que se constitui a mais-valia a partir de uma relação que associa tempo – lucro – trabalho – exploração na base das relações de produções pelas quais o os donos dos meios de produção, a partir da apropriação do trabalho do proletariado, faz com que dinheiro transforma mercadorias em mais dinheiro às custas de agudos processos de espoliação e alienação do trabalhador. A esse fenômeno Marx deu o nome de **mais-valia** (MARX, 1974).

de processos sociais de produção. Do qual nada ou ninguém ou coisa alguma poderá dele escapar.

Dentro desta lógica, assiste-se nos dias hoje profundos ajustes econômicos em diferentes nações globo terrestre, inclusive entre plataformas ditas de esquerda, que não veem outra saída financeira para estabilidades de economias senão recorrendo à medidas estritamente dentro dos parâmetros do neoliberalismo¹³ (como se pode facilmente constatar na análise das recentes mudanças econômicas que, por exemplo, a América Latina atualmente passa).

A América Latina, por exemplo, segundo Galeano (1994), tem sido mantida por forças internacionais e locais como celeiro de exploração e espaços de subserviência ao grande capital que, por sua vez, tem estabelecido com a América Latina relações de espoliação para acessos irrestritos à reservas de petróleo, ferro, minérios em geral, café e frutas e carne.

A América Latina, ainda segundo o autor, tem sido laboratório de pacotes econômicos e de relações comerciais que desenvolveram mecanismos e lógicas que garantem a quem consome e beneficia produtos latino-americanos faturarem mais do que quem os produz. Mesmo que quem os produza permaneça com as sequelas dos processos de exploração de algumas dessas matérias-primas. Sendo que tais estruturas de exploração continuam a ser replicadas e/ou reproduzidas — embora com o histórico que possuam —, sob a apatia das forças dirigentes do continente que desmorona aceleradamente por suas matrizes de desenvolvimento não-sustentáveis.

Essas questões estruturais não precisam ser só compreendidas e refletidas aprofundadamente. Isso por si só é insuficiente. Os filósofos necessitam vir ao mundo real com suas elaborações racionais e, a partir delas, para um lugar que não seja somente o da definição ou conceituação dos fenômenos apreendidos. A condição de não corroborar com a miséria da filosofia depende do movimento de impositação do sujeito social com um dado contributo na construção da realidade social na qual está imergido. O sujeito não pode contentar-se com a cômoda reclusa ao plano da especulação racional no exercício meramente intelectual de apreensão de fenômenos dados. Sobretudo quando sua atuação profissional e/ou política se estrutura em uma dinâmica de classes, nas tensões e nas contradições que pauta a dinâmica das relações de classes.

¹³ O Neoliberalismo é um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, que formam um corpo de sua doutrina ou corpo de ideias pelas quais a organização da economia deve ser empreendida por indivíduos a partir da livre iniciativa e não por qualquer tipo de organização do Estado e/ou de organizações coletivas. Deriva do Liberalismo Econômico, do séc. XVI, e defende a auto regulação da economia pela própria dinâmica do mercado e a meritocracia como irrestrita modalidade de justificação das condições sociais nas quais possam estar caracterizados os sujeitos (GENTILI, 1995).

É importante ressaltar que umas das categorias centrais dos estudos de Marx é a luta de classes. Luta pela qual trabalhadores oprimidos e patronato interagem na base das relações sociais de produção e, por conseguinte, nas relações de (re)produção cultural que, aos poucos, os constitui. Portanto, os trabalhadores necessitam libertarem-se dos processos de opressão pelos próprios concursos da desideologização, desalienação e emancipação por intermédio do materialismo histórico-dialético.

A concepção materialista de Karl Marx é uma espécie de síntese, elaborada a partir das influências dos pensadores alemães Hegel (1770-1831) e Feuerbach (1804-1802). É importante, antes de se explicitar a concepção materialista — que é estruturalmente marcada pelo situacionamento histórico — se faz necessário revisitar-se o pensamento de Marx sobre o materialismo histórico, sobretudo para se entender sobre quais pressupostos teóricos o pensador edifica sua teoria social.

Para Marx é na práxis¹⁴ que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não de um pensamento [ou seja, de uma qualquer filosofia ou reflexão autofágica sobre a verdade de qualquer concepção do mundo], que se isola da práxis, é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2009, p. 5)

Na definição de materialismo histórico, pela compreensão de Marx, é necessário assegurar que Marx não deixou — e nem deveria deixar — uma procedimentalização padrão normatizada de como pesquisar ou se instaurar jurídico-normativamente e politicamente um modo social de produção ou uma dinâmica de ordenamento de macrogestão de novo e necessário modo de produção que deve ser proposto como contraponto do inumano capitalismo. Metodologicamente a natureza dos estudos de Marx, no tocante ao seu método, foi responder à questão: como e em que medida emerge, estrutura, se desenvolve e entra em crise a ordem burguesa de promoção do Capital? E o que deve ser entendido acerca de exploração econômica e dominação política na base da constituição de (re)produção do Capital?

O materialismo histórico-dialético é, por excelência, um método de análise dos processos de construção da realidade social. É uma teoria de orientação de estudos e pesquisas

¹⁴ Parte do verbete **Práxis** é apresentada por Bottomore (2011, p. 430) como, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. [...] Para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para conhecimento da *poiesis*, a produção de alguma coisa, e, para o conhecimento prático, a própria ação [intencional e transformadora de dadas estruturas, sobretudo nos domínios econômico, ético e político].

que não dicotomiza ou distancia o sujeito do objeto da análise. E o faz a partir de um situacionamento histórico. Tem por base coletivos sociais imersos em suas estruturas de produção e em um dado contexto político, tendo em vista uma determinada intenção revolucionária.

É importante mencionar que na teoria de Marx a expressão “materialismo” é contrária à concepção de “idealismo”. Para o materialismo as chaves para as superações e reflexões das realidades sociais estão sempre gravadas na própria materialidades das realidades sociais em movimento. Especialmente em suas tensões, contradições e processos de consolidações ou de mudanças. Para Marx, portanto, as ideias e concepções que são elaboradas ou projetadas em relação ao mundo e suas dinâmicas que o constitui estão determinadas pela existência e não preponderantemente pelo pensamento por si. Está na existência material a essência e/ou fins para os quais caminham situacionadamente todas as coisas dialeticamente, entende Marx (1983).

Quanto à acepção de dialética, no tocante à distinção relativa à dialética entre Hegel, essa definição de dialética marxista fica mais clara nas próprias palavras de Marx, quando da afirmação:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1983, p. 16).

Hegel, para sua Dialética, revisita e se apropria da definição de “unidade dos contrários” exatamente como preconizada por Heráclito. É de Hegel a concepção de que a base de toda e qualquer racionalidade deve partir do pressuposto de que a contradição não pode ser entendida como fator paradoxal de contraprodução ou como vetor “ilógico” de constituição das coisas. Ela, por si, é o fundamento e motor do pensamento em relação às coisas em si e em seus fatores de existência. Pois, para Hegel, segundo Bottomore (2011), a história não é senão o pensamento que se realiza e tal pensamento não é mais estático, procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). No plano do idealismo!

Marx, no tocante à dialética, traz os preceitos das tensões e contradições, no movimento histórico das relações sociais de produção da vida, para um realismo material relativo às condições objetivas de se viver e constituir-se enquanto sujeitos sociais. Haja vista que

na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações

necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 1983, p. 47).

No contraponto desse entendimento, a dialética de Hegel estava alinhada ao espírito da consciência enquanto faculdade de apreensão e de formação das bases do pensamento humano. Na base de uma realidade caracterizada pelo racional e no plano da razão. Estruturalmente. Para Marx, a dialética se dá essencialmente nas bases materiais dos processos e relações sociais de produção. E a história é movida por sua existência. Sempre intencionalmente. Em umas ou em outras mãos com fins intencionais. O modo social de produção da vida material é sempre resultante da capacidade e do grau de formação social da consciência. E de uma consciência enquanto faculdade de qualificação e constituição dos homens enquanto sujeitos da própria história. A dialética para Marx não é tão-somente a estrutura referencial de se chegar teórico-metodologicamente a uma verdade e, antes, uma concepção de constituição e de visão de mundo, de homem e de sociedade na tríade da relação homem-natureza-trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os frankfurtianos foram estabelecendo diligências à matriz do pensamento marxista de centralidade nas categorias de análise de trabalho, ideologia, do poder, alienação e luta de classes. Sob o entendimento que as minorias sociais — em suas múltiplas frentes e causas — não cabiam sob “as mesmas bandeiras” de articulação político-cultural. Assim, a Escola de Frankfurt, sugeriu e entendeu empreender um profundo movimento autorreflexivo na Teoria Social de Karl Marx. Neste movimento, não mais o conceito de situacionamento da história e a tomada da consciência de classe foram as referências conceituais basilares, mas agora, por exemplo, a cultura, a indústria cultural, a massificação do conhecimento, a arte, literatura, a diferença, a igualdade, a alteridade, a religiosidade e a (des)territorialidade foram questões lidas a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Para os frankfurtianos, a racionalidade para com o entendimento de construções da realidade social devia despontar com uma perspectiva de ciência referencializada por uma razão instrumental.

Os intelectuais da Escola de Frankfurt conduziram suas obras a uma esfera crítica e reflexiva quanto ao marxismo, abordando principalmente: **a)** O desligamento da luta de classe e da ação revolucionária; **b)** A genuína liberdade individual viria com a noção de moralidades, religião, família, conceitos variados como estética, estética da sensibilidade, etc.; não por

intermédio de questões ligadas à luta de classe, mas sim a grupos sociais distintos em ações reivindicatórias singulares e emergentes; c) entendiam que o marxismo puro era pouco intelectualizado e propunham uma certa revisão a partir da discussão acerca de Ciência.

A Escola de Frankfurt, como dissidente da matriz de pensamento de Marx, inaugurou todo um estilo moderno de busca da compreensão da realidade social que fomentou, a partir de 1989, até mesmo uma pretensa nova época histórica com o rompimento com a era da modernidade. Isso sem dar conta das respostas ou das intervenções às profundas sequelas sociais da concentração de renda, da alienação e da (re)estruturação do trabalho, por exemplo.

Sequelas sociais essas que encontram-se sem superações na medida de suas demandas em função da pouca compreensão ou da recusa intencional de se entender o materialismo histórico como uma tese de que, por meio da qual, o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. Segundo Paulo Netto (2011) o materialismo dialético trata-se de um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. E, portanto, uma análise materialista histórica parte da questão de que a produção e a troca dos produtos são pilares de toda a ordem social; existente em todas as sociedades que desfilam pela história.

Nesse contexto, políticas e fundamentos de diferenças e subjetividades são importantes. Contudo, figuram no sentido de supressão de uma das mais primárias causas da negação do sujeito e/ou do outro: a concentração de renda a partir do movimento de espoliação e expropriação de condições objetivas de garantias da vida de quem, materialmente, produz. Poder-se-ia encontrar um lugar nessa expressão de luta para as causas da diferença no âmbito, inclusive, dos estudos culturais. Todavia, a condição de se pensar às questões relativas à subjetividade veio de modo desarticulador em relação à centralidade das categorias dialética, contradição, trabalho, luta de classes e de relações sociais de base para a produção da vida.

O materialismo histórico-dialético nasceu da luta em relação à superação de ciências aliadas unicamente à condição de se pensar a realidade sociais e seus condicionantes. Hoje há ciências ou as abordagens de cunho pragmático-funcional se posicionaram em relação à constituição e uso social do conhecimento em prol da satisfação imediata do Capital e do mercado em sua própria autorregulação. Então, há de se promover um outro espaço para outras ciências que não o de exercício contemplativo ou especulativo da razão por si.

Para Marx, os tempos em que vivemos, a modernidade, não é nada mais que um projeto de articulação e aprofundamento da dinâmica e da racionalidade capitalista de ordenamento político-econômico do modo de produção da vida e, nela, as classes não podem

se reconhecer enquanto meras frações de população (como desejam os estudos modernos que necessitam lidar com a base produtiva do trabalho vivo). Uma vez que população é, por si, uma mera abstração caso não se considere seu composto de classes que a compõe. Entretanto, classe, por si, enquanto termo, também não qualifica objetivamente os membros que a compõe. Não passaria de um termo comum se, sob ele — ou a partir dele — não for considerado o que dele decorre em potencialidades de elaborações da realidade social, como: a força de trabalho, o trabalho assalariado, o capital produzido em processos extenuantes de mais-valia, as trocas, a divisão social do trabalho, a alienação, o valor de uso e o valor de troca, a fetichização da mercadoria, a mercadorização da força de trabalho, a própria força de trabalho em si, o dinheiro e as teses, antíteses e sínteses que vão desde a reinvenção do modo de produção capitalista — a cada uma de suas cíclicas crises — até suas reais possibilidades de superação definitiva do modo de produção do capital. Isso tendo em vista estruturas humanizantes de geração de bens e de patrimonializações sustentáveis — econômica e socialmente viáveis — referenciadas pela garantia da qualidade de vida de trabalhadoras e trabalhadores que pensam utilmente a si em seus contextos de classe — na perspectiva dos resultados e dos processos materiais de defesa e promoção da vida — também no e do planeta —, referencializados pela centralidade do trabalho como um princípio educativo da condição humana.

Foi Marx quem inaugurou uma perspectiva de ciência com uso social do conhecimento em prol de condição de vida. Em nosso planeta, a não configuração predatória das relações homem-natureza-trabalho, nasceu pelos desafios enfrentados por Marx no plano da materialidade de se pensar o mundo para que sua transformação seja possível.

REFERENCIAS:

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. Trad. Marcus Penchel. Rio: Zahar, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (orgs.): **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**: Trad. de Galeano de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (estudos latino-americano, v.12).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 3a edição, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria**, do Sr. Proudhon. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl, Teses sobre Feuerbach, 11ª Tese. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**, vol. I, trad. Álvaro Pina, Lisboa: Edições Avante, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**, Vol. I – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Coimbra: Centelha, 1974.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLITZER, Georges: **Princípios Elementares de Filosofia**. 9ª edição. Edições Prelo: São Paulo, 1979.

SANFELICE, José Luis. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, Pós Modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. 3ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS
SOBRE A TECNOLOGIA NO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO BRASILEIRO
WORK, EDUCATION AND TECHNOLOGY: CONCEPTUAL APPROPRIATIONS
ON TECHNOLOGY IN THE FIELD OF WORK AND EDUCATION IN BRAZIL**

Nilo Silva Pereira Netto¹⁵

Domingos Leite Lima Filho¹⁶

RESUMO

O texto que apresentamos, trata-se de um esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia no campo de estudos sobre o trabalho e a educação no Brasil. No país, os debates acadêmicos sobre as relações entre trabalho e educação vêm ocorrendo sob a forte influência do prisma metodológico do materialismo histórico e dialético. Dessa forma, a escolha pela compreensão do *locus* da categoria tecnologia, no escopo da teoria marxiana, adquire centralidade nesta pesquisa, cujo caminho parece não ter sido suficientemente explicitado e debatido no contexto das mediações entre trabalho, tecnologia e educação. A referida opção encontra, todavia, uma celeuma a enfrentar, posta no interior dos Estudos Sociais sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade, área onde movimentos, pesquisas acadêmicas e outros agentes disputam acalorado debate acerca da relação tecnologia e sociedade. Nesse campo, encontra-se uma forte tendência de classificação do pensamento marxiano no âmbito do determinismo tecnológico. No contraponto dessa rotulação, o texto divulga resultados parciais de uma tese em andamento que procura realizar dois movimentos: 1) Compreender os argumentos taxativos ao determinismo tecnológico no campo dos estudos sobre tecnologia e sociedade e dar a eles um tratamento analítico à luz da teoria marxiana, refutando tal classificação. 2) Analisar a produção do campo trabalho e educação no Brasil por meio da leitura e reflexão a partir da disseminação das pesquisas no interior do grupo Trabalho e Educação da ANPED, explicitando como a conceituação de tecnologia vem sendo adotada nas últimas décadas por esse agrupamento de intelectuais.

Palavras-chave: trabalho; educação; tecnologia; determinismo tecnológico.

ABSTRACT

The text is a theoretical effort to understand the different appropriations of the concept of technology in the field of Work and Education Studies in Brazil. In the country, academic debates about the relationship between work and education have been taking place under the strong influence of the historical and dialectical materialism methodological perspective. Therefore, understanding the locus of the technology category within the scope of Marxian theory becomes central to this research, path that seems to have not been described and debated enough in the context of the mediations between work, technology and education. This option, however, faces a controversy within the Social Studies on Science, Technology and Society, where social movements, academic research and other agents engage on a heated debate about the relationship between technology and society. In the field there is a strong tendency to classify Marxian thought in the context of technological determinism. Countering this labeling,

¹⁵ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – UTPFR. Pesquisador do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. Docente da Rede Estadual de Educação do Paraná e da Faculdade de Pinhais – FAPI. E-mail: nilonetto@gmail.com.

¹⁶ Professor doutor do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – UTPFR. Coordenador do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. E-mail: domingos@utfpr.edu.br.

the text discloses partial results of an ongoing thesis that seeks to: 1) Understand the taxonomic arguments against technological determinism in the field of Technology and Society Studies and give them an analytical treatment in the light of Marxian theory, refuting such classification. 2) Analyze the production on Work and Education in Brazil through a close reading of the research carried out by the Work and Education group of ANPED, explaining how the conceptualization of technology has been adopted in the last decades by this group of intellectuals.

Keywords: work; education; technology; technological determinism.

1 INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos trata de resultados parciais de uma pesquisa em andamento – tese de doutoramento – e se caracteriza como um esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil.

Os debates acadêmicos sobre as relações entre trabalho e educação no Brasil vem ocorrendo nas últimas décadas sob a forte influência e por meio do prisma metodológico do materialismo histórico e dialético. Nesse contexto, embora consideremos o tema da tecnologia como um assunto de relevante importância no decurso da reflexão marxiana, observamos e levantamos como hipótese, que o tratamento conceitual dado por esse campo à referida temática não tem adquirido notoriedade, assim como verticalidade em sua abordagem nas pesquisas.

Como nos ensina Karl Marx (2003), as relações entre ser humano natureza são desde logo mediadas por instrumentos de trabalho, por aparatos técnicos – igualmente resultantes do labor – que se interpõem nos processos de transformação, processo fulcral, que guarda relações com as distintas conformações humanas, desde a constituição corpórea até a composição sócio-histórica hodierna.

Essa compreensão ontológica e histórica do trabalho em estreita relação com o desenvolvimento técnico, articulada ao debate educacional – do âmbito político-filosófico abrangente ao específico desenrolar de proposituras pedagógicas ou políticas para a educação escolar ou profissional – são objetos caros aos estudos desenvolvidos no âmbito da linha de pesquisa trabalho e tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Dessa forma, a escolha pela compreensão do *locus* da categoria tecnologia no escopo da teoria marxiana adquire centralidade nesta tese, cujo caminho parece não ter sido suficientemente explicitado e debatido no contexto das mediações entre trabalho, tecnologia e educação.

A referida opção encontra, todavia, uma celeuma a enfrentar posta no interior dos Estudos Sociais sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ESCTS), espaço em que movimentos,

pesquisas acadêmicas e outros agentes disputam acalorado debate acerca da relação tecnologia e sociedade. Nesse campo, embora recente, vem se acumulando intensa e profunda discussão, assim como densa produção teórica acerca das articulações entre as peças desse trinômio.

Nos países de capitalismo avançado, desde o final dos anos sessenta, uma forma crítica de compreensão da ciência e da tecnologia em suas relações com o constructo social vem sendo construída como o campo de estudos em Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e adentrado aos meios universitários, conforme apresentam Noela Invernizzi e Lais Fraga (2007). As pesquisadoras revelam a problemática nodal do referido campo de estudos, qual seja, a visão hegemônica referente à ciência e a tecnologia na sociedade contemporânea.

A partir da análise dos fatores sociais que influenciam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como de suas implicações sociais, ambientais e éticas, o campo CTS questiona fortemente a visão neutra da ciência e da tecnologia e as ideias lineares de progresso a elas relacionadas (INVERNIZZI; FRAGA, 2007, p. 01).

Contextualmente, fica compreendido que o surgimento desse coro crítico, possui um interlocutor bastante definido que aparentemente manifestava-se incontestável, configurado na narrativa da benevolência hermética e inexorável da tecnologia, assim como dos processos científicos que a engendram. Coloca-se em questão a ciência e tecnologia como puramente benéficas, em contrariedade ao que a sociedade em geral estava habituada a crer (CUTCLIFFE, 2003).

Um aspecto marcante da narrativa do desenvolvimento tecnológico que passa a ser duramente contestado pelos referidos estudos diz respeito ao chamado determinismo tecnológico. Na concepção crítica de Andrew Feenberg (2010), a teoria determinista explicaria o destino da sociedade relacionando-o visceralmente ao elemento do desenvolvimento tecnológico e este, por sua vez, seria constituído em neutralidade. Em uma palavra, as instituições sociais têm que se adaptar aos imperativos neutros da base tecnológica (FEENBERG, 2010). Nesse espectro de sua teoria, o autor afirma que essa visão tem sua fonte fundamental em certa leitura de Marx e que por sua vez se constituiu como senso comum das ciências sociais¹⁷.

Em uma arguição bastante próxima a de Feenberg temos a contribuição de Renato Dagnino (2010), a qual apresentaremos adiante focando em sua crítica ao materialismo

¹⁷ O texto a que nos referimos é uma exposição de Andrew Feenberg do início dos anos noventa. A afirmação “esta visão, que, sem nenhuma dúvida, tem sua fonte em certa leitura de Marx e é agora parte do senso comum das ciências sociais” (FEENBERG, 2010, p. 73) é influenciada por Richard Miller (1984) e parece-nos base sobre a qual, a crítica do autor se erige.

histórico dialético acerca da questão tecnológica. O autor, referência fundamental no contexto latino-americano nos estudos sociais sobre a tecnologia e a ciência é protagonista da chamada tese forte da não-neutralidade tecnológica¹⁸. A síntese do autor parece vaticinar que a teoria do materialismo histórico dialético, enquanto componente do referido determinismo, desconsidera dimensões externas ao seu próprio e restrito âmbito tecnológico, a exemplo de fatores econômicos.

2 A OBRA DE MARX E O CAMPO TECNOLOGIA E SOCIDADE

Nesse item do texto, tratamos de rapidamente encaminhar o recorte necessário à compreensão da temática, dado o reduzido espaço permitido para o formato artigo. Ao referenciar a obra de Marx no campo tecnologia e sociedade, faz-se necessário perpassar pelo ideário da chamada tese forte da não neutralidade da ciência e da tecnologia. Essa corrente vem sendo representada de maneira dadivosa pela extensa produção de Renato Peixoto Dagnino – professor nas áreas de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e de Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil – que advoga de maneira peremptória ser a tecnologia não apenas determinada pela sociedade, mas sê-la um elemento contaminador da mesma e central para impedir sua efetiva transformação (DAGNINO, 2014)¹⁹.

Considerado o peso da contribuição do referido autor, escolhemos para o trecho que segue, uma de suas principais obras como interlocutora primária. Referimo-nos ao livro “Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência”, publicado em primeira edição no ano de 2008 pela editora da UNICAMP, cidade de Campinas, Brasil.

Na obra, o autor exhibe longamente o debate sobre a questão do determinismo tecnológico apresentando sob sua perspectiva as decorrências teóricas que desembocam na composição da tese forte da não neutralidade. O caminho que percorreremos para este momento

¹⁸ Este agrupamento de intelectuais admite que os processos de produção das tecnologias – suas concepções e disputas – assim como seus produtos e reverberações são substancialmente sociais e umbilicalmente ligados desde então às relações de dominação estabelecidas nas sociedades. E é desta perspectiva que o autor confronta os prognósticos e as experiências históricas que transpõem aparatos tecnológicos de determinado contexto social a outras conformações societárias – como no caso de sua crítica à experiência operária e camponesa da União Soviética.

¹⁹ O trabalho de Renato Dagnino é intensamente influenciado pelas contribuições do estadunidense Andrew Feenberg – teoria crítica da tecnologia – e do australiano Hugh Lacey, ambos influenciados, por sua vez, pela Teoria Crítica da Sociedade ou Escola de Frankfurt, pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e outros autores como Michel Foucault. A leitura de Dagnino, todavia, é – dentro de seus limites – crítica, superadora e propositiva, além de visceralmente articulada ao movimento latino-americano, sobre o qual exerce papel de destaque.

do texto é o da apresentação excessivamente sumária das ideias do autor referentes à classificação da filosofia de Karl Marx na acepção do determinismo tecnológico.

Dagnino (2010) identifica no grupo de visões sobre o determinismo tecnológico aquela que admite uma percepção evolucionista-linear da tecnologia, alimentada pela força de sua eficiência, apresentada como objetiva, neutra, livre de qualquer intervenção social. Segue caracterizando essa acepção como uma tentativa própria do historicismo em buscar as leis incondicionais que expliquem o desenvolvimento histórico-social das culturas. Para o autor, essa variante tem na obra de Marx uma de suas primeiras formulações clássicas e por isso apresenta-a com maior detalhamento²⁰.

Segundo Dagnino (2010) a formulação original de Marx tem sua primeira manifestação em seu ensaio intitulado Miséria da Filosofia, escrito entre 1846 e 1847, onde o autor alemão questionara Proudhon sobre uma série de elementos de sua recente acepção filosófica. É nesse texto que “Marx sugere uma relação de causalidade entre as forças produtivas e as relações de produção, que viria a ser interpretada pela maioria de seus seguidores como uma clara aceitação da visão do determinismo tecnológico” (DAGNINO, 2010, p. 52).

Segundo nosso interlocutor, conforme fica límpido na obra de Marx – e como tem apontado muitos de seus analistas – a compreensão desenvolvida na sua teoria é contraditória²¹ em relação à sua acepção de como se dá a construção social.

Nela se podem encontrar momentos em que a tecnologia é apresentada como um elemento neutro, meramente instrumental, e que o decisivo ou importante é a sua apropriação pela classe operária. Em outros, encontram-se afirmações em que ela é vista como trazendo em si, intrinsecamente, um elemento de subordinação e maior exploração do trabalhador. Finalmente, como na passagem acima citada, a C&T aparece como determinante das mudanças que ao longo da história seriam responsáveis pela sucessão dos modos de produção e pelo progresso social rumo ao comunismo (DAGNINO, 2010, p. 53).

Dagnino (2010) situa que diversos autores²² buscaram ilustrar essa visão do marxismo. Na compreensão do mesmo, mediada pela pesquisa de Roe Smith e Leo Marx (1996), as interpretações dessa natureza, frequentes na cultura ocidental, terminam por se transformar em versões populares da história moderna.

²⁰ A obra consultada é a primeira reimpressão do ano de 2010

²¹ Dentro dos esmagadores limites de nossa percepção acerca da obra de Dagnino, não nos transparece que nesse trecho, se está a falar do caráter contraditório dialético da análise e da textualidade de Marx, ou mesmo à categoria metodológica contradição.

²² Cita White (1973) e sua análise de que a introdução do estribo na Europa teria sido a causa do surgimento do feudalismo.

Outro ponto levantado pelo autor, diz respeito à duas ideias referentes ao “papel absolutamente central da mudança tecnológica na história, espalhadas e reiteradas em muitas” (DAGNINO, 2010, p. 54) das numerosas obras de Marx e que merecem seu destaque, quais sejam: 1) Haveria um desenvolvimento contínuo das forças produtivas e 2) A meta da história é uma sociedade na qual poderia ocorrer o desenvolvimento livre, sem obstruções, progressivo e universal das forças produtivas. A primeira e menos ideologizada delas foi a mais explorada pelos historiadores da ciência alinhados com a visão do determinismo – assevera.

Abordando a formulação original de Marx, o autor insere uma série de seis pontos críticos à visão da inevitabilidade do progresso tecnológico – que permitiriam compreender que seu desenvolvimento seria concatenado por uma sucessão de inovações, uma conduzindo a outra. Segundo o autor, essas impressões são derivadas da concepção de desenvolvimento contínuo e linear das forças produtivas em Marx – alinhada com o determinismo tecnológico. Elas seriam características desse determinismo impressas no pensamento marxiano.

Acerca de uma possível dubiedade na interpretação de Marx sobre o determinismo tecnológico ou determinismo social, Dagnino (2010) expõe que para compreender o porquê dessa ambiguidade não ter sido removida pelo desenvolvimento posterior do marxismo e porque a questão tecnológica teria sido por ele colocada em segundo plano, julga conveniente retomar conceitos que, segundo o autor, guardam relação direta com ela. Retorna então a esses conceitos:

Marx parecia defender que a mudança tecnológica – o desenvolvimento das forças produtivas – era o principal motor da história. Essa importância era tamanha que, para ele, a forma como se fabricam os objetos usados pelo Homem (mais do que eles próprios) e os instrumentos que se utilizam para tanto seriam o que permitiria distinguir as diferentes épocas econômicas (DAGNINO, 2010, p. 58).

Prossegue no mesmo tema afirmando que a questão que se encontra no núcleo do materialismo histórico é a da relação entre as forças produtivas e as relações de produção. Para ele, Marx considera por um lado que as forças produtivas determinam ou condicionam as relações de produção. Por outro, vem a afirmar que as relações de produção têm efeito decisivo sobre as forças produtivas. Essas últimas são em um momento formas de desenvolvimento e em outro, travas para a mudança tecnológica. Essa interpretação, somada da referência à introdução à Crítica da Economia Política, trariam o entendimento de que na obra de Marx, ao longo do tempo de existência dos modos de produção, existiram duas etapas: uma inicial, em que haveria uma correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção e, outra, posterior, onde ocorreria uma relação de contradição (DAGNINO, 2010).

Expressas essas questões, Dagnino passa a debater a questão da transição e as citadas etapas históricas dos modos de produção a partir de dois conhecidos autores, Cohen (1978) e Elster (1990). Ambos são representantes do chamado marxismo analítico, duramente criticados por Claus Germer (2009) por serem autores que definitivamente se afastam dos pressupostos do marxismo. Talvez advenha dessas referências marcadamente deterministas, as dificuldades nas interpretações de Dagnino acerca do materialismo histórico e dialético.

O próximo tópico em que Dagnino (2010) se detém sobre a contribuição marxiana é no momento em que pergunta: Marx aceitava o determinismo tecnológico? E responde a partir de diversos comentadores de peso que aparentemente sem conhecer a contribuição uns dos outros, parecem ter acordo numa resposta. Interpreta Dagnino sobre a afirmação dos autores: ainda que Marx tenha lançado a inicial formulação do determinismo tecnológico – refere-se possivelmente ao texto da Miséria da Filosofia – não apenas nunca retornou a repetir nada parecido, senão que seus estudos histórico-concretos mostram que não o foi.

Por fim, Dagnino (2008) arrisca sua primeira tentativa de conclusão afirmando que com base nos conceitos de marxismo que guardam relação com a ciência e a tecnologia, faz-se possível entender porque vários autores seminais tendo mantido a compreensão de que o desenvolvimento das forças produtivas seria o motor da economia e que por meio dele seria possível uma explicação da história – ajudaram sobremaneira a consolidar a postura do determinismo tecnológico.

Para o autor, os movimentos anticapitalistas constituídos nos últimos séculos, particularmente o marxista, ao incorporarem o otimismo iluminista ao ideal de progresso, atribuíram ao desenvolvimento das forças produtivas um papel tão importante a ponto de identificá-lo como progresso da humanidade, desconsiderando inclusive o valor de se analisar a experiência do socialismo real. Cita Oliveira (2002) e indica que ciência e tecnologia apareciam como o lado bom do capitalismo, como algo a ser preservado e promovido na transição para o socialismo (DAGNINO, 2010)²³.

Dagnino (2010) assevera que a aceitação de que nenhuma sociedade para se desenvolver poderia optar por outras tecnologias que não fossem as dominantes nas sociedades mais avançadas, que possuem maior produtividade do trabalho, enfim, levou não apenas a não se questionar a forma como se processava no capitalismo o desenvolvimento tecnológico, mas

²³ Essa crítica de Dagnino se refere à Marx, como se sua teoria fosse cindida entre as benevolências e malevolências da sociabilidade do capital e que numa transição bastaria preservar suas benesses morais. Crítica que o próprio Marx endereçara a Proudhon em 1847.

também levou que se tentasse sua mera utilização para construção do socialismo – e esse é um dos pontos nodais da crítica do autor ao marxismo.

A esta altura, vemos esgotada nessa obra a classificação de Dagnino (2010) sobre uma das correntes fundantes do pensamento do determinismo tecnológico concomitante à ideia de neutralidade da técnica e da ciência – segundo ele – constituída pela teoria social do marxismo.

As glosas de Renato Dagnino (2010) acerca da contribuição de Marx ficam bem clarificadas nesta obra e referem-se sinteticamente aos elementos que seguem. 1) Parte-se da acepção apresentada em recorte da textualidade de Marx – que na ocasião promove acalorado embate contra a filosofia reformista de Pierre Proudhon – onde se interpreta uma relação de causalidade entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, pois nessa passagem o autor alemão afirma uma relação íntima entre essas duas categorias, assim como apresenta a ligação entre o moinho e o suserano, a máquina e o capitalista industrial. Nessa leitura, eis seu mito fundador. 2) Adiante, a compreensão do autor faz referência a um suposto papel absolutamente central da mudança tecnológica na teoria de Marx e desse papel decorreria sua interpretação dos escritos do autor alemão onde – segundo essa interpretação – a relação tecnologia *versus* sociedade seria unidirecional, o desenvolvimento tecnológico seguiria um processo autônomo, absolutamente apartado do âmbito social, como uma espécie de fator extrínseco que possui uma dinâmica própria. 3) Derivada dessa observação, anota o autor abalizado pelo prólogo à Crítica da Economia Política de Marx, que a questão da relação entre as forças produtivas e as relações de produção – localizada pelo mesmo no núcleo do materialismo histórico – considera por um lado que as forças produtivas determinam ou condicionam as relações de produção e por outro que as relações de produção têm efeito decisivo sobre as forças produtivas. Essas últimas são em um momento formas de desenvolvimento e em outro, travas para a mudança tecnológica. Em seu diagrama, essa leitura considera o desenvolvimento das forças produtivas não apenas como agente independente, mas como o único determinante do ambiente histórico-social. 4) E por fim, na apresentação errônea da tecnologia em Marx, tratar-se-ia de que as sociedades em desenvolvimento se aventurassem a imitar o capitalismo inglês, pois, na incipiente percepção materialista histórica, isso seria inevitavelmente realidade próxima.

Imediatamente cabe-nos alguns poucos comentários para continuidade da reflexão deste trecho do texto. Dagnino (2010) expõe sua estrutura crítica à contribuição de Marx a partir de uma leitura genérica da corrente filosófica marxista, que inclui formulações marcadamente distintas em um mesmo arcabouço interpretativo e explicativo. Consideramos imprecisa a

escolha unificadora de tão distintas formulações sob a insígnia do marxismo. Pois, nessa interpretação dificulta-se a compreensão das reflexões presentes nos escritos originais, imanentes à obra de Marx, e das numerosas interpretações possíveis e desenvolvimentos subsequentes de sua corrente filosófica.

Exemplo bastante contundente é a compreensão apresentada pelo autor acerca do desenvolvimento das forças produtivas e a intercessão com as relações de produção na transformação dos diferentes modos de produção. Nesse âmbito, e talvez de maneira geral, sua percepção da reflexão de Marx é profundamente marcada pela obra Gerald Cohen (1978) ornada com algumas poucas recorrências a textos de diferentes localizações temporais na obra marxiana. A leitura de Cohen²⁴ é, por sua vez, profundamente marcada pelo distanciamento dos fundamentos da filosofia marxiana (GERMER, 2009) embora busque supostamente uma defesa da teoria da história de Marx. A associação dessa afamada apreensão da teoria da história em Marx e o determinismo tecnológico é também recorrente e por sua vez, correta. Todavia, como afirmado, não se trata de uma reflexão marxiana, tampouco marxista.

David Harvey (2013) contribui com essa reflexão, afirmando não concordar com essa interpretação. “Esse tipo de abordagem é inconsistente com o método dialético de Marx” (HARVEY, 2013, p. 190) – afirma. Segundo o mesmo, Marx evita a linguagem causal e em fato, afirma que a tecnologia revela – ou em outra tradução desvela – e não propriamente determina a relação do ser humano com a natureza. Evidencia o autor, que o filósofo alemão devota marcada atenção ao estudo das tecnologias – inclusive as formas organizacionais – mas isso não o conduz a trata-las como principais agentes da evolução humana. O que se depreende da leitura de O Capital, por exemplo, é que as tecnologias em suas amplas formatações interiorizam certa relação com a natureza, assim como com as relações sociais, com a vida cotidiana e os processos de trabalho. Em conta dessa interiorização é que o estudo das tecnologias pode desvelar distintos elementos. Inversamente, continua Harvey, todos esses elementos interiorizam algo da tecnologia.

Um estudo detalhado da vida cotidiana sob o capitalismo “revelará”, por exemplo, muita da nossa relação com a natureza, as tecnologias, as relações sociais, as concepções mentais e os processos laborais. Do mesmo modo, o estudo da nossa

²⁴ Para Cohen não são as relações de produção que possuem o primado histórico, mas o desenvolvimento das forças produtivas nos seguintes termos: ele – o desenvolvimento das forças produtivas – é primordial porque resulta de um fator que é, num certo sentido, exógeno. Para ele, há uma força motora que está fora das forças produtivas e das relações de produção e que atua, primeiro sobre as forças produtivas. Para Cohen, essa força motora é a racionalidade humana, um impulso racional e sempre presente dos seres humanos no sentido de tentar melhorar sua situação e superar a escassez pelo desenvolvimento das forças produtivas (HARRIS, 2001). Fica assim exemplificado que mediação ou prisma do autor brasileiro em questão se utiliza para interpretar o marxismo de maneira uníssona, tomando por exemplo, a leitura de Cohen e Marx na mesma estatura estatutária.

relação com a natureza não pode ir muito longe, se não examinar a natureza de nossas relações sociais, nossos sistemas de produção, nossas concepções de mundo, as tecnologias que empregamos e como conduzimos nossa vida cotidiana. Todos esses elementos constituem uma totalidade (HARVEY, 2013, p. 191).

A sociologia de Souza Santos (1995) também termina por aventurar-se no mesmo modelo classificatório do pensamento marxiano. José Paulo Netto (2004) em seu embate com o autor afirma categoricamente que a partir de uma leitura rigorosa da obra do autor alemão, torna-se impossível sustentar seriamente a hipótese em Marx de um desenvolvimento automático, espontâneo ou natural da força produtiva engendrada pelo desenvolvimento tecnológico. Marx insistiu em demonstrar que o caráter revolucionário do capitalismo, no que tange a esse assunto, vincula-se às lutas entre capital e trabalho. Segundo o autor, nas mãos destas formas de leitura, o autor que fora o primeiro teórico a pensar satisfatoriamente o condicionamento sociopolítico do desenvolvimento da tecnociência se convertera num apologista vulgar do determinismo tecnológico.

István Mészáros (2004) acidifica o debate – ao embater Jürgen Habermas – afirmando que tal linha de raciocínio transforma Marx em uma caricatura. Aponta o autor que a percepção marxiana entende a tecnologia em outro sentido, como sendo algo não-neutro e, por isso, antes de herdarem as forças produtivas, os trabalhadores devem preocupar-se em reestruturá-las radicalmente. Marx era cômico que na utilização capitalista, as tecnologias – tanto físicas quanto organizacionais – são incorporadas ao capital e confrontam o trabalhador como capital: como uma racionalidade externa. Para o autor,

Marx jamais poderia considerar neutras as forças produtivas, em virtude de seus elos orgânicos com as relações de produção; por isso, uma mudança radical nessas últimas, nas sociedades que querem extirpar o capital de sua posição dominante, exige uma reestruturação fundamental e um caminho qualitativamente novo de incorporação das formas produtivas nas relações socialistas de produção (MÉSZÁROS, 2004, p. 519).

Gyorgy Lukács (1989) ao debater as concepções de Nikolai Bukharin apresenta também um caminho para a interpretação dialética da tecnologia. Ao discutir o papel da tecnologia, o filósofo húngaro assevera que a identificação final entre a técnica e as forças de produção é invalidada pelo método marxiano. A técnica é uma parte, um momento naturalmente importante, das forças produtivas sociais, mas não simplesmente idêntica a elas. A tentativa de encontrar as determinações implícitas da sociedade e de seu desenvolvimento em um princípio distinto, apartado do das relações sociais entre os seres humanos no processo de produção, distribuição e consumo leva ao fetichismo (LUKÁCS, 1989).

3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Neste momento, adentramos ao esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia, porém em um recorte mais específico, temático e temporal localizado no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil.

Optou-se por analisar a produção do campo Trabalho e Educação por meio de sua mais importante entidade de pesquisa educacional no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. A entidade tem como principal tarefa congregar a pesquisa dos níveis de pós-graduação em educação do país e a organização das Reuniões Nacionais e Regionais da associação, momentos em que pesquisadores e pesquisadoras de todo o Brasil se reúnem para socializar seus trabalhos e dividir experiências. A entidade historicamente vem também organizando a pesquisa educacional por meio de grupos de trabalho, que concretizam linhas de pesquisa amplas e congregam denso material humano e teórico de pesquisa. O grupo de trabalho que aqui analisamos intitula-se Trabalho e Educação e é o nono listado pela associação frequentemente aludido como GT Trabalho e Educação ou simplesmente GT09.

O material documental que analisamos, refere-se a uma série de textos paralelos – não necessariamente apresentados no âmbito do grupo – que realizam **balanço** das produções do mesmo em determinada faixa temporal. Esses textos foram selecionados pois apresentam o olhar de pesquisadoras de referência edificante no campo e revelam o debate interno travado especificamente no grupo temático, num exercício exemplar de reflexão crítica, ou autocrítica, da produção intelectual em trabalho e educação no Brasil.

Um primeiro texto, canônico, publicado no final dos anos oitenta diz respeito a uma análise primordial sobre a questão trabalho e educação no Brasil de autoria da professora Acácia Kuenzer (1991). Nesse texto de Kuenzer (1991), há um elemento fundamental, que foi amplamente utilizado posteriormente para análises dos períodos vindouros. Trata-se de linhas de investigação para a área, que subdividem categorias temáticas, onde podem ser organizadas as produções teóricas afim de elencar e evidenciar suas especificidades. Essas linhas consolidaram-se no decorrer de novos balanços do campo trabalho e educação, sendo grupos categoriais referenciados por trabalhos como os de Ciavatta e Trein (2003), Trein e Ciavatta (2009) e Klein (2012), configurando-se em moldura consensualmente aceita no campo. Além disso, sua retomada permanente permite uma noção de trajetória às investigações no grupo temático e dos exercícios de balanço – afirma Lígia Regina Klein (2012). Vejamos que são: A) Trabalho e educação – teoria e história; B) Trabalho e educação básica; C) Profissionalização

e trabalho; D) Educação do trabalhador nas relações sociais de produção; E) Trabalho e educação nos movimentos sociais.

Embora tenhamos analisado diversas contribuições nesse escopo, para este artigo selecionamos e apresentamos a reflexão bastante eloquente ao processo de balanço do grupo de trabalho, que foi produzida por Lígia Klein (2012) na ocasião de uma Sessão Especial ocorrida em uma reunião regional da ANPED-Sul que discutiu como tema central: a pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica²⁵. O trabalho de Klein (2012) trata de refletir sobre a produção do GT Trabalho e Educação buscando a interlocução com a educação básica, incorporando os trabalhos apresentados no período compreendido entre 2001 a 2011 e tem sido referência crítico-reflexiva fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Klein (2012) trabalha considerando as contribuições de Arroyo (1989), Kuenzer (1991), Trein (1996) e Ciavatta e Trein (2003), buscando atuar na perspectiva dos eixos temáticos, os quais – a seu exemplo – também vimos trabalhando neste texto. Segundo a autora, a partir dos trabalhos aqui considerados, a utilização da estrutura das linhas de subtemas termina por configurar uma moldura consensualmente aceita, além de denotar uma noção de trajetória na área (KLEIN, 2012).

Analisando os trabalhos e organizando-os nos eixos temáticos a autora faz as seguintes constatações: a) Trabalho e educação – teoria e história: abordagem de referenciais teóricos, categorias teóricas e concepções a ênfase maior recai sobre a discussão do trabalho como princípio educativo. São bastante significativos os trabalhos que tratam as crises do capitalismo, da centralidade do trabalho, da ontologia, das competências, além de diversificadas interlocuções com a teoria marxista. b) Trabalho e educação básica: trata-se da condição docente no contexto da reestruturação produtiva com ênfase no processo de precarização do trabalho; formação integral, unidade entre trabalho e educação, articulação ensino médio e educação profissional. c) profissionalização e trabalho: políticas de profissionalização; consolidação das políticas de educação profissional; d) Educação do trabalhador nas relações sociais de produção: predominância de trabalhos que tratam da reestruturação produtiva e seus impactos na vida e na educação do trabalhador. e) trabalho e educação nos movimentos sociais: menos expressivo se deve provavelmente ao reconhecido recuo que os movimentos apresentaram ao longo da década (KLEIN, 2012).

²⁵ Esse texto foge ao eixo central de nossa análise por ter sido apresentado em uma reunião regional da ANPED. Todavia seu objeto está localizado no primeiro critério e além disso, a argumentação crítica apresentada pela autora é de importância fundamental para nossa reflexão.

Num balanço geral, a autora avalia que o grupo de trabalho possui produções em fina sintonia com os problemas e questões econômicas e políticas que reverberam consequências na educação em geral e na formação do trabalhador, em especial. A fundamentação teórica se revela como uma forte preocupação, dando origem a uma série de produções consistentes – ajuíza Klein (2012).

A pesquisadora chama atenção ainda para dois pontos críticos. O primeiro é o que nomeia redução da educação básica ao ensino médio. Quer dizer, segundo sua análise, quase a totalidade da produção em tela está voltada a educação profissional e ao ensino médio. Questiona a autora: mas, se, as bases para um adequado conhecimento científico e tecnológico se estabelecem no ensino fundamental, ele também deve merecer atenção e redobrados esforços do grupo de trabalho (KLEIN, 2012).

O segundo ponto de crítica da autora, que nos parece mais substancial, relaciona-se às questões de precarização do ensino e da leitura linear dos textos. Sensível à situação material do professorado da educação básica, Klein aponta para o quadro de precarização do ensino nesse nível de ensino e os impactos dessa configuração na experiência formativa do professorado. Nesse contexto, reivindica a autora um cuidado formativo com a produção do conhecimento. Explica a autora:

Em suma, os textos valem-se de categorias que apresentam dois componentes que potencializam a dificuldade de sua compreensão: primeiro, são categorias com conteúdo bastante complexo, que expressam a síntese de inúmeras determinações em geral ocultadas pelas peias da alienação; segundo, os termos que se aplicam a essas categorias já têm guarida no senso comum com conteúdos avessos ao que o campo teórico lhes atribui. A conjugação desses dois elementos pode implicar a desistência do leitor, ou, o que é mais comum, a mera incorporação do termo com o velho conteúdo superficial que lhe atribuem as correntes reacionárias ou reformistas. Consequentemente, seria muito útil para a interlocução com os professores da educação básica que o GT investisse em constante retomada dessas categorias, não apenas como instrumentos valiosos de análise das questões gerais das relações entre educação e trabalho, mas como objeto, elas próprias, de explicitação pedagógica. O manejo dessas categorias, quando não acompanhado de um tratamento pedagógico capaz do desvendamento mais claro possível do seu conteúdo, torna os textos pouco compreensíveis para uma boa fração de leitores, dificultando um nível mais profundo de interpretação [...] pior, incentiva uma apreensão formal, fundada no domínio meramente superficial do tema, na medida em que não contesta explicitamente o conteúdo de senso comum que os leitores tendem a aplicar à leitura. Tal leitura, evidentemente, reforça o conteúdo de senso comum já em voga (KLEIN, 2012, p. 21).

Para a autora, a relação do grupo com a educação básica, com a realidade escolar e de seus professores e professoras ainda apresenta possibilidades não esgotadas, as quais merecem ser largamente investigadas. Destaca também a excelência das pesquisas e estudos

desenvolvidos pelos integrantes do grupo de trabalho, destacando a urgência de que a essa função de produção de conhecimento se articule uma função pedagógica (KLEIN, 2012).

Concordando profundamente com os argumentos críticos de Klein (2012) podemos nos colocar a pensar no conceito de tecnologia inserido no contexto desenhado pela pesquisadora. A questão que pontuamos é da necessidade de tomada desse conceito para o debate, e – na trilha de Klein (2012) – sua retomada permanente, tanto para o desenvolvimento de sua base teórica quando de sua explicitação pedagógica – compreendendo a quem se destina sua produção num amplo leque de educadores e educadoras com distintas experiências em apreensão teórica e pesquisa. No senso comum habitam as mais esvaziadas concepções de tecnologia. No campo das ciências humanas e educacionais, do determinismo tecnológico ao pragmatismo das tecnologias de informação e comunicação, há que se instituir um estatuto teórico baseado no materialismo histórico e dialético que seja capaz confrontar tais sentidos incompatíveis com a leitura da realidade e o projeto de sua transformação – quer dizer, uma leitura de totalidade ao fenômeno tecnológico na sociedade de classes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho de avaliar os balanços sobre o campo Trabalho e Educação – especificamente sobre o grupo de trabalho – buscamos indagar o fenômeno tecnológico enquanto debate dos balanços – por meio de suas autoras ou dos trabalhos eleitos para sua narrativa – mas, também, enquanto objeto de novas perspectivas de pesquisa e aprofundamento para a área. Vimos que a tecnologia em seu debate conceitual mais específico e tomado com centralidade nos trabalhos ainda está aparentemente silenciada. Talvez o campo tenha compreendido o esgotamento da questão, por produções anteriores, mas na concepção de tecnologia que vimos discutindo, em sua proximidade ontológica com o trabalho, parece-nos estranho não a ver suficientemente e permanentemente abordada no desenvolvimento categorial do campo.

Os textos analisados – para além daquele que aqui, foi apresentado – embora tratem a tecnologia como objeto do balanço, mesmo que não conceitual ou como foco central, não apontam esse desenvolvimento enquanto uma perspectiva a ser desenvolvida pelo grupo de trabalho, como uma necessidade, tampouco indica a necessidade desse desenvolvimento pelos estudos próximos. Isso favorece, a nosso ver, a apreensão superficial deste elemento teórico pelos possíveis leitores e leitoras – conforme expusemos em leitura afinada com a crítica de Lígia Klein (2012).

O debate acerca da provocação do campo tecnologia e sociedade também não apreça no interior dos balanços, possivelmente por não ter sido debate de peso nas reuniões da associação. Entretanto, a posição determinista, do desenvolvimento tecnológico linear, inexorável e neutro, tal qual categorizada como própria do pensamento marxiano em Dagnino, também não dá sinais de força teórica ou de poder heurístico. Ao contrário, o que tende a transparecer nos elementos dos trabalhos de balanço é uma concepção de devir histórico dotado de contradições no âmbito das classes e das relações sociais como síntese de múltiplas determinações, mais ligada à noção de totalidade que à percepção da tecnologia ou do desenvolvimento das forças produtivas como algo redentor e revolucionário em si a se aguardar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho, educação, escola, LDB (Debate). In: **Revista de Educação**, n. 4, p. 4-12, 1989.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sônia Maria. Trabalhos encomendados e minicursos do GT 09 no período de 1997 a 2013: elementos para o debate. In: **Revista Trabalho Necessário**, Ano 13, Nº 20/2015.

CIAVATTA, Maria. O percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação. In: **Revista Trabalho Necessário**, Ano 13, Nº 20/2015.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd: set-dez, n. 24, 2003.

COHEN, Gerald Allan. **Karl Marx's theory of history: a defence**. Oxford: Clarendon Press, 2000.

CUTCLIFFE, Stephen. La emergencia de CTS como campo acadêmico. In: **Ideas, Máquinas y Valores**. Los estudios de Ciência, Tecnologia y Sociedad. Barcelona: Anthropos, 2003.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: Unicamp, 2010.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande: EDUEPB; Florianópolis: Insular, 2014.

ELSTER, John. **Explaining Technological Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FEENBERG, Andrew. Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. In: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/ Capes, 2010, pp. 67-95.

GERMER, Claus Magno. Marx e o papel determinante das forças produtivas na evolução social. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 29, p. 75-95, 2009.

HARRIS, Laurence. Forças produtivas e relações de produção. BOTTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 54-55, 2001.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

INVERNIZZI, Noela; FRAGA, Lais. Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Vol. 1, Número Especial. In: **Revista Ciência & Ensino**, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. **A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica: uma demanda (des)atendida?**. In: Ramos, Flávia Brocchetto; Paviani, Neires Maria S; Azevedo, Tânia Maris. (Org.). *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares*. 1ed. Caxias do Sul - RS: Editorla da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS/Caxias do Sul / Casa Leiria/São Leopoldo, 2012, v. 1, p. 380-426.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. Tecnologia e relações sociais. In: **Bukhárin: teórico marxista**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

NETTO, João Paulo. **Marxismo Impenitente: contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Tecnociência, ecologia e capitalismo. In: LOUREIRO, Isabel Maria; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa. **O espírito de Porto Alegre**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SMITH, Merritt Roe; MARX, Leo. **Historia y determinismo tecnológico**. Anaya-Spain, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In: **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

TREIN, Eunice. Entrevista. In: **Trabalho & Educação** nº 0/32-40. Belo Horizonte: NET/UFMG, 1996.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 15-49, 2009.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA MULHER E A ASCENSÃO A CARGOS DE LIDERANÇA

PROFESSIONAL WOMEN'S EDUCATION AND RISE TO POSITIONS OF LEADERSHIP

Rosângela Rocio Jarros Rodrigues²⁶

RESUMO

Ao longo da história da educação da mulher, as ocupações destinadas “naturalmente” a ela envolviam o cuidado com o outro, como de professora e de enfermeira. Antes desse tempo, a mulher nem tinha acesso à educação formal. Refletir sobre a ascensão da mulher à cargos de liderança faz com que busquemos a implicação da educação com esse processo histórico instituído há séculos. A inserção da mulher no mercado de trabalho é uma necessidade de sobrevivência e manutenção individual e familiar, também uma das fontes de realização e emancipação feminina. Essa pesquisa objetiva analisar o discurso do enunciador-empregador acerca da ascensão da mulher em cargos de liderança em empresas privadas. O método é qualitativo e documental. O *corpus* é composto pela revista Exame, as melhores empresas para se trabalhar no Brasil de 2000-2016. A análise ancora-se nos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa. Os resultados parciais indicam que as mulheres ocupam somente 32% de cargos de liderança nas empresas privadas. O discurso ideológico hegemônico é da igualdade de oportunidades para ambos os gêneros, contudo, as mulheres têm a ascensão restringida. Conclui-se, a educação é o *locus* onde a transformação pode iniciar-se, ao promover situações simuladas que estimulem as meninas/mulheres a projetarem para si e para outras, oportunidades de trabalho que requeiram o exercício profissional da liderança.

Palavras-chave: Educação Profissional. Psicologia Social do Trabalho. Trabalho. Análise de Discurso. Gênero.

ABSTRACT

Throughout the history of women's education, occupations intended "naturally" her involved the care of the other, as a teacher and a nurse. Before that time, the woman didn't even have access to formal education. Reflect on the rise of women to leadership positions causes seek the implication of education with this historical process established for centuries. The inclusion of women in the labor market is a necessity of survival and maintain individual and family, also one of the sources of fulfillment and emancipation. This research aims to analyze the enunciator-employer speech about the rise of women in leadership positions in private companies. The method is qualitative and documentary. The corpus is composed by Exame Magazine, the best companies to work for in Brazil of 2000-2016. The analysis grounds in discourse analysis assumptions of French line. The partial results indicate that women occupy only 32% of leadership positions in private companies. The hegemonic ideological discourse is of equal opportunities for both genders, however, women have to rise. It is concluded, education is the locus where processing can begin, while promoting simulated situations that encourage girls/women designing for themselves and for others, job opportunities that require the professional exercise of leadership.

²⁶Docente Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicóloga, Mestrado em Educação e Doutorado em Estudos da Linguagem. jarros@uel.br

Keywords: Professional Education. Social Psychology. Work. Discourse Analysis. Genus.

1 INTRODUÇÃO

Muitos autores se debruçam sobre os estudos da cultura organizacional, entretanto, o consenso conceitual não existe entre eles (PAZ; TAMAYO, 2004). Para Morgan (1996, p.115) a cultura organizacional resulta de um processo de construção social da realidade e refere-se tipicamente ao “padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, de ideologia, valores, leis e rituais quotidianos. A palavra é [...] usada para fazer referência ao grau de refinamento evidente em tais sistemas de crenças e práticas”. De tal modo, por meio da palavra temos acesso à cultura.

Sobre a palavra, Berger e Luckmann (2013, p.38-39) revelam que fornece “continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido [...]. Logo, a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”. Isso leva os membros de uma empresa de trabalho a compartilhar significados e sentidos comuns. Assim sendo, a “cultura orienta-se na direção de outros meios, criando atividade organizada pela influência do linguajar, normas, folclore, cerimônias e outras práticas sociais que comunicam ideologias-chaves, valores e crenças que guiam a ação” (MORGAN, 1996, p.140). Trata-se, então, da produção de um amálgama que irá promover a união e fornecer aos membros da empresa um modo de agir, de pensar, de se comportar, uma identidade de grupo.

Moscovici (2000) compreende que a cultura organizacional se manifesta por meio das interações das pessoas no local de trabalho. É por meio da observação dessas interações que se estuda a cultura e analisa-se os artefatos produzidos pelos diferentes atores sociais que tomam parte nessa ou naquela empresa. A cultura compõe-se de três dimensões interdependentes: material, psicossocial e ideológica. A dimensão material “compreende a estrutura da organização de trabalho, seu ambiente físico, recursos materiais e tecnologia”; a “psicossocial e política abrange a estrutura funcional e de poder, através das relações formais prescritas e das relações informais emergentes”; e a ideológica consiste na “estrutura das normas e valores declarados, conscientes e, também, subjacentes, inconscientes” (MOSCOVICI, 2000, p.16).

Nesta perspectiva este estudo tem como alvo os valores declarados pelas empresas circunscritos à dimensão ideológica. Esta dimensão pode ser apreendida dos valores declarados ou subentendidos nos discursos que formam a trama de enunciados expostos pela empresa, como os direitos e deveres dos(as) trabalhadores(as). Em relação aos(as) trabalhadores(as) são comuns esses enunciados estarem contidos na política de gestão dos

recursos humanos. Outrossim, “as políticas de recursos humanos não são apenas procedimentos descritivos do modo de funcionamento da organização, elas são também (ao mesmo tempo) o fundamento de uma produção ideológica [...]”, consoante Pagés et al (1987, p.98).

Como o antropólogo constrói sua teoria ou hipótese de trabalho a partir dos artefatos que encontra, os estudiosos da linguagem compõem a cena discursiva com os fragmentos que colhem dos enunciados que circulam em diferentes gêneros discursivos.

A cultura se manifesta pelo meio da comunicação adotando um vocabulário próprio e referente a uma estética organizacional. Segundo Ferreira (1986, p. 720) estética é “o estudo das condições e dos efeitos da criação artística. Tradicionalmente, estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade das emoções e sentimentos que ele suscita no homem”. O estudo do belo, do admirável, do majestoso, do luminoso e tantos outros sinônimos que poderíamos associar. Isto nos faz retratar Moscovici (2000) ao revelar que a organização apresenta dois lados, a luz e a sombra, por sua vez, componentes iluminados e componentes sombrios. Assim,

O que fica na claridade é tudo aquilo que a organização focaliza, acredita, valoriza, tenta incrementar e considera como “a realidade”. A sombra compreende tudo aquilo que a organização ignora, desvaloriza, tenta minimizar o impacto, enfim, o que não é mencionado nem “trabalhado”.

Usualmente são reconhecidos os aspectos concernentes a tarefas, objetivos e planos, hierarquia e controle, tecnologia, especialização, congruência, equipe, valores teóricos expressos em afirmações confortadas tipo “o foco no bem exclui o mal”. A organização geralmente reluta em admitir que: faz parte de sistemas maiores com outros valores, diferentes dos apregoados internamente, aceita a competição, a agressão e a violência: minimiza e esconde os fracassos de pessoas e grupos; só vê um segmento da pessoa (o “elemento produtivo”); utiliza coerção, através de ameaças, punições e privações [...]. (MOSCOVICI, 2000, p.15-16)

Falávamos da estética organizacional sobre os enunciados que acreditamos fixar elementos no lado da “luz”. Freitas (2002, p.75) em seu livro *Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma*, discute a expressão estética organizacional e declara que “chamo aqui de ‘estética’ um gestual e um verbal que se expressam de forma significativa, integrada e aparentemente harmoniosa”. A estética organizacional abrange o controle sutil e não o ostensivo, as relações mais horizontalizadas que verticalizadas, por conseguinte, democráticas e participativas onde o poder instituído emana de dentro do indivíduo apesar das chefias, caracterizando um movimento organizacional oposto ao habitual de pressão, coerção, punição muito passíveis de visibilidade.

Foi dito que a nova estrutura organizacional exerce um controle mais sutil. O que antes era visível e claro nas relações verticalizadas de autoridade dá lugar a uma ênfase nos grupos, equipes e comitês formados por membros do mesmo nível, ou seja, mais horizontais. O poder funcional manifestado pelas ordens através das linhas hierárquicas é cada vez mais substituído pelo poder institucional, expresso na adesão à missão da empresa e na responsabilidade introjetada pelo sujeito. A aspereza da autoridade hierárquica se dilui na suavidade do controle que cada um toma para si. (FREITAS, 2002, p.75-76)

O que está na “luz” é a suavidade do controle, a sutileza das artimanhas do poder, a leveza da adesão ao trabalho que a aspereza da submissão às chefias implacáveis das quais, diga-se de passagem, seriam possíveis as tentativas de defesa e resistência. Nesse sentido, o livro de Lima (1996), *Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução da empresa*, é uma obra muito elucidativa e provocativa.

O belo está na estética da suavidade, da sutileza e da leveza. Vivemos o tempo do belo exteriorizado e o horror introjetado, instalado no lado da “sombra”. É o tempo de cooptação do sujeito, ele próprio vigiando e punindo a si mesmo (FOUCAULT, 1993). Destarte, disseminam a crença que todos somos heróis e membros potentes de equipes no trabalho. Vez ou outra, muito raramente, obtém-se as recompensas, sentimos prazer, saboreamos a satisfação ou experimentamos o reconhecimento no trabalho, um desejo nutrido por cada sujeito.

A cultura é o veículo da estética enfatiza Freitas (2002). É por esse meio que a empresa atualmente trabalha para atingir seus objetivos, portanto, não basta vender a força e o tempo de trabalho, além disso, é preciso dedicação, devoção e até a saúde do(a) trabalhador(a), como elucida Chanlat (1996). Um clima organizacional de ameaças e imposições não faz ‘florescer’ tais entregas humanas, desse modo, se emprega métodos mais persuasivos, ‘iluminados’ esteticamente a uma arena que se apresenta cada vez mais sangrenta e sombria.

Deixando de lado o ranço da objetividade de ser estritamente o lugar das relações de trabalho (embora tenham sempre existido as relações informais), a empresa hoje se apresenta como um lugar onde o profissional e o pessoal podem integrar-se; e também como o lugar do lúdico, do festivo, do íntimo. Abrigando em seu seio um clube de vencedores e estrelas, a empresa estimula o imaginário do sucesso ao alcance de todos os que dela façam parte e alimenta o “narcisismo das pequenas diferenças” ou a “tribo”. Desenvolvendo estruturas mais horizontais, ela se impõe como o lugar dos pares, da confraria e dos iguais que a sociedade *adolescentrique* de hoje valoriza. (FREITAS, 2002, p.76-77)

Freitas (2002, p.75) aborda a expressão estética organizacional e ao fazê-lo associa alguns adjetivos a essa dimensão que as organizações cuidam de produzir e veicular entre seus membros e sociedade. Diz que hoje as empresas projetam a imagem onde intitulam a si mesmas

de “salvadoras da pátria”, “detentoras da chave secreta para sair da crise”, “o modelo a ser adotado por outras instituições” e que têm o “direito de brilhar como ator principal da sociedade moderna”. Fundadas em *designer* estritamente econômico de produção e lucro, logram, como um camaleão, impor o mesmo modelo para as decisões que os indivíduos irão tomar para a sua vida privada ou pública.

2 ENQUADRAMENTO DE PESQUISA: O MÉTODO

Este é um recorte da pesquisa intitulada “Estética organizacional e saúde no trabalho: os discursos transversos da trama enunciativa”, desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina/PR, na área de psicologia organizacional e do trabalho. Neste recorte estudamos o posicionamento discursivo enunciado por empresas acerca da ascensão da mulher a cargos de chefia. Esta é uma pesquisa qualitativa e documental. Dessa maneira, na abordagem qualitativa os dados, “eles se dão em um contexto fluente de relações, são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 2003, p.84).

Como “documento” entende-se a sua forma mais ampla incluindo o exame de materiais de naturezas diversas como, por exemplo, revistas, memorandos, relatórios, anúncios, diários oficiais e pessoais, atas, provas, bulas de remédio, receitas culinárias, obituários. Alguns documentos são de domínio privado, como, por exemplo, o prontuário médico de um(a) paciente ou diário íntimo de uma pessoa. Há documentos que são considerados de domínio público, “como registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém, significativo e, frequentemente, coletivo” (SPINK, 2004, p. 126).

As revistas de circulação nacional em nosso país são documentos públicos e compõem um gênero discursivo. Dizer que o gênero de discurso é um contrato significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. A língua é utilizada “em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p.279). Cada comunidade discursiva se organiza em torno de produção de textos.

O *corpus* desta pesquisa é de domínio público, a saber, a Revista Exame produzida pela Editora Abril, especificamente a edição especial de “Você S/A”, que trata das “melhores

empresas para se trabalhar”. A edição corresponde a um volume publicado anualmente e ao final do primeiro semestre do ano. Esta pesquisa abrange a análise do período de 2000 a 2016 (EXAME, 2000-2016), especificamente a seção que trata do “balanço das mulheres em cargos de chefia”.

A análise dos dados ancora-se nos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa e tem como precursor Michel Pêcheux (1997). Concentraremos a análise na categoria de posicionamento discursivo. Hoje a Análise do Discurso emprega o termo *posicionamento* para caracterizar a formação discursiva (FOUCAULT, 2004) do enunciador. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 267), a identidade de posicionamento caracteriza “a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz”. Para enunciar e estabelecer a identidade discursiva o enunciador inscreve-se em determinada formação discursiva.

O sujeito discursivo, como membro de determinada comunidade (por exemplo, a empresa), é interpelado a se posicionar. Existem três tipos de posicionamentos que são de: neutralidade, engajamento e distanciamento. A interpelação se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina e, desse modo, o tipo de posicionamento mais esperado é de engajamento. É pela incorporação e reprodução dos saberes que o sujeito vai produzir a imagem de engajamento, de unidade. Os posicionamentos de neutralidade e distanciamento abrem um espaço para a diferença, para a contradição, que indicará divergências de posições do sujeito no interior de uma mesma formação discursiva. A comunidade discursiva compartilha de determinada formação discursiva. Estudar o posicionamento discursivo remete a compreensão da formação ideológica que sustenta esse e ou aquele discurso.

3 MULHER: O INGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO REMUNERADO

A pesquisa sobre a ascensão das mulheres a cargos de liderança se justifica porque “as mulheres constituem um dos primeiros grupos que mereceram atenção na luta por oportunidades iguais de trabalho e ações afirmativas” (GRIFFIN; MOORHEAD, 2006, p. 50). Estes autores alertam sobre os tipos mais comuns de cargos que geralmente são contratadas as mulheres, de recepcionista, secretária ou de professora e enfermeira.

Ao lado da enfermeira, o magistério primário consistia, no século passado, a outra via de acesso respeitável no mercado de trabalho para uma jovem de classe média. Inicialmente, no Brasil, o ensino das primeiras letras era uma esfera de atuação masculina. Convém lembrar da existência de um conjunto de restrições ao acesso das

mulheres às escolas, no papel de alunas; até o início do século XIX elas não possuíam a mesma habilitação para pretender ensinar. Somente em 1827 surgiu a primeira regulamentação referente à educação feminina, na qual se permitia o acesso da mulher ao nível educacional elementar, mas não nos mais avançados. (PENA, 1981, 114)

“A distinção homem-mulher foi a primeira divisão do trabalho na história da humanidade, a primeira e a mais perene. Até algumas décadas atrás, o esperado seria a mulher na cozinha cuidando da casa, dos filhos e o homem a “ganhar a vida”, relatam Batista e Codo (1999, p.62). “A mulher, seu lugar, é na família, sob o jugo do homem. [...]. Somente a partir de 1943 passou a mulher a gozar do direito de trabalhar livremente, sem autorização do esposo”, afirma Pena (1981, p.148). Desse modo, demonstra o modelo de sociedade hegemônica onde o homem detinha o poder econômico e político e a certeza da sua superioridade sobre as mulheres (OLIVEIRA, 1993).

Esse quadro, em parte, tem sua origem na própria cultura, como já afirmamos é fruto da construção social humana onde as mulheres são “naturalmente” cuidadoras da casa, da família e do lar. Mais adiante no tempo, constatamos a inserção da mulher em profissões “maternais”, de modo geral, voltam-se ao cuidado do outro e não à liderança corporativa. Entretanto, é a partir dessas trabalhadoras, principalmente as professoras nas escolas, que “influenciou os comportamentos das mulheres no sentido de sua emancipação. Elas começaram a circular livremente pelas ruas e instituições urbanas, a obter dinheiro e posição própria, a traduzir livros, etc.” (YANNOULAS apud BATISTA; CODO, 1999, p.65).

A partir da bibliografia consultada identificamos alguns pressupostos apriorísticos que estão entremeados com a história da inserção da mulher no mercado de trabalho remunerado. O primeiro deles é a construção social da ‘naturalização’ da diferença conforme apresentam Viezzer (1989), Scott (1991), Rodrigues (1992), Puppim (1994) e Cyrino (2011).

A naturalização da diferença tem sua origem na Ciência (Razão) e na Religião (Fé), segundo Viezzer (1989), pois institucionalizam por meio do discurso a fragilidade da mulher e a justificativa para mantê-la submissa e subordinada ao homem. É construída essa “verdade” apoiada em leis da natureza e em mandamentos divinos. Como diz Scott (1991) mais que a existência de eventos da natureza ou da criação divina esses são processos discursivos que sustentam a divisão sexual do trabalho.

Rodrigues (1992) indica um efeito da naturalização da diferença, a saber, para além da diferença da força física há as habilidades maternas, do lar, que são “naturais” da mulher, portanto, a predispõe as funções no mercado de trabalho que lhe são especificamente “femininas”. Características como capricho, paciência, leveza, ser cuidadosa, organização irão

inserir-las em cargos que não requeiram o controle, a tomada de decisão, o comprometimento total com o trabalho. Para Puppim (1994, p.22) “a conformação do lugar e do papel adequado a homens e mulheres se constrói no bojo de um processo de produção social de diferenças que inclui uma pauta de adjetivações para homens e mulheres”.

Cyrino (2011) alerta em sua pesquisa sobre resultados nos quais as próprias mulheres executivas reforçavam características de trabalhadoras ligadas ao papel tradicional de mãe enfatizando qualidades como saber ouvir, ser mais sensível, intuitiva, ser mais humana e procurar entender o outro. Isso ocorre em oposição a projeção dos atributos que reconhecem em homens como racionalidade, autoridade, agressividade, competitividade entre outras. Igualmente, essas características ou adjetivações robustecem o discurso da naturalização da diferença ao criar a divisão entre gêneros que remetem uns ao mundo doméstico e do lar e, o outro, ao mundo organizacional e do trabalho. Abramo (2002) já denominava essa separação como privado e público, o mundo familiar e o mundo produtivo e, conseqüentemente, os territórios de mulheres e os territórios de homens.

O segundo pressuposto é a “naturalização” da diferença de salários. Scott (1991) defende que o discurso da assimetria de salários é uma produção de sentidos advindo da economia política, pois, pressupõe que a mulher casada não precisa ganhar muito porque não é a responsável pelo sustento e reprodução da família. É interessante quando a autora citada explica que o sentido de reprodução não é o biológico, mas, da reprodução da força de trabalho. Logo, é o homem que provê as condições para que os filhos possam integrar a força de trabalho.

A assimetria do cálculo dos salários era chocante: os salários dos homens incluíam custos de subsistência e de reprodução, enquanto os salários das mulheres necessitavam de suplementos familiares, mesmo para a sua subsistência individual. Além do mais, os salários dos homens deveriam proporcionar o suporte econômico que mantinha uma família e que possibilitava que os filhos fossem alimentados e se tornassem adultos trabalhadores. Os homens eram, por outras palavras, responsáveis pela reprodução.

Reprodução não tinha neste discurso um significado biológico. Segundo Say, reprodução e produção eram sinônimos, referindo-se ambas à atividade que dava valor às coisas, que transformava a matéria natural em produtos com valor socialmente reconhecido (e, portanto, com valor de troca). Dar à luz e criar os filhos, atividades desempenhadas por mulheres, era matéria-prima. A transformação das crianças em adultos (eles próprios capazes de ganhar a vida) era efetuada pelo salário do pai: era ele quem dava aos filhos o seu valor econômico e social, porque o seu salário incluía a subsistência deles. (SCOTT, 1991, p.456)

Aliado a concepção de salário suplementar ou subsidiário da mulher está o discurso da menor qualificação do trabalho feminino, constituindo o terceiro pressuposto, que visa justificar e legitimar o pagamento de menores salários. Portanto, afirma Saffioti (1976, p.247)

“[...] quer entendida meramente em termos de qualificação técnica, quer compreendida como traços de personalidade [...] a mulher desempenha as funções pior remuneradas”. Em tempos atuais, Cyrino (2011) e Fontenele-Mourão e Galinki (2007) reafirmam que continua a desigualdade salarial entre homens e mulheres.

O quarto pressuposto é a visão estereotipada das chefias e responsáveis pelos departamentos de recursos humanos nas empresas acerca do lugar e da imagem da mulher no trabalho. Rodrigues (1992) relata que conduziu uma pesquisa em algumas indústrias no Brasil e não encontrou homens e mulheres realizando a mesma tarefa dentro da fábrica e diz:

Encontramos homens e mulheres realizando a mesma tarefa apenas em postos de trabalho extremamente desqualificados: uma vez, em serviço de faxina (portanto, fora da produção); a segunda vez, na retirada de fiapos das rodelas de feltro [...]. Nos dois casos, esses eram os postos mais baixos da empresa. Em cada unidade industrial havia uma rígida fronteira invisível separando as tarefas “masculinas” e as “femininas”, coisas que “as mulheres fazem”. (RODRIGUES, 1992, p.268)

Scott (1991) até descreve que as práticas dos empregadores eram de preencher as vagas de postos de trabalho definindo a idade, a escolaridade, a raça, a etnia e o sexo. Quando optavam por contratar mulheres era devido a mão de obra ser mais barata e apenas eram admitidas as jovens e solteiras, alocadas em trabalhos não qualificados, eventuais ou de servir. Eram empregadas de segunda categoria sem chance de obter reconhecimento social e econômico pela sua capacidade de trabalho. Destarte, entre tanta desigualdade se arvora a promessa discursiva de igualdade, porém, são práticas de segregação sexual.

4 O POSICIONAMENTO DISCURSIVO ACERCA DA ASCENSÃO DA MULHER A CARGOS DE LIDERANÇA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O que caracteriza a desigualdade de gênero são as relações de poder, logo, as normas e regras de comportamento que uma sociedade constrói acerca do feminino e do masculino implicam numa determinada organização social entre os sexos, ressalta Scott (1991).

Abramo (2002) considera que as possibilidades são muito modestas para a ascensão das mulheres a postos elevados na hierarquia ocupacional das empresas, embora as estatísticas indiquem o aumento do grau de escolaridade superior das mulheres comparadas aos homens, mas, assim sendo, continuam ocupando posições, quando de chefias, em níveis mais baixos. O mesmo dado é verificado por Gonçalves (2006, p.35) ao dizer que apesar das mulheres administrarem pequenas lojas familiares no passado, “com a nova organização da economia, o

trabalho feminino foi sendo incorporado às “modernas profissões”, mas, regra geral, aos escalões inferiores”.

Essa realidade é decorrente da concepção social instituída sobre o modelo masculino para esses cargos. Visão essa universal e estereotipada. Contudo, no âmbito da administração pública a disputa entre gêneros por postos de trabalhos é mais equilibrada e menos discriminatória, “já que o ingresso ocorre mediante concurso de provas e títulos. Mesmo assim, o acesso feminino aos cargos de chefia é inversamente proporcional à importância e remuneração dos mesmos”, (FONTENELE-MOURÃO; GALINKI, 2007, p.145).

Escolhemos para apresentar nesta seção alguns dados colhidos da revista Exame que constitui o nosso *corpus* de pesquisa e são referentes aos anos de 2000, 2010 e 2016 acerca de cargos de liderança ocupados pelos gêneros feminino e masculino.

A revista (EXAME, 2000, p.9) registra que “as mulheres avançam no comando das melhores empresas para trabalhar [...] mulheres em cargo de direção ou gerência chegam a 34%”. Em 2010, em cargos de gerência, as mulheres ocupam 23% das vagas e os homens 77% (EXAME, 2010, p.42). Sobre o “raio X das mulheres na liderança” em 2016, a revista divulga que “ainda são poucas as profissionais que chegam ao comando das 150 melhores empresas” [...] “gerentes 34% mulheres e 66% homens” (EXAME, 2016, p.159).

Em quase três décadas vimos a manutenção do percentual de mulheres permanecer quase o mesmo se não fosse o declínio em 2010 de 11% conforme constatamos: 2000 (34%), 2010 (23%) e 2016 (34%).

Esses dados evidenciam que as políticas de recursos humanos voltadas para promoção e ascensão da mulher a cargos de liderança parecem muito limitadas. Abramo (2002, p.131) argumenta que as imagens de gênero “estão na base da formulação das políticas de recursos humanos das empresas, [...]” e a “disposição dos empresários de investir em seus recursos humanos é diferenciada (desigual) conforme o gênero”.

Em outras palavras, essa disposição está influenciada pelo que pensam os empresários a respeito dos homens e das mulheres trabalhadoras (para que servem, para que podem servir, qual o seu potencial, quais são suas limitações) e se as idéias, e as percepções a elas associadas, vão estar na base das políticas de recrutamento, demissão, capacitação e promoção dirigidas (diferencialmente) a homens e mulheres. (ABRAMO, 2002, p.132)

Na revista de 2010 há o balanço do perfil dos trabalhadores das 150 empresas e está declarado o seguinte: “ele seria branco e homem, teria 28 anos de idade e teria até o ensino médio completo [...]” (EXAME, 2010, p.20). Também divulgam que “poucas empresas têm

políticas voltadas às mulheres [...] à orientação de desenvolvimento da carreira da mulher e comitês específicos para discutir a ascensão de mulheres aos cargos de liderança” (EXAME, 2010, p.32).

Puppim (1994) já havia identificado uma “tendência refratária” dos empresários à presença feminina em “funções de linha”,

tida como “básica” e importante para a visualização do conjunto de atividades da empresa. [...]. Verifica-se, então, a tendência a dificultar a entrada de mulheres (notadamente as possuidoras de diploma superior) nessas *posições de linha* – posições diretamente relacionadas aos objetivos das empresas (produção, venda, etc.) e que detêm a hierarquia das organizações, detêm a autoridade linear sobre a execução das tarefas voltadas àqueles objetivos. As mulheres são mais frequentemente dirigidas às *funções de staff*, que assessoram as de *linha* através de consultoria, prestação de serviços especializados de planejamento, controle, levantamentos, relatórios não tendo autoridade linear sobre os executores. (PUPPIM, 1994, p.18-19)

Para Puppim (1994) a relutância a ascensão das mulheres a cargos de liderança está muito arraigada aos estereótipos da imagem. A competitividade, a objetividade, a resistência a pressões, a racionalidade são atributos ligados ao estereótipo masculino. Ademais, a avaliação de desempenho dos trabalhadores tende a ser mais branda com os erros dos homens, pois, quando erram é porque enganos acontecem., enquanto, quando mulheres, “é porque é mulher”.

Chama a atenção a educação profissional da mulher que mesmo com índices de elevação, inclusive no ensino superior, parece permanecer a dificuldade para ascensão a cargos de liderança. No entanto, é preciso aliar à educação formal a compreensão dos processos históricos discursivos que conjugam os pressupostos de “naturalização” da desigualdade entre os sexos. Concomitante a aprendizagem do conteúdo formal de uma profissão, a denúncia da divisão do trabalho entre profissões femininas e masculinas deve ser exposta e desmistificada em sala de aula. A educação é o *locus* onde a transformação pode iniciar-se ao promover situações simuladas que estimulem as meninas/mulheres a projetarem para si e para outras, oportunidades de trabalho que requeiram o exercício profissional da liderança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura organizacional é constituída, entre tantas dimensões, por aquela que expressa os valores ideológicos da empresa. Esses valores são veiculados pelos enunciados que circulam dentro da comunidade discursiva empresarial, reproduzidos e mantidos pelas chefias que se respaldam nas políticas e práticas de recursos humanos das organizações. Dentro do ambiente empresarial, em seu cotidiano, é possível constatar a presença do posicionamento

discursivo da igualdade entre sexos para a ascensão a cargos de chefia. Enunciados harmoniosos vistos à “luz” da estética organizacional.

A “sombra” fica velados os pressupostos como a “naturalização” do trabalho doméstico para a mulher, funções mais simples (“maternais”) que não requeiram tomada de decisão e características “mais viris”, a diferença salarial estando ocupando os mesmos cargos, a imagem estereotipada de fragilidade que a impede de desenvolver-se e alçar novos cargos, a perene subordinação e submissão ao homem. Assim, como vimos sobre estética organizacional, o discurso harmonioso pode ocultar conflitos e desigualdades que talvez, os dados de avanço da ascensão das mulheres, apresentados na análise do *corpus* demonstre que, na prática a condição é outra.

Reconhecemos que existe uma tensão em relação a desigualdade dos sexos quanto a ascensão aos cargos de liderança. Defendemos que os gestores das empresas estejam mais sensíveis as diferenças e não se prendam a estereótipos e preconceitos que a sociedade criou e mantém em relação a imagem e ao lugar da mulher.

A mulher tem muito a conquistar em diversos campos e quando tratamos do trabalho, inexoravelmente, voltamo-nos à educação. A educação profissional é uma via para ascender à melhores ocupações e condições de trabalho. A escola é o *locus* do despertamento e preparação das mulheres no sentido de conhecerem seus direitos, possibilidades e competências para o trabalho, inclusive para cargos que, culturalmente, são masculinizados por exigirem a liderança mais competitiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. A situação da mulher latino-americana: o mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In: DELGADO, Didice G.; CAPPELLIN, Paola; SOARES, Vera (Orgs.). **Mulher e trabalho**: experiências de ação afirmativa. SP: Boitempo, 2002. p.111-134

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.60-85

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHANLAT, Jean-François. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELOS, João (Orgs.). **“Recursos” humanos e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.118-128

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CYRINO, Rafaela. Estereótipos de gênero, identidade sexual e divisão sexual do trabalho: o caso das mulheres executivas. In: NUNES, Jordão Horta; FREITAS, Revalino Antonio de (Orgs.). **Trabalho e gênero: entre a solidariedade e a desigualdade**. Goiânia: PUC, 2011. p.131-149

EXAME. Revista Você S.A. **As melhores empresas para se trabalhar**. São Paulo: Abril, 2000-2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. 19ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTENELE-MOURÃO, Tânia; GALINKI, Ana Lúcia. O que pensam as mulheres no topo da carreira? In: ARAÚJO, Adriane Reis de; FONTENELE-MOURÃO, Tânia. **Trabalho de mulher: mitos, riscos e transformações**. São Paulo: LTr, 2007. p.144-155

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRIFFIN, Ricky W.; MOORHEAD, Gregory. O desafio da diversidade. In: _____. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Ática, 2006. p. 34-67

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução na empresa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOSCOVICI, Fela. **Renascença organizacional**. A revalorização do homem frente à tecnologia para o sucesso da nova empresa. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminino emergente**. 3. ed. SP: Brasiliense, 1993.

PAGÈS, Max et al. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PAZ, Maria das Graças Torres da; TAMAYO, Álvaro. Perfil cultural das organizações. In: TAMAYO, Álvaro et al. **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.19-38

PÊCHEUX, Michel. **Semântica do acontecimento**: uma crítica afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

PENA, Maria Valéria Junho. **Mulheres e trabalhadoras**: presença feminina na constituição do sistema fabril. RJ: Paz e Terra, 1981.

PUPPIM, Andréa Brandão. Mulheres em cargos de comando. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. SP: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 13-36

RODRIGUES, Arakcy Martins. Lugar e imagem da mulher na indústria. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. SP: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.266-288

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCOTT, Joan W. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres**. O século XIX. Porto: Afrontamento, 1991. v.4, p.442-475

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.) **Políticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 123-151

VIEZZER, Moema. **O problema não está na mulher**. SP: Cortez, 1989.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: acirrar contradições e abrir brechas.

INTEGRATED SECONDARY EDUCATION: stir up contradictions and open gaps.

Rose Márcia da Silva²⁷

Ivonei Andrioni²⁸

Ilma Ferreira Machado²⁹

RESUMO

Neste artigo propomo-nos a discutir sobre as disputas, concepções e práticas conformatórias ou de resistência que permeiam a relação trabalho e educação no Brasil, tendo como pano de fundo as “contrarreformas” atuais. O objetivo é problematizar como a escola tem se apresentado como terreno complexo e contraditório, ora sendo subestimada na sua importância em relação à experiência concreta do trabalho como princípio educativo, ora sendo superestimada como formadora de profissionais para o mercado de trabalho. A modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), também denominada de Ensino Médio Integrado (EMI), é apresentada como materialidade e como resistência às contrarreformas.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Resistência. Contrarreformas.

ABSTRACT

In this article we propose to discuss the disputes, conceptions and conformist or resistance practices that permeate the relation work and education in Brazil, having as background the current "counter-reforms". The objective is to problematize how the school has presented itself as a complex and contradictory terrain, sometimes being underestimated in its importance in relation to the concrete experience of work as an educational principle, sometimes being overestimated as a professional trainer for the labor market. The modality of Integrated Professional Education to High School, also denominated Integrated Secondary Education, is presented as materiality and as resistance to the counter-reforms.

Keywords: Integrated Secondary Education. Resistance. Counter-reforms.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma abordagem sobre disputas, concepções e práticas conformatórias ou de resistência que permeiam a relação trabalho e educação no Brasil, considerando as “contrarreformas” realizadas, atualmente, em nosso país. O objetivo é problematizar como a escola tem se apresentado como terreno complexo e contraditório, ora sendo subestimada na sua importância em relação à experiência concreta do trabalho como

²⁷ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. rose.marcia@oi.com.br

²⁸ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. ivoneiandrioni@yahoo.com.br

²⁹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. ilma.ferreiramachado@gmail.com

princípio educativo, ora sendo superestimada como formadora de profissionais para o mercado de trabalho.

A modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é apresentada como materialidade e como resistência às contrarreformas desencadeadas pelo governo Michel Temer. Como materialidade, por que a EPIEM já está sendo efetivada em escolas da rede pública estadual, bem como nos Institutos Federais de Educação (IFs), afirmam Andrioni (2016) e Silva (2016). Como resistência, por apresentar-se como contraponto ao projeto dualista de educação imposto pelo capital, e que, na “atual contrarreforma do Ensino Médio empreendida pela Lei nº 13.417/2017, dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social” (RAMOS, 2017, p. 37).

2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO COMO ATO ESTRUTURANTE DO TRABALHO COMO POSSIBILIDADE CRIATIVA E EMANCIPATÓRIA

Para Marx e Engels (1998, p. 33-34) a formação do homem total “capaz de transitar livremente de uma tarefa a outra, de ser pescador, caçador, pastor e crítico, de exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual”, acontece num processo educacional que se inter-relacionem:

1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

A educação é tida como ato estruturante da prática do trabalho em perspectiva criativa e emancipatória. Nesse sentido, Frigotto (2005a, p. 12) relaciona trabalho e educação, tomando o trabalho no sentido ontológico, como princípio educativo, atividade criadora imprescindível do homem, pois, é pela ação consciente do trabalho que o homem cria e recria a sua própria existência, em suas múltiplas e históricas necessidades, distinguindo-o das formas que assume no capitalismo - “trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado”. A educação é compreendida como processo de contrainternalização (MÉSZÁROS, 2008) de valores, princípios e práticas propulsoras de uma nova sociabilidade, sustentada na formação omnilateral e nas relações igualitárias e emancipatórias entre os sujeitos.

Faz-se necessário superar a concepção de educação em que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”. Mas isso será possível se superarmos a dicotomia entre uma escola que prepara para prosseguir nos estudos, outra que prepara para a obediência, a repetição, a submissão e outra que prepara para algumas iniciativas técnicas profissionais, e se criarmos “um tipo único de escola preparatória (primária - média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2011, p. 49).

A politecnia, segundo Saviani (1989) p. 17; 13 13;17), diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo”, busca “superar dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Já para Shulgin (2013), a formação politécnica objetiva proporcionar ao trabalhador uma visão ampla de seu trabalho; “conhecer o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo e conhecer os princípios básicos de uma série de indústrias, pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção”, bem como oportunizar ao trabalhador conhecer os princípios e a história da organização dos diferentes setores da produção e do conhecimento científico avançado, por exemplo, “conhecimento de “física, química, etc., que introduz na prática” (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

A articulação trabalho e educação representa uma importante ferramenta de atendimento à demanda de formação omnilateral, unitária e politécnica para a classe trabalhadora. Segundo Marx, Engels (2004, p. 68), torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo.

Quais as possibilidades de se efetivar a proposição do trabalho como princípio educativo na ótica emancipadora, aqui evidenciada? A afirmação de tal concepção, implica pensar seriamente nas condições de sua materialidade, de modo a evitar incursões ingênuas que, muitas vezes, mais confundem do que ajudam nesta empreitada.

A busca de estratégias para consolidar o trabalho como princípio educativo, nos moldes da teoria marxista, inflige a todos nós, educadores, a necessidade de ter presente as contradições que a sociedade capitalista comporta. Embora; essa organização social pregue a igualdade de direitos e condições entre os cidadãos, sua lógica de funcionamento sustenta-se na contraposição entre trabalho e capital e entre classes sociais, na concepção de trabalho como valor de troca, cuja tônica é a produção de mercadoria para circulação do consumo e obtenção

de lucro. O papel da educação e da escola, nessa perspectiva, consiste em conformá-lo a produzir para atender às metas capitalistas. Assim, vemos que

O trabalho na atual forma de escola é tomado abstratamente, isto é, desvinculado da totalidade social, das contradições e do desenvolvimento histórico da sociedade de classes. É o trabalho tomado idealmente que é a base para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, com a alienação, subserviência e resignação a ele necessárias (DALMAGRO, 2010, p. 60-61).

Os conteúdos/métodos da escola capitalista são marcados pela ausência de trabalho material socialmente útil, de trabalho como princípio educativo emancipatório; pela fragmentação do conhecimento; e pela gestão centralizadora da escola, secundarizando-se, quando não, excluindo-se a participação dos segmentos de pais, estudantes e profissionais da educação. Tudo isso leva à superficialização do conhecimento, à dispersão e ao desinteresse dos estudantes e, ainda, ao uso da avaliação como instrumento de controle, premiação e punição. A relação professor-aluno é antagônica: o professor assume a condição de mediador entre aluno e conhecimento - como se este fosse destituído de uma materialidade, de um concreticidade; além disso, conforme Freitas (1995), o professor relaciona-se diferentemente com os estudantes, favorecendo aqueles que possuem maior capital cultural, e, portanto, maiores condições de progredirem nos estudos e de acessar o ensino superior. Ao passo que para os menos favorecidos economicamente, os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2002), vêm a ser reforçadas suas trajetórias de exclusão e o “destino social” de opressão e desumanização no âmbito do trabalho assalariado e alienado.

Nesse sentido, não se trata de tomar a relação trabalho-educação como mero procedimento metodológico e como forma de estabelecer as relações entre trabalho e ciência, onde a escola procura “ilustrar pelo trabalho, o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina, procurando identificar os trabalhos manuais correspondentes” (PISTRAK, 2008, p. 46); ou seja, nessa concepção, o trabalho subordina-se ao programa escolar, ocupando, posição secundária, caracterizando-se como mecanismo auxiliar à prática de ensino e ao aprendizado. Uma prática próxima a essa, é aquela em que se toma o trabalho manual – organizado em oficinas, como condutor dos estudos realizados na escola, desta feita subordinando o programa de ensino a este trabalho, contudo, sem conseguir produzir articulações profícuas entre aulas teóricas e práticas.

Pensar na superação de tais contradições implica construir um novo projeto educativo e um novo projeto de sociedade, pautados na dimensão coletiva e solidária e nas relações justas e igualitárias entre os sujeitos, tomando o trabalho como atividade humana que

envolve a todos, tornando inaceitável que uns seres humanos vivam da exploração da força de trabalho de outros seres humanos (MANACORDA, 1991; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Pistrak (2008), afirma que,

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2008, p. 38).

Tomar o Trabalho como princípio educativo, pressupõe considerar articulação teoria-prática, trabalho manual e intelectual e entre escola e realidade atual, compreendendo que “o trabalho é elemento da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2008, p. 50). Ainda, segundo esse autor, dessa forma, é possível superar um tipo de relação mecânica entre o trabalho e a ciência, e “torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (2008, p. 50), numa concepção ativa de conhecimento, que propicia o entendimento e o posicionamento/intervenção dos sujeitos diante da realidade. Ao estudar o trabalho humano, assegurando a participação das crianças e dos jovens em diversas formas de trabalho, a escola realiza o estudo científico desse trabalho e promove uma formação ampla, de perspectiva omnilateral.

O ensino médio tem se apresentado como um espaço propício à manifestação das relações trabalho e educação, conforme analisaremos a seguir.

3 EPIEM: MATERIALIDADE POSSÍVEL

No Brasil, vínhamos tentando avançar em relação à perspectiva de formação integral e politécnica, com a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43-44) “é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, pois “é aquele possível e necessário” na realidade em que a escolha da profissão, para os filhos dos trabalhadores, não pode esperar para posterior ao ensino superior, mas acontece junto ou conflitante com os estudos. Ainda segundo os autores, constitui-se numa possibilidade de “consolidação da formação básica unitária, politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica, que consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

A EPIEM, possibilitada pelo Decreto 5.154/2004³⁰, conforme o Documento Base/2007³¹, tem como objetivo superar a histórica dualidade da educação escolar, em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos. Tal proposta tem sua origem com a luta de educadores progressistas, com base na educação socialista, em contraposição à educação dualista e ao projeto hegemônico do capital, presentes no Decreto 2.208/1997, e “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre classes, as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola única” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 306).

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução nº 6/2012, que definem as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, dão sustentação a essa concepção de educação, ratificando que “atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 8). O referido parecer ainda chama a atenção no sentido de que o não entendimento da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Diversos estudos de educadores e pesquisadores críticos progressistas, têm divulgado a concreticidade, a materialidade da implementação da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em escolas da rede pública, tanto urbanas como do campo, e tem revelado/denunciado a perversidade dos interesses do capital em que, sob a justificativa de falta de recursos, não proporcionam as condições necessárias para o êxito da modalidade, gênese de uma formação omnilateral, politécnica e unitária, almejada por educadores e classe trabalhadora. Destacamos aqui as pesquisas realizadas por Andrioni (2016) e Silva (2016), que afirmam que a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tanto no campo como na cidade, se apresenta como materialidade para a juventude da classe trabalhadora, integrando a formação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania.

³⁰ O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/94 no que se refere à educação profissional de nível médio.

³¹ O Documento Base/2007 traz um panorama da política de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, aborda as concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Andrioni (2016), afirma que a escola do campo optou pela modalidade de EPIEM objetivando proporcionar formação integral aos estudantes; superar a perspectiva da escola binária, seletiva, imposta pelos proprietários dos meios de produção; proporcionar à comunidade escolar e seu entorno um projeto de educação que contemple os princípios da escola humanista, unitária, politécnica, omnilateral, em que os alunos dominem as técnicas de produção, mas que também, se percebam como membro de “grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos” (ARROYO, 2014, p. 9). Ou seja, faz-se necessário superar o projeto de educação imposta pelo capital que,

[...] nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ainda segundo Andrioni (2016), para que se tenha êxito na proposta de EPIEM, faz-se necessário comprometimento de toda a comunidade escolar e seu entorno; currículo que integre formação técnica e formação geral; gestão participativa; presença de políticas públicas de financiamento de infraestrutura; formação inicial e continuada dos profissionais de educação; laboratórios e área para a realização de aulas teóricas e práticas adequadas ao curso; conceber o espaço escolar e seu entorno como espaço vivo de formação e socialização de experiências para a melhoria das condições de vida e trabalho; bem como:

a) Determinação da gestão, dos técnicos, dos alunos e alguns professores em fazer com que o projeto se efetive; [...] b) A visão da gestão, do Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar, bem como dos técnicos e alguns profissionais em incentivar a comunidade em lutar por melhorias na Escola e na Comunidade como um todo; c) A luta por transporte escolar dos alunos e dos profissionais, o comprometimento com a formação continuada, a valorização do espaço escolar como referência para a comunidade, o intercâmbio entre as unidades escolares do campo; d) O acesso a bibliografias que tratam da possibilidade de outro projeto de educação/escola que contrapõe o projeto do capital; e) A UNEMAT com o programa de graduação em Educação do Campo e com o programa de Mestrado em Educação do Campo e Diversidade (ANDRIONI, 2016, p. 192).

Para Ciavatta e Ramos (2012), os Institutos Federais, por ofertar Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, constituem-se em importante mecanismo de atendimento à juventude da classe trabalhadora, condição que precisa ser ampliada, pois

[...] a condição de oferta de 50% de suas vagas para o ensino médio integrado não deve se tornar apenas uma formalidade advinda da negociação para a sua transformação em instituições de ensino superior – de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), mas tem por base a finalidade de um efetivo comprometimento com a formação integrada de trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Ainda nessa perspectiva, a Lei nº 12.711/2012³², estabelece às instituições federais de ensino técnico de nível médio, a reserva de vagas de, no mínimo 50%, para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, e dessas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

Assim, a ampliação da oferta de vagas, ainda reduzidas, da EPIEM é uma importante meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 para os que vivem do trabalho, como afirma Kuenzer (2010).

Silva (2016) afirma que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, apesar dos desafios e contradições diante da nova estruturação pedagógica e curricular, representou um importante contributo para o avanço na concepção integrada de ensino. No entanto, a busca pela construção da identidade é uma luta semelhante na maioria dos IFs que se transformaram de Escolas Técnicas ou CEFETs, em Institutos, é a luta diária entre uma escola com a tradição de formação técnica e de ensino tecnicista e uma nova realidade, com uma nova concepção, um novo currículo e uma prática transformadora ainda em construção. Os Institutos Federais de Educação trazem em suas propostas e práticas a intencionalidade de avançar rumo a uma formação mais ampla, concreta e contextualizada, uma formação politécnica e omnilateral.

As contradições trazem em seu bojo a luta pela superação do tecnicismo, vinculado ao modelo de produção taylorista-fordista, que tem caracterizado, historicamente, a organização do trabalho pedagógico em escolas técnicas e CEFETs. Porém, as contradições abrem espaço para a discussão e se apresentam como elementos que potencializam a transformação, partindo do que já é materialidade: a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Segundo Silva (2016), a implementação da EPIEM nos Institutos Federais, apresenta alguns desafios a serem superados, tais como: fragilização nos processos de aprofundamento da base teórica que sustenta a integração, e dos princípios da escola unitária,

³² Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 30 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

da formação omnilateral e politécnica, por parte de educadores, alunos e pais; ausência de políticas públicas de financiamento, de infraestrutura e de formação dos profissionais e falta de identidade dos IFs.

Contudo, segundo Silva (2016), no EMI são apresentados importantes avanços e possibilidades, como: envolvimento das escolas; experimentação, por parte dos docentes, de atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia, por meio de projetos, temas, área ou disciplinas; existência de uma proposta pedagógica amparada em referencial teórico crítico. Há, por parte dos educadores, o desejo de avançar, compreender e efetivar a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Uma expectativa que encontra-se ameaçada diante das contrarreformas educacionais que vêm sendo empreendidas no Brasil.

4 AMEAÇA DAS “CONTRARREFORMAS”

No Brasil, vivemos hoje, ataques e retrocessos no campo educacional e político de um modo geral, que contemplam um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição. As atuais “contrarreformas”³³ nas políticas públicas brasileiras, de cunho capitalista neoliberal, ameaçam direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, terceirizando ou financeirizando direitos trabalhistas³⁴, sindicais, da previdência e assistência social³⁵, da saúde e da educação e impondo o modelo capitalista de controle social.

Como parte desse pacote de “austeridade” a Reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dão sustentação à Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 anos. Para Ferreira e Silva (2017, p. 288), “se há

³³ Conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição, de cunho capitalista neoliberal, tais como: Emenda Constitucional nº 95/2016, chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos, para pagar dívida pública, recaindo sobre trabalhadores e serviços públicos, especialmente, de áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde; Projeto de Lei da Câmara nº 38/2017, aprovado no Congresso Nacional e transformado em Lei nº 13.467/2017- Lei de modernização trabalhista, que altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional, que altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social e estabelecer regras de transição.

³⁴ Denominado de Reforma Trabalhista, o Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017, aprovada no Congresso Nacional e transformada em Lei nº 13.467- Lei de modernização trabalhista, altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei (nº 5.452), de 1º de maio de 1943, foi publicada na edição de 14.07.17 do Diário Oficial da União.

³⁵ Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Aumenta o tempo de contribuição e idade mínima para aposentadoria dos trabalhadores.

algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos”.

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, denominada como Reforma do Ensino Médio, se opõe à proposta de travessia para uma formação politécnica, omnilateral e unitária. Amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas; flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de “liberdade de escolha” por uma área do conhecimento ou formação técnica; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto “Escola sem Partido”; institui o “notório saber” na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD), o que reforça a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho.

Representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, contra-argumentam e apontam a necessidade de se considerar os pontos positivos e avanços na experiência de EPIEM, na articulação entre formação geral e formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, à arte, à sociologia, a uma formação mais ampla. Ainda alertam sobre a falta de condições de vários municípios brasileiros em implementar o ensino em período integral; sobre a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos e de que o enxugamento na formação básica comum, reduzindo-a à metade do currículo, destrói a ideia de ensino médio como última etapa da educação básica (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395-396).

Nesse sentido, a mudança curricular proposta pelo Governo Temer, não melhora a condição do ensino médio, desresponsabiliza o Estado quanto à infraestrutura e valorização dos profissionais da educação, precarizando o trabalho docente, despolitizando o ensino, empobrecendo o currículo e impedindo a efetivação de uma educação integral de qualidade (SILVA, 2017, p. 321).

A BNCC traz significativas alterações ao seu texto original, que tentou ser uma construção coletiva e democrática que contemplasse lutas históricas pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Retoma a pedagogia de competências e habilidades da década de 90, com vistas à formação para o mercado, em atendimento, segundo Ferreti e Silva (2017), às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

Nesse mesmo contexto, o Plano Nacional de Educação – PNE, também vem passando por retaliações. A supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação passam a ser da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, e não mais do Fórum Nacional de Educação, como ocorria até então.

Para coroar esse conjunto de medidas anti-povo, há o Projeto de Lei do Senado nº 193/ 2016, que tenta impor o programa “Escola sem Partido”, ou “Lei da mordaza”, na Educação Brasileira, que nada mais é do que uma ferramenta de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico. Segundo Algebaile (2017, p. 66) longe de ser um movimento, como se autodenomina, trata-se de “um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição”. Sob o viés da neutralidade, e alegando atuarem no monitoramento da doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras, escondem na verdade a faceta de uma organização, como afirma Ramos (2017, p. 82), “totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola”.

Para Frigotto (2017, p. 17;18) o ideário do “Escola sem Partido” é uma “ameaça ao convívio social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”, e sustenta-se na “criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora”.

Sob ameaças, ataques e retrocessos no campo do Estado de bem-estar social as reformas vêm se configurando e impondo o modelo capitalista de controle social, o que torna urgente e necessária a ampliação dos espaços de luta e resistência dos trabalhadores.

Para Silva (2017, p. 321), essa luta pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio “está posta como resistência ao capital”, pois,

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 43).

Nesse sentido, Ramos (2017, p. 41) afirma que “a luta pelo EMI é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

5 CONSIDERAÇÕES

O que o “Novo Ensino Médio” traz de novo? Suas novas vestes tentam encobrir o carcomido ensino médio dicotomizado e fragmentado, assentado na lógica de formação utilitarista e mercadológica. Sabemos que o campo do capital é um campo de contradições e de disputas, e a existência de contradições força a abertura de “fendas” ou concessões, uma delas, segundo Freitas (2012) é a necessidade de formação de um novo trabalhador, “acirrando a contradição educar/explorar”, e “quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais”. Por isso, segundo Freitas (2012, p. 140), devemos “tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores”, como forma de acirrar as contradições e aí sim, abrir “brecha” para construção de um outro projeto de desenvolvimento e de educação para a emancipação social, política e humana.

É urgente e necessário insistir e resistir à “virulência” dos golpes. Se abandonarmos a disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, politécnica, omnilateral e pela concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, de currículo integrado, que contemple os anseios da classe trabalhadora, estaremos, como dizem Moura; Lima Filho; Silva (2015, p. 1078), abrindo espaço e estendendo o “tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população”.

Percebemos que a resistência vem sendo construída no “chão da escola”, nos movimentos sociais, na academia e na sociedade, em oposição ao capitalismo neoliberal. A exemplo disso elencamos:

- O compromisso das instituições escolares diversas, do campo e da cidade, da rede estadual ou federal de educação, na busca do vir a ser, a caminho da construção de uma formação ampla, que contemple a juventude das classes populares, possibilitando a todos esses sujeitos o domínio dos princípios da ciência, da técnica e da organização social, política e econômica.
- A criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que terá como tarefa pressionar o governo federal e fazer valer a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação e viabilizar a organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018), das Conferências municipais e/ou intermunicipais, Conferências Estaduais, de forma a reafirmar coletivamente o papel da

Conferência na construção da democracia participativa no âmbito da educação brasileira e da implementação do PNE. No Estado de Mato Grosso, o lançamento dessa Conferência ocorreu no dia 22.11.2017.

- A realização de Seminários, Congressos, Conferências, Colóquios, pelas instituições educacionais tem se mostrado, também de grande relevância, na construção de uma agenda de mobilização, organização e luta pela garantia de direitos das classes populares, com a contribuição de intelectuais progressistas, movimentos sociais, educadores, estudantes e sociedade em geral. Exemplo disso é o “I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado”, realizado em setembro de 2017, pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Esse Seminário representou um importante passo em defesa de um Ensino Médio que possibilite a travessia para uma educação omnilateral, politécnica e unitária, e do qual não podemos abrir mão.

A luta e o enfrentamento às “contrarreformas” políticas ilegítimas estão sendo construídos com reflexão crítica e com a busca de fortalecimento da escola pública, da universidade e dos movimentos sociais, tentando suplantar a truculência e a guerra ideológica do Estado brasileiro e da mídia conservadora, a serviço do grande capital.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

ANDRIONI, Ivonei. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso**: limites e possibilidades. Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT: 2016.

_____. Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: concepções e categorias fundantes. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afranio. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Seção 1. Brasília, de 9 de setembro de 2012. 98 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, UFSC, 2010. 244 p.

FERREIRA, Eliza B.; SILVA, Mônica R. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Mônica R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo disputa por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 385 – 404, abr. – jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico**. Papirus: Campinas, SP, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. LPP/UERJ: Rio de Janeiro, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Disponível em:

<http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cáceres**. Vol. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011 – 2020: Superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851 – 873, Jul. – Set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt.

MACHADO, Lucília R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]; trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante H; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnicidade e Formação Integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out. dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução – Daniel Arão Reis Filho, 6ª reimpressão, Expressão Popular: São Paulo, 2008.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em repôs de regressão. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Rose M. **Efetivação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT - Campus Sorriso**. Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT, 2016.

_____. Currículo Integrado: uma proposta em construção. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. 1 ed. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2013.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: análise da experiência da escola DIEESE e do novo curso superior em ciências do trabalho

EDUCATION AND WORK IN BRAZIL. Analysis of the experience of the DIEESE

School and the new undergraduate program in Labor Sciences.

Stênia Cássia Militão³⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada sobre a experiência de um novo curso de graduação, o bacharelado em Ciências do Trabalho, ofertado por uma instituição de ensino superior recém-criada, a Escola DIEESE de Ciências do Trabalho que apresenta em sua proposta pedagógica, produzir conhecimento a partir do saber e da experiência do aluno trabalhador. Partindo de estudos que tratam sobre a relação entre educação e trabalho no Brasil, que evidenciam a lógica do modo de produção capitalista de negar a muitos trabalhadores o acesso ao saber teórico, e sua vinculação com o saber prático, a pesquisa se propôs a analisar em que medida a proposta do curso de Ciências do Trabalho pode apresentar uma pedagogia contra-hegemônica. Para tanto, a pesquisa eminentemente qualitativa, na condição de estudo de caso sobre o referido curso, foi realizada utilizando-se de pesquisa documental, por meio da análise dos relatórios e documentos institucionais da Escola DIEESE, e da sua entidade mantenedora, e ainda, entrevistas com 20 alunos egressos da primeira turma, que concluíram o curso de Ciências do Trabalho no ano de 2015. Os resultados da pesquisa apontam para alguns desafios, em especial, por se tratar de um curso novo e pouco conhecido, mas por outro lado, evidenciam por meio dos relatos dos alunos entrevistados, que o currículo e a metodologia do curso de Ciências do Trabalho, permitiram, entre outras importantes questões, desenvolver uma maior compreensão teórica a respeito da realidade.

Palavras-chaves: Educação e Trabalho. Ensino Superior. Pedagogia Contra-Hegemônica. Ciências do Trabalho. Movimento Sindical.

ABSTRACT

This article aims to present the research carried out on the experience of a new undergraduate program, the Bachelor of Work Sciences, offered by a newly created institution of higher education, the DIEESE School of Work Sciences, which features in its pedagogical proposal, to produce knowledge from what is known and from the experience of the student worker. Starting from studies that treat on the relationship between education and work in Brazil, which highlight the logic of the capitalist production method of denying many workers access to theoretical knowledge and its connection with practical knowledge. This research aims to analyze the extent to which the proposed Work Sciences course can submit a counter-hegemonic pedagogy. To this end, the eminently qualitative research, case study on this course, was performed using documentary research, through the analysis of the institutional school reports and documents of DIEESE and its maintaining entity, and interviews with 20 graduates from the first group, who completed the Work Sciences course in the year of 2015. The survey results point to some challenges, in particular because it is a new course and little known, but on the other hand, show, through the reports of the students interviewed, that the curriculum

³⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP e graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB. stenia.cassia@gmail.com.

and methodology of the Work Sciences course allowed, among other important issues, to develop a greater theoretical understanding of the reality.

Keywords: education and work. Higher education. Counter-hegemonic education. Work Sciences. The trade union movement.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos a respeito da relação entre educação e trabalho no Brasil revelam o profundo distanciamento histórico entre o saber teórico e o saber prático nos programas pedagógicos do sistema de ensino. As tentativas de fazer essa relação se deram a partir do desenvolvimento do ensino profissional e, posteriormente, no ensino superior, considerando a expansão das faculdades privadas. No entanto, esses dois tipos de ensino sempre estiveram marcados por uma educação especificamente voltada a atender às necessidades de produção do mercado capitalista, com o desenvolvimento de uma aprendizagem que se limita a inserir os alunos nesse mundo produtivo.

De outro lado, temos a universidade, que se distingue das faculdades privadas por desenvolver pesquisa e extensão, porém pouco acessível, especialmente àqueles que vivem do trabalho. E é justamente nesse meio contraditório que muitos trabalhadores se encontram, com dificuldade para acessar o saber teórico e, quando conseguem acessá-lo, deparam-se com uma prática predominantemente certificatória e que pouco ou nada se relaciona com sua realidade, situação que nega a chamada “escola do sujeito” e “escola emancipatória”.

Diante deste cenário, em que pouco se altera, surge no ano de 2012 uma nova experiência, um curso superior ofertado por instituição de ensino também recentemente criada, apresentando em sua proposta pedagógica a possibilidade de caminhar na contramão da lógica do sistema capitalista que nega o acesso ao saber teórico e sua relação com o saber do trabalho. Este curso é o bacharelado em Ciências do Trabalho, ofertado pela Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, cuja entidade mantenedora é o DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

O DIEESE apresenta-se em seus canais oficiais de comunicação como entidade produtora de conhecimento, criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro para desenvolver atividades de pesquisa, assessoria e educação. No ano de 2010, a Escola DIEESE de Ciências do Trabalho teve o seu primeiro credenciamento como instituição de ensino superior pelo Ministério da Educação, e já em 2012 obteve pelo mesmo órgão a autorização para ofertar o curso de Ciências do Trabalho na sede da instituição, localizada no Centro da cidade de São Paulo.

Em abril de 2012 deu-se início à abertura do primeiro processo seletivo, com a oferta de 40 vagas para a formação da primeira turma do curso de Ciências do Trabalho. Apesar dessas vagas serem abertas a todas as áreas da sociedade, a primeira turma foi composta majoritariamente por alunos que atuam no movimento sindical.

Naquele ano, o curso foi ofertado com uma mensalidade no valor de R\$ 550, 00 (quinhentos e cinquenta reais). Verificou-se que a maioria dos alunos da primeira turma recebeu algum tipo de apoio financeiro de suas entidades sindicais para financiar os estudos durante os três anos do curso.

De acordo com o seu Projeto Pedagógico, o curso de Ciências do trabalho propõe uma formação de nível superior, presencial, com duração de três anos, e um projeto acadêmico de matriz interdisciplinar, voltado para atender os interesses, necessidades e condições de estudo e de produção de conhecimento da classe trabalhadora nas questões do Trabalho. Dentre as informações apresentadas pela Escola DIEESE, o que mais se destaca é que neste curso propõe-se a produção do conhecimento a partir da própria experiência e das indagações dos estudantes.

2 OBJETIVOS

A presente pesquisa foi delineada tendo como objetivo geral analisar em que medida o curso de Ciências do Trabalho avança no sentido de uma pedagogia contra-hegemônica³⁷, considerando, de um lado, o histórico da relação entre o saber teórico e o saber prático no Brasil, e de outro, a proposta que este curso apresenta como “inovadora”. Para alcançar este objetivo, a presente pesquisa foi realizada com a abordagem qualitativa, na condição de um estudo de caso sobre o curso de Ciências do Trabalho, utilizando-se de pesquisa documental, com análise dos relatórios e documentos institucionais do DIEESE e da Escola DIEESE; por fim, houve ainda a realização de entrevistas com os alunos egressos da primeira turma. Dentre os 27 (vinte e sete) alunos que concluíram o curso de Ciências do Trabalho, foi possível realizar 20 (vinte) entrevistas, nos anos de 2015 e 2016.

³⁷ Ao tratar da relação da educação com a sociedade, Dermeval Saviani (2008) apresenta uma rica reflexão sobre teorias pedagógicas, dividindo-as em dois grupos: pedagogias hegemônicas, que são aquelas que buscam conduzir uma educação para a conservação da sociedade e da ordem existente, ao tentar “hegemonizar a educação”; e de outro lado, as pedagogias contra-hegemônicas, que correspondem aos interesses dos dominados, e se orientam para a transformação da sociedade. A crítica desenvolvida pelo autor, parte da realidade de nossa sociedade capitalista.

3 A CRIAÇÃO DA ESCOLA DIEESE DE CIÊNCIAS DO TRABALHO

A apresentação formal do DIEESE se faz, de modo circunstanciado, em seu estatuto. O documento define o DIEESE como uma associação civil, com estrutura de entidade privada sem fins lucrativos, constituída por entidades sindicais de trabalhadores do Brasil. O departamento tem como data de sua fundação o dia 22 de dezembro de 1955, e está sediado na cidade de São Paulo, contando com escritórios regionais instalados em 16 estados do país e no Distrito Federal. Os artigos seguintes do estatuto apresentam o DIEESE na sua relação intrínseca com o movimento sindical brasileiro, conforme trecho destacado abaixo:

O DIEESE é um órgão unitário do movimento sindical brasileiro, destinado à realização de estudos, pesquisas e atividades de educação, produção e difusão de conhecimento e informação sobre o trabalho em um contexto multidisciplinar, tendo como instrumento de análise o método científico, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, sem prejuízo da diversidade das posições e enfoques sindicais. (DIEESE, 2015, p. 2).

No que se refere à sua estrutura, o DIEESE, criado e mantido pelo movimento sindical, atua nas áreas de assessoria, pesquisa e educação, produzindo trabalhos sobre emprego, renda, negociação coletiva, desenvolvimento e políticas públicas. No próprio estatuto, informa-se que a receita do DIEESE é proveniente das contribuições regulares das entidades associadas, além de recursos advindos de serviços prestados também a instituições privadas ou públicas.

De acordo com os documentos institucionais, o ponto de partida para criação do DIEESE deu no início dos anos 1950, quando um grupo de 20 dirigentes sindicais de São Paulo decidiu construir um organismo próprio dos trabalhadores, com o objetivo de produzir dados que embasassem as negociações com o setor patronal.

Registra-se, ainda, que o fator que impulsionou a criação do DIEESE foi a desconfiança dos sindicalistas da época a respeito dos índices sobre o custo de vida divulgados pelo governo. Entende-se, portanto, que a criação do DIEESE estava atrelada à necessidade de conhecimento sentida pelo próprio movimento sindical, o qual, diante de um complexo processo econômico, em especial a partir da década de 1980, foi tomando rumos diferentes e passou a se organizar com objetivos e temas comuns.

No entanto, é possível sugerir que a demanda por um órgão com essas características se dava também por outra razão: a visão que se tinha a respeito do conhecimento que a classe trabalhadora apresentava. Nos documentos que tratam da criação do DIEESE, os autores comentam certo descrédito ou, ainda, uma desqualificação existente em relação ao saber

do próprio trabalhador, como podemos destacar numa interessante citação de Mendonça (2002):

(...) O DIEESE orientou-se para o desenvolvimento de um instrumental que permitisse a construção de um discurso contra a primeira ideia a ser combatida: “trabalhador não sabe fazer conta! Trabalhador não entende de inflação!”, de forma a impedir a desqualificação do movimento sindical para a defesa de seus próprios interesses. (MENDONÇA, 2002, p. 55)

Em face dessa visão acerca dos trabalhadores, em especial daqueles que os representavam, ou seja, os sindicalistas, a demanda era, portanto, de uma estrutura que não fosse o próprio movimento sindical, mas que estivesse aliada a ele e apta a assessorar na desconstrução dessas ideias, a partir de estudos mais técnicos sobre os problemas que envolviam o cotidiano do trabalhador.

4 O DIEESE E A EDUCAÇÃO

Em publicação do DIEESE (2007), informa-se que a área de educação deste departamento surgiu nos anos 70 ao desenvolver as primeiras atividades de formação sindical, voltadas para dirigentes e assessores sindicais. Para melhor entendimento a respeito dessa atuação realizada pelo DIEESE, é importante tomar algumas considerações acerca do próprio significado de educação ou formação sindical. Para tanto, Manfredi (2002) denomina essa atividade como:

Práticas educativas mais sistemáticas, intencionalmente programadas, como por exemplo os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc., promovidos por entidades de classe ou outras organizações socioculturais, com o intuito de veicular projetos e propostas político-sindicais e formar quadros organizativos. (MANFREDI, 2002, p. 23-24).

Entendendo dessa forma a educação sindical, o DIEESE passou por meio de seus eventos a fornecer ao movimento sindical conhecimentos para subsidiar esta ação. Ao pesquisar a história do DIEESE é possível identificar que a sua criação, no ano de 1955, esteve calcada na ideia de estruturar uma entidade que produzisse conhecimento partindo da realidade e da experiência da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, encontramos nos documentos institucionais a expressão “universidade do trabalho”, utilizada em alguns momentos como um sonho idealizado pela classe trabalhadora, ou também para caracterizar o próprio DIEESE, como destaca Chaia (1989):

A aplicação do conhecimento técnico à realidade conforme esta dinâmica, e o fornecimento de elementos para a transformação da sociedade imprimem ao DIEESE o caráter de uma “universidade engajada”, como algumas vezes foi chamado. Esse caráter está constantemente presente, como recuperação do original espírito de Universidade do Trabalho, que acompanha o DIEESE desde a sua fundação. (CHAIA, 1989, p. 166-167).

Se por um lado a expressão “universidade do trabalho” é utilizada para qualificar a atuação do DIEESE, conforme destacado acima, por outro lado, verificou-se em outras menções que existia de fato uma ideia de constituir uma instituição de ensino superior especificamente voltada para os trabalhadores, a qual, no entanto, não pôde ser objetivada naquele momento, como se vê no seguinte trecho de um dos documentos institucionais:

No momento inicial, planejava-se que o “Departamento” faria parte de uma “Universidade” voltada para assuntos vinculados ao mundo do trabalho, logo de interesse sindical. A constituição desta Universidade – tarefa complexa, sobretudo para os trabalhadores – não se confirmou. Entretanto, desde então, uma das características da atuação do DIEESE tem sido a capacitação de seus dirigentes através de atividades formativas. (DIEESE, 2007, p. 1).

Apesar de haver poucas menções que formalizam a ideia de constituir uma universidade para trabalhadores na época de criação do DIEESE, pode-se afirmar que o papel da educação para o trabalhador passou, ao longo dos anos, a fazer parte da trajetória do Departamento.

5 A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR VOLTADA AO ALUNO TRABALHADOR

No ano de 2005, em comemoração aos 50 anos do DIEESE, a instituição iniciou um processo de debates com o movimento sindical sobre a formação de uma faculdade para o trabalhador, pois se considerou aquele “o momento adequado para reavivar um sonho presente desde a sua criação” (ESCOLA DIEESE, 2016, p. 8).

Informa-se que no ano de 2006 foi realizada uma consulta a mais de 250 entidades sindicais sócias do DIEESE com o objetivo de diagnosticar o que o movimento sindical pensava a respeito de um projeto de uma instituição de ensino superior voltada especificamente para trabalhadores. Além de demonstrar apoio ao projeto, a maioria dos consultados mencionou nessa consulta as seguintes expectativas:

Os trabalhadores dizem, por meio da consulta, que precisam de uma escola diferente das existentes, que não separe fazer e pensar, devendo se distinguir pela concepção formativa que pratica e pelo projeto societário que busca construir (28,4%). Outra parte dos consultados declarou esperar que a escola possa suprir a dificuldade de

conhecimento da realidade, da prática e do projeto político do movimento sindical (33,1%). A preparação de profissionais para o mercado de trabalho também é de interesse dos trabalhadores quando pensam uma escola de ensino superior própria (11%). (ESCOLA DIEESE, 2016, p. 8).

A partir desta consulta feita ao movimento sindical confirmava-se a necessidade de criar uma faculdade que fosse diferente das instituições de ensino superior já existentes. Para tanto, deu-se início a um longo ciclo de estudos e debates organizados em grupos de trabalhos, com a participação de dirigentes e técnicos do DIEESE. Entre os relatos dos dirigentes sindicais nesses grupos, podemos destacar:

A universidade não respeita o conhecimento que o trabalhador traz. O trabalhador é estimulado a largar o que ele traz das suas culturas para assimilar o que a faculdade vai oferecer; (...) O que se busca é o certificado a todo custo. Mas o nosso diferencial tem que ser a qualidade; (...) A proposta tem que ser voltada para mundo do trabalho (...) que seja discutida francamente e sem os vícios da academia; (...) Não podemos pensar a faculdade como formação sindical. (DIEESE, 2007, p. 2-5).

No período de realização dessas atividades, foi definido que seria criada uma faculdade aberta a todo público, porém com foco em pessoas que vivem do mundo do trabalho. Sendo assim, no ano de 2009 iniciou-se o processo de solicitação de credenciamento da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho como instituição de ensino superior e autorização de oferta do bacharelado em Ciências do Trabalho junto ao Ministério da Educação. Com a Escola credenciada e o curso autorizado pelo MEC, a instituição foi inaugurada em 2012, em sua sede, localizada no Centro de São Paulo – SP. As atividades da Escola DIEESE tiveram início com o ingresso da primeira turma do bacharelado em Ciências do Trabalho.

Foi possível identificar que a ideia de construir uma proposta de educação voltada especificamente para trabalhadores não esteve ligada, naquele momento, à ideia de reproduzir qualquer curso existente, ofertado por outras instituições e já reconhecido pelo Ministério da Educação. Olhando para as áreas de atuação do DIEESE, poderia ser natural presumir que uma faculdade criada por este Departamento teria condições para ofertar cursos de graduação, por exemplo, em Economia e Ciências Sociais.

No entanto, em nenhum dos documentos pesquisados no decorrer do presente trabalho identificou-se essa intenção, mas sim a pretensão de partir para o novo, pois ao criar uma instituição de ensino para trabalhadores era necessário ofertar algo que apresentasse proposta de ensino diferenciada dos cursos existentes, tal como se percebera na já referida consulta feita aos dirigentes sindicais a respeito da viabilidade de uma proposta que contemplasse essa perspectiva.

A fim de chegar nessa proposta inovadora, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, como se intitula hoje, vivenciou-se um longo processo de estudos e debates entre técnicos do DIEESE, dirigentes sindicais, especialistas e consultores no período de 2006 a 2012. Nestes debates, podemos destacar a fala a seguir, pois propõe uma reflexão sobre o conhecimento do trabalhador:

Parece que tudo o que é construído numa perspectiva alternativa ou numa perspectiva de visão dos trabalhadores ou das trabalhadoras, parece que não tem valor de conhecimento, então é negar essa perspectiva e ter um espaço onde todos esses conhecimentos afloram, onde todas as formas de saber afflorem; o conhecimento como expressão da liberdade, da autonomia e da transformação. Superação dos valores do capitalismo. (DIEESE, 2007d, p. 5).

A visão de que a vivência do trabalhador não é considerada como um conhecimento formal também é destacada no estudo de Kuenzer (1991) sobre a relação educação e trabalho, que traz à luz a divisão existente na sociedade capitalista entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, sendo a escola a instituição reprodutora do capital nessa separação de saberes. Esta situação resulta, segundo a autora, numa desvantagem dos trabalhadores que possuem a experiência prática do trabalho em relação àqueles que possuem um saber mais teórico:

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através da sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico. (KUENZER, 1991, p. 22).

A autora defende que no Brasil essa desigualdade entre os saberes está relacionada diretamente à limitação do acesso da classe trabalhadora à produção social do conhecimento, devido à especificidade do próprio sistema de ensino, que seleciona e exclui. Nesse sentido, há uma tentativa de entender por que razão o saber do trabalhador não tem valor de conhecimento, como vemos na afirmação de que “os excluídos do sistema de ensino aprendem na prática o fazer, sem a compreensão dos princípios teórico-metodológicos que o regem, ou seja, aprendem prática sem teoria” (KUENZER, 1991, p. 17).

Mas se faltam princípios teóricos na formação dos saberes dos trabalhadores, podemos perguntar, então, qual é o conhecimento que eles possuem? Entende-se que esteja diretamente relacionado à prática, à experiência concreta do seu cotidiano no trabalho e nas relações sociais:

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. (KUNZER, 1991, p. 21).

No entanto, este tipo de conhecimento adquirido na própria atividade humana carece de bases teóricas que possibilitem sua estruturação à maneira tradicionalmente reconhecida como válida, como aponta Kuenzer (1991):

Assim, o trabalhador vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado. Por outro lado, a medida em que esse trabalhador não tem acesso à escola, e portanto aos princípios teóricos e metodológicos que explicam a sua prática, o saber por ele produzido reveste-se de reduzido nível de sistematização teórica, permanecendo ao nível do senso comum. (KUENZER, 1991, p. 16).

Tratando dessa teoria no âmbito das relações de educação e trabalho, podemos citar, uma vez mais, Kuenzer (1991, p.22), para quem “a escola é apenas uma parte, e não a mais importante, neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a autora sustenta que a escola é somente um dos componentes no processo de produção de conhecimento, menciona que é aquele o único espaço onde os trabalhadores podem distribuir o saber socialmente produzido, transformando-o em teoria. Com esse pensamento, Kuenzer (1991) sai em defesa de novas formas de educação que considerem esse saber socialmente produzido:

Para esse contingente, a única alternativa de apropriação do saber sobre o trabalho, de forma sistematizada e em sua dimensão de totalidade é a escola, apesar dos seus limites. Configura-se, deste modo, a necessidade premente de se propor formas de educação para o imenso contingente de trabalhadores que já forma ou estão sendo absorvidos pelo processo produtivo, bem como daqueles que sequer conseguem nele ingressar. (KUENZER, 1991, p 17).

A afirmação da autora parece coadunar, a princípio, com a proposta que foi se desenhando para o curso de Ciências do Trabalho, ao considerar a ideia de que o trabalhador tem um conhecimento prático, próprio da sua vivência, mas que existe igualmente uma necessidade de formalizar teoricamente esse conhecimento, e finalmente que isso se dá a partir de um ambiente escolar.

Trazendo esta concepção para o sistema educacional, a referida autora destaca “a falta de clareza teórica sobre como e onde se dá a educação para o trabalho, e qual o papel que cabe à escola, a partir da ótica dos trabalhadores” (KUEZER, 1991, p. 18). É possível notar, portanto, que o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Ciências do Trabalho apresenta, em vários momentos de seu texto, a ideia de considerar esta ótica do trabalhador:

A “Ciência” do Trabalho considera, portanto, além do saber que se origina da experiência do trabalhador, um conjunto de saberes que visam a construção de um método de pesquisa e um conhecimento socialmente acumulado. Não se trata de fazer um curso sobre, mas de fazer um curso em que a pesquisa do Trabalho é realizada por estudantes e docentes e o conhecimento produzido a partir de suas experiências e de suas indagações. (ESCOLA DIEESE, 2013, p. 6).

Outro ponto a ser analisado, juntamente com as entrevistas dos alunos da primeira turma, se refere ao perfil do bacharel em Ciências do Trabalho. O PPC (ESCOLA DIEESE, 2013, p. 11) detalha as seguintes características esperadas para este aluno ao concluir o curso:

Estar capacitado para produzir conhecimento científico em trabalho e para análise e reflexão crítica da realidade para uma atuação transformadora; estar preparado para concorrer e responder à demanda de trabalho na área sindical, parlamentar, social, cultural, em pesquisa, educação, em assessoria e gestão; estar capacitado para atuar em espaços formais e não formais com domínio da natureza do conhecimento sociopolítico, histórico e econômico nas questões do trabalho e das práticas necessárias para a produção e divulgação desse conhecimento. (ESCOLA DIEESE, 2013, p. 11).

Com esta proposta apresentada em seu PPC, no ano de 2012 o curso de Ciências do Trabalho foi autorizado formalmente a funcionar, nos termos da legislação educacional, pelo Ministério da Educação, e no ano de 2014 obteve o seu reconhecimento pelo mesmo órgão.

O bacharelado interdisciplinar em Ciências do Trabalho é um curso superior presencial ofertado na sede da Escola DIEESE, localizada no centro da cidade de São Paulo – SP. As aulas são realizadas de segundas à sexta-feira no período noturno, das 19h00 às 22h40. O curso tem duração de três anos, divididos em seis semestres letivos. A matriz curricular apresenta uma carga horária total de 2.520 horas.

Buscando compreender esta estrutura do curso de Ciências do Trabalho, encontra-se no PPC a informação de que a matriz curricular está fundamentada e organizada em três eixos: trabalho, conhecimento e linguagem. Para ter uma ideia dessa composição, podemos citar como exemplo as disciplinas Produção de Conhecimento, Memória e Textualidade, Filosofia, Arte, Identidade e Expressão e Sociologia Política. O curso é aberto a todo público e

o valor atual da mensalidade é de R\$ 758, 00 (setecentos e cinquenta e oito reais), conforme apresentado em sua página eletrônica.

No primeiro semestre do ano de 2012, deu-se início ao planejamento do processo seletivo para ingresso da primeira turma. O edital que divulgou publicamente o primeiro processo seletivo para o curso informou a abertura e oferta de 40 vagas. Desses 42 (quarenta e dois) alunos matriculados, 27 (vinte e sete) chegaram ao final do curso. Dos 27 alunos que concluíram o curso de Ciências do Trabalho, 25 (vinte e cinco) são atuantes no movimento sindical. Já a respeito de sua posição no movimento sindical, verifica-se que 80% ocupam cargos de direção nas entidades sindicais.

Quanto à questão de gênero, na primeira turma, dentre os 27 alunos concluintes, há somente 04 (quatro) mulheres. No que se refere à faixa etária, verifica-se que a maioria dos alunos está acima dos 50 anos de idade. Dentre as 20 entrevistas realizadas, somente 05 (cinco) foram realizadas fora da sede da Escola. Visitamos locais como o Sindicato dos Trabalhadores Públicos na Saúde de São Paulo, a sede do partido político Solidariedade, o Sindicato dos Comerciários de São Paulo e o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, faremos a identificação da seguinte forma: E1 (entrevistado 1), E2 (entrevistado 2), e assim sucessivamente.

6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CURSO DE CIÊNCIAS DO TRABALHO

O roteiro das entrevistas apresentava questões que exigiram dos alunos uma reflexão acerca da sua trajetória no curso de Ciências do Trabalho, e que naturalmente envolveu pensar também em certos aspectos da vida como estudante e como trabalhador, como poderemos ver nas primeiras falas destacadas a seguir, ao perguntá-los sobre o que mais impactou-os no curso.

Extinguir a hierarquia entre professor e aluno (...) o que mais me admirava, de verdade, era que eu não aprendia só com o professor, eu aprendia com meus colegas e também tinha a possibilidade de ensinar algo, dialogar sobre as nossas experiências, e assim, existia um ciclo de comunicação e de transferência de conhecimento. (E18);

A diferença entre a escola tradicional e a escola do DIEESE, porque você tem algumas questões(...) **aqui que a gente consegue ser respeitado diferente das outras escolas lá fora, a gente tem o respeito pela vivência dos trabalhadores, um pouco daquele método de Paulo Freire, (...) né... a vivência nossa aqui da fábrica**, a vivência nossa do sindicato também ela é colocada aqui em debate pra que a gente possa não ficar apenas com aquela visão acadêmica, mas pra ter esse **diálogo entre o professor e o aluno, pra que os dois possam construir o conhecimento**, acho que isso é o mais importante. (E11).

Os trechos acima transcritos nos remetem ao pensamento de pensamento de Touraine (1991) a respeito do que ele chama de “escola do sujeito”, ao defender que a escola deve ter como principal missão, possibilitar aos indivíduos a experiência de serem sujeitos. É possível notar, assim como nas próximas falas destacadas a seguir, como os alunos ficaram sensivelmente impressionados com a proposta do curso de considerar a experiência deles como importante na produção do conhecimento:

O que me impactou foi justamente isso, eu ia lá, com o propósito de entender um pouquinho mais do mundo do trabalho, mas acostumado com aquela escola de que o aluno senta e aí o professor vai lá e descarrega informações, foi uma coisa totalmente diferente daquilo que eu esperava. Foi isso que me impactou bastante, **eu vim aqui pra aprender e vocês querem pegar o meu conhecimento?! Quer que eu divida o meu conhecimento como trabalhador com vocês?!** (E21);

(..) **A escola é muito longe do trabalhador**, porque você faz um curso no Senai que é excelente em exatas (...) é muito bom para formar qualquer tipo de profissional, mas assim..., ele forma o cara na área de exatas, mecânica, mas na área de humanas... de falar assim, e o problema social? E aí eu vejo o meu pai passar por desemprego, eu vejo assim, o bairro metalúrgico..., toda crise, (...) você vê essas realidades, e fala, pera aí, isso aí não se ensina no Senai, essa outra realidade. **Quando aparece o curso do Dieese, curso diferenciado, curso voltado para o conhecimento, mas que você vai produzir o conhecimento.** (E17).

Outra questão muito evidenciada pelos alunos se refere à heterogeneidade da turma:

A diversidade da turma...pra mim foi um grande aprendizado tá no meio dessa diversidade porque a gente que é do movimento sindical carrega alguns preconceitos. Essa foi a surpresa e todo esse processo... a escola DIEESE proporcionou pra nós...essa questão de saber lidar, tentar compreender o outro, que pra nós, assim, de entender o seguinte...nós estamos do mesmo lado, nós somos classe trabalhadora, temos divergências de métodos de concepção, de prática, mas assim, é possível conviver sim, (E13).

Os alunos evidenciaram que o curso de Ciências do Trabalho possibilitou o diálogo, e a partir dele, a compreensão e a convivência na turma. Neste mesmo sentido, cabe-nos destacar o pensamento de Paulo Freire, ao vislumbrar que “ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2001, p. 69). Outro ponto tocado pelos alunos foi a flexibilidade que o curso de Ciências do Trabalho concedeu para auxiliá-los na conciliação do estudo e trabalho:

Meu sonho era fazer uma faculdade, eu tinha o segundo grau, mas não tinha graduação universitária (...),O trabalho aqui ele é tão..., **no movimento sindical é tão puxado que ele não permite essas oportunidades de um trabalhador principalmente sindicalista fazer uma faculdade, trabalhador de fábrica já é difícil**, mas quando a gente está na fábrica, ainda é melhor porque você tem um horário fixo, (...)só numa escola igual do DIEESE, que dá oportunidade, **aliás dá um pouco mais de**

flexibilidade pra que você consiga conciliar seu trabalho com atividade escolar. (E8).

Com a mesma intenção, Kuenzer (1991, p. 33) defende a necessidade de “formas de organização flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, seja ele criança ou adulto, estudante ou trabalhador”. Já ao perguntá-los sobre qual a importância que o curso de Ciências do Trabalho teve para a vida como trabalhador, é possível verificar que os alunos conseguem enxergar na vida prática o que eles conheceram teoricamente durante a realização do curso, como podemos ver a seguir:

Eu me senti muito gratificado, muito bem, quando meu superior (...) falou pra mim depois de um tempo que eu já estava aqui na Escola, **que a minha escrita tinha melhorado, que tinha percebido uma melhora na qualidade dos textos e na própria forma de agir, de atuar na secretaria..** (E2);

Eu acho que assim, ao longo dos três anos de curso acho que uma das coisas que pra mim foi significativa, **uma mudança prática foi a maneira de compreender, de enxergar algumas relações.** (E3).

O aprimoramento da escrita e do discurso ganhou destaque pelos alunos como uma das contribuições práticas do curso de Ciências do Trabalho. Mas além do discurso e da escrita, o que pareceu estar mais presente na fala dos alunos, se refere aos conhecimentos adquiridos que possibilitaram maior compreensão sobre o mundo do trabalho e das relações.

Quanto aos desafios sentidos em relação ao curso, o que mais se destacou entre os alunos foi a dificuldade em conciliar estudo e trabalho, considerando a atuação deles no meio sindical, em especial no que se refere à leitura e à escrita. Outra questão levantada foi sobre a própria formação no curso, ao revelarem o incômodo sentido em dar explicações a respeito dessa formação, como podemos ver a seguir:

(...) a dificuldade que eu tenho até hoje é de explicar assim... você é formado em que? Eu sou formado em bacharel em Ciências do Trabalho, aí o cara fala... mas isso faz o que? Trabalha aonde? (...) Até pessoas do próprio sindicato chegam e falam, **fulano fez Ciências do Trabalho, mas serve pra que?** Assim vai melhorar seu discurso, vai melhorar a sua opinião crítica em relação ao mundo, te melhora como ser humano, eu penso isso, acho que é fundamental, primeiro o ser humano, depois, ou se você vai atuar dentro do movimento sindical de outra área, mas ele serve muito. (E17).

Percebe-se que os alunos manifestaram terem clareza de que o curso de Ciências do Trabalho é uma experiência nova e pouco conhecida no âmbito da educação superior, mas ao mesmo tempo, declararam que o curso permitiu uma compreensão a respeito da realidade, do mundo do trabalho e do trabalhador. Outras questões foram levantadas pelos alunos ao

questioná-los sobre quais eram, na opinião deles, os desafios do curso, como o valor da mensalidade, que segundo alguns relatos, não condiz com a realidade do trabalhador, e a necessidade de maior divulgação do curso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as reflexões apresentadas acerca da relação entre educação e trabalho no Brasil contribuíram para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa, qual seja o curso de Ciências do Trabalho. As falas coletadas dos alunos entrevistados revelaram um ponto principal e comum entre si, especialmente sobre quais foram as contribuições do curso de Ciências do Trabalho: o curso permitiu uma compreensão teórica a respeito da realidade, a consciência, o entendimento da história da classe trabalhadora, das relações de trabalho e, até mesmo, da própria vida. Apesar de os alunos entrevistados relatarem a necessidade de ter o conhecimento científico, observamos, por outro lado, que a experiência de vida e a importância do trabalho apareceram como uma vantagem em relação ao saber formal.

A partir dos relatos apresentados, é possível concluir que apesar dos desafios apresentados em relação a formação no curso, os alunos puderam se sentir como sujeitos na produção de conhecimento, ao mencionarem que a metodologia adotada no curso possibilitou a participação ativa nas aulas, na troca de conhecimento entre alunos e professor.

REFERÊNCIAS

CHAIA, Miguel Wady. DIEESE: saber intelectual e prática sindical. *Lua Nova*, São Paulo, n. 19, nov. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a10n19.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

DIEESE. **O que é o departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos**. São Paulo: DIEESE, 1958. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/cedoc/014880.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DIEESE. **Almanaque DIEESE 50 anos fazendo história**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2007.

_____. **Oficina de trabalho II**: projeto faculdade do movimento sindical. São Paulo: DIEESE, 2007d. (Relatório técnico da Escola DIEESE).

DIEESE. **Estatuto Social**. São Paulo: DIEESE, 2015. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/estatuto.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ESCOLA DIEESE. **Projeto pedagógico do curso de ciências do trabalho**. São Paulo: DIEESE, 2013.

_____. **Projeto de desenvolvimento institucional.** São Paulo: DIEESE, 2016.

_____. **Matriz Curricular do Curso de Ciências do Trabalho.** Disponível em: <<http://escola.dieese.org.br/escola/ensino/graduacao/matriz-curricular-do-curso>>. Acesso em: 09 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época, v. 23).

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: Reduc, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada. O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, nº 100- Especial, p. 1153-1178, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Formação sindical:** história de uma prática cultural no Brasil. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MENDONÇA, Sérgio. E. A. A Experiência do DIEESE em pesquisa e conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 3, p. 54-59, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n3/13561.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Campus de Foz do Iguaçu, v.10, nº 2, 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>>. Acesso em 25 de ago. 2016.

TOURAINÉ, Alan. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhar dos formadores do ProJovem campo na comunidade Japuara em Canindé-Ce

EDUCATION OF THE FIELD: look of the formators of the young field in the community Japuara in Canindé-Ce

Getuliana Sousa Colares ³⁸

Neyla Moreira de Meneses ³⁹

Eliane Dayse Pontes Furtado ⁴⁰

RESUMO

A pesquisa foi realizada na comunidade Japuara localizada há 8 quilômetros do município de Canindé no Estado do Ceará. A turma funciona em um prédio municipal numa sala cedida no turno da noite. O ProJovem Campo - Saberes da Terra é um Programa do Governo Federal brasileiro que atende educandos e educandas do Campo, na perspectiva da Integração de Saberes e qualificação profissional, propondo uma maneira específica de relacionar os saberes acadêmicos com os saberes do campo, fortalecendo a agricultura familiar e a cultura do campo. O objetivo geral desta pesquisa é conhecer a proposta do ProJovem Campo. Temos como objetivos específicos, investigar como o ProJovem foi implantado na comunidade, verificar o olhar dos formadores quanto a execução do ProJovem Campo no ponto de vista dos professores. O referencial teórico consiste na teoria de Paulo Freire. A pedagogia do oprimido empenhados na luta por sua libertação, isto colabora para o fortalecimento da cultura e dos costumes camponeses, construindo assim sujeitos críticos e com visão emancipatória que conheçam sua realidade e possam transformá-la através da educação do campo. A metodologia será uma abordagem qualitativa descritiva. A pesquisa foi realizada com a aplicação das entrevistas aos professores/formadores no projeto, na perspectiva de compreender o olhar dos formadores, que através da análise dos dados iremos compreender um pouco da vivência do Programa dentro da comunidade. Percebemos que de uma forma, estas políticas públicas, que são conquistas e lutas dos movimentos contribuem bastante para uma melhor qualidade de vida das pessoas que vivem no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; ProJovem Campo; Formadores.

ABSTRACT

The research was carried out in the Japuara community located 8 kilometers from the municipality of Canindé in the state of Ceará. The class works in a municipal building in a room assigned to the night shift. The Proyoung field-know-how of the land is a program of the Brazilian Federal government that serves students and charges of the field, in the perspective of the integration of know-how and professional qualification, proposing a specific way of

³⁸ (1) Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) Especialista em Educação do Campo (UFC), Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, bolsista FUNCAP. E-mail: getucolares@hotmail.com.

³⁹ Professora da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: neyla.meneses@bol.com.br.

⁴⁰ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorado: Institute of Education - University of London, PhD no International Development Centre- Faculty of Economics and Social Sciences Victorian University of Manchester. E-mail: eliane.dayse2@gmail.com.

relating the academic know-how with The knowledge of the countryside, strengthening family agriculture and the culture of the countryside. The general objective of this research is to know the proposal of the Proyoung field. We have as specific objectives, to investigate how the Proyoung was deployed in the community, to check the look of the trainers as to the execution of the young field in the point of view of the teachers. The theoretical reference is the theory of Paulo Freire. The pedagogy of the oppressed committed to the struggle for their liberation, this contributes to the strengthening of the culture and customs of peasants, thus building critical subjects and with emancipatory vision who know their reality and can transform it through the Field education. The methodology will be a descriptive qualitative approach. The research was carried out with the application of the interviews to the teachers/trainers in the project, in the perspective of understanding the look of the trainers, that through the analysis of the data we will understand a little of the experience of the program within the community. We realize that in a way, these public policies, which are achievements and struggles of movements contribute a great deal to a better quality of life of the people living in the field.

Key words: field education; Youth field; Trainers.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do ProJovem Campo, uma das conquistas de um direito dos povos que vivem e trabalham no campo com a esperança de tornar críticos e transformadores de um novo olhar para o povo do campo. Nós, como educadores de escolas situadas no campo, temos nos preocupado com o processo de construção do conhecimento dos educandos, que envolve as práticas no ensino do campo, especialmente no que se refere a formação de sujeitos críticos, considerando os aspectos da formação Educacional como Prática da Liberdade. O campesinato e a luta pela educação no campo são temáticas bastante debatidas pelos movimentos sociais e por seus estudiosos, Movimento do sem Terra (MST), Eliane Dayse Furtado (2003), Roseli Caldart (2002), Molina (2004) entre outros. Tal preocupação não é de forma alguma desnecessária ou exagerada, principalmente para nosso país, visto o domínio da burguesia agrária e a grande valorização dada aos centros urbanos.

O desafio enfrentado pela educação do campo atualmente vem sendo baseado na organização das metodologias específicas para o campo, respeitando o conhecimento que os trazem de suas experiências de vidas para a sala de aula contextualizando teorias e práticas. Sobre Educação do Campo e sua forma de trabalho Silva Junior e Netto (2011) enfatizam:

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção

de uma política de educação do campo incorpore o respeito à diversidade cultural. (JÚNIO E NETTO, 2011, p.4).

A Comunidade Japuara é um exemplo histórico da luta, resistência camponesa e da intervenção pública através da desapropriação da Fazenda. Essas ações do Estado e a luta camponesa trazem esperanças e aspirações de mudanças sociais. A Fazenda Japuara, enquanto propriedade particular possuía moradores que foram os protagonistas no processo de luta e organização dos trabalhadores nas investidas contra o latifúndio. Com a expansão do capitalismo no campo, diversas mudanças foram constatadas na Microrregião do Sertão-Central: destacamos o interesse dos latifundiários sobre as terras próximas a estrada, organização dos trabalhadores rurais pelo sindicato e Comunidade eclesial de base (CEBs). A Fazenda, que pertencia a Anastácio Braga, foi vendida a César Campos, o qual passou a se interessar pela criação de gado extensiva, não absorvendo a mão-de-obra dos moradores ali existentes. Objetivando defender as suas benfeitorias, estes reagiram à repressão do proprietário, que gerou o conflito (1971) culminando em 4 mortes. Ressaltamos a necessidade de se estabelecer políticas para o campo na busca da realização da Reforma Agrária objetivando conter os conflitos e garantir vida digna para os trabalhadores sem terra. Vários governos estabeleceram políticas, contudo não aplicaram medidas eficazes. Os trabalhadores rurais, a igreja e sindicatos continuaram a pressionar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 1972, o Instituto interveio desapropriando, possibilitando assim, o acesso à terra aos protagonistas, conforme o Empreendedor Social do INCRA, esse tipo de ação do Estado é conhecida como Desapropriação por interesse social, a qual consta em vários planos de Governo.

Pensamos uma educação voltada para os valores, costumes e tradição do campo, que tenha uma proposta de interdisciplinaridade que concentre teorias científicas e as práticas cotidianas dos sujeitos da localidade por isso apareceu uma inquietação de estudar o programa para entender suas propostas. Daí surgiu a questão: Como os Formadores do Projovem Campo pensam à cerca do Programa na comunidade Japuara?

De acordo com Freire (1987): Práxis, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. (FREIRE, 1987, p. 52).

Dessa forma, o trabalho tem como objetivo geral: conhecer como pensam os formadores a cerca da proposta do Projovem Campo, para tal os objetivos específicos são: investigar a proposta do Projovem Campo.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão Educação do Campo passou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia – Goiás. A partir de então muitos estudos veem sendo realizados a cerca desse tema de importante valor para os sujeitos inseridos no contexto do campo e, de tão pouco interesse para as classes altas da sociedade que vivem na sua grande maioria na zona urbana.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, temos um direito que precisa ser assegurado, mas para que isso seja possível é necessário que os movimentos sociais se engajem nessa luta de modo a garantir educação de qualidade para os sujeitos do campo. Na área da educação do campo vários estudos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores das diversas áreas da ciência e neste contexto trazemos alguns autores relevantes que têm nos ajudado a pensar sobre essa forma de educação tão necessária direcionada aos homens e mulheres do campo.

Como podemos notar nas palavras de Furtado (2002). O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional. Assim sendo, podemos concluir que essa luta partiu das classes mais pobres do campo que vinham sendo desrespeitadas e esquecidas pelo poder público.

Dentro dessa proposta diferenciada de educar, a educação do campo se mostra libertadora, fazendo do educando um ser que participa, constrói e que vive a liberdade dentro do ambiente escolar. Quando se refere à educação libertadora, Freire (1987) diz:

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. “Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problemática dos homens em relações com o mundo”. (FREIRE, 1987, p.38).

PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

A educação dos Saberes da Terra tem como objetivo principal resgatar os jovens agricultores com a idade de 18 a 29 anos que não tiveram a oportunidade de estudar por questões de acessibilidade a escola. O ProJovem é uma política pública que foi conquistado através das lutas sociais do povo camponês com a esperança de inserção do mercado de trabalho e qualificação profissional.

O ProJovem Campo-Saberes da Terra possui saberes a seres integrados portanto, consistem na síntese do diálogo entre saberes populares e científicos, e combinando conteúdos da escolarização e da formação profissional. Contemplam, desse modo, os conhecimentos essenciais a serem enfocados no currículo integrado do programa. (BRASIL 2008a, p.16).

O programa é uma estratégia que visa contribuir para a estimulação da agricultura familiar, com base no desenvolvimento sustentável, ajudando na construção de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, no âmbito de sua interação com a terra onde reside. Desse modo, o ProJovem Campo- Saberes da terra é um programa direcionada a construção do conhecimento científico em interação com a qualificação profissional.

Dessa forma, a escolarização fundamental dos jovens agricultores/as familiar e integrada à qualificação social e profissional torna-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que sejam estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo. (BRASIL, 2009, p.16).

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada ocorreu em 2 etapas: levantamento bibliográfico a cerca das temáticas: Educação do Campo; Projovem Campo; Políticas Públicas e a segunda etapa: entrevistas individuais com os quatro professores/formadores do Projovem do Campo da comunidade Japuara em Canindé-Ceará.

Compreendendo que a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica considerando a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, mas amplamente, com formação do campo menciona Molina (2004a). A abordagem da pesquisa foi qualitativa. O instrumento utilizado foi a entrevista. Cada professor respondeu sete perguntas, sendo essas abertas de modo a deixá-

los mais a vontade podendo assim expor suas vivências com mais desenvoltura. O nosso papel foi o de mediador do processo, estivemos presentes para indagar alguns aspectos do programa. As perguntas foram: Quais as suas expectativas sobre o ProJovem Campo? As aulas do ProJovem Campo estão relacionadas com a realidade do campo? As formações do ProJovem Campo contribuíram nas suas práticas em sala de aula? O que os alunos têm revelado ao retornar do tempo-comunidade? Na sua visão o Projeto tem contribuído para melhoria da aprendizagem? Quais os desafios enfrentados no ProJovem Campo? Alguma observação você gostaria de acrescentar?

As entrevistas foram realizadas pessoalmente e individualmente pelos entrevistadores, aos professores na Comunidade. Foram feitas algumas reuniões para um planejamento, quando definimos em conjunto os dias que realizamos as entrevistas. Esse trabalho buscou apoio na internet e em livros de autores, que escreveram sobre a temática do nosso trabalho. Além das fontes acima citadas buscamos conhecimentos adquiridos em nossa experiência com os povos do campo, vendo suas ações e ouvindo suas histórias.

A consulta bibliográfica sugerida por nossa orientadora trouxe também uma forma de conhecer materiais mais específicos em relação a temática da pesquisa.

Quanto aos livros aqui mencionados e que são base de nossa pesquisa, podemos citar os livros “Pedagogia do Oprimido” do Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia”, também do grande mestre Paulo Freire, além da coleção de cadernos pedagógicos do MEC, ProJovem Campo - Saberes da Terra para educação de jovens do campo que serão nosso auxílio no desenvolvimento de nossa monografia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Refletir criticamente a prática pedagógica, significa ir além da sala de aula, pois, a partir dos saberes da expressão dos professores pode fazer algumas reflexões. Visto que o conhecimento não é uma construção social, mas também, uma forma de resgatar a dignidade do sujeito ao meio de sua cultura. Desta feita, como forma de resguardar a identidade dos professores decidiu-se identificá-los com nome de plantas nativas existentes na região do município de Canindé, Ceará. As plantas nativas escolhidas foram: Mandacaru, Juazeiro, Marmeleiro e Cactus.

A primeira pergunta feita aos professores quis saber quais as suas expectativas sobre o ProJovem Campo?

De melhorias, para os jovens de 18 a 29 anos que ficaram fora da faixa de estudar, e que venha melhorar no termo de aprendizagem e entendimento da agricultura familiar (PROFESSOR MANDACARU).

Ele trás para os alunos que vivem no campo, um desenvolvimento melhor, porque ele está relacionado no lugar que eles vivem, a gente trabalha muito bem isso, agricultura, criação de aves, como conviver com a seca, falta de água, nossa região é uma área muito seca, o ProJovem trabalha em cima destas questões de como viver no semiárido, não sair do seu lugar pra ir para outro lugar, exemplo pra ter uma visão de melhorar a qualidade de vida de onde vive (PROFESSOR JUAZEIRO).

Fiquei surpreso com a maioria dos alunos que faziam parte e sabiam de alguma coisa, mas com a parada do curso alguns professores saíram e eu continuei, construímos horta comunitária. O tempo foi pouco, pois o curso teve que dar uma parada por contas financeiras (PROFESSOR MARMELEIRO).

Se você for realmente lançar as expectativas, às vezes fica muita coisa a desejar. A gente quando vai atuar em diversas áreas, você almeja uma situação mais favorável. No momento que você assume aquele compromisso que você passa a participar daquela ação, você vê que muitas coisas ficam a quem do nosso objetivo, defronta com muita coisa precária. A gente vê que apesar do ProJovem Campo ser um projeto muito lindo. O projeto federal que pode trazer uma subsistência para o campo, mas na verdade a realidade é outra. Eu tinha muita expectativa positiva abolindo algumas negativas, porém quando a gente age na prática realmente a realidade é outra diferenciada. A gente fica desanimado a deus dará as políticas publicas trabalham dentro da realidade do campo o projeto é bonito organizado mas no final muitas coisas deixam a desejar (PROFESSOR CACTUS).

Percebe-se que os professores gostam do Programa, e que a expectativa em relação a aplicação do ProJovem Campo foi de melhorias para o campo e que por mais que o programa não foi 100% colaborou para o ensino dos educandos.

Na segunda pergunta, quando se indagou, a cerca se as aulas do ProJovem Campo estão relacionadas com a realidade do campo?

Sim. Porque na área de linguagens e códigos não é só relacionada a gramática, os textos são contextualizados com a ciências agrárias, ciências da natureza e matemática, também, tens um olhar sobre agricultura familiar, aprendendo a lidar com as questões do campo. Alunos do campo que já tem conhecimento no campo, cada aluno já tem seu conhecimento próprio do dia a dia do camponês (PROFESSOR MANDACARU).

Como já falei comparando com o ensino regular, o ProJovem trás essa realidade. Ele trabalha não só os conteúdos programáticos, mas também os conteúdos voltados à realidade (PROFESSOR JUAZEIRO).

Com certeza. Até porque no inverno fiz visita ao campo sem avisar ao aluno, pois; diziam que iam plantar, incentivei como se plantar. Um dia, no sábado, fui de surpresa, encontrei 4 quatro alunos fazendo capina e fazendo replanta; fiquei satisfeito, fui acompanhado de outra professora. Aluno e aluna trabalhando, aquilo que praticamos em sala de aula (PROFESSOR MARMELEIRO).

Sim totalmente. As aulas são todas voltadas para a metodologia do campo. Gosto muito porque trabalha a vivencia do aluno no seu cotidiano (PROFESSOR CACTUS).

Observa-se que a metodologia do Programa está condizente com a realidade do povo do campo, isto é, ficamos muito satisfeitos com as políticas públicas que fortalecem nossa Educação do campo.

A pergunta seguinte foi se as formações do ProJovem contribuíram nas suas práticas em sala de aula?

Sim. Agente aprende algo novo, e trás para os alunos que possam colocar em prática em sala de aula e na comunidade (PROFESSOR MANDACARU).

São essas formações que dão o norte Como agente trabalhar os conteúdos programáticos pra modificar a realidade na elaboração do plano de aula; projetos, onde trás reflexão do teórico Paulo Freire que nos ajudam na aplicação desta aprendizagem para o campo (PROFESSOR JUAZEIRO).

Não teve melhor, foi satisfatório coordenador, formadores e professores, aprendi muita coisa que não sabia da teoria do ProJovem Campo (PROFESSOR MARMELEIRO).

A programação, a coordenação, tudo muito bem planejamento. Mas, os próprios alunos dificultam: a evasão escolar, a frequência, às vezes e 30% o avanço tecnológico faz com que as pessoas se tornem diferentes, também, muitas vezes não deixando a sala de aula como prioridade, muitas vezes, ficam desfalcadas a preparação e o envolvimento aluno, sala de aula e professor (PROFESSOR CACTUS).

Verifica-se que as formações contribuíram para as práticas em sala de aula, alguns (muitos) não sabiam a metodologia da pedagogia da alternância aprenderam nas capacitações.

A outra pergunta foi. O que os alunos têm revelado ao retornar do tempo-comunidade?

Eles trazem nesse período muitas vivências do campo. Propomos atividades extras, pesquisa ao campo. Ao retomar, eles trazem a pesquisa que a gente propôs, já melhora o conhecimento e fortalece a produção do campo (PROFESSOR MANDACARU).

Quando eles preparam os projetos que é uma preparação coletiva; eles criam uma expectativa e coloca em prática do que é ser jovem do campo (PROFESSOR JUAZEIRO).

O interesse da disciplina agrária quando eu chegava com o material eles se interessavam muito. Levei um livro de doces, bolo e se interessaram incentivando o associativismo e o cooperativismo (PROFESSOR MARMELEIRO).

Os alunos, quando eles voltam do tempo comunidade, vejo uma certa dificuldade de entender os conteúdos; deve ser porque deixaram o ensino há anos anteriores por vários motivos, falta de condições na gravidez indesejadas. Eles voltam com muitas histórias, até com conhecimento, mas aprofundado. Voltam mais experientes trazendo uma bagagem em experiência de vida (PROFESSOR CACTUS).

Percebe-se que o tempo comunidade é uma atividade extra sala, é o momento que o aluno vai transmitir para a prática a teoria que eles aprendem no tempo escola. Com o tempo os alunos vão pegando o gosto e se adaptando a metodologia.

A quinta pergunta foi. Na sua visão o Projeto tem contribuído para melhoria da aprendizagem?

Sim. Porque esses alunos de 18 a 29 anos no qual já estavam um tempo sem estudar e com esse projeto surgiu uma nova oportunidade de retomar aos estudos. Foi de grande importância para a comunidade (PROFESSOR MANDACARU).

Jovens e adultos são atendidos pelo programa foram pessoas que não tiveram condições de estudar por alguns motivos e ao retomar os estudos o ProJovem incentiva com a metodologia diferenciada. Percebe que, eles gostam dessa forma de ensino, uma pedagogia libertadora ligada no cotidiano do aluno (PROFESSOR JUAZEIRO).

Graças a Deus sim. Infelizmente, tem os porém e entrelaçamento do sistema. Houve bastante problema. Entra prefeito sai prefeito, entra secretário e sai secretário, quem sai prejudicado é o aluno e nos que fazemos o projeto. Fiquei chateado, porque houve as falhas no uso do recurso, devido entra e sai de prefeito (PROFESSOR MARMELEIRO).

Sim. O ProJovem Campo contribui, mas eles demoram para o amadurecimento intelectual, mas não são todos. Alguns surpreendem, vez por outra aparece um aluno que realmente surpreende. Ativo mesmo, estando parados cinco anos nos trazem vestígios do conhecimento que adquiriram no passado quando estudava (PROFESSOR CACTUS).

Constata-se que o ProJovem contribui para o crescimento pessoal e qualificação profissional. Mas infelizmente acontecem problemas políticos enfrentados que acabam atingindo o projeto.

A sexta pergunta foi. Quais os desafios enfrentados no ProJovem Campo?

Muitas vezes, a questão do aluno vir pra aula, cabe o professor motivá-los, a questão da merenda são desafios que vamos vencer (PROFESSOR MANDACARU).

ProJovem Campo aqui em Canindé foi um desafio tanto para os professores, quanto para os alunos; por falta de inúmeras questões, tivemos ações pedagógicas, mas por falta de como colocar em prática, financeiros pedagógicos e estrutura física (PROFESSOR JUAZEIRO).

Um dos desafios é levar para a escola os jovens agricultores, mas na medida do possível tentei levar à prática a teoria que eles aprenderam no tempo escola (PROFESSOR MARMELEIRO).

Muitos desafios, a zona campestre, ela não detém de professores que moram realmente lá. Um ou dois são da região e os outros moram na cidade. Neste traslado educação do campo, a gente enfrenta estradas péssimas, que necessitam de manutenção preventiva, as vezes ao chegar na comunidade ainda tem que ir buscar os alunos em casa; a merenda escolar também não existe, há uma distorção entre a secretaria de educação com a turma do ProJovem. Fica muito vago, as pessoas não dão apoio logística ao programa (PROFESSOR CACTUS).

Vimos que o Programa passou por alguns problemas, mas temos perseverança diante dos obstáculos da vida. Precisamos de apoio dos representantes para sustentabilizar a educação do camponês para que possamos conseguir a manutenção do seu povo em suas terras.

A sétima pergunta foi. Alguma observação você gostaria de acrescentar?

Que esse projeto seja um elo de atividades para todos e de oportunidade aos jovens, que é uma grande chance de conseguir uma qualificação profissional. Que não para por aqui, deveria continuar para o jovem continuar os estudos quem sabe um ProJovem campo médio (PROFESSOR MANDACARU).

O ProJovem contribuiu na minha formação profissional. Educação do campo é não desistir é lutar sempre (PROFESSOR JUAZEIRO).

O que posso dizer fui bem recebido pela comunidade, excelentes professores. Entramos leigo na parte teórica, pois eu não conhecia a proposta do projeto; quando eu tinha dificuldade na parte teórica os outros professores tiravam minhas dúvidas (PROFESSOR MARMELEIRO).

Os políticos deveria ter um olhar diferente para a educação do campo dando uma maior atenção sem excluir o ensino e os projetos voltados para o campo. A temática do campo é muito escassa ainda, deveria ter mais envolvimento e monitoramento dos representantes a nível estadual para fortalecer o âmbito municipal (PROFESSOR CACTUS)

Percebemos que pela entrevista dos professores ocorrem dificuldades para o mantimento do projeto na continuidade. Por mas que surgiram alguns problemas, houve aprendizagem, houve crescimento na comunidade.

4. CONCLUSÕES

Dessa forma, fica claro a necessidade da implantação de uma educação que possa transformar a realidade do sujeito do campo, despertando neles a identidade pela terra onde vive, o prazer de continuar com sua cultura, valorizando a agricultura familiar e o trabalho conjunto na família.

Percebemos que o ProJovem Campo-Saberes da Terra, contribuiu com a qualificação social e profissional dos alunos camponeses. Fortalecendo a sustentabilidade, a agricultura familiar, e a manutenção da cultura do campo, levando o jovens e adultos a refletirem a importância da continuidade de plantar, produzir, cuidar da terra e preservar a natureza.

Acreditamos que a escola tem o dever de estimular os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida nas relações com o mundo onde estão inseridos. No campo educacional, esse processo difere de outras realidades, já que seus saberes estão relacionados vida no campo, em contato com o trabalho na terra, respeitando suas culturas, conhecimentos, ideologia, etnia e suas diferentes formas de ver e viver a vida. “A escola precisa estabelecer o diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do

conhecimento” Molina (2004a). Nesse sentido, acreditamos que se faz necessário uma educação que valorize a vida do homem do campo, com todas as suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coleção cadernos pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra. **Percursos formativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e 110 Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade Secretaria de Educação profissional e tecnológica. **Projeto base ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD. Coleção Cadernos pedagógicos, ProJovem Campo-Saberes da Terra. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF, 2010a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD. Coleção Cadernos pedagógicos, ProJovem Campo-Saberes da Terra: **Agricultura, Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia**. Brasília, DF, 2010b.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (Org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

FURTADO, Eliane Dayse. **Um estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**, 2002.

_____. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza: UNESCO, 2003.

JÚNIOR, Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges. **Caderno temático: Cultura e Educação do Campo**. Revista Eletrônica de Culturas e Educação. 2001.p. 45-6.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de formação social e escolar**. São Paulo, 2013.

MOLINA E DE JESUS, **Por Uma Educação do Campo- 5**. Brasília, DF, 2004a. Projeto Político Pedagógico, polo 04, p.7.

_____. **Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: UNB, 2004b.

_____. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004c. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

RODRIGUES, J. A. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação Na Pedagogia Da Alternância.** 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2008.

ROMERO, Juan Inácio. **Questão Agrária: Latifúndio ou Agricultura Familiar.** 1º ed-São Paulo: Moderna, 1998.

FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES-TRABALHADORES: trabalho, acidentes e identidades profissionais.

FORMATION OF YOUNG APPRENTICES-WORKERS: work, accidents and professional identities

Solange Regina Schäffer⁴¹

Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho⁴²

Júlio Francisco Blumetti Facó⁴³

RESUMO

O Programa Jovem Aprendiz oportuniza a formação de jovens em determinada profissão, expandindo seus conhecimentos, por mais limitada que seja a formação profissional. A pesquisa qualitativa descritiva em andamento discute as coerções estruturais emergentes das práticas pedagógicas e dos discursos empregados por instituições formadoras dos aprendizes-trabalhadores, Camp e CIEE, parceiras de uma indústria automotiva de São Bernardo do Campo na preparação destes jovens *para e no* trabalho. Objetivando saber se a formação profissional no trabalho auxiliou um grupo de aprendizes, próximos a concluírem a aprendizagem, a se identificarem com as profissões escolhidas e se o tema acidente do trabalho foi suficientemente abordado, utilizou-se as técnicas de observação direta e dinâmica de grupo guiada por Roteiro de Entrevista. A interlocução sobre as falas dos aprendizes-trabalhadores quanto às suas identificações entre a teoria abordada pelas instituições formadoras e a práxis desenvolvida na indústria automotiva, e o sentido do tema Acidente do Trabalho, é mediada pela sociologia reflexiva de Anthony Giddens (2002). Os resultados apontam que para boa parte dos aprendizes não há correlação entre a parte teórica e a práxis laboral, sentem-se à parte da cultura organizacional da fábrica, reclamam que a disciplina da segurança do trabalho não considera os fatores psicossociais, e preferem ter um emprego ao acertar na escolha da profissão.

Palavras-Chave: Formação para o Trabalho. Identidade Profissional. Jovens Aprendizes-Trabalhadores. Programa Jovem Aprendiz. Região do ABC Paulista.

ABSTRACT

The Young Apprentice Program allows the training of young people in a given profession, expanding their knowledge, however limited vocational formation. The descriptive qualitative research underway discusses the emerging structural constraints of pedagogical practices and discourses employed by apprentices-workers training institutions, Camp and CIEE, partners of an automotive industry in São Bernardo do Campo in the preparation of these young for and at work. In order to know if the vocational training in the work helped a group of apprentices, to conclude the learning, to identify themselves with the professions chosen and if the subject of work accident was sufficiently approached, the techniques of direct observation and group dynamics were used guided by Interview Script. The interlocution of the learner-worker speeches as to their identifications between the theory approached by the training institutions

⁴¹ Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC), ingressante pelo Curso de Doutorado Acadêmico Industrial (DAI), Pedagoga e Mestre em Gestão: solange.schaffer@ufabc.edu.br.

⁴² Prof^a. Dr^a.do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (UFABC), Historiadora Social: gabriela.marinho@ufabc.edu.br.

⁴³ Prof. Dr dos Programas de Graduação em Engenharia de Gestão e Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação (UFABC), Engenheiro e Administrador: julio.faco@ufabc.edu.br.

and the praxis developed in the automotive industry, and the meaning of the Work Accident theme, is mediated by the reflective sociology of Anthony Giddens (2002). The results show that for most of the apprentices there is no correlation between the theoretical part and the labor praxis, they feel apart from the organizational culture of the factory, they complain that the discipline of work safety does not consider psychosocial factors, and prefer to have to employment in choosing the profession

Key Words: Formation at the work. Professional Identify. Yong Apprentices-Workers. Program Young Apprentice. ABC Region of Paulista.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Política pública de aprendizagem

A política Jovem Aprendiz obriga indústrias a empregar determinada porcentagem de aprendizes – cumprimento à cota aprendizagem – de acordo com o número de funcionários que necessitem qualificação profissional. Em contrapartida é direito dos aprendizes o recebimento do salário mínimo-hora, registro em carteira de trabalho, contrato de trabalho não superior a 2 anos, e formação técnica-profissional metódica que garanta o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas em empresas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, das mais fáceis às mais complexas, na realização da prática laboral.

A lei de aprendizagem de 1943 determinou a contratação de 5% de aprendizes sob o total de funcionários que deveriam ser formados pelo Senai (BRASIL, 1943). Outras pequenas alterações na lei de 1943 foram feitas, porém, de maior impacto foi a lei de 2000 que amplia a cota aprendizagem para 15% e expande a formação técnica-profissional metódica às Escolas Técnicas de Educação e Entidades sem Fins Lucrativos (BRASIL, 2000). Pontos importantes da lei de 1943 foram mantidas pelas tímidas reformulações legais posteriores: aos menores de 18 anos, proibido o trabalho noturno e em atividades insalubres e de periculosidade.

Os anos 1990, marcado pela política neoliberal de expansão da globalização, a vigência de um Estado mínimo e a ampliação da terceirização nas relações de trabalho, permitiu que Organizações Não-Governamentais (ONGs) contratem aprendizes como mão-de-obra terceirizada e barata às empresas, afinal jovens sem experiência estão em fase de aprendizagem, e forneçam o conteúdo teórico como parte da formação profissional dos aprendizes.

O avanço da lei de 2000 em reconhecer a formação profissional das ETECs como uma via direta de contratação de aprendizes que estejam matriculados em cursos nestas escolas, pouco mudou a preferência das empresas em terceirizar essa contratação via ONGs. Assim, as tímidas alterações na lei da aprendizagem nas últimas décadas são direcionadas sob o único e

legítimo objetivo de corrigir detalhes que atrapalham a funcionalidade do sistema capitalista de reprodução entre capital-trabalho, sem alterar a lógica (LOMBARDI; SAVIANI, 2005).

Se não bastasse, a adoção do modelo pedagógico ultrapassado baseado nas séries às metódicas criado pelo Senai, os governos Lula (BRASIL, 2005) e Dilma (BRASIL, 2016) deram continuidade de abertura das ONGs na contratação de aprendizes e formação destes, atitudes contraditórias às ideologias propaladas por estes dois últimos governos.

ONGs como o *Greenpeace* ganhou elevada estima por suas ações voluntárias em favor do desenvolvimento sustentável natural e humano. Mas, nem todas ONGs atuam com políticas e éticas coerentes e consistentes como as do *Greenpeace*, e quando se fala em educação brasileira com atuação mínimo do Estado é de se abismar sob quais experiências e práticas pedagógicas, comprometimento ético e político ONGs se legitimam a educar os mais vulneráveis? Sob o pretexto de docilizar os jovens trabalhadores à lógica capitalista?

Regina Novaes e Paulo Vanucci (2004) citam que em nome da ética que a população transfere à ação voluntária às pessoas carentes, ONGs ganham legitimidade e simpatia sem nenhuma delegação expressa dos sujeitos sociais para que estas exercitem seu papel. Os autores citam que enquanto o Estado se ausenta da efetividade no desenvolvimento das políticas públicas, seus benefícios são diretamente aquinhoados pelas ONGs sem que suas ações pontuais respondem às expectativas dos sujeitos sociais nelas depositada.

Assim, ONG's como o Centro de Formação e Integração Social (Camp) e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), instaladas na Região do ABC, ganham simpatia, a primeira por seu assistencialismo aos jovens vulneráveis e suas famílias, fundada por um grupo de rotarianos e, o segundo, pela facilitação de indicação ao emprego nas indústrias de jovens que queiram se inserir no mercado de trabalho, respaldado pela Fundação Roberto Marinho.

E qual o modelo educacional destas duas ONGs, objeto de estudo deste trabalho. Será o de replicar os valores sociais de perpetuação das classes sociais mais abastadas? Educar para que tipo de trabalho, como e sobre quais princípios? Estas ONGs estão preparadas para articular os conteúdos sobre o tema saúde e segurança no trabalho (SST) a práxis desses jovens, ainda em fase de maturidade física, psicológica e emocional nas indústrias e fábricas?

O tema SST é pertinente e necessário, pois o Brasil é um dos países recordistas em acidentes do trabalho, incluindo adolescentes e jovens (MPS, 2015). A naturalização da cultura de uso de adolescentes ou jovens como aprendizes e mão-de-obra barata pelo sistema capitalista, e ainda, a culpabilização do trabalhador pelo próprio acidente descendem do modelo utilizado às épocas das primeiras e segundas revoluções industriais.

Embora o Ministério do Trabalho sugira que todas as instituições formadoras de aprendizes abordem o conteúdo “Direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho”, não há por parte desse órgão estudos aprofundados e uma sistematização dos dados quanto a articulação teórica dos conteúdos ministrados e as tarefas realizadas pelos aprendizes.

Os temas sugeridos pelo Ministério do Trabalho compreendem: 1- Normas Regulamentadoras (NRs) de SST; 2- Direitos e deveres de empregadores e trabalhadores em relação à SST; 3- Prevenção de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho, controle médico de saúde ocupacional (PCMSO) e dos riscos ambientais (PPRA); ergonomia; equipamentos de proteção individual (EPIs); 4- A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA); 5- Higiene e conforto nos locais de trabalho; 6- O Programa de Alimentação do Trabalhador.

Sob um modelo mais desumano, hostil e sem proteção social, Alexis de Tocqueville (1979) relatou em 1858 acidentes de trabalho com crianças em fábricas durante suas viagens pela Inglaterra e Irlanda na segunda revolução industrial, entrevistando um trabalhador de uma indústria de tecelagem, pai de duas meninas menores de idade que também trabalhavam lá;

Pergunta: A que horas vão as menores à fábrica?

Resposta: Durante seis semanas foram às três horas da manhã e voltaram às dez horas da noite.

Pergunta: Quais os intervalos concedidos durante as dezenove horas, para descansar ou comer?

Resposta: Quinze minutos para o desjejum, meia hora para o almoço e quinze minutos para beber.

Pergunta: Tinha muita dificuldade para despertar suas filhas?

Resposta: Sim. A princípio, tínhamos que sacudi-las para despertá-las e se levantarem, bem como vestirem-se antes ir ao trabalho.

Pergunta: Quanto tempo dormiam?

Resposta: Nunca se deitavam antes das onze horas, depois de lhes dar algo que comer.

Pergunta: Então, somente tinham quatro horas de repouso?

Resposta: Escassamente quatro.

Pergunta: Quanto tempo durou essa situação?

Resposta: Umas seis semanas.

Pergunta: Trabalhavam desde as seis horas da manhã até às oito e meia da noite?

Resposta: Sim, é isso.

Pergunta: As menores estavam cansadas com esse regime?

Resposta: Sim, muito. Mais de uma vez ficaram adormecidas com a boca aberta. Era preciso sacudi-las para que comessem.

Pergunta: Suas filhas sofreram acidentes?

Resposta: Sim, a maior, a primeira vez que foi trabalhar prendeu o dedo em uma engrenagem e esteve cinco semanas no hospital de Leeds.

Pergunta: Recebeu o salário durante esse tempo?

Resposta: Não, desde o momento do acidente, cessou o salário.

Pergunta: Suas filhas foram remuneradas?

Resposta: Sim, ambas.

Pergunta: Qual era o salário em semana normal?

Resposta: Três *shillings* por semana, cada uma (TOCQUEVILLE, 1979, p. 107) 14.

À época, a educação aos filhos de pobres era reservada às igrejas protestantes por meio da educação profissionalizante e aos filhos de operários, o aprendizado fabril ministrado dentro das próprias fábricas pelos mestres de ofício, quem detinha o direito de punir com severos castigos os aprendizes que dormiam durante o aprendizado ou não cumpriam as tarefas. Em tempos atuais, os dias de trabalho perdidos por causa de acidentes são geralmente indenizados, contudo, os sofrimentos e pressões psicológicas pelo ainda vigente erro humano perdura.

O paradigma do erro humano é empregado em quase todo o mundo pelo sua facilidade e tendenciosidade em achar o culpado pelo acidente: o trabalhador ou falha humana muito comum em acidentes aéreos. Muito provavelmente ONGs não fogem à essa regra, e nem a fácil abordagem de replicar os modelos de relações sistêmicas capitalistas consolidados a partir do conceito, conforme aponta Anthony Giddens (1997), de que todas as estruturas sociais são simultaneamente facilitadora e coerciva do conhecimento. István Mészáros (2005) traz uma profunda reflexão sobre utilizar o conhecimento como auto-transformação humana:

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice. Seria o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar a auto-emancipação da humanidade, ou será, a adoção pelos indivíduos, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Será então que as ONGs formadoras de aprendizes para o trabalho contribuem para suas emancipações profissionais ou os treinam que seus comportamentos sejam de aceitação as regras já institucionalizadas? Marise Nogueira Ramos (2006) concebe o processo de formação humana como produtora do sentido do trabalho, transformadora e transformada pelas relações econômicas e sócio-afetivas, subjugado ao modo de produção de bens e produtos, onde as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – são alienadas ao próprio trabalhador e apropriadas pelo capitalismo como mercadoria da força de trabalho.

Atualmente, o processo de formação está atrelado aos modelos de competência intimamente ligados à cultura institucional de cada organização reprodutora do conhecimento, habilidades e ética social. Para José Lombardi e Dermeval Saviani (2005), as novas configurações das competências individuais na conquista de posição no mercado de trabalho e empregabilidade se dá pela suposta satisfação à alienação crítica e a lógica econômica arraigada aos modelos educacionais, ou à sua adaptação à cultura institucionalizada.

1.1.1 Inserção, formação e identidades profissionais

A política de aprendizagem objetiva a inserção formal no trabalho de jovens entre 14 e 24 anos e a formação profissional como oportunidade às organizações formarem sua própria mão de obra, e quando possível, efetivarem esses jovens após a finalização da aprendizagem. Embora o processo de inserção de aprendizes no mercado não ser objetivo deste trabalho é importante destacar que aprendizes são utilizados como mão de obra temporária, barata, terceirizada, pois a legislação assim permite.

Sob a premissa que todos têm direito a construir identidades e subjetividades a partir do trabalho, Alexandre Soares (2010) participou de uma pesquisa junto aos jovens de comunidade de baixa renda do Rio de Janeiro para conhecer os obstáculos enfrentados para a inserção. Um desses obstáculos é a projeção dos pais para que os jovens cumpram etapas previamente previstas como estudar, trabalhar e constituir sua própria família. Outro integrante da equipe desta pesquisa, o americano Malcom Bush, ressalta que inserção juvenil em seu país e na Europa Ocidental requer estratégias de qualificação em computação e tecnologia, familiaridade com códigos de conduta das empresas, e aproximação com os empregadores.

Obviamente, computação e tecnologia são fatores primordiais ao desenvolvimento das competências de jovens como um todo, e a familiaridade com a cultura institucional é imprescindível para a adequada evolução profissional dos jovens. Contudo, a aproximação com empregadores não garante projeção e inspiração profissional aos aprendizes, principalmente se há grandes diferenças socioeconômicas entre os atores. Assim, a vivência no trabalho e a formação recebida é quem auxiliará ou não os aprendizes a se identificarem profissionalmente.

A identidade social é traçada pela trajetória um indivíduo, construída e reconstruída a partir de sua profissão e escolaridade, repleta de sentido coerente e satisfatório. Para Giddens (2002), somente a partir da diferenciação da divisão do trabalho no mundo moderno, com a especialização de tarefas, é que indivíduos se tornaram pontos de atenção: se refere à divisão do trabalho: a especialização de tarefas, baseada nos modelos das competências, é quem diferencia, pune ou destaca um trabalhador de outro.

Contudo, ao considerar a realidade brasileira com altos índices de desemprego, principalmente jovens, desigualdades socioeconômicas e precária formação básica, é possível que esses jovens tenham dificuldades em construir uma identidade profissional clara e organizada, segundo a concepção de Giddens (2002).

Giddens (1997) afirma que indivíduos possuem capacidade para transformar a práxis ou somente reproduzir o que já é dado para manter a continuidade do que é produzido material e socialmente, pois, estruturas sociais. Por mais poder de transformação de regras e recursos implícitos na reprodução material e social, estas fixam limites motivacionais e racionais aos atores, para que as coisas funcionam de acordo com o escopo de desenvolvimento produtivo.

Para Giddens (1997), o escopo produtivo compreende produtos, normatizações e fornecedores, assim, toda a estrutura de modos de coerção – sanções, ou seja, desaprovações, em menor ou maior grau, podem levar distintos grupos ao isolamento cultural diante do que é designado como princípios estruturais: quanto mais as instituições se fixam no tempo-espaço, mais elas resistem à manipulação ou mudanças realizadas pelos agentes sociais.

1.1.1.1 Os aprendizes-trabalhadores na região do ABC

A re/inauguração da Via Anchieta em 1947. Antônio de Almeida (2008) relata a utilização de menores a partir dos 10 anos de idade como mão-de-obra fabril como parte dos 46,3 mil trabalhadores contratados por grandes indústrias automotivas multinacionais, instaladas nas principais cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Outras fábricas de médio e pequeno porte, fornecedoras de insumos - autopeças, mecânicas, elétricas e metalúrgicas – também surgiram provocando intenso processo migratório para vilas adjacentes da região, formada hoje por sete municípios – Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (ALMEIDA, 2008). Com a industrialização, o CIEE e o Camp se instalaram nesta região, o primeiro, grupo pertencente à Fundação Roberto Marinho, têm filiais em São Caetano do Sul e Santo André. O Camp chegou à região em 1972 com um grupo de rotarianos e atualmente tem filiais em Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

A parceria dessas ONGs com empresas da região, estas formalizam o contrato de trabalho, fazem o registro na carteira e assumem o recolhimento das férias, 13% salário e INSS, e ministram a carga teórica da formação profissional, assim, justificam o repasse de verba do governo federal e entram para a estatística do Ministério do Trabalho como instituição que contribui para a inserção de jovens no mercado. À empresa cabe supervisionar as atividades práticas exercidas pelos aprendizes, alimentação e transporte fretado: é uma terceirização sem maiores custos e sem a obrigatoriedade de contratação posterior à aprendizagem.

O CAMP é voltado a assistência social de jovens em situação de vulnerabilidade social com renda per capita familiar menor que 2 salários mínimo e visa fortalecer o desenvolvimento de atitudes e habilidades cidadãs. Ao se inscrever no Programa Jovem Aprendiz, o adolescente cursa a Formação Básica para o Trabalho por mais ou menos 6 meses de duração, e após aprovação no curso, aguarda convocação para participar de entrevistas em empresas parceiras.

No CIEE, o currículo enviado pelo jovem é analisado e se o perfil se adequa às exigências de alguma empresa parceira, o candidato é chamado para entrevista e depois é encaminhado às empresas: boa parte dos aprendizes são indicados por funcionários das próprias empresas parceiras. Esta ONG acredita que seu método de formação do aprendiz estimula a autonomia e pró-atividade do jovem, sob o slogan “Aprendiz Legal”, o jovem assume o papel de agente no desenvolvimento de sua própria carreira e de colaborador da empresa que o recebe, canalizando sua energia, criatividade e ousadia à renovação de ideias, estruturas e processos.

Para a grande maioria dos pouco mais de 100 (cem) de aprendizes-trabalhadores⁴⁴ auxiliares administrativos Camp e CIEE, entre 17 e 19 anos, o contrato de aprendizagem é sua primeira experiência laboral formal. Os primeiros têm tempo de vigência de 15 meses, jornada de 06 horas-diárias e salário médio de R\$ 580,00, os segundos, 24 meses, jornada de 04 horas-diárias, remuneração média de R\$ 520,00, transporte fretado da empresa no deslocamento entre residência-trabalho ou trabalho-faculdade, e refeições feitas nos restaurantes da indústria.

2 OBJETIVO

O objetivo da pesquisa realizada em 2015 junto a um grupo de auxiliares administrativos Camp e CIEE, lotados em uma indústria automotiva, ambas do ABC, analisou se a formação recebida auxiliou esses aprendizes, próximos a concluírem a aprendizagem, a se identificarem com a profissão escolhida e se o tema acidente do trabalho foi suficientemente abordado.

Os aprendizes auxiliares administrativos são bem distribuídos quanto à origem, Camp ou CIEE, sexo e etnia - o número de aprendizes pode variar, pois depende do número de funcionários da empresa - a grande maioria residem no ABC e têm nível médio completo, aqueles em fase de conclusão cursavam o 3º ano em escola estadual, e quase a metade deles cursam faculdade a noite nas cidades de São Bernardo do Campo e Santo André.

⁴⁴ Expressão escolhida pela pesquisadora para qualificar a formação profissional desses aprendizes que mais trabalham 4 vezes por semana na indústria automotiva, que estudam - somente 1 dia na semana.

A pesquisa teve como problema, o processo de formação no trabalho contribui para a identificação profissional com a profissão escolhida, a partir dos conteúdos teóricos abordados pelo Camp e CIEE? A pesquisa teve por hipótese a fato dos aprendizes possuírem prévia identificação com a profissão escolhida ao se inscrevem no Jovem Aprendiz, e que essa identidade profissional poderia sofrer mudanças ao longo do processo de aprendizagem.

Parte-se da premissa que a aprendizagem permite aos aprendizes vivenciarem todas as facetas da profissão escolhida, expressarem suas impressões quanto o que é necessário melhorara, e ainda sentirem-se parte das corporações, pois a etapa da formação profissional de aprendizes compreende a fase mais importante da política Jovem Aprendiz: a) conteúdos teóricos, conceitos sobre organização do trabalho, condições de trabalho, formas de regulação de conflitos e gestão da força do trabalho; b) parte prática a realização rotineira e sistematizada das atividades laborais em distintos setores administrativos da empresa.

A empresa pesquisada tem por queixa a evasão de aprendizes durante a vigência do contrato de trabalho. Embora com índice baixíssimo de evasão, a empresa alega todo um dispêndio de tempo e de logística voltados à contratação dos jovens evadidos. Assim, conhecer se a formação propiciou a identificação dos aprendizes com a profissão escolha e quais as opiniões dos aprendizes sobre o processo de formação, contribuirá com um feedback à empresa sobre ajustes e melhorias que podem ser efetivadas, evitando novas evasões.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa descritiva se utilizou de amostra não probabilística por conveniência, ou seja, a amostra foi definida de acordo com interesse escolhido pelos orientadores e a pesquisadora. Como procedimento de pesquisa foi realizada revisão bibliográfica sistematizada dos temas formação profissional de aprendizes, inserção de jovens no mercado de trabalho, política pública Jovem Aprendiz e acidentes do trabalho com menores.

Como estratégias da pesquisa foram utilizadas as técnicas Observação Participante, aplicação de uma dinâmica de grupo junto a um grupo de aprendizes auxiliares administrativos próximos ao término da aprendizagem, norteada por 4 questões centrais, e realização de reunião junto aos coordenadores da empresa, Camp e CIEE (MINAYO, 2004).

Devido ao espalhamento dos aprendizes por distintas áreas administrativas da empresa, decidiu-se saber onde e em que momento poderia encontrar o maior número de aprendizes reunidos. Supervisionados por distintos orientadores, almejou-se ter uma prévia das opiniões quanto à identificação ou não dos aprendizes com a profissão escolhida, para um

melhor aprofundamento das fases seguintes da pesquisa de doutorado. Felizmente, um projeto da empresa realizado anualmente aos sábados por tempo integral, ministrado por uma terceira entidade contratada, se encontrava em fase de finalização.

Por meio deste projeto eram oferecidos cursos variados a determinado número de aprendizes Camp e CIEE que se inscreveram e foram aprovados num processo seletivo interno: tratava-se de uma qualificação profissional a mais para a fase de aprendizagem. Participavam do curso cerca de quarenta aprendizes. Solicitei então reunião junto a coordenadora do projeto da empresa e após explicar a proposta da pesquisa tive acesso à coordenação da outra terceira via, quem me autorizou a conversar com os professores que ministravam as aulas.

Com permissão dos professores para o acesso às aulas, foi utilizada a técnica de observação direta para assistir algumas aulas teóricas e apresentações de trabalhos feitas pelos aprendizes. A técnica consiste em observar as mensagens transmitidas pelos professores, as reações dos alunos frente às mensagens passadas, e a anotação sistematizada das informações passadas e reações não verbais expressas por professores e aprendizes.

Depois de dois sábados assistindo e tendo contato com os aprendizes, fui autorizada por uma docente, utilizar uma aula dela para a aplicação de uma dinâmica de grupo. Antes da data marcada da dinâmica foi elaborado um roteiro de quatro questões que nortearam o debate junto aos aprendizes. Para cada questão a ser debatida ao que chamei de reflexão, estabeleci uma premissa, ou seja, suposição que serviram de base para decidir a necessidade de serem aprofundadas ou não nas etapas posteriores da pesquisa aplicada, e um objetivo.

No último dia dos cursos ministrados aos sábados, foi cedido o tempo de 40 minutos de determinada aula para aplicação da dinâmica de grupo junto a 26 alunos - 15 CAMP e 11 CIEE. Com questões centrais previamente elaboradas foram destinados 10 minutos para discussão de cada questão provocada. Devido ao pouco tempo para escrever cada uma das respostas, utilizei o quadro magnético da sala e a caneta hidrográfica, dividi-o em quadro partes verticais e no cabeçalho anotei cada questão, e as respostas foram anotadas em forma de itens.

1) Premissa A: a política Jovem Aprendiz objetiva preparar jovens para o trabalho, assim, próximos à finalização do contrato de aprendizagem, esses aprendizes encontram-se bem preparados quanto às habilidades pessoais e competências técnicas para atuarem no mercado?

Objetivo A: conhecer se os aprendizes sentem-se preparados para ocuparem a vaga de estagiários dentro da indústria onde realizam a prática da aprendizagem ou em outra empresa.

Reflexão A: Vocês se sentem adequadamente preparados para serem contratados por esta empresa como estagiários ou pelo mercado de trabalho externo? Se não, o que falta?

Respostas A: Por unanimidade, todos aprendizes afirmaram não estar preparada para o mercado de trabalho, pois a carga horária teórica é insuficiente, impedindo o aprofundado teórico sobre administração empresarial, e que falta planejamento da parte teórica da aprendizagem como um todo. Um aprendiz CIEE disse que seus colegas devem se dedicar ao curso.

2) Premissa B: Orientadores dos aprendizes tem por compromisso a acompanhar as atividades práticas desses jovens durante o processo de aprendizagem, articulando a teoria aprendida com a práxis laboral, além de contribuir com a emancipação de valores sociais.

Objetivo B: Saber a opinião dos aprendizes se seus orientadores acompanham e instruem de forma suficiente seus processos de aprendizagem.

Reflexão B: Seus orientadores auxiliaram para incrementar o desenvolvimento profissional de vocês ao longo da aprendizagem? O que não funcionou? Quais sugestões de melhoria?

Respostas B: Grande parte afirmou que os orientadores contribuíram com o desenvolvimento profissional, mas alguns reclamaram da falta de compromisso do orientador com atividades extra-empresa, que a comunicação entre os orientadores e os aprendizes deveria ser melhorada, e que o papel desses deveria ser melhor definido. Um aprendiz Camp ressaltou deveria ter ex-aprendizes, atuais funcionários da empresa, como orientadores.

3) Premissa C: A boa articulação entre conteúdos teóricos apreendidos e atividades práticas são fundamentais para uma satisfatória formação profissional.

Objetivo C: Saber se houve articulação entre os conteúdos teóricos abordados pelo Camp e CIEE e as atividades práticas desenvolvidas na empresa auxiliaram na sua formação profissional.

Reflexão C: Acreditam que houve boa articulação entre conteúdos teóricos abordados pelo Camp e CIEE e as atividades práticas desenvolvidas na empresa?

Respostas C: Boa parte afirmou que de modo geral sim, um aprendiz Camp reclamou que foi inserido na empresa sem antes fazer o curso de redação ministrado, fato que prejudicou seu desenvolvimento profissional, e que esse tipo de aula seja ministrado aos sábados. No entanto, muitos reclamaram que as palestras: os palestrantes não foram dinâmicos ao apresentarem os assuntos. As sugestões de melhoria compreenderam acrescentar palestra com o tema Postura Profissional, e usar o tempo de uma palestra para escolher eventos culturais

e não recreativos, relacionados à aprendizagem administrativa, como por exemplo, visita a feira da World Skills. Um aprendiz Camp sugeriu que ex-aprendizes, atuais funcionários da empresa, palestrassem nas ONGs Camp e CIEE para mostrar o caminho que percorreram para tornarem-se efetivos.

4) Premissa D: Atividades técnicas, pedagógicas, educativas e culturais abordadas ao longo da aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento técnico e social dos alunos.

Objetivo D: Investigar se as atividades práticas e teóricas - atividades, aulas, palestras eventos culturais - auxiliaram os aprendizes a se identificarem com a profissão auxiliar administrativo.

Reflexão D: Vocês escolheram a profissão auxiliar administrativo. Vocês se identificaram com essa carreira ou pretendem seguir outro caminho?

Respostas D: Grande parte afirmou que não, pois as aulas do CIEE e CAMP são muito teóricas e não apresentam interlocução entre teoria e prática. Alguns destacaram que os assuntos abordados pelo Camp não têm coerência entre, são muito confusos e vagos, centrado apenas no cumprimento das funções e menos no desenvolvimento de habilidades e competências pessoais.

A técnica observação participante mostrou-se eficiente para compreender as mensagens transmitidas pelos professores, as reações dos alunos frente às mensagens passadas, e a anotação sistematizada das informações passadas e reações não verbais expressas por professores e aprendizes, podendo ser largamente utilizadas em pesquisas qualitativas.

A dinâmica em grupo foi importante para aprofundar outros aspectos que serão aprofundados nas fases posteriores da pesquisa de doutorado, mas o tempo de 40 minutos se mostrou insuficiente para um grupo de 26 alunos, pois, geralmente eram sempre os mesmos que respondiam as provas, enquanto outros por medo de se expressar ou por timidez não se pronunciaram, mesmo sob provocação da pesquisadora.

4 CONCLUSÃO

As observações participantes feitas pela pesquisadora retrataram que os conteúdos ministrados pelo Camp estão centrados nas regras sociais que os aprendizes devem cumprir: o respeito às hierarquias e regras institucionais, o saber se portar no trabalho e na sociedade – etiquetas à mesa, modo de falar, se vestir, cuidado com o vocabulário. O tema SST é abordado de forma isolada sem profundidade que o tema exige e desconexo da realidade do aprendiz.

O CIEE possui abordagem mais técnica da profissão auxiliar administrativo quanto as habilidades e competências necessárias para ser um aprendiz nesta área, mas erra ao misturar aprendizes de 14, 18 e 24 anos na mesma sala de aula, não respeitando a fase de desenvolvimento intelectual e emocional, abordando temas muito aquém para os mais novos que não conseguem acompanhar a teoria, ou enfadonho aos mais velhos.

Devido à indisponibilidade ou falta de interesse da empresa na contratação desses aprendizes após finalização do contrato de trabalho, a formação desses jovens não é acompanhada pela empresa: possível contratação se restringe a vaga de estágio para aqueles que cursam o terceiro grau, em tema de interesse da empresa. O aprendiz CAMP apresenta vulnerabilidade social, enquanto o CIEE contrata candidatos indicados por funcionários da empresa, fato que pode privilegiar estes para a vaga de estágio em detrimento aos outros.

Quanto ao objetivo principal da pesquisa averiguou-se que a formação recebida pelos aprendizes, próximos a concluírem a aprendizagem, não auxiliou na identificação destes com a profissão auxiliar administrativo, deixando uma enorme insegurança em assumir novo posto de trabalho em outras empresas, após a finalização do contrato de aprendizagem. Talvez estes sejam os principais motivos que levam alguns aprendizes à evasão da aprendizagem.

Os conteúdos teóricos do Camp e CIEE desconexos da prática labora, a carga horária teórica insuficiente desses conteúdos, a falta de comprometimento dos orientadores da empresa no acompanhamento do processo de formação profissional, e a ausência de articulação entre as ONGs e a empresa no desenvolvimento da aprendizagem como um todo contribuíram para a não identificação profissional dos aprendizes com a profissão auxiliar administrativo.

Resgatando o conceito de identidade de Giddens (2002), a trajetória profissional desses aprendizes foi construída com muitos valores e aprendizado, mas a falta de sentido, coerente e satisfação entre conteúdos teóricos e práticas realizadas não proporcionou um lastro adequado para a identificação profissional de todos deste grupo participante da pesquisa. A hipótese inicial de que os aprendizes possuem prévia identificação com a profissão escolhida ao se inscrevem no Jovem Aprendiz foi refutada, pois para a grande maioria a profissão é o que menos importa, mas sim a oportunidade de ter um emprego em uma indústria tão renomada.

Quanto ao tema SST alguns aprendizes Camp relatam ansiedade por sofrerem *bullying* dos aprendizes CIEE devida à diferença socioeconômico e reclamam que os fatores psicológicos no trabalho não são abordados no conteúdo de SST. Essa situação demonstra falta de preparo dos orientadores em resolver essa situação. Embora boa parte dos aprendizes expressarem alegria pelos conhecimentos adquiridos e conquistas de novas amizades, as

potencialidades intelectuais e emocionais não são respeitadas pelas ONGs, uma vez que são alienadas aos próprios aprendizes, inconsciente ou conscientemente norteadas.

Não se trata de ser contra a cota aprendizagem, já que no Brasil essa é uma das poucas formas dos jovens vulneráveis terem a oportunidade de vivenciar uma profissão, experimentar projetos, aumentar a rede de relacionamentos pessoais, ter um registro formal de trabalho e receber por isso, mas sim se indignar com a incipiente monitoração por parte do Estado e seus respectivos órgãos federativos, quanto aos conteúdos ministrados, da forma e sob quais discursos essas ONGs preparam os jovens *para e no* trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Experiência Políticas no ABC Paulista**: lutas e práticas culturais de trabalhadores. Uberlândia: EDUFU, 2008. 300 p. ISBN 978-85-7078-206-9.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 09 ago. 1943. Seção 1, p. 11.937-11.984.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 1-2.

_____. Decreto-Lei nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**, Brasília, DF, 02 dez. 2005. Seção 1, p. 2-4.

_____. Decreto nº 8.740, de 04 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.5.98, de 1º de dezembro de 2015, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**, Brasília, DF, 05 mai. 2016, Seção 1, p. 4-5.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. Trad. Plínio Dentzien. 2002. 232 p.

_____. **Novas Regras do Método Sociológico**: Trajectos Lisboa: Gadiva. 2. e. 1997. 193 p.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados. 3. Ed. 2005. 163 p.

MÉSZAROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Trad. 77 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 80 p. (Coleção Temas Sociais). ISBN 85-326-1145-1.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. **Anuário Estatístico da Previdência Social (AEPS)**. Brasília: MF/DATAPREV, 2015. 918 p. Disponível em:<

<http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/AEPS-2015-FINAL.pdf>>.
Acesso em: 11 jul. 2017.

NOVAES, R; VANNUCHI P (Org.) **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1 Ed, 2004. 303 p.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006. 3. Ed. 320 p.

SOARES, A. B. (Org.) *et al.* **Juventude e Elos com o Mundo do Trabalho: Retratos e Desafios**. São Paulo: Cortez. 2010. 110 p.

TOCQUEVILLE, A. **Journeys to England and Ireland**. New Jersey: Arno Press, 1979. 255 p.

A SIMBÓLICA PRESENÇA DAS SINETAS NOS EMBATES ENTRE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E GOVERNOS (RIO GRANDE DO SUL, 1985 - 1991)

THE SYMBOLIC PRESENCE OF THE BELLS IN THE CLASHES BETWEEN EDUCATION WORKERS AND GOVERNMENTS (RIO GRANDE DO SUL, 1985 - 1991)

Mauro Luiz Barbosa Marques⁴⁵

RESUMO

O artigo proposto pretende analisar o uso das sinetas como símbolo de luta dos professores - mais tarde também os funcionários de escola - no Rio Grande do Sul, durante as mobilizações grevistas ocorridas no recorte temporal sugerido. Tal período foi marcado por importantes mobilizações no país e não foi diferente para os educadores sulistas. O objetivo deste texto é problematizar teoricamente o uso de recursos simbólicos no repertório mobilizador de setores da classe trabalhadora e ao mesmo tempo observar o reflexo dos mesmos na imprensa regional.

Palavras-chave: Movimentos docentes. Sinetas. Simbologia dos trabalhadores. CPERS.

ABSTRACT

The proposed article intends to analyze the use of the bells as a symbol of teachers' struggle - later also school's employees - at Rio Grande do Sul, during the striking mobilizations that occurred in the suggested temporal clipping. This period was marked by important mobilizations in the country and it was not different for southern educators. The objective of this text is theoretically problematize the use of symbolic resources in the mobilizing repertoire of sectors of the working class and at the same time observe their reflection in the regional press.

Key-words: Teaching movements. Bells. Symbolology of workers. CPERS.

Introdução

No Rio Grande do Sul, a partir de 1979, ocorreram greves docentes praticamente anuais, além de inúmeras formas de luta e protestos generalizados. Tal contexto era partilhado por movimentos sindicais e populares espalhados por todo o país, a partir do ocaso do período autoritário civil-militar aqui instalado após 1964. A partir do ano de 1985, especialmente refletindo um ambiente de maior liberdade sindical e de ação, houve a ampliação expressiva das lutas e reivindicações nas ruas e, com isso, o uso de símbolos diversos.

As sinetas, como um dos mais destacados símbolos dos movimentos docentes, surgiram na greve daquele ano - a qual durou sessenta dias - durante as vigílias em frente ao

⁴⁵ Doutor em História, professor no IFPE- Campus Belo Jardim. Contatos: mauro.238@hotmail.com.

Palácio Piratini, sede do Executivo estadual. Junto a bumbos e outros recursos davam a tônica do espetáculo mobilizatório.

O som das sinetas, em especial, passou assim a marcar as ações públicas dos educadores gaúchos. Neste texto é desejado aprofundar a experiência com o simbólico contido nestes objetos sonoros, os quais seriam colocados como principal ícone das mobilizações, presentes em hinos e bandeiras, praticamente acompanhando permanentemente as ações sindicais e até mesmo o logotipo da entidade sindical principal dos educadores, o CPERS/Sindicato.⁴⁶

Para tal objetivo se faz mister discutir aportes teóricos sobre a simbologia e o uso de tradições nos movimentos organizados dos trabalhadores e fontes primárias jornalísticas da época (Zero Hora e Correio do Povo), além de fontes do movimento sindical como atas e materiais de divulgação próprios. Pretende-se analisar charges e reportagens nos jornais de circulação estadual que cobriram os movimentos grevistas do período em recorte.

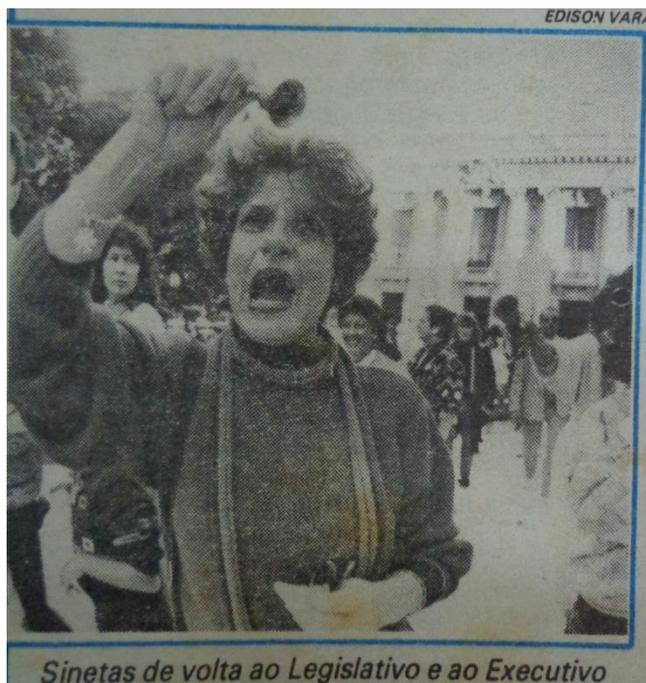
Assim, será possível relacionar o uso de símbolos do movimento docente no Rio Grande do Sul com outras experiências assim como destacar o referencial teórico do tema. Ao mesmo tempo, ao se analisar o fenômeno da chamada *mística* no movimento docente no período histórico proposto, será possível debater a importância de tais rituais na história do movimento dos trabalhadores e as origens de tais tradições.

O uso das sinetas nas lutas docentes

Na greve docente de 1985, as ações públicas chegavam a reunir centenas de pessoas por dia e incomodaram muita gente ligada ao poder naquele período. “No início deste movimento, alto funcionário do Palácio chegou a solicitar ao CPERS que as professoras silenciassem suas sinetas”, chegou a noticiar reportagem da época (Zero Hora, 21/6/85, p. 27). As sinetas já apareciam aí citadas participando dos protestos em junho daquele ano. Apesar dos reclames, elas seguiriam sendo usadas, junto às reclamações dos alvos dos protestos, os quais diziam não conseguir trabalhar com o barulho destas, especialmente quando acompanhavam as tensas reuniões entre representantes do governo e comandos de greve em frente ao Palácio Piratini, “em vigília, cantando, tocando sinetas e, no final, como já era escuro, acendendo tochas e velas” (Zero Hora, 12/6/85, p. 29).

⁴⁶ O CPERS foi fundado em 21 de abril de 1945, inicialmente como uma associação com a sigla CPPE (Centro dos Professores Primários do Estado). Nos anos 1970, passou a agregar os professores de todos os níveis, não apenas os professores primários e aí surge a denominação CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). Oficialmente, em 8 de dezembro de 1989 torna-se CPERS/Sindicato (Pacheco, 1993).

Figura 1: Professora em greve e sua sineta



Fonte: *Correio do Povo*, 25/5/90, capa.

Originalmente, os pequenos sinos barulhentos eram utilizados para marcar o início, intervalo e término das aulas e utilizados na ausência do sinal ou apito eletrônico. Passam a partir desta apropriação coletiva a representar protesto e indignação nas ações de rua dos educadores e marcariam a presença na bronca por melhores condições de trabalho, como demonstrado na foto acima (figura 1). Tal uso não se resumiria ao ano de 1985 e se consolidaria como mística central nas atividades sindicais docentes, como recorda um balanço das lutas publicado em 1989 pelo CPERS recordando os dez anos de greve e mobilizações:

Muitas etapas foram galgadas, mas o processo não se esgota aqui, por isso precisamos de muito fôlego, de união, de persistência, de organização e, acima de tudo mobilização. Nós não só fazemos parte da história, como também contribuimos para o seu rumo, neste sentido o som das sinetas nunca vai parar e, tampouco a nossa determinação de contribuir na construção da democracia ⁴⁷

Nesta avaliação escrita quase duas décadas atrás, as sinetas não se calariam e, de fato, isso ainda não foi observado. O som coletivo do chamado “sinetaço” se tornou característico das lutas e manifestos a partir de 1985, sem cessar (Dresch, 1994, p. 29). Outros costumes mobilizatórios como canções, *slogans*, poemas, hinos, gestos, indumentárias etc. tem

⁴⁷ Editorial do jornal *Magister* n° 107: junho/julho de 1989 (periódico da entidade sindical).

sido considerados por pesquisadores deste tema como a denominada mística dos movimentos sociais (Gohn, 2012, p. 33). Tais místicas ou rituais aparecem de forma transversal em distintas categorias e coletividades de trabalhadores (as) e de seus movimentos organizados. Geralmente pode-se perceber semelhança com atitudes tradicionais ou do próprio ofício do trabalhador, como no caso das sinetas. Segundo Hobsbawm:

(...) poderíamos esperar que os movimentos operários, na medida em que provenham ou deem continuidade a processos de trabalho antigos e adotados há muito tempo – como na construção e na tipografia - absorvam muito dos rituais formais ou informais a eles associados. Alguns destes rituais não têm nenhuma afinidade especial com os movimentos operários, por exemplo, as inumeráveis “multas” e “pedágios” na oficina que – para tristeza dos defensores da abstinência alcoólica do século XIX – eram acompanhados de um trago coletivo, ou até mesmo de diversos (2008, p. 102-103).

Segundo o autor, tais práticas rituais se aproximam do que ele define como “proto-sindicalismo”, situação na qual os personagens centrais na formação do movimento operário “eram, em grande medida, trabalhadores em ofícios especializados, educados e socializados na tradição do ofício e, neste sentido, estas tradições ajudaram a moldar as do trabalhismo moderno” (*idem*, p. 103). Por analogia, guardando a importante distância entre os docentes e os trabalhadores das fábricas, os rituais do dia a dia do trabalho dos professores foram incorporados à simbologia das lutas, como no caso das sinetas. Ainda sobre o tema, Batalha explica que

A apropriação de locais públicos como espaço da política implica também a observância de certos procedimentos. A manifestação é um teatro político, que faz uso do espaço como seu palco. Essa teatralização vai desde a escolha do local, que pode ter maior ou menor peso simbólico, passando pela forma assumida pela manifestação (*meeting*, cortejo, etc.), pelo grau de ritualização de seus procedimentos (na ordem do cortejo, na apresentação dos estandartes, na forma e no momento de pronunciar discursos), para chegar até a indumentária dos participantes (2009, p. 257).

Para assumir este novo patamar de mística oficial, as sinetas tiveram seu papel alterado, pois, em geral, “os objetos e práticas só são liberados para uma plena utilização simbólica e ritual quando se liberam do uso prático” (Hobsbawm & Ranger, 1984, p. 12). Desta forma, na ausência do sinal eletrônico moderno, controlavam o tempo e a mudança dos períodos nos turnos escolares, mas passaram a representar a presença dos trabalhadores daqueles locais, nas concentrações e eventos mobilizatórios. Assim colaboravam, de certa forma, como uma espécie de “cimento de coesão grupal” (*idem*, p. 21).

Tal invenção se caracteriza por um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas”. A repetição de tal cerimonial identitário acaba implicando numa continuidade em relação ao passado comum daquele grupo específico (*idem*,

p. 9). Apesar das alterações das pautas sindicais em cada ano, em função do contexto e das necessidades, o estilo de apresentação e a demonstração da força daquele grupo reivindicativo seguia o ritual oficializado, mesmo que também variasse a quantidade do ativismo docente presente em determinado protesto.

Figura 2: Protesto coletivo com sinetas



Fonte: Zero Hora, 14/7/85, p. 38.

Outro aspecto a ser destacado é que tal simbologia não se resumiria às greves, podendo ser percebido em qualquer tipo de atividade militante que contasse com a presença dos educadores. Mais importante que o controle da separação dos períodos de aula, agora era o momento de ser visto e demonstrar sua presença, para muitos, incômoda e estridente. Assim se deu o renascimento do papel das sinetas.

As sinetas e os governadores

Do ponto de vista institucional, a imagem das sinetas tornou-se em 1986, após deliberação da direção do CPERS, logotipo oficial da entidade, das bandeiras e de panfletos relacionados às lutas dos trabalhadores em educação. Assim foi ampliada a dimensão e importância simbólica do objeto originalmente destinado a organizar a vida escolar.⁴⁸ Tal símbolo foi amplamente reconhecido, mesmo pelos adversários do movimento dos educadores e, desta forma, as sinetas estiveram presentes nas massivas e, geralmente, longas greves do período aqui analisado. Entre 1985 e 1991 ocorreram no Rio Grande do Sul seis greves – exceto

⁴⁸ Conforme registrado na ata da diretoria do CPERS nº 65/86.

no ano 1986 - marcando os embates entre a coletividade dos educadores e os três governos do período.

Jair Soares (PDS-PFL) governou o estado entre 1983 e 1987; Pedro Simon e Sinval Guazzelli (PMDB) entre 1987 e 1991 ⁴⁹ e Alceu Collares (PDT) entre 1991 e 1994. Não cabe no limite deste espaço uma análise exaustiva de cada governo, mas cada um deles enfrentou a sonoridade dos sinos docentes durante as greves que enfrentaram. Em julho de 1985, por exemplo, Jair Soares incluiu entre os itens de um acordo, quase ao final da greve, uma exigência para que cessasse a ação das sinetas em frente ao Palácio Piratini.

Naquela semana, novos contatos foram feitos para retomar a negociação e o silêncio na praça foi respeitado, mas cerca de 500 professores aguardaram em vigília as negociações entre grevistas e governo até perto da meia noite: estavam impedidos de usar sinetas e fazer barulhos, mas cartazes traziam tais símbolos representados (Zero Hora, 5/7/85, p. 35). Este exemplo demonstra como a ação sonora dos pequenos sinos assustava os governantes, o que também foi registrado em charges da época.

Figura 3: Jair Soares é acordado pelo som do sino da catedral



Fonte: Zero Hora, 30/6/85, p. 2

Na figura 3, o sono do governador é perturbado pelo sino da Catedral (fica ao lado do Palácio Piratini). Fica explícito, ironicamente, que o susto de Soares se refere ao som semelhante às sinetas, que ecoaram por cerca de sessenta dias na greve docente em 1985.

⁴⁹ Pedro Simon renunciou ao cargo de governador em 1990 visando concorrer à vaga no Senado, assumindo seu vice Sinval Guazzelli.

O governo seguinte, Simon-Guazzelli, enfrentou cinco greves em quatro anos, o que demonstrou as dificuldades em tratar dos temas educacionais com a coletividade docente naquele período. As sinetas e Simon tiveram uma relação aprofundada em inúmeras charges da época.

Figura 4: Governador Simon e professora em confronto



Fonte: Correio do Povo, 1/7/87, p. 5

Na charge retratada na figura 4, já na fase final da greve de 1987, o governador usa da força simbolizada pelo tacape ao ombro. A professora, colocada no mesmo tamanho do chefe do Executivo, utiliza uma imensa sineta em sua mão, representando defesa contra a arma de Simon e, ao mesmo tempo, uma forma de ofensiva.

Naquele ano ocorreu a mais longa greve dos docentes gaúchos até a atualidade. Iniciada em 10 de abril duraria até 14 de julho, somando cerca de 96 dias de paralisação. O registro na imprensa da decisão sobre o início da mesma já incluía as sinetas como personagem presente. Como sugeriu Zero Hora, decidida a greve e encerrada a assembleia decisória, uma passeata percorreu as ruas até o Palácio Piratini, complicando o fluxo do trânsito e fazendo muito barulho e agito nas imediações da sede do Executivo até por volta das 20 horas, quando houve dispersão. Concluída a ação daquele dia, a reportagem afirmou que “eles prometem estar de volta para bater ponto em frente ao Piratini e tirar o governador da cama com as suas sinetas” (11/4/87, p. 28).

Figura 5: Docente prepara sua mala repleta de sinetas



Fonte: Zero Hora, 3/7/87, p. 6

Tal greve, tão longa, chegou ao mês de julho, das tradicionais férias escolares, que deram lugar à greve e a manifestações diversas, com forte presença docente, como representa a charge da figura 5. Ali, junto ao chimarrão que ajudaria no frio invernal sulista, a mala está cheia de sinetas que se combinam ao aviso das crianças: mamãe estava indo à luta no mês das férias.

Chama a atenção a expressão indignada do rosto da personagem central da figura, num contexto de acirramento dos ânimos entre as partes do conflito. Em 1987 também ocorreu um acampamento em frente ao Palácio Piratini com grande destaque e importância central na longa duração daquele movimento. Não escapando das lentes dos chargistas, a relação entre tal acampamento mobilizatório e as sinetas não poderia deixar de aparecer, como se vê na figura 6.

Figura 6: Acampamento grevista é montado na Praça da Matriz



Fonte: Zero Hora, 27/5/87, p. 2

Ali, enquanto o acampamento era montado por professoras atarefadas e organizadas, o símbolo maior da luta docente se destacava em forma de monumento com centralidade e grandeza. Vale destacar que tal estrutura não foi construída no acampamento real, o qual teve seu dia a dia descrito em várias reportagens na imprensa, como ao final do mês de junho, quando a sensibilidade do repórter descreveu a atmosfera daquele ambiente:

Os apitos, sinetas e os tambores que haviam cessado as 18 h, como ocorre diariamente, voltaram a funcionar por alguns minutos, enquanto os professores gritavam em coro “não tem história, é greve até a vitória”. Depois o silêncio voltou à praça (Correio do Povo, 30/6/87, capa).

A longa greve de 1987 teve seu fim não sem antes marcar os ouvidos do governador da ocasião com o som das sinetas, politicamente insuportável, afinal sinalizava que algo não ia bem na educação estadual, como sugere a charge na figura 7. A expressão cansada e desiludida de Simon aparentemente contrasta com a energia do som que atravessa a janela do seu local de descanso, impondo dificuldades ao sono tranquilo. A aula que estaria tendo diz respeito, em hipótese de interpretação, às formas de tratar os educadores sob sua responsabilidade.

Figura 7: Simon ouve as sinetas na janela de seu quarto

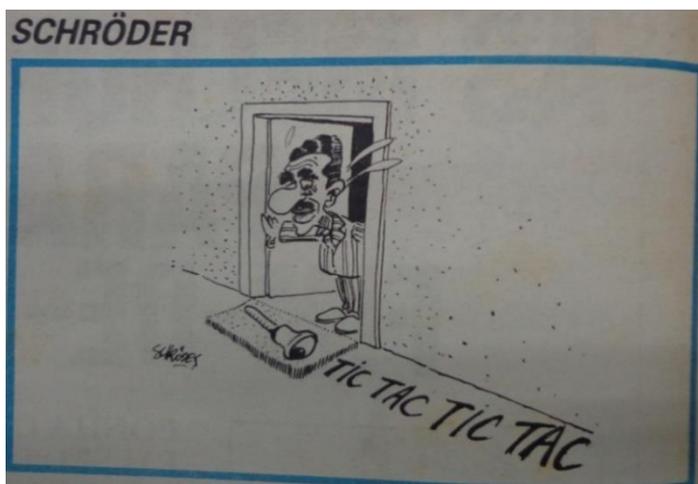


Fonte: *Correio do Povo*, 3/7/87, p. 4

Logo no ano seguinte, novamente as sinetas foram destacadas durante a rápida greve docente daquele ano, desta vez com duração ao redor de uma semana, mas que permitiu aos criativos chargistas lembrarem ao seu público sobre a ameaça simbólica advinda das sinetas aos governantes, como sugere a figura 8.

Ali, um barulho semelhante a uma bomba-relógio prestes a explodir é percebido no tapete vindo de uma sineta colocada na frente da casa do governador. Ao abrir a porta, Simon demonstra-se surpreso e angustiado ao ver a sineta em 'tic-tac', prestes a explodir, ou, metaforicamente, a ameaçar sua gestão. Há um evidente vínculo do objeto a sua força simbólica explosiva.

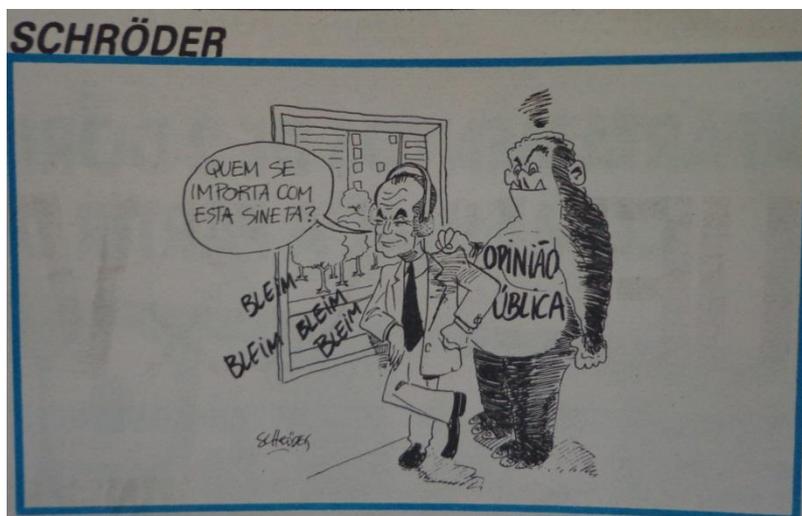
Figura 8: Simon recebe uma sineta em forma de bomba na porta de casa



Fonte: *Correio do Povo*, 21/10/88, p. 4

Sinval Guazzelli também não esteve imune às ácidas charges, depois de anos de greves e desencontros com os educadores. Neste caso, na figura 9, é destacada a questão da opinião pública sobre as frequente mobilizações dos educadores.

Figura 9: Guazzelli entre o som das sinetas e a representação da opinião pública



Fonte: Correio do Povo, 2/6/90, p. 4

Na charge acima, a opinião pública é representada com uma expressão de poucos amigos, enquanto o governador de fim de governo, após a saída de Simon para disputa do Senado da República, parecia não se importar com o barulho vindo da Praça. Usando fones de ouvido, Guazzelli tenta ignorar as sinetas. A intenção do chargista sugere, aparentemente, que a ação sonora dos educadores tinha impacto na sociedade e influenciava as opiniões de muita gente.

Na greve de 1990, a qual durou pouco menos de dois meses se prolongou em função das dificuldades na mesa de negociações com o Executivo. As sinetas seguiam seu protagonismo na mobilização desenvolvida no 17º dia de greve, como registrou Zero Hora utilizando aspectos de retrospectiva de greves anteriores sobre este objeto simbólico:

A técnica do sinetaço já foi usada inúmeras vezes pelo magistério. Esse tipo de manifestação começou em 1985, durante uma greve. Ali se organizaram sinetaço em rodízio, um dia para cada grupo de escolas. Em 1987, durante o acampamento que os professores fizeram na praça da Matriz durante mais de um mês, as sinetas também badalaram o dia todo. Naquela época o hoje governador Synval Guazzelli era o negociador do Governo com o magistério, e teve que ouvir muita sineta. Ontem o governador ouviu sinetas de diversos tamanhos – tinha até um bebê com uma sinetinha bem pequena – e também pratos de banda e apitos. Agora, o magistério ameaça badalar suas sinetas diariamente caso as negociações não avancem (25/5/90, p. 36).

As sinetas de diversos tamanhos e na mão de muitos personagens chegariam em 1991 para saudar o novo governador Alceu Collares, eleito pelo PDT. Foi o único a assumir já com uma greve em andamento desde antes de sua posse, agendada para a metade do mês de março daquele ano. Mais de 70 dias marcaram uma parede com um enfrentamento inédito, sob várias perspectivas: o governador chegou a decretar férias escolares durante o movimento, entre outras ações, como o corte de 19 dias de pagamento, também outrora nunca efetuado definitivamente.

Figura 10: Pouco depois da posse, Collares já enfrentava o som das sinetas



Fonte: Zero Hora, 19/3/1991, p. 2

A figura 10, charge desenhada poucos dias após a posse do novo governador, representa o sono perturbado mais uma vez de um líder do Executivo ante o som das sinetas dos educadores. Uma curiosa situação ali retratada é que a Secretária da Educação era casada com o governador, a senhora Neuza Canabarro, a qual teve forte influência nas decisões de governo em sua pasta. Ainda, na mesma imagem, Collares sugere que sua esposa deveria resolver os problemas advindos do barulho, mas o alvo era o governo trabalhista o qual ele liderava.

Figura 11: Collares ouve das professoras o som da bronca grevista



Fonte: Correio do Povo, 23/4/91, p. 4

Na figura 11, por sua vez, as professoras assumem o papel de castigadoras do governador eleito com um discurso bastante favorável à educação, mas que logo se demonstrou avesso à mobilização crítica da coletividade de educadores. As sinetas seguiam, assim, implacáveis com seu som censurante aos governantes e suas dificuldades na gestão da educação pública.

Considerações finais

“(...) o ruído dos sinos (ou das sinetas) tem, universalmente, um poder de exorcismo e de purificação. Ele afasta as influências malignas ou, pelo menos, adverte da sua aproximação”.

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, *Dicionário de Símbolos*, Rio de Janeiro: José Olympio, p. 835.

A tradição das sinetas, mantidas até a atualidade, foi inventada na greve de 1985, período de abertura política no contexto nacional, mas também de piora nas condições de vida dos educadores, como de tantos outros grupos de trabalhadores. As ações de mobilização da época inscreveram este símbolo retirado do cotidiano de trabalho para a ação reivindicativa pública, fato coincidente em outras tradições simbólicas como foices, facas, instrumentos de construção civil, etc.

A deterioração das condições de vida da coletividade docente somada ao contexto de maior liberdade política e perspectiva de alguma vitória sindical empurraram milhares para ações efetivamente de conflito e reivindicação, algo desconhecido no passado sacerdotal dos professores e professoras. Por isso, entre tantos outros fatores, tocaram as sinetas. Com suas variadas formas e tamanhos sinalizaram a bronca dos educadores com os rumos das coisas. Passados tantos anos, depois de se tornarem, possivelmente, o símbolo mais expressivo da luta sindical no espaço sul rio-grandense, ainda parecem distantes de um silenciamento e assustam a todos os ocupantes do Palácio Piratini.

REFERÊNCIAS

a) Livros, artigos e dissertações.

BATALHA, Cláudio H. M. A Geografia Associativa. Associações operárias, protesto e espaço urbano no Rio de Janeiro da Primeira República. In AZEVEDO, Elcinete; CANO, Jefferson et al. **Trabalhadores na cidade**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BOITO JR., Armando [et al.] **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.

BULHÕES, Maria da Graça & ABREU, Mariza. **A luta dos professores gaúchos – 1979/1991. O difícil aprendizado da democracia**. Porto Alegre: Editora L&PM, 1992.

CPERS. **CPERS Sindicato – 50 anos – compromisso com a cidadania plena**. Porto Alegre: Editora Tchê, 1995.

DRESCH, Márcia. **O discurso do CPERS Sindicato: uma abordagem discursiva**. Dissertação (Instituto de Letras e Artes), PUCRS, Porto Alegre, 1994.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. **Hei de vencer, mesmo sendo professor: o CPERS e o magistério público estadual do RGS, 1972-1979**. Dissertação (PPG História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FISHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUIMARÃES, Raymundo Ferreira. Agravamento da crise financeira do Estado do Rio Grande do Sul no período de 1979 a 1985 e suas consequências atuais. In **Indicadores Econômicos FEE – Revista eletrônica**. Porto Alegre: Volume 34, nº 4, 2007.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.

_____. **Mundos do Trabalho. Novos estudos sobre História Operária**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

HORN, Carlos Henrique & CALAZANS, Roberto Balau. Por que os sinos dobram? Conflito trabalhista e salários do magistério público do Rio Grande do Sul, 1974-1991. In **Análise Econômica**. Porto Alegre: ano 10, nº 18, 1992.

NORONHA, Eduardo Garuti. **Greves na transição brasileira**. Dissertação (IFCH – Depto Ciência Política) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre: Editora Pannonica, nº 4, 1991.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Sindicato e projeto pedagógico. A organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991**. Dissertação (PPG História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

VICENTINI, Paula P. & LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

b) Periódicos.

Edições do **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre: junho de 1985; julho de 1985; abril de 1987; maio de 1987; julho de 1987; maio de 1990; março de 1991.

Edições do **Jornal Correio do Povo**, Porto Alegre: junho de 1987; julho de 1987; outubro de 1988; maio de 1990; junho de 1990; abril de 1991.

Edição do **Jornal Magister**, Porto Alegre: junho/julho de 1989.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA REVOLUÇÃO EM LÊNIN HE CONCEPT OF EDUCATION FOR REVOLUTION IN LÊNIN

Fábio José Cavalcanti de Queiroz⁵⁰

Paula Emanuela Lima de Farias⁵¹

RESUMO

Neste artigo, analisamos a visão particular de Lênin, uma das principais lideranças da Revolução de Outubro, na Rússia, atinente à temática educacional. Com esteio em textos do autor, concluímos, ainda que de modo provisório, que a sua concepção sugere a ideia de uma política e prática pedagógicas nas quais aquele que se educa o faz sempre na perspectiva da transformação social, notadamente da revolução. Doutra lado, esse enfoque não significa abdicar da inestimável contribuição dos aspectos próprios à Educação formal.

Palavras-chave: Lênin, Educação Política e Revolução.

ABSTRACT

In this article, we analyze the particular vision of Lenin, one of the main leaders of the October Revolution in Russia regards the educational theme. With mainstay in texts of the author, concluded, albeit provisionally, that its design suggests the idea of a political and pedagogical practice in which one who is educated always makes the perspective of social transformation, notably the revolution. Of another hand, this approach does not mean giving the invaluable contribution of own formal education aspects.

Keywords: Lênin, Education political e Revolution.

INTRODUÇÃO

Esclareçamos muito rapidamente o conteúdo e os objetivos deste artigo: de fato, ele resume e sistematiza os resultados da primeira etapa de um estudo mais extenso das relações de Lênin com a Educação, que, no longo prazo, contamos desenvolver.

Neste texto, propriamente, o esforço de pesquisa se orienta para um elemento particular: o conceito de Educação que acompanha a trajetória de Lênin – desde a publicação do “*Que fazer?*”, obra emblemática do autor, até a conquista do poder político pelos bolcheviques, depois de outubro de 1917. Tomaremos esses aspectos como o centro do trabalho, mirando-os como objetivos fulcrais e necessários.

Diretamente conexo a esses aspectos preliminares, está o fato de que, ainda no ambiente familiar, a questão educacional se revela pela primeira vez para o líder bolchevique,

⁵⁰ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri, lotado no Departamento de História. E-mail: fabiojosequeiroz@yahoo.com.br

⁵¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: paulaemfarias@gmail.com

o que, de algum modo, justifica a decisão de começar o presente artigo, especificamente, recobrando esse momento do seu itinerário.

De resto, o procedimento básico da pesquisa se orienta pela leitura dos seguintes materiais do autor: um texto teórico e de polêmica política (“Que fazer?”), um texto de divulgação (“As três fontes”) e, por fim, um discurso pronunciado depois da Revolução de 1917, cujo tema é a instrução pública. Junto disso, faz importante ressaltar a análise que procedemos de uma das tantas biografias do autor – com o fito de examinar as suas relações com a questão educacional no entorno familiar.

Pode-se afirmar que essas são as partes que constituem o todo: Lênin em busca da Educação ou a Educação Política como primado.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM LÊNIN

A Educação, do modo como é vista e compreendida no âmbito acadêmico, não se constitui no centro da elaboração teórica de Vladimir Uliianov Lênin; mas, também, não deixa de acompanhá-lo.

Um olhar sobre a trajetória do líder revolucionário russo, de plano, revela o seu contato com esse tema desde o ambiente familiar, uma vez que o pai, Ilia Nikoláevitch Uliianov, dedica parte dos seus 54 anos de existência às atividades diretamente vinculadas à instrução pública. A esse respeito, lê-se, em uma das tantas biografias de Lênin, a seguinte observação a respeito do trabalho de Ilia: “entusiasta da instrução do povo, pedagogo por vocação” (LENINE, 1984:13). Com formação universitária e lecionando Física e Matemática, de feito, ele convive com períodos distintos em seu *métier* como educador, tornando-se depois inspetor e diretor de escolas primárias. Com relação a esses impulsos, é quase impossível que eles não se reflitam na formação moral e intelectual dos filhos.

De um químico (Alexandre)⁵² a um acadêmico de Direito (Lênin), os descendentes trilham caminhos que, de alguma maneira, e com matizes diversos, se relacionam com as preocupações do progenitor. Nessa perspectiva, a relação paralela de Vladimir Lênin com as práticas pedagógicas experimenta o seu ponto final com o envolvimento da sua esposa e camarada de partido, N. K. Krúpskaia, na coordenação do trabalho de instrução pública, depois da conquista do poder político pelos bolcheviques.

⁵² Alexandre Uliianov foi executado em 8 de maio de 1877, por participação no atentado contra o Czar Alexandre III.

Ante essas constatações, não é tolice imaginar que o nosso personagem, de algum modo, se volte à temática educacional. Convém, entretanto, ter em mente o fato de que Lênin não escreve qualquer obra específica que enseje um lugar especial a esse tema em seu universo de preocupações intelectuais. É como se a temática lhe aparecesse como inapreensível. A hipótese que agasalhamos, no entanto, é a seguinte: trata-se simplesmente da aparência do fenômeno. Uma investigação mais densa tende a engendrar outro entendimento da matéria.

Embora não se constitua no centro da elaboração formal de Lênin, não é verdade que a Educação jamais é tematizada pelo principal dirigente da Revolução de Outubro, ou que, apenas a tematiza de modo terminantemente acessório.

Assim, o problema que expressamos traz para o debate outra dimensão. Para nós, não se deve nunca esquecer que as questões pedagógicas podem surgir com força e por vias não necessariamente de fácil visualização. A nossa hipótese de trabalho é que o dirigente revolucionário situa o tema da Educação no cerne de toda a sua obra. Advertimos para o fato de que, a despeito de não haver escrito um só trabalho específico sobre a Educação, esse tema perpassa toda a elaboração que nasce da sua pluma. Fazendo uma analogia, não custa rememorar que, embora não escreva uma só obra em torno do temário das classes sociais, Marx nunca deixa de empregar como método o critério da luta de classes.

Não é indispensável que um autor escreva um livro cujo título seja “O que fazer com a educação?” para que se conclua que o mencionado objeto componha o seu arco de preocupações teóricas e, por essa via, lhe evocar a autoridade necessária em torno do assunto. As coisas não são tão simples e diretas. Há nuanças, mediações, gradações. Nesse espírito, partimos da seguinte propositura: para Lênin, a Educação dispõe de um sentido particular; em última análise, é uma Educação para revolução. É com esse sopro vital que a questão é posta pelo nosso autor.

Assim sendo, ainda que lhe pareça algo alheio ao longo dia da sua prática cotidiana e da sua reflexão política, a Educação tem para o autor do “*Que fazer?*” a importância de um ato que não se desvincula do todo mais amplo e complexo da estratégia revolucionária. Nessa lógica, a Educação não é outra coisa senão Educação política; Pedagogia contra o capital; via inesgotável de revelação do novo que, para ele, só pode ser o Socialismo. De fato, o seu horizonte pedagógico nunca está separado desse desiderato. Por isso, em seu pensamento, Educação, luta ideológica, consciência de classe, organização política e prática cotidiana, são momentos distintos e combinados de uma mesma totalidade complexa.

Como consequência desse quadro, frequentemente vem à tona todo potencial pedagógico dos escritos de Lênin apenas quando buscamos o seu conteúdo mais profundo, não em um hipotético trabalho voltado especificamente ao objeto, mas quando reavemos o objeto em um contexto e elaboração mais amplos. À sua maneira, portanto, o nosso protagonista evoca a dimensão educacional, não ao fim de um longo dia, mas ao longo de todo ele. Uma vez admitida essa suposição teórica, vejamos como essa premissa se encontra subjacente ao extenso trajeto de Vladimir Ulianov.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA REVOLUÇÃO NO LIVRO “QUE FAZER?”

Evidentemente, nos limites de um artigo, não há como escarafunchar a obra completa de Vladimir Ulianov e, por esse método, desvendar o compromisso do nosso autor com relação à temática pedagógica. Desse modo, consideramos: 1º) a ideia de que o uso de certos textos de Lênin é suficiente para revelar o conceito de Educação subjacente à sua teoria mais geral; 2º). Esse conceito, de algum modo, encoberto, pode ser restituído e revelado por meio da pesquisa.

Inicialmente, pensamos reaver as premissas do pensamento leninista com suporte em uma das suas obras-chave: “*Que fazer?*” Por que exatamente esta obra? Certamente, um olhar sobre esse trabalho indica a preponderância da ideia de Educação “para além” do cinzento do cotidiano, do econômico, do monocromático. Alude-se, assim, a uma concepção em que o ato formativo não se restringe ao mundo particular de cada classe, mas se completa no panorama mais geral das relações entre todas as classes.

O problema, ora aventado, encontra a solução necessária no fato de que essa reflexão acompanha Lênin por mais de vinte anos; ou seja, até os seus últimos dias de vida. Assim expresso, pensamos que está justificada a utilização inicial dessa obra-chave como referência para os estudos em torno das percepções leninistas ligadas às políticas e práticas educacionais. Ademais, em cada seção do “*Que fazer?*”, Lênin delinea os elementos fundamentais da sua concepção. Aqui, nos propomos a estabelecer os aspectos essenciais e decisivos do seu entendimento teórico.

Com origem nos pressupostos engelsianos de que, na grande luta pela transformação social, se deve reconhecer três e não duas formas de embate, Lênin adentra no plano da educação política; assim, na esteira dessa conclusão de F. Engels, ele também destaca e discerne, além das formas econômicas e políticas, as de caráter teórico (ideológico). Nessa acepção, a luta ideológica e teórica exige estudo. Não bastam as referências genéricas acerca

do futuro socialista. Essa compreensão não se restringe à Educação das massas, ainda que essa se ache em um plano prioritário. Inferimos que essa maneira de dispor o problema pode ser pressentida na ruminação teórica do autor:

Em particular, os dirigentes deverão instruir-se cada vez mais em todas as questões teóricas, libertar-se cada vez mais da influência da fraseologia tradicional, própria da antiga concepção do mundo, e ter sempre presente que o socialismo, desde que se tornou uma ciência, exige ser tratado como uma ciência, isto é, ser estudado. (LÊNIN, 1978:35)

A obsessão de Vladimir Ulianov pelo estudo pode ser pressentida na sua célebre máxima: “Aprender, aprender, aprender sempre!”. Na obra *“Que fazer?”*, entretanto, fica evidenciada a sua crença de que a classe operária, que luta contra os patrões, pode exatamente levar a cabo o seu processo de Educação política.

Mas o que é essa Educação política?

Malgrado as nuances do raciocínio leninista, parece ser possível recuperar os seus traços essenciais. Efetivamente, a experiência de classe, no plano econômico, espontaneamente, engendra um processo de aprendizagem. Como Lênin aborda essa questão, ainda hoje, é objeto de inenarráveis controvérsias. Os seus detratores preferem ressaltar a suposta falta de sensibilidade do líder bolchevique com relação à instrução espontânea das massas. Ao contrário dessa lógica discursiva, no entanto, Vladimir Ulianov reconhece a importância do “elemento espontâneo”, que, na sua interpretação, não é “mais do que a forma embrionária do consciente”. O que caracteriza a sua reflexividade, antes de tudo, é o fato de que ele acredita que as amplas massas, particularmente o proletariado industrial, podem ultrapassar o simples exercício da espontaneidade e se situar em um plano mais abrangente de instrução política.

Lênin, contudo, chama a atenção para o fato de que esse processo mais abrangente de instrução política só pode ser introduzido de fora da luta puramente econômica. Se os operários permanecem isolados nos limites do confronto contra o patrão da firma, não desenvolvem a consciência crítica necessária para superação da ordem social existente.⁵³

A crítica de Lênin aos economicistas, em parte, decorre do fato de que eles se prostram ante a espontaneidade e cumprem um desserviço com relação à instrução política da

⁵³ Para que não parem dúvidas a esse respeito, vejamos a seguinte citação de Lênin, extraída de o *“Que fazer?”*: “A consciência política de classe não pode ser levada ao operário senão do exterior, isto é, de fora da esfera das relações entre operários. A única esfera em que se pode obter estes conhecimentos é na esfera das relações de todas as classes e camadas com o Estado e o governo, na esfera das relações de todas as classes entre si” (1978:92).

classe trabalhadora.⁵⁴ No plano mais geral, para ele, essa é uma luta na qual os marxistas devem adotar uma atitude de combate ideológico, uma vez que a formação espontânea, meramente econômica, implica reproduzir a lógica dominante, e por extensão, a ideologia burguesa. De acordo com o dirigente da Revolução Russa,

Uma vez que nem sequer se pode falar de uma ideologia independente elaborada pelas próprias massas operárias no decurso do seu movimento, o problema põe-se unicamente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. (LÊNIN, 1978:48/49.

Aqui, convém reaver esta característica do pensamento leninista: a ideologia socialista não aflora naturalmente da luta econômica de massas. Logo, ela não pode ser apreendida pelo movimento operário, salvo “de fora” da luta puramente economicista ou corporativa. Mas esse é somente um aspecto da questão. Sem a unidade da classe operária com o programa socialista, a revolução, à maneira de Marx, é totalmente inatingível.

Forçando a linha de raciocínio, dir-se-ia que, nessa questão, Lênin se aproxima – ainda que sem intenção aparente - do Marx (2010) da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, para quem a dissolução da ordem societária existente decorre do encontro do proletariado com as suas armas espirituais (a filosofia no jovem Marx) que, presumivelmente, conduz à emancipação social.

O fato é que o teor e o tom da retórica leninista apontam em uma só direção: “tudo o que seja rebaixar a ideologia socialista, tudo o que seja afastar-se dela significa fortalecer a ideologia burguesa” (LÊNIN, 1978:49). Nesse sentido, para Lênin, a Educação política é uma Educação socialista. Mézaros prefere falar de uma “*Educação para além do capital*”. Nessas condições, cogitamos que o líder bolchevique manifesta-se convencido da insuficiência da crítica da ordem social existente e da sua ideologia. Junto disso, é fundamental apresentar o novo ponto de vista e esse anelo se concretiza na “ideologia socialista”. Eis, resumidamente expresso, o chamado “elemento consciente”. Nessa perspectiva, Vladimir Ulianov define que “Devemos empreender ativamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência política” (1978:68). Nesses termos, a luta política se liga

⁵⁴ Na obra “Que fazer?”, Lênin polemiza duramente com a corrente dos economicistas, que reverencia o espontaneísmo das lutas sindicais, deixando aos políticos liberais uma avenida na qual eles atuam sossegadamente. *Grosso modo*, era como se os trabalhadores devessem levar a cabo as suas reivindicações e lutas econômicas, cabendo aos representantes das “classes cultas” a tarefa de tomar nas mãos o enfoque das questões políticas. Para Lênin, os trabalhadores devem se instruir politicamente e concorrer por suas posições perante as demais classes da sociedade. Esse aspecto marca profundamente a ideia de Educação política que caracteriza o enfoque leninista.

“à necessidade de desenvolver a consciência política em todos os seus aspectos”. (IDEM, P. 69).

Isso posto, os revolucionários marxistas devem atuar como educadores, não no sentido corriqueiro do termo, mas com arrimo nos postulados que, hoje, podemos definir como tipicamente leninistas. No encaixe de ligações coerentes com esses postulados, esses educadores atuam como agitadores (explicam uma ou poucas ideias a muitas pessoas) e propagandistas (explicam várias ideias para poucas pessoas). Como consequência, é forte a tentação de Lênin em ressaltar a agitação política como meio crucial de Educação política:

E uma das condições essenciais para essa extensão indispensável da agitação política é organizar denúncias políticas que abarquem todos os terrenos. A consciência política e a atividade revolucionária das massas não podem ser educadas senão com base nestas denúncias. (1978:81)

Define-se, desta maneira, um terceiro aspecto das reflexões postas na obra “*Que fazer?*”: a integração indissolúvel da teoria com a prática. Para o autor do livro, “Sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” (PP. 32/33). Não resta dúvida, porém, que o inverso é também verdadeiro. Em vista dessas circunstâncias, “consciência política” e “atividade revolucionária das massas” são dois lados de um só objeto: uma não existe sem a outra ou, em outras palavras, uma não se desenvolve sem a outra.

Obviamente, há uma convivência tensa entre atividade e consciência, e, nessa partilha, muito provavelmente o seu desenvolvimento, de modo inequívoco, é desigual. Mas, independentemente disso, a Educação, na *óptica* leninista, envolve esses dois aspectos: atividade e consciência. Esse é o seu aspecto definidor, a sua roda motora.

Do ponto de vista leninista, educar a atividade revolucionária das massas, em larga medida, é uma tarefa inadiável. À luz dessa fundamentação, a consciência política ilumina a atividade revolucionária das massas, mas, com sinal trocado, só estas, por meio da sua ação concreta, podem lhe proporcionar materialidade. Ou a classe trabalhadora transforma a sociedade vigente ou esta não é transformada. Não se trata de uma questão filosófica, mas de um problema político, concreto e prático. Disso decorre que, nesse entrelaçamento contraditório, Lênin delinea e ressalta o socialismo como a unidade entre o programa da social-democracia revolucionária e o proletariado.

Aceitando a licitude dessa argumentação, talvez se possa aquilatar com justeza a fixação de Vladimir Ulianov, reiterando a “necessidade premente que a classe operária tem de conhecimentos políticos e de educação política” (1978:91). Ao contrário dos economicistas,

Lênin acredita na capacidade de aprendizagem política do proletariado industrial. Para ele, os operários são capazes de adquirir conhecimentos políticos.

A apreensão objetiva das reflexões leninistas, certamente, revela o antiobrerismo e o antieconomicismo que, numerosas vezes, os críticos do marxismo tendem a desconsiderar, mas que, vigorosamente, compõem a sua concepção da sociedade burguesa. Deve-se, pois, indagar aos críticos antimarxistas: qual o lugar do obreirismo ou do economicismo na obra de Lênin? Com relação à atitude desses analistas, o seu tom sardônico, em tais circunstâncias, cede o seu posto a um silêncio patético.

Lênin vislumbra no operário ativo, não o futuro de secretário sindical, nem do Mestre ou Doutor da academia; ele distingue ali, em última hipótese, a irrupção do Tribuno Popular. Esse deve ser o resultado do trabalho de Educação política junto ao operariado. Trata-se de um modelo particular de pedagogia: uma pedagogia para revolução.⁵⁵

Não se trata de negar - de maneira absoluta - os modelos de Educação existentes. Ao contrário, Lênin nunca deixa de valorizar os ensinamentos das escolas, no sentido clássico do termo. Em última instância, ele sugere estabelecer a relação-padrão da Educação política como mecanismo indispensável de formação de amplas massas populares que, em linhas gerais, estavam excluídas das instituições escolares. O seu objetivo é educar politicamente essas amplas massas, com vistas não a conquista de um certificado, mas com a finalidade de subverter a sociedade e mudar o mundo. Assim expresso, o ponto de partida dessa relação-padrão é a ideia de que a classe operária tem necessidade “de amplos e vivos conhecimentos políticos” e o seu escopo é alcançar o “desenvolvimento integral da consciência política do proletariado” (P. 95).⁵⁶

Nessa direção, o líder revolucionário acentua o seguinte aspecto: a Educação política do proletariado é a sua necessidade mais urgente. Esse princípio cardinal é o eixo que orienta a obra em comento e a perspectiva leninista de Educação. Nesse artigo, no entanto, não tencionamos mitificar essa perspectiva, mas trazê-la a lume, refletir acerca do seu significado,

⁵⁵ À acusação de que Lênin nunca se preocupa seriamente com a Educação, pode se acoplar outra incriminação: o seu suposto vezo panfletário. No primeiro caso, a proposta educacional de Vladimir Ulianov não visa à constituição de um Graduado, um Especialista, Mestre, Doutor etc. Mas por que o Tribuno Popular é “menor”, intelectualmente falando, do que o Graduado, o Especialista, o Mestre e o Doutor? Por que a Educação não pode ser pensada de modo distinto do esquema acadêmico, ainda que os distintos modelos de formação, necessariamente, não se excluam? Quanto ao hipotético vezo panfletário, a obra do publicista e a do intelectual marxista se tocam e estabelecem uma linha unitária e, ao mesmo tempo, complexa. O periodista quase informal é o estudioso da dialética de Hegel e de complexos trabalhos de Economia Política. A vulgarização de Lênin, pelo stalinismo, não nos deve desobrigar de voltar ao cerne das suas obras; redescobri-las na sua riqueza peculiar e legítima.

⁵⁶ Lênin considera tão seriamente a questão que, convencido que a estrutura fabril condiciona os operários e lhes retira a possibilidade de uma percepção integral do mundo, propõe a profissionalização dos operários mais ativos, permitindo que eles adquiram o tempo necessário para que se eduquem como revolucionários “por inteiro”.

inventiva e criticamente, tomando como referência o conceito particular de formação instituído por Lênin; até porque, como alerta Boron (2004), não se trata de abordar o “Que fazer?” como *texto sagrado, mumificado e lavrado em pergaminho*.

Essa atitude crítica exige ir além de o “Que fazer?”; não simplesmente nos debruçando sobre um conjunto interminável de obras do autor, mas, antes de tudo, tentando captar as relações de Lênin com a Educação no terreno prático e cotidiano da experiência política concreta.

DAS FONTES MARXISTAS AO PODER – O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO CAMINHO DE VLADIMIR ULIANOV LÊNIN

Onze anos depois de escrever o livro “*Que fazer?*”, Lênin elabora um material teórico de divulgação⁵⁷ e, nele, a noção conceitual do objeto em foco é apropriadamente retomada. De modo enfático, ele ratifica a tese da Educação como atividade orientadora e prática e com o objetivo de transformar a sociedade.

Uma coisa é certa na reflexão leninista: categoricamente, nela existe a recusa sistemática de entender a prática educacional divorciada da luta de classes e da ação política. Observador atento da organização social vigente, Vladimir Ulianov contesta e repele qualquer ideia que conduza a um entendimento desinteressado do saber produzido e espalhado pelas instituições ordenadas e voltadas a esse fim.

Nessas condições, assentadas na luta de classes, “não pode existir qualquer ciência social ‘imparcial’” (LÊNIN, 2009: 65). Como se pode ver e refletir, a apreciação leninista é objetivamente alicerçada em um critério: a existência de uma sociedade fundada na exploração de classe. Como ele mesmo anota,

Esperar uma ciência imparcial numa sociedade baseada na escravatura assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes se mostrem imparciais na questão de saber se convém aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital. (IDEM, 2009: 65)

Em presença dessa argumentação, se revelam a síntese leninista acerca do conteúdo da instrução humana em uma sociedade fundamentada em antagonismos profundos e a ideia-chave que, em última instância, confere vivamente ao mencionado conteúdo a sua significação mais exata: as contendas de classe.

⁵⁷ Referimo-nos nomeadamente a seu trabalho de difusão popular do marxismo: “*As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*”.

Transpondo as questões tocadas, Vladimir Ulianov confia que a classe operária pode aprender e avançar em sua consciência política, mas crê que essa classe deve se apoiar no materialismo marxista, que, conforme ele exprime, fornece “poderosos instrumentos de conhecimento à humanidade e, sobretudo, à classe operária” (P. 68).

A questão, contudo, conduz ao princípio do problema. Como lembra Lênin, a genialidade de Marx, neste plano, fundamentalmente, se deveu ao fato de que ele distingue e aplica “de maneira coerente o ensinamento” que, no âmbito da história andante, aparece sempre de modo implícito, e que se condensa em poucas palavras: a “luta de classes” (P. 71).

Do mesmo modo que Marx, o velho líder revolucionário russo, em seus propósitos subversivos, entende que *o veneno se disfarça no meio da suavidade de uma flor*. Por isso, a classe operária não pode se deixar levar pela ideologia burguesa. Não é de surpreender, portanto, que, sumariamente, Lênin remate essa discussão sugerindo que o “proletariado instrui-se, educa-se, travando a sua luta de classes” (2009:72).

A par dessa afirmação, não há como não assentir que a concepção leninista, no campo da Educação, se opõe radicalmente às teses tradicionais que, nos termos que acabam de ser colocados, em geral, se rendem às noções de um processo educativo pretensamente neutro e, desse modo, posto à parte das conflagrações de classe.

Recobrar o percurso que trilhamos até agora, neste artigo, pode nos conduzir a uma só conclusão: nas elaborações de Lênin, os preceitos educativos se relacionam diretamente com três aspectos: o prático, o político e o de classe. Até agora, destacamos avidamente as questões que dizem respeito à política e ao critério de classe. Supomos que é o momento de trazermos à superfície do debate, como pressuposto real da pesquisa e dos seus resultados, o aspecto mais prático do problema.

É oportuno recordar que Lênin ressalta que *fora do poder, tudo é ilusão*. Ora, longe de uma atitude contemplativa, o líder bolchevique tem em mente aplicar as ideias no plano da realidade política concreta.⁵⁸ Desse modo, conquistado o poder na Rússia, qual é a sua atitude no campo da instrução pública?

Há um momento em que a resposta a essa questão assoma com maior nitidez. É possível periciá-la, por exemplo, no discurso pronunciado pelo líder bolchevique numa Conferência de Comitês de Instrução Pública, quando indica o que, segundo ele, é a tarefa do Comissariado do Povo da Instrução: “ajudar as pessoas a aprender e a ensinar os outros”

⁵⁸ Boron (2014) constata a existência de uma “incontornável politicidade de toda a obra de Lênin”. Nesses termos, não é razoável imaginar que as suas ideias acerca da Educação não se achem perpassadas por esse entendimento geral.

(LÊNIN, 1982:400). Essa tarefa, contudo, não está apartada do antigo princípio cardinal, apontado quase vinte anos antes nas páginas de o “Que fazer?”. Essa cognição é perceptível em algumas da passagem do discurso, especialmente quando ele declara que “não podemos manter-nos no velho ponto de vista da instrução apolítica, não podemos organizar o trabalho de instrução desligado da política” (*IDEM*).

Essa atitude é coerente com o eixo ordenador da sua concepção, que ocupa trechos inteiros de o “Que fazer?” e das “Fontes”, apenas para citar exemplos de textos trabalhados ao longo deste artigo. O que muda é que a oração é enunciada em outro momento do decurso histórico, i.e, depois de haver sido derrotado o velho poder político. Os problemas que, então, se revelam são de outra natureza: como edificar o novo? Quais os obstáculos existentes? Qual o papel da Educação nesse novo panorama? Para o autor de “O Estado e a revolução”, a questão se coloca do seguinte modo:

(...) a tarefa fundamental deve ser ajudar a educar e a formar as massas trabalhadoras a fim de superar os velhos costumes, os velhos hábitos, herdados do velho regime, hábitos e costumes de proprietários, que impregnam profundamente as massas. (LÊNIN, 1982: 401)

Nunca é demais esclarecer que o discurso é dirigido, não somente aos militantes comunistas, mas aos trabalhadores da instrução; quer dizer: os educadores, a quem ele caracteriza como “os camaradas mais competentes nesta matéria, que têm já grande experiência e que estudaram especialmente esta matéria” (*IDEM*).

Perante a necessidade de “superar os velhos costumes”, para alicerçar e erguer o novo, Lênin distingue um aliado nos especialistas da matéria, ainda que, uma vez mais, ressalte “que a instrução não pode deixar de estar ligada à política” (P. 402). Essa instrução, mais do que de confronto com o capitalismo, é reeducação “para construir o comunismo”. Com apoio nessa argumentação, não seria absurdo supor que, no marco da concepção de Lênin, sem se educar, as classes subalternas adotam uma atitude respeitosa diante dos vezos antigos que, em última análise, devem ser sobrepujados por uma nova práxis.

No discurso, o orador admite a existência de embaraços nas relações dos professores com os operários, mas assente que a ultrapassagem da velha ordem somente é exequível se as massas trabalhadoras conseguem dominar “toda a soma de conhecimentos que os professores herdaram da burguesia. Sem isso seriam impossíveis todas as conquistas técnicas do comunismo e seria vão sonhar com elas” (P. 404). Nessa mesma linha, ele completa:

Deve dizer-se que as centenas de milhares de professores constituem o aparelho que deve impulsionar o trabalho, despertar o pensamento, lutar contra os preconceitos que ainda existem nas massas. A herança da cultura capitalista, o fato de que a massa dos professores está impregnada com os seus defeitos, com os quais essa massa não pode ser comunista, não pode, no entanto, impedir que se integrem esses professores nas fileiras dos trabalhadores da instrução política, porque estes professores possuem conhecimentos sem os quais não podemos alcançar os nossos objetivos. (LÊNIN, 1982:404/405)

Em suma, não há como alcançar os objetivos de se demolir a antiga ordem e se alicerçar e erguer a nova, passando ao largo da Educação e, nesse domínio, o papel dos educadores não é somente o de se integrarem na sua tarefa específica, mas de comporem “nas fileiras dos trabalhadores da instrução pública”.

Nota-se que, no plano da concepção leninista de Educação, os conhecimentos da instrução formal não cumprem um papel desprezível; ao contrário, eles são aceitos como fundamentais no desenvolvimento de uma formação crítica que oportunize “vencer os velhos preconceitos burgueses”. Esse aspecto do problema tem relação direta com o “processo de reeducação” e com o “trabalho cultural e educativo”.

Em face da forte influência ideológica da burguesia, mesmo depois de vitoriosa a revolução, demanda-se um esforço redobrado nesse terreno que, de modo geral, consiste em vencer a resistência dos capitalistas, conforme deslinda vivamente a experiência russa. Diante dessa constatação, Lênin comenta:

A nossa tarefa consiste em vencer toda a resistência dos capitalistas, não só militar e política, mas também ideológica, que é a mais profunda e a mais poderosa. A tarefa dos nossos trabalhadores da instrução é realizar essa transformação das massas. (IDEM, P. 405)

O papel cumprido pela Educação pode ser o de transformar a mentalidade das massas, e, por essa via, desembaraçá-la dos preconceitos burgueses e, conseqüentemente, cooperar com os processos mais gerais de transformação social. Nesse plano, a Educação política não está separada da luta ideológica. Assim, o que inquieta Lênin é que, mesmo após a conquista do poder, a força da Educação, versada na ideologia burguesa, se arrasta pelo imaginário das amplas massas e, extraordinariamente, dificulta a edificação da nova sociedade.

Nesse sentido, a Educação política que, mesmo antes da revolução, desempenha um papel relevante, depois desta alarga a sua importância e, de maneira patente, se institui como condição sem a qual o curso revolucionário não apenas corre o risco de se atrasar, mas, principalmente, de não se afirmar como edificação alternativa ao domínio do capital.

NOTAS CONCLUSIVAS

Embasando-nos no nível atual da pesquisa, podemos afirmar que cumprimos a primeira etapa da investigação em curso. Outro aspecto a considerar é que o caráter “*in flux*” da averiguação não nos obstrui de dar publicidade às conclusões que, provisoriamente, conseguimos alcançar.

Sem dúvida alguma, com bem há de notar o leitor atento, desde praticamente o início deste artigo a ideia de Educação política é o horizonte pedagógico no qual Lênin se apoia na busca perenal para dotar a classe operária das condições políticas e ideológicas que lhes permita confrontar a dominação burguesa e descortinar o caminho da nova ordem social.

Em face dessas prementes necessidades, ao longo de todo curso histórico, os esforços de Lênin estão sempre voltados a criar e desenvolver o processo de Educação revolucionária das massas populares na perspectiva de que essas sejam capazes de transgredir com os vezos ideológicos antigos, quebrando cristalizações, e incorporando uma nova concepção de mundo: o Socialismo.

A propósito, o vendaval oportunista que varre o mundo, desde os anos 1990, deixa para as calendas gregas a noção de que é possível se criar uma sociedade socialista, eternizando no discurso o regime social capitalista. Em contraste com essa explosão antissocialista, decidimos afrontar essa espécie de muralha “natural” que impede os jovens pesquisadores de voltar a se debruçar sobre o Socialismo e as questões que, direta e indiretamente, se ligam às suas proposituras.

Em vista disso, julgamos que discutir a concepção leninista da temática pedagógica é questão de mérito e de atualidade. Com efeito, estamos colimando um resultado que, no essencial, é demasiado provisório, mas, neste instante, descerra certo número de possibilidades de busca de diligências à volta da questão, aqui, levemente cotejada.

De plano, uma conclusão pode ser explicitada: a Educação entendida como Educação política revolucionária parte de um pressuposto, que, retomando Victor Serge (1987), implica sentir a *necessidade de uma nova tomada de consciência para a reorganização do mundo*. Para efeito dessa tarefa, o Doutorado de Lênin passa por formar Tribunais Populares que contatem com todas as classes; que não deixem de se munir de todas as informações; que adquiram a capacidade de se instruir para levar a cabo todas as revelações necessárias a respeito

da repressão política e do cerceamento da liberdade; bem como dos materiais teóricos e políticos que lhes assentem se apoderar da estratégia socialista.

Sem dúvida, esse modelo de disposição pedagógica não anula os modelos formais que, em larga escala, são instituídos pelos colégios e universidades, mas, diferentemente dos parâmetros que esses oferecem, presta-se a outro tipo de formação, pois pressupõe, no seu âmago, objetivos que diferem daqueles próprios ao universo regular das instituições educacionais formalizadas. Esse fato não deprecia o modelo leninista, mas somente o faz espargir em sua lógica prática, de classe e política, no mais alto grau.

REFERÊNCIAS

BORON, Atílio. **Actualidad de “Que hacer?” de Lenine**, disponível in: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=7718>. Acesso em 11 de abril de 2014.

LÊNINE: Biografia, Lisboa/Portugal: Edições Avante, 1984.

LÊNIN, Vladimir Ulianov. “As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo”, in: **As três fontes**, 4ª reimpressão, São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. “Discurso na conferência de toda a Rússia dos comitês de instrução política das seções de Gubérnia e Uezd da instrução pública”, in **Obras Escolhidas**, Tomo 3, Lisboa/Portugal: Edições Avante, 1982.

_____. *Que fazer?*, 2ª ed., Lisboa/Portugal: Editorial Avante, 1978.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, São Paulo: Boitempo, 2008.

SERGE, Victor. **Memórias de um revolucionário**, São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

**CAPITAL HUMANO COMO GOVERNAMENTO: análise da promoção sem titulação
2016 dos professores da rede estadual do Ceará**

**HUMAN CAPITAL AS GOVERNMENT: analysis of the 2016 non-titling promotion of
the teachers of the state network of Ceará**

Márcio Kleber Morais Pessoa⁵⁹

João Bosco Feitosa dos Santos⁶⁰

Sylvio de Sousa Gadelha Costa⁶¹

RESUMO

O objeto deste estudo é analisar as normas que regem a “promoção sem titulação” dos professores da rede estadual de educação básica do Ceará. Ademais, buscar-se-á saber como essas normas visam a moldar os docentes daquela rede numa tentativa de “governá-los” de acordo com as novas exigências do capitalismo contemporâneo, especialmente tendo como base a teoria do “capital humano”. Os objetivos específicos são: (1) descrever o perfil dos docentes pesquisados; (2) relacionar a teoria do capital humano com a noção foucaultiana de governo; (3) identificar e analisar elementos das normas da promoção que se relacionem com a teoria do capital humano e com a noção foucaultiana de governo; e (4) compreender em que medida o processo de promoção visa ao governo (FOUCAULT, 2008) de suas ações, mediante o estabelecimento de relações de tipo concorrencial com seus pares. Para tanto, foi lançada mão dos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental das normas e leis que regulamentam o citado processo de ascensão funcional, o que permitirá se entender o contexto e a conjuntura dos documentos analisados. Ademais, foi realizada revisão de literatura. Alguns resultados são: as normas da Promoção sem Titulação contribuem para fomentar o governo dos docentes em acordo com as novas exigências do capitalismo, o que se reflete em relações de tipo concorrencial entre aqueles trabalhadores. Os docentes estão envolvidos em uma rede de relações que os direciona quase que inevitavelmente a um tipo de sociabilidade convergente com aquela percebida no capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Capital humano. Trabalho docente. Governo.

ABSTRACT

The object of this study is to analyse the norms that governs the " non-titling promotion " of the teachers of the state network of basic education of Ceará. In addition, it will be sought to know how these norms aim to mold the teachers of that network in an attempt to "govern them" according to the new demands of contemporary capitalism, especially considering the theory of "human capital." The specific objectives are: (1) to describe the profile of the teachers studied; (2) to relate human capital theory with the Foucaultian notion of government; (3) identify and analyze elements of promotion norms that relate to the theory of human capital and with the Foucaultian notion of government; and (4) to understand to what extent the promotion process is aimed at the government (FOUCAULT, 2008) of its actions, through the

⁵⁹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: mkpceara@hotmail.com.

⁶⁰ Docente Associado da Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. E-mail: feitosabosco@gmail.com.

⁶¹ Docente Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: sylviogadelha@uol.com.br.

establishment of competitive relations with its peers. To do so, the following methodological procedures were used: documentary analysis of the norms and laws that regulate the said process of functional ascension, which will allow to understand the context and the conjuncture of the documents analyzed. In addition, a literature review was performed. Some results are: the rules of non-titling promotion contribute to foster the government of teachers in accordance with the new demands of capitalism, which is reflected in competitive relations between those workers. Teachers are involved in a network of relationships that leads them almost inevitably to a kind of sociability convergent with that perceived in contemporary capitalism.

Keywords: Human capital. Teaching work. Government.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste texto é a análise da “promoção sem titulação” 2016⁶² dos professores da rede estadual de educação básica do Ceará. Buscou-se saber como essas normas visam a moldar os docentes daquela rede numa tentativa de governar e modular suas condutas (FOUCAULT, 2008) de acordo com as novas exigências e características do capitalismo contemporâneo, especialmente tendo como pano de fundo a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1967).

A promoção sem titulação dos trabalhadores citados ocorre anualmente, conforme regulamentada por Portaria do Poder Executivo estadual. As normas, previstas em lei, estabelecem que apenas 60% dos docentes aptos a progredir farão jus à ascensão funcional. Destes, 50% serão promovidos por antiguidade, e os demais 50% por desempenho. Mais precisamente: 30% do total de professores aptos ascenderão por tempo de serviço e os demais 70% disputarão entre si para progredirem por desempenho, pois apenas mais 30% conseguem isso. Dessa forma, há um processo de seleção em que cada docente recebe pontuação pelo desenvolvimento de algumas atividades, isto é, há uma competição entre os profissionais, na qual se observa o seguinte: entre os 70% de docentes aptos que não progredirem por antiguidade, quem pontuar mais ficará dentro da margem dos 30% iniciais e, assim, conseguirá ser promovido, o que lhe dará um acréscimo de 5% no vencimento-base⁶³.

Os objetivos específicos são: (1) descrever o perfil dos docentes pesquisados; (2) relacionar a teoria do capital humano com a noção foucaultiana de governo; (3) identificar e analisar elementos das normas da promoção sem titulação 2016 que se relacionem com a teoria do capital humano e com a noção foucaultiana de governo; e (4) compreender em que medida

⁶² Esse processo se iniciou em abril de 2017, segundo o Governo do estado do Ceará, por causa da greve dos docentes em meados de 2016. Sua realização deveria ter se iniciado em setembro de 2016.

⁶³ Considerando que 60% dos docentes recebem um acréscimo de 5% no salário, e que 40% ficarão com zero, a média ponderada da promoção sem titulação da rede estadual do Ceará é de 3% de aumento salarial.

o processo de promoção sem titulação dos docentes da rede estadual do Ceará visa ao governo (FOUCAULT, 2008) de suas ações, mediante o estabelecimento de relações de tipo concorrencial com seus pares.

Como procedimento metodológico principal foi realizado um *survey* junto à população de professores aptos a progredirem na promoção sem titulação 2016. Conforme dados divulgados pela Secretaria de Educação, cerca de 4.900 (quatro mil e novecentos) docentes estavam aptos a participar do processo de promoção, o que representa 39,9% do total de professores efetivos⁶⁴. Dessa forma, considerando um nível de confiança de 95% com erro amostral de 5%, seria necessária a aplicação de 357 questionários para se conseguir a validade da amostra. Todavia, foram aplicados 374 (trezentos e setenta e quatro) questionários. Essa quantidade de respondentes foi alcançada com o uso da técnica “bola de neve”, em que o respondente inicial indica outras pessoas que se encaixam no perfil pesquisado, e assim por diante (ATKINSON; FLINT, 2001). Optou-se pela técnica “bola de neve” devido à impossibilidade de aplicar questionários à população de docentes espalhada pelo estado do Ceará sem qualquer tipo de auxílio financeiro; além disso, conforme destacam Atkinson e Flint (2001, p. 2): “a amostragem bola de neve foi considerada econômica, eficiente e eficaz em vários estudos [...] também pode produzir resultados aprofundados e pode produzi-los relativamente rápido”⁶⁵.

O questionário foi aplicado de forma *online*, através da internet, pela plataforma “Google Formulário” e o link do formulário compartilhado em redes sociais como Facebook e Whatsapp, além de enviado por e-mail para professores e gestores escolares⁶⁶. A principal página usada para compartilhamento foi “Professores do estado do Ceará”, no Facebook, com cerca de trinta e três mil membros. No procedimento adotado, sempre o link do formulário seguia acompanhado pelo pedido de compartilhamento. Ademais, o questionário era anônimo, o que foi deixado claro para os respondentes. O questionário online ficou disponível de 21 de junho a 20 de agosto de 2017, exatos dois meses. A aplicação *in loci* de 374 questionários espalhados aleatoriamente por todo o estado demandaria no mínimo seis meses, além de gastos excessivos com passagens de ônibus e/ou avião, além de hospedagem e alimentação.

⁶⁴ Total de professores efetivos em 04 de agosto de 2017: 12.284. Fonte: Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado do Ceará.

⁶⁵ Traduzimos do original: “Snowball sampling has been found to be economical, efficient and effective in various studies [...] can also produce in-depth results and can produce these relatively quickly”.

⁶⁶ Foi utilizado um documento oficial da Seduc com endereços de e-mail de todas as escolas estaduais do Ceará ou de seus gestores.

Também foi realizada análise documental (CELLARD, 2014) das normas e leis que regulamentam o citado processo de ascensão funcional, o que permitiu entender o contexto e a conjuntura dos documentos analisados. Concomitantemente à pesquisa documental, realizou-se revisão de literatura, priorizando-se as temáticas: capital humano, governamentalidade etc., a fim de dialogar com um leque variado de autores, possibilitando traçar uma linha de argumentação consistente e coerente sobre o objeto aqui estudado.

Sobre o perfil do docente participante da pesquisa, destaca-se o seguinte: dois terços têm entre 30 e 45 anos. O restante é basicamente formado por pessoas entre 45 e 60 anos, visto que apenas cerca de 5% do total respondeu ter entre 18 e 30 anos ou mais de 60 anos.

Além disso, 56% eram do sexo feminino ante 44% do masculino, coincidindo com a distribuição de sexo do total de docentes, segundo dados da SEDUC. Em relação ao estado civil dos respondentes, destaca-se que 2 de cada 3 docentes são casado ou estão em uma união estável. 26% afirmam ser solteiros. A quantidade de professores sem filho praticamente coincide com a quantidade de solteiros: 29,7%. 60% dos docentes têm um ou dois filhos. O restante, cerca de 11%, tem 3 ou mais filhos.

Em relação ao tempo de serviço como docente efetivo, 94% dos docentes têm mais de cinco anos de tempo de serviço. Mesma quantidade de professores que têm acima de 30 anos de idade. Ademais, 72% dos docentes concluíram curso de pós-graduação em nível de Especialização ou estão cursando. Outros 21% são mestres ou estão cursando Mestrado, e apenas 3,2% são doutores ou estão cursando Doutorado, mesmo percentual de quem tem apenas graduação. Ou seja: três de cada quatro professores são, no máximo, especialistas.

Outro dado importante é que 68,4% dos docentes já haviam participado de processos de promoção sem titulação, anteriormente. Destes, um de cada cinco não conseguiu a desejada promoção funcional, isto é, perdeu a competição disputada contra seus colegas.

2 CAPITAL HUMANO E GOVERNAMENTO: DIÁLOGO POSSÍVEL?

A teoria do capital humano enxerga o trabalhador como mais do que uma mera peça de trabalho. O profissional passa a ser visto como um ser-chave na produção, pois, a depender de suas habilidades e criatividade, pode produzir mais e melhor. Logo, segundo aquela teoria, investir no trabalhador – mais especificamente, no capital humano – trará mais vantagens ao sistema de produção. Nesse sentido, um dos adeptos daquela teoria, Mincer (1958), defende que “a dispersão dos rendimentos entre as diferentes ocupações deveria estar relacionada positivamente ao volume do investimento em capital humano feito nelas” (MINCER, 1958

apud SAUL, 2004, p. 232), isto é, quanto maior a formação/qualificação/capacitação/educação do trabalhador, maior deverá ser sua recompensa, seu salário e benefícios, pois, teoricamente, contribui para o aumento da sua produtividade. O agente produtor é visto como um *homo economicus*, que sempre busca compensação econômica pelos seus feitos.

Não realizar essa distribuição diferenciada seria um equívoco, segundo Theodore Schultz (1967), pois os trabalhadores não possuem uniformidade na produção a depender de seu capital humano, suas “habilidades adquiridas”, e completa: “habilidades que ampliam a produtividade econômica d[o] homem [...] [e que] alteram, também, as estruturas de pagamentos e salários, bem como os totais de ganhos decorrentes do trabalho” (SCHULTZ, 1967, p. 12-3). No mesmo sentido, afirma Vanderley (2001, p. 66) que o trabalhador pode representar o “algo mais” na vantagem competitiva do mercado, desde que sua capacidade criativa e inovadora seja aproveitada. Por fim, Schultz (1967, p. 13) afirma que “o valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento”, isso porque há a noção de que a instrução eleva as futuras rendas do indivíduo, conforme analisa Foucault:

decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; [...] um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008, p. 308. grifo do autor).

Isso significa enxergar o trabalhador de uma forma diferenciada em relação ao processo de produção. Em resumo, a produção pode ser afetada, a depender do capital humano empregado. “Nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (GADELHA, 2009a, p. 176). Nesse sentido, segundo Gadelha, há uma junção inédita entre indivíduo e capital, isto é,

as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (*Idem*, p. 177).

O autor enxerga aquela junção como uma estratégia de governamentalidade em que um indivíduo, por meio de capacitações, formações, qualificações etc., e também de forma permanente em busca de valorização de *seu* capital, ou seja, aquilo que era comum ao mercado e ao capital, passa a ser normativo para toda a sociedade, que passara a se comportar de uma forma convergente com as práticas do capitalismo contemporâneo (GADELHA, 2009a, p. 178). Isso leva à disseminação de um tipo singular de racionalidade na sociedade capitalista, que tende a ser “uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial” (FOUCAULT, 2008, p. 201) que tem “a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações de tipo *concorrencial*” (GADELHA, 2009a, p. 179. grifo do autor).

Schultz (1967, p. 20-1), escrevendo na década de 1960, afirma que a educação tem um custo para a coletividade, pois o estudante deixa de produzir e contribuir para a coletividade. No século XXI, essa questão parece estar “se resolvendo” porque o avanço das tecnologias levou ao desenvolvimento da Educação a Distância (EaD). Ademais, em relação aos professores da rede estadual do Ceará, a secretaria de educação não os libera de suas atividades laborais para realizarem os tipos de cursos referentes à promoção sem titulação, logo, isso pode indicar que aqueles profissionais necessitam utilizar seu tempo de lazer para a obtenção de instrução, independentemente de EaD ou curso presencial, o que leva os indivíduos a necessitar conciliar trabalho e estudo com cada vez mais frequência.

Nesse sentido, os respondentes afirmam ter realizado cursos exclusivamente (40%) ou parcialmente (29%) em suas horas de lazer/férias. Apenas 7,5% afirmam ter feitos cursos durante suas horas de trabalho extra-classe. Apenas um de cada quatro docentes afirma não ter realizado qualquer curso no período do interstício da promoção funcional. Os dados levam a duas conclusões: primeiramente, a grande maioria dos profissionais abre mão de suas horas de lazer para realizar cursos. A segunda conclusão é a de que a própria realização de cursos de curta duração visando ao que Schultz chamaria de incremento ao capital humano é algo já consolidado entre os docentes estudados, visto que 75% deles realizaram esse tipo de formação no período analisado. Um dado também importante é que a Seduc-CE ofertou, diretamente ou em parceria, para mais de 50% dos respondentes, cursos de curta duração, o que aponta para relativa responsabilidade do Estado em relação à qualificação dos docentes.

Todavia, vale ressaltar que Schultz elaborou sua teoria no período do pós-Segunda Guerra, em que havia um contexto completamente favorável ao crescimento econômico e à

distribuição de riqueza, por meio do *pleno emprego* e do Estado de Bem-Estar, fundado devido a demandas urgentes ligadas à pobreza, mas também devido ao avanço socialista no globo.

Além disso, o autor parece desprezar noções básicas do capitalismo, como, por exemplo, a Mais-valia, o Exército de Reserva, as desigualdades de várias ordens etc. Dessa forma, importa fazer breve crítica aos teóricos do capital humano, pois “ao suporem que a hierarquia dos salários se baseia na produtividade, sustentam que o ganho percentual nos salários por nível de ensino alcançado deve se manter. O que encontramos no caso brasileiro, contudo, contrapõe-se a esta tese” (BARBOSA, 2012, p. 136). Isso porque houve um decréscimo nos salários em todos os níveis de ensino, o que indica que, apesar de haver valorização salarial quando se comparam níveis superiores aos inferiores, essa valorização é pressionada para baixo devido a múltiplos fatores (Ver Tabela 1).

Tabela 1 – Retornos salariais para cada nível de ensino completo (1995 e 2009, população com 25 anos ou mais)

	Fundamental	Médio	Superior
1995	112,5%	60,3%	151,7%
2009	51,6%	38,8%	147,2%

Fonte: Barbosa (2012, p. 136). Elaboração do autor.

Certamente não se pode deixar de destacar o movimento sempre crescente de extração de mais-valia. Barbosa (2012, p. 43) ainda mostra que a produtividade do trabalhador brasileiro cresceu exponencialmente entre 2001 e 2010⁶⁷, o que indica que a elevação dos estudos da população está dando retorno financeiro. Entretanto, esse aumento na produção de riquezas está ficando concentrado nas mãos das classes proprietárias, pois os salários não estão acompanhando esse movimento. Outrossim, se pode compreender, inicialmente, que o capital humano contribui para o aumento de produtividade, mas isso não necessariamente elevará na mesma medida os salários dos trabalhadores, pois a busca incessante por lucro faz com que a Mais-valia seja maximizada sempre que possível. No mesmo sentido, a necessidade de Exército de Reserva faz com que sempre haja indivíduos desempregados em todas as faixas escolares, a fim de que o mercado reponha “peças” sempre que necessário. Da mesma forma, não se pode esquecer que mulheres, negros/as e pessoas LGBT possuem desvantagens sociais, educacionais

⁶⁷ Dados referentes ao setor industrial.

e no mercado de trabalho⁶⁸, sendo os mais atingidos pelo desemprego, além de ganharem salários reduzidos em relação aos segmentos estabelecidos (BARBOSA, 2012, ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

De qualquer forma, independentemente das críticas, a promoção sem titulação dos professores da rede estadual do Ceará é relativamente orientada pela teoria do capital humano ao estabelecer “capacitação profissional” como um dos critérios para ascensão funcional que dá direito a um acréscimo salarial permanente ao profissional, ou, como diria Schultz (1967, p. 23): “O valor da instrução é baseado no conceito de que ela tem a influência benéfica sobre o bem-estar”. Nesse sentido, as análises realizadas adiante terão essa teoria como pano de fundo.

A teoria do capital humano é um critério *estabelecido* nas sociedades capitalistas em geral. Todavia, o capitalismo vem passando por transformações estruturais nas últimas décadas que o tornaram fluído, isto é, cada vez mais o mercado capitalista exige trabalhadores flexíveis, que se adaptem facilmente a novas situações, que sejam criativos; em outras palavras: que estejam num perene processo de educação, como diz Deleuze (2013): a “formação permanente”, isto é, no novo capitalismo - que o autor chama de sociedade de controle - “nunca se termina nada”. No mesmo sentido, Ferreira aponta que:

o que conta como válido é um punhado renovável de experiências e conhecimentos que sirvam enquanto novas mudanças não surjam. É imprescindível renovar-se antes que seu “prazo” vença. Tal imposição às biografias profissionais torna-se possível a partir de um contexto de mudanças nos modos de produção capitalista (FERREIRA, 2014, p. 199. Grifo do autor).

Essa nova prática capitalista, propagandeada 24 horas por dia, sete dias por semana, seja pela organização capitalista, pelo mercado, pela mídia, pela escola, pela igreja, pela família ou pelo Estado, tem o objetivo de inculcar no trabalhador uma forma de ser. Dito em outras palavras, leva ao governo dos indivíduos (FOUCAULT, 2008; FERREIRA, 2014), ou seja, ações que buscam governar condutas, conduzi-las, modulá-las.

Dito isso, os investimentos educacionais requeridos pela teoria do capital humano não visam apenas ao aumento de produtividade e dos rendimentos do trabalhador; visam também e centralmente a uma conduta de vida que convirja com a requerida pelo capitalismo - este, que vai muito além da economia -, isto é, visam a um governo dos indivíduos. Nesse sentido, a nova ordem produtiva – aquela inaugurada pós-1970 e identificada como “acumulação flexível” (HARVEY, 1992) – “coloca a forma como agimos no cálculo das

⁶⁸ Disponível em: <http://www.demitindopreconceitos.com/> Acesso em: 22 nov. 2017.

relações capitalistas, conferindo-lhe valor e importância cada vez maiores” (FERREIRA, 2014, p. 201).

Por isso, é importante que seja cobrado do trabalhador a permanente busca pelo “infinito”, isto é, a possibilidade de sempre estar se “qualificando”, se “capacitando”, se “aperfeiçoando” etc. Isso significa que:

o domínio técnico configura-se no discurso contemporâneo não tanto como conhecimento que encerre em si o seu valor, a exemplo do torneiro mecânico que domina uma técnica e uma operação, mas como uma estratégia de governamento que pretende manter os sujeitos sempre abertos para a captura do acontecimento, das situações aleatórias (FERREIRA, 2014, p. 207).

Como destaca o autor, a “formação permanente” se assume como governamento ao pretender “manter” os indivíduos numa situação de infinita incompletude, isto é, de sempre estar buscando se adequar a novas possibilidades, pois de um capitalismo fluído o que se pode esperar é fluidez: tecnologias intermitentes, conhecimentos intermitentes etc. Resumindo: “a velocidade com que são lançadas novas tecnologias torna o conhecimento obsoleto em pouco tempo” (FERREIRA, 2014, p. 207), logo, é necessário que o trabalhador esteja sempre “antelado” em novos conhecimentos, pois as empresas – e instituições – “precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências” (SENNETT, 2006, p. 107-8). Essas novas capacitações não se limitam aos estabelecidos cursos de graduação, pois, como se destacou acima, o discurso dominante é o de que os conhecimentos adquiridos se tornam ultrapassados rapidamente. Dessa forma, “enquanto o sujeito acreditar que está ‘devendo’ em termos técnicos, buscará sempre mais qualificações a fim de manter-se competitivo” (FERREIRA, 2014, p. 209. Grifo do autor)

Essa lógica serve bem para o mercado, que pode substituir seus trabalhadores com relativa facilidade - devido à flexibilização dos contratos de trabalho e ao, cada vez maior, exército de reserva -, sempre buscando aquele com capital humano mais “eficaz” sem necessitar ficar “preso” a contratos de trabalho duradouros. Mas como a teoria do capital humano poderia ser aplicada em um setor em que a demissão do trabalhador é interdita, exceto em algumas excepcionais ocasiões? Isto é, como aplicá-la entre os servidores públicos que possuem estabilidade⁶⁹ e que, devido a isso, não precisam se preocupar com demissão por falta de

⁶⁹ “Estabilidade é o direito que adquire o funcionário efetivo de não ser exonerado ou demitido, senão em virtude de sentença judicial ou inquérito administrativo, em que se lhe tenha sido assegurada ampla defesa” (CEARÁ, 2013). O servidor público adquire estabilidade após concluir exitosamente o estágio probatório, que dura três anos. Ou seja, o trabalhador passa a ocupar um cargo vitalício, só podendo ser demitido se cometer irregularidades. Vale ressaltar que anualmente milhares de funcionários públicos são demitidos no Brasil, logo, é falso o discurso vigente

“formação permanente”? A forma principal encontrada pelo governo do estado do Ceará, em relação aos professores da educação básica, foi condicionar as ascensões funcionais à comprovação de atividades ligadas a estudos e pesquisas ligadas à atividade laboral.

Há duas formas de promoção funcional entre os docentes cearenses: com titulação (apresentação de certificados de cursos de graduação e de pós-graduação: licenciatura plena, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) e sem titulação; esta, objeto de estudo deste texto. A promoção sem titulação deve ocorrer anualmente⁷⁰. Nem todos os docentes estão aptos a progredir, pois há situações em que o tempo de serviço para de ser contado, a saber: afastamento para o trato de interesses particulares, licenças sem vencimentos, punição disciplinar que importe em pena de suspensão, prisão decorrente de decisão judicial, suspensão do vínculo funcional etc. (CEARÁ, 2016a, Art. 3º). De todos os que progredirão, 50% o farão por desempenho e 50%, por antiguidade (*Ibidem*, Art. 2º, §3º), conforme já destacado.

Apresentados esses dados, ainda não está claro o que leva o docente a se estimular a realizar sua “formação permanente”. Esse “estímulo” se apresenta no §2º do Artigo 2º do Decreto citado: apenas 60% dos profissionais aptos farão jus à ascensão funcional. Isto é, os docentes disputarão entre si para ficarem dentro da margem dos 60% primeiros colocados no que pode ser chamado de seleção ou, com maior precisão, de competição. Logo, a forma de garantir o acréscimo salarial por meio da avaliação por desempenho é: realizando cursos de curta duração, participando de eventos científicos etc., mas também tendo práticas no ambiente escolar que condigam com a avaliação realizada pelo “chefe imediato”; em geral, o diretor escolar.

A avaliação por desempenho é dividida da seguinte forma: fatores (1) subjetivos e (2) objetivos. Os fatores subjetivos são divididos assim: (a) Autoavaliação, de 4 a 20 pontos; e (b) Avaliação do chefe imediato, de 4 a 20 pontos. Já os fatos objetivos estão discriminados da seguinte forma: (c) Tempo de serviço até o limite de 20 anos, 1 ponto por ano; (d) Capacitação profissional na área educacional e de exercício, de zero a 20 pontos; e (e) Resultado escolar, de 6 a 20 pontos. A pontuação total é de 100 pontos (CEARÁ, 2016b).

no país de que esses trabalhadores jamais são demitidos e, principalmente, que podem fazer o que bem entendem ao exercer suas funções, visto, por exemplo, que há número significativo de casos de expulsão pelo motivo de preguiça. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/01/ceara-e-12-estado-em-expulsoes-de-servidores-por-atividades-contraria.html>. Acesso em: 09 jan. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/01/governo-expulsou-541-servidores-em-2015-por-praticas-ilicitas-diz-cgu.html>> Acesso em: 08 jan. 2016.

⁷⁰ A promoção sem titulação 2016 ocorreu entre 17 de abril e 28 de julho de 2017.

A Autoavaliação do docente e a Avaliação do chefe imediato são referentes aos mesmos fatores: organização do trabalho docente, prática docente, clima de trabalho e responsabilidade profissional. É necessário atribuir uma nota de 1 a 5 em cinco afirmações referentes a cada um daqueles fatores. As afirmações vão desde “Adapta-se ao trabalho e às regras/normas no cumprimento das suas atribuições”, passando por “Participa de atividades pedagógicas extra-sala de aula com os alunos”, “Utiliza instrumentos variados e diferenciados de avaliação da aprendizagem”, “Reformula e adapta as atividades de sala de aula”, “Promove um clima de harmonia e cooperação com os colegas de trabalho”, “Participa do planejamento integrado da disciplina com outros professores de sua área”, até “Contribui para o Resultado Escolar” (*Ibidem*). Essas avaliações têm o objetivo de levar o professor a se portar de certa maneira no ambiente de trabalho, isto é, que ele seja “adaptável” às novas e rápidas tendências da educação escolar, que busque “variações” e “reformulações”, sendo inovador e criativo, que seja “participativo” e que “contribua” com a política de resultados da secretaria de educação, baseada em avaliações internas e externas⁷¹. Como se pode perceber, há um direcionamento na postura do docente para um tipo-ideal de trabalhador, numa perspectiva weberiana, identificado com as novas tendências do capitalismo contemporâneo.

Prosseguindo na análise de dados dos questionários, um em cada quatro docentes afirma ter sondado colegas, a fim de saber se suas chances de conseguir a promoção funcional eram favoráveis ou não. Mais significativo ainda é saber que um em cada três considera que seus colegas de trabalho podem evitar sua ascensão ao ultrapassar sua pontuação no processo.

Como se pode perceber, número expressivo de professores percebe seus colegas como adversários na competição caracterizada pela promoção funcional aqui analisada. Todavia, como se trata de uma minoria, pode ser interpretado como não sendo algo preponderante ou significativo. Essa visão deve ser relativizada, visto que o que os dados indicam é que “uma semente está sendo plantada” entre os funcionários públicos aqui estudados. O que está sendo discutido aqui é a penetração da lógica do novo capitalismo no seio do serviço público brasileiro via procedimentos formais adotados pelo Estado numa lógica de transferir o produtivismo do setor privado para o público. Isso teve início na década de 1990 com a Reforma do Estado do governo FHC, logo, é algo novo que não se move inercialmente, mas sim sofrendo resistências e aderências de várias ordens.

⁷¹ O campo “Resultado escolar” mede os seguintes dados: nota média dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fluxo escolar (aprovação), percentual de participação dos alunos no ENEM e evolução da nota média no ENEM em relação ao ano anterior. (CEARÁ, 2016b)

Outro aspecto importante a ser analisado é a avaliação do chefe imediato, que possibilita a prática das microrrelações de poder (FOUCAULT, 2016), visto que o diretor, que geralmente é professor eleito pela comunidade escolar⁷², realiza avaliação subjetiva de seus subordinados. Nesse caso, por meio de aprovação do Estado, o gestor escolar avalia os demais professores e pode puni-los ou premiá-los, a depender de seu julgamento. Vale ressaltar as práticas autoritárias comuns no Brasil, o que provavelmente pode pesar em alguma medida e em algumas ocasiões em um tipo de avaliação como a analisada aqui. Ademais, outro tipo de prática comum é o clientelismo: o benefício de alguém, por exemplo, um professor, por meio de troca de favores. Essas práticas estão no centro da categoria típica-ideal que Sérgio Buarque de Holanda (1997) atribuiu ao brasileiro intitulada de “homem cordial”, isto é, o desenvolvimento de relações de intimidade em diversas circunstâncias e a aversão a qualquer formalidade de caráter burocrático-racional; esta que deveria ser a típica norma aplicada em uma instituição pública republicana, como se espera que seja uma escola.

Nesse sentido, entre 17% e 20% dos respondentes consideram que houve algum tipo de influência externa ao processo na avaliação realizada por seus chefes imediatos, tais como: a participação em paralisações, greves, mobilizações da categoria ou outras ações de cunho político (17%), a recusa em participar de projetos ou outras ações escolares que não são de responsabilidade do docente (20%) e a empatia/antipatia do docente com o chefe imediato ou algum membro do Núcleo Gestor da escola (20%). Isso é, um de cada cinco docentes considera que sua avaliação pelo chefe imediato foi influenciada por questões externas ao processo, questões ligadas aos laços cordiais que muitas vezes nos prendem como brasileiros.

Bendassolli (2009, p. 47-8) também afirma que há um impacto entre a cultura empreendedora ou o “culto à performance”⁷³, em que o indivíduo é visto como competitivo e unicamente responsável pela sua trajetória, e as práticas culturais de “acomodação grupal”, que em certa medida serviriam para anular o “culto à performance”. E complementa: “Tal condição é acentuada no Brasil pelo caráter personalista que marca nossas relações. Por isso, o sucesso

⁷² Alunos, seus pais e mães, funcionários da escola e professores podem votar em candidatos à direção escolar a cada quatro anos. Eventualmente, quando o pleito não atinge quórum ou quando o cargo fica vago, a secretaria de educação pode indicar um interventor.

⁷³ Para Bendassolli (2009, p. 45-9), o “culto à performance” indica que os indivíduos devem tornar-se “empreendedores de suas próprias vidas”, assumindo total responsabilidade por suas vidas, a partir da construção de uma identidade pessoal sem relação com valores tradicionais. Esse “culto”, que se desvencilha da tradição, é orientado e inspirado pela combinação da empresa e do esporte. Aquela oferece ao indivíduo um modelo a ser seguido - “espírito empreendedor, iniciativa, ousadia, eficiência e autonomia” -, enquanto este lhe empresta a linguagem: “superar limites”, “vencer os adversários” etc.

individual dependerá em grande medida da capacidade de estabelecer redes e cultivar relações”. Todavia, devido à metodologia adotada neste texto, não serão analisadas tais ações.

Nesse sentido, dentro desse contexto e considerando as influências culturais, o diretor é o responsável pela avaliação dos docentes. Como destaca Gadelha ao comentar Foucault:

[a modernidade fez emergir] *sociedades disciplinares*, organizadas e estrategizadas segundo funcionamentos outros, formas de regulação e controle extremamente singulares, procedimentos de regulamentação e normalização nunca antes encontrados em quaisquer formações históricas anteriores. (GADELHA, 2009b, p. 37. Grifos do autor).

Sociedades essas em que o exercício da dominação seria realizado por “múltiplos micropoderes”, complementa o autor⁷⁴. Nesse sentido, a possibilidade de punição/premiação por parte do chefe imediato somada ao desejo do docente em ascender funcionalmente pode levá-lo a se comportar de determinada forma. Isto é, poderá moldar sua conduta a fim de atingir o fim da promoção. Dessa forma, caso se concretize a possibilidade, haverá o governo de suas ações, ele se autoconduzirá de forma convergente com a conduta disciplinada pelo Estado, que vem cada vez mais assimilando e aplicando as condutas estipuladas pelo mercado, como no caso aqui analisado.

Continuando a análise da promoção sem titulação 2016, chega-se à capacitação profissional na área educacional e de exercício. É importante frisar que essas capacitações são “perecíveis”, pois só valem no período de 365 dias referentes ao interstício da promoção. Não há nenhum tipo de medição diferenciada entre as capacitações, sua “durabilidade” ou aplicabilidade, o que indica que o conhecimento adquirido é o menos importante nesse processo, sendo valorizada então principalmente a conduta de “formação permanente” do trabalhador. Isso significa também que há uma defasagem constante nos saberes e que o trabalhador necessita estar sempre buscando se adaptar aos novos saberes (GADELHA, 2009a). Dito isso, ressalta-se que 47% dos professores submeteram algum comprovante de capacitação profissional no processo de promoção, sendo que as capacitações mais frequentes foram aquelas na área educacional/ área de exercício com carga horária total entre 20h e 80h (32%) e acima de 80h (25%), o que indica forte tendência entre esses profissionais de “formação permanente”.

⁷⁴ Como o objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho no setor público, percebe-se com mais clareza a mescla de elementos “antigos” e “novos”, ou seja, ao mesmo tempo em que há o estímulo ao governo do trabalhador, há ainda normas disciplinares que requerem o “pesado” ofício da burocracia estatal e sua hierarquia estilo militar.

Isso não significa que os conhecimentos adquiridos sejam pouco valorizados, pois de fato há uma dinâmica dos saberes na dimensão espaço-tempo referente ao novo capitalismo que se diferencia da existente até então em outras dimensões. Nesse sentido, segundo destaca Ferreira (2014, p. 211), “essa condição precária das capacitações não significa que sejam menos importantes, pelo contrário, ela dá o tom ao ritmo da atualização que envolve tanto questões comportamentais quanto técnicas”. Nesse sentido, o trabalhador da educação parece estar implicado em uma teia de relações mais ampla, em que a fluidez dos saberes e a necessidade de criação e inovação dão a tônica do capitalismo contemporâneo.

A intenção dessa lógica neoliberal complexa e flexível é trabalhar a liberdade do indivíduo, mas não qualquer liberdade, e sim aquela que se identifica com a criação e a inovação, condições geradoras de novas técnicas e tecnologias, isto é, novas formas de produzir e de consumir. Nesse sentido, há uma relação direta entre capital humano e inovação, pois é esta a “manivela” – ou, numa perspectiva inovadora, o *touch screen button* - que move o capitalismo em sua fase atual (FOUCAULT, 2008; FERREIRA, 2014, p. 209). Isso ocorre porque a economia política do neoliberalismo já não visa exclusivamente o governo do Estado e da economia, estruturas macrossociais, “passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.”, destaca Gadelha (2009a, p. 174), ao comentar o neoliberalismo estadunidense, que se globalizou.

Esse tipo de paradigmático de produção capitalista esconde outras formas “econômicas” possíveis, o que Boaventura de Sousa Santos chama de “não-existência”, isto é, todo tipo de experiência que não faça parte daquela hegemônica é desqualificada como impossível ou incrível. É possível um outro tipo de sociabilidade entre os docentes da rede estadual do Ceará. Contudo, a “lógica produtivista [s]e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista” (SANTOS, 2010, p. 104), logo, a desqualificação profissional – que no capitalismo contemporâneo torna o ser improdutivo - pode ser considerada como uma forma de “não-existência”, pois diverge daquela lógica hegemônica.

Dessa forma, Boaventura (2010) propõe, por meio da sociologia das ausências, a “Ecologia das produtividades”, que “consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção[...], que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (*Ibidem*, p. 113). O autor compreende que essa Ecologia é controversa, uma vez que põe em xeque o “paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito” (SANTOS, 2010, p. 114). Todavia, tais práticas podem levar à “construção de uma sociedade

mais justa. Ao defender valores organizacionais e políticos opostos ao capitalismo global” (*Ibidem*, p. 114-5).

Ao serem adotadas outras regras na rede de ensino estadual do Ceará que levem, não à competição⁷⁵, mas à solidariedade e à cooperação, os docentes podem, por exemplo, desenvolver novas sociabilidades, integrando isso ao seu *ethos* profissional, trabalhando valores diferenciados junto aos alunos. Por exemplo: a expansão da ascensão funcional a 100% dos docentes aptos, em vez dos 60% atuais, seria uma forma de evitar a governamentalidade neoliberal concorrencial entre os professores, além de contribuir para elevar os salários dessa categoria profissional tão importante nos discursos de candidatos em campanha eleitoral, mas tão desvalorizados após aqueles indivíduos serem eleitos⁷⁶.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto chega ao seu final com a certeza de que o tema aqui discutido está distante de ser esgotado, além de que se faz necessário observá-lo por outros olhares, a fim de que seja investigado a fundo devido à sua relevância na contemporaneidade. Por conseguinte, expõe-se que os objetivos propostos foram alcançados na discussão realizada, visto que se compreendeu que as normas da Promoção sem Titulação contribuem para fomentar o governo dos docentes em acordo com as novas exigências do capitalismo hodierno, o que se reflete em relações de tipo concorrencial entre aqueles trabalhadores; especificamente, um misto um tanto esquizofrênico de competição e cooperação, conforme discutido. Nesse sentido, como se pode perceber, os docentes estão envolvidos em uma rede de relações – pautada em normas, obrigações, mas também em escolhas pessoais - que os direciona quase que inevitavelmente a um tipo de sociabilidade convergente com aquela percebida no capitalismo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. *Social Research Update*, Guildford, n. 33, p. 1-4, 2001.

BARBOSA, Alexandre de Freitas (Org.). **O Brasil real: a desigualdade para além dos indicadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

⁷⁵ Nem à “coopetição”, que de certa forma contribui para uma subjetividade conflituosa do trabalhador.

⁷⁶ Professores da educação básica recebem cerca de 40% menos do que a média dos profissionais com graduação.

BENDASSOLLI, Pedro F. **Os fetiches da gestão**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

CEARÁ. **Lei Nº 9.826**, de 14 de maio de 1974. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Atualizada até julho de 2011, contendo legislação complementar e correlata. 2013.

CEARÁ. **Decreto Nº 32.103**, de 12 de dezembro de 2016. Regulamenta a promoção dos profissionais do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica-MAG, estabelecida na Lei nº12.066, de 13 de janeiro de 1993, e as suas alterações posteriores, e dá outras providências. 2016a.

CEARÁ. **Instrução Normativa SEDUC Nº001/2016-GAB/SEDUC**, de 27 de dezembro de 2016. Estabelece normas e procedimentos operacionais para a promoção sem titulação dos profissionais do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica. 2016b.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle. In: DELLEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

FERREIRA, Maurício dos Santos. Capacitações precípeis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 197-214, jan.-mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. In: **Educação e Realidade**. N. 34(2): p. 171-186, mai/ago, 2009a.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. **The Journal of Political Economy**, vol. LXVI, n. 4, p. 281-302, august. 1958.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, p. 230 – 273, jul/dez 2004.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VANDERLEY, Luciano Gonzaga. Capital humano: a vantagem competitiva. In: **O&S** - v.8 - n.22 - Setembro/Dezembro – 2001.

O CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS DO IFRN: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

THE INTEGRATED CURRICULUM OF IFRN DOCUMENTS: PERSPECTIVES AND CHALLENGES

José Gerardo Bastos da Costa Júnior⁷⁷

Francisca Leidiana de Souza⁷⁸

Luiz Antonio da Silva dos Santos⁷⁹

Francisco das Chagas Silva Souza⁸⁰

RESUMO

Neste artigo, abordamos as perspectivas e os desafios enfrentados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para colocar em prática a integração curricular. A metodologia constou de um pesquisa documental na qual foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição e cinco Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados (PPC). Constatamos, no PPP, a preocupação do IFRN em destacar as bases teóricas marxistas em que se assentam o seu currículo. A formação integral e a necessária articulação entre a formação geral e a profissional são ressaltadas ao longo do documento. Entretanto, nos textos dos PPC, embora haja recorrências aos princípios defendidos pelo PPP, em algumas situações percebemos um distanciamento com relação às propostas desse documento que norteia o currículo integrado no IFRN.

Palavras-chave: Dualidade; Currículo Integrado; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This article approaches the perspectives and challenges faced by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) that sets in motion the curricular integration. The methodology had documental research that analysed the Pedagogical Political Project (PPP) of the institution and another five Course Pedagogical Projects (PPC) of different Integrated Vocational High School Courses. We perceived, in the PPPs, the concern of IFRN to highlight the theoretical Marxist basis that are present in their curriculum. The integral formation and the necessary articulation between general formation and vocational formation are also highlighted throughout the entire document. Although the PPCs have some recurrences of the principles defended by the PPPs, we also perceived the detachment, in some occasions, from the proposals of the document that supports the integrated curriculum at IFRN.

⁷⁷ Licenciado em História (UECE), especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO), mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e professor do IFRN. E-mail: gerardo.junior@ifrn.edu.br

⁷⁸ Bacharel em Turismo (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: leidy_uerntour@hotmail.com

⁷⁹ Graduado em Pedagogia, especialista em Língua Portuguesa e Matemática (IFRN) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: luizantonioantos@hotmail.com

⁸⁰ Doutor em Educação (UFRN) e professor do IFRN e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

Keywords: Duality; Integrated curriculum; High School, Integrated Vocational High School.

INTRODUÇÃO

A dualidade na educação é tema recorrente, sobretudo, nos estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mesmo que essa dualidade seja anterior ao capitalismo, como destaca Saviani (2003, 2007), é sob a égide do capital que ela tem sido reforçada para atender às necessidades do mercado, algumas vezes de forma explícita nas políticas educacionais, outras vezes disfarçada sob o discurso da empregabilidade e da qualificação profissional (MOURA, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006; KUENZER, 2002; OLIVEIRA, 2003).

Na contracorrente desse processo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como outras instituições federais de EPT, seguindo as possibilidades abertas pelo Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), apresenta, em seu Projeto Político-Pedagógico, publicado em 2012, o desafio de pôr em prática um currículo pautado na integração entre a formação geral e a profissional por meio do Ensino Médio Integrado (EMI). Portanto, mesmo que o Decreto do Presidente Lula tenha se dado num “contexto controverso de democracia restrita” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012), ele, ao permitir a articulação entre processos educativos que estavam separados, avançou “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2012).

Neste artigo, visamos abordar os desafios e as perspectivas do IFRN para colocar em prática um currículo pautado na integração. Para tanto, foi realizada uma pesquisa em dois documentos oficiais dessa instituição: o Projeto Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados (PPC). Com relação a estes últimos, como percebemos que eles seguem um padrão, tornando-os muito parecidos, selecionamos cinco deles para nossa pesquisa. Obviamente, por serem documentos extensos, focamos o nosso exame no que eles indicam a respeito do currículo integrado.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE

Pode-se afirmar que o EMI tem seus fundamentos (filosóficos, epistemológicos e pedagógicos) nas bases teórico-conceituais da omnilateralidade e da politecnia, presentes nos escritos de Marx e Engels, e da escola unitária, presente nos estudos de Gramsci (SOUZA,

PEREIRA; RODRIGUES, 2016). Certamente, tal ruptura com o modelo hegemônico não tem sido feita de forma pacífica e sem desafios e contradições (RAMOS, 2012).

Ramos (2010) propõe três sentidos que, juntos, complementam-se na integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, a saber: I- A formação *omnilateral*, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; II- a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional; e III- a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular.

A politecnia é um conceito muito importante para o entendimento do EMI, motivo pelo qual daremos destaque a ele neste artigo. Etimologicamente, o termo significa uma multiplicidade de técnicas. No entanto, para uma educação que se propõe integralizada, ela vai muito além do mero adestramento para o domínio das técnicas de produção. Nesse sentido, Kuenzer (2002, p. 87) faz uma distinção entre politecnia e polivalência, pois, para essa autora, esta última está centrada apenas na “[...] ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade”.

Dessa forma, a polissemia do termo politecnia e a sua apropriação histórica têm gerado um debate acadêmico entre diversos educadores e pesquisadores, pois, conforme afirma Bemvindo (2016, p. 139), “a construção do vocabulário das diversas classes e frações de classes também é fruto de uma disputa por hegemonia”. Para ele, a denominação “escolas politécnicas” para instituições criadas pela burguesia, na França, é um exemplo de como esse conceito foi apropriado por essa classe após eventos “que consolidaram a burguesia como classe hegemônica, política e economicamente, na França e, mais tarde, em toda a Europa” (2016, p. 140).

Todavia, segundo Nosella (2007, p. 137-138), ao defenderem a ideia de politecnia, os educadores brasileiros estão assumindo um posicionamento historicamente desatualizado. O autor critica a utilização da expressão “formação politécnica”, baseado em uma análise etimológica do termo e por compreender que:

A linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade, e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos ou ideológicos. [...] Assim, quando alguém insiste no uso de expressões linguísticas que foram bandeiras de políticas educacionais de outros tempos e em outros contextos, se não objetiva tão-somente se comunicar com um restrito grupo de iniciados, subliminarmente afirma que aqueles tempos e contextos passados conversam hoje o mesmo significado cultural de antigamente. Mas isso não é verdade: os tempos mudaram.

Nosella (2007) faz críticas à compreensão de politecnicidade expressa por Saviani na obra “Sobre a concepção de politecnicidade”, publicado em 1989. Entretanto, é necessário mencionar que a partir de agora” (NOSELLA, 2007, p. 143).

Saviani de várias análises nos textos de diferentes pesquisadores desta temática, Nosella, comenta que dentre estes, “Saviani é o único defensor da educação politécnica que enfrenta a questão semântica um dos mais conhecidos defensores da ideia de que a educação politécnica foi desenvolvida por Marx, afirmando que:

[...] supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (SAVIANI, 2003, p. 141).

No entanto, segundo Saviani (2003, p. 144), “[...] após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão ‘educação tecnológica’ traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo ‘politecnicidade’ ou ‘educação politécnica’”.

São duas as críticas de Nosella (2007) acerca da obra de Saviani. A primeira, diz respeito à comparação feita por Saviani entre as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” considerando-as como sinônimas nas discussões de Marx. A segunda, refere-se ao fato desse estudioso da EPT ter afirmado que o uso do termo politecnicidade foi preservado na tradição socialista. Quanto a isso, Saviani (2007, p. 163) se explica: “quando falei em ‘tradição socialista’, não era ao socialismo real que eu estava me referindo”. O autor ainda acrescenta: “respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnicidade como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna”.

Em meio a tais embates conceituais entre Saviani (2007) e Nosella (2007), vale destacar que “[...] Nosella diverge do uso do termo *politecnicidade*, e não da ideia de *formação humana integral* que tenha o trabalho como princípio, porém, isso não é pouco e não é uma questão de natureza apenas semântica, como ele mesmo afirma” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1065, grifos nossos).

Bemvindo (2016, p. 141) também critica a ideia de que a politecnicidade seja marxiana:

[...] pretendemos superar a visão consolidada na historiografia de que educação politécnica é sinônimo de educação marxista, através de uma (re)construção histórica do conceito, dando especial atenção às contribuições dos socialistas utópicos e

libertários (anarquistas) na elaboração dessa concepção educativa. Veremos que muitas das ideias amplamente atribuídas ao campo marxista, já haviam sido discutidas por outros campos da crítica ao pensamento burguês, de forma bastante completa. Defendemos, então, que a concepção marxista de educação politécnica é subsidiária das elaborações dos socialistas utópicos e dos anarquistas.

Assumir a integração do ensino básico com o ensino técnico profissional é uma alternativa para uma possível mudança no quadro dual da educação. O EMI pretende a construção de uma educação crítica e reflexiva, como parte de um todo, apoiada nos pilares da escola unitária, “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Gramsci (2004, p. 39-40) esclarece que na escola unitária:

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se atende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44) compreendem que “os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino”. Ou seja, a integração da formação geral à profissional é percebida como uma expectativa para incluir, por meio da educação, jovens advindos de situações econômicas desprivilegiadas que veem no trabalho uma forma de colaborar com a renda familiar, pois muitas vezes não conseguem ingressar de forma satisfatória na escola.

A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN

O PPP do IFRN é resultado de uma construção coletiva, participativa e democrática, entre os anos de 2009 a 2012, conforme o texto da introdução desse documento. Na tentativa de desenvolver e articular um currículo integrado, o qual compreenda os diferentes saberes e conhecimentos dos sujeitos, o PPP apresenta, de forma abrangente e pautada em vários estudiosos, as concepções que a instituição tem de ser humano, sociedade, cultura, trabalho, tecnologia, educação e currículo integrado.

A teoria da práxis é a base da concepção institucional de formação técnica, no sentido filosófico, alicerçando-se “[...] na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 104).

Como corolário a essa filiação filosófica, a IFRN defende um modelo pedagógico capaz de superar a segregação entre o pensar e o fazer: a educação politécnica. Dessa forma, com base em Machado (1992), o PPP chama a atenção para a diferença entre politecnia e polivalência:

[...] polivalência, no âmbito do exercício profissional, refere-se a um tipo de trabalho multifacetado que obedece a uma racionalização de natureza pragmática, utilitarista e instrumental. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, capacidade de abertura, de adaptação a mudanças e a situações diferenciadas e de flexibilização. Por sua vez, a politecnia, no âmbito do exercício profissional, refere-se à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis e ao domínio da técnica em nível intelectual. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, compreensão teórico-prática das bases científicas contemporâneas, dos princípios tecnológicos, da organização e da gestão do trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 105).

No que diz respeito à perspectiva formadora do IFRN, Moraes, Santos e Brandão (2017) sinalizam que a proposta de educação profissional dessa instituição está ancorada no princípio ontológico do trabalho, contrariando a proposta da pedagogia das competências e se aliando a concepção de politecnia, entendida como a formação humana integral na tradição marxiana.

Nesse sentido, o materialismo histórico é o embasamento teórico-metodológico dos documentos oficiais do IFRN e também da pedagogia histórico-crítica (PHC), assumida nos documentos orientadores das práticas pedagógicas realizadas no instituto. Essa pedagogia está referenciada, segundo Libâneo (1991, p.31),

[...] na linha das sugestões das teorias marxistas, que não se satisfazendo com as teorias crítico-reproducionistas postulam possibilidade de uma teoria crítica da educação, que capte criticamente a escola como instrumento coadjuvante no projeto de transformação social. A base da formulação da PHC é a tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não críticas, como também os das teorias crítico-reprodutivistas, postulando um empenho em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo.

Dessa forma, é possível afirmar que a pedagogia histórico-crítica tem filiação ao pensamento dialético, especificamente na versão do materialismo histórico, vinculando-se à psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola vigostikiana (VIGOTSKY, 2004).

Saviani (2008, p. 185) assim se posiciona quanto ao papel da educação:

A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e o encaminhamento na solução dos problemas postos pela prática social.

Em conformidade ao exposto, podemos depreender que o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos historicamente acumulados, isto é, à cultura letrada, considerando o caráter dialético dos processos pedagógicos que só podem ser compreendidos na dimensão da totalidade e da práxis.

A pedagogia histórico-crítica tem sido considerada como uma teoria educacional que discute a função social da escola e sugere uma reorganização do processo educativo, destacando o saber sistematizado. Nesse contexto, no PPP do IFRN, compreende-se que esse viés teórico contribui no sentido de mudanças “[...] que, efetivamente, contribuam, no contexto educacional brasileiro, para a superação da dualidade histórica entre a educação profissional e o ensino médio [...], comprometendo-se com uma formação integral e integrada” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 105).

O PPP defende uma concepção de currículo integrado à de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade e da pluralidade. Os dezesseis princípios que orientam os cursos e modalidades de ensino técnico de nível médio da instituição, levando-se em consideração a concepção marxiana de formação técnica, a autonomia pedagógica da Instituição e o significado social desse tipo de oferta, são:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo, como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;

- i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;
- k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l) formação de atitudes e de capacidade de comunicação, visando melhor preparação para o trabalho;
- m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;
- n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo;
- o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
- p) reconhecimento do direito (dos educadores e dos educandos) à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 108).

Considerando o exposto sobre currículo integrado, reforçamos que o PPP do IFRN está baseado em abordagens críticas e pautado pelo modelo do currículo integrado e orientado por um aporte histórico-crítico. Nesse documento, o IFRN assume o currículo como um conjunto de códigos visando a integração de atividades intencionadas e pedagogicamente concebidas tendo por base uma concepção crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Esse processo formativo visa a superação da formação parcelar, historicamente reforçada pela divisão social do trabalho. Significa romper com a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2012).

A organização e o desenvolvimento das aprendizagens no currículo integrado acontecem de modo que os conceitos sejam assimilados como sistemas dialéticos de uma totalidade concreta. Tem como elemento estruturante as relações entre conhecimentos gerais e específicos, ao longo do processo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Avançando na discussão por meio dos documentos oficiais da instituição e seguindo orientações propostas nos objetivos, na função social e na prática pedagógica do IFRN, os PPC, constituem-se como propostas curriculares que se baseiam na LDB, Lei nº 9.394/96, e pela Lei nº 11.741/08.

Ao fazermos uma apreciação sobre os PPC, no que diz respeito à estrutura, podemos constatar que, quando da elaboração destes, foi seguido um modelo padrão no qual constam:

apresentação, justificativa, objetivos, perfil profissional de conclusão do curso, dentre outros elementos. Dessa forma, selecionamos, para a análise dos PPC, os Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio Presenciais em Administração, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática.

Nas apresentações dos PPC, constatamos que a proposta e definição de ensino se baseia “[...] nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 5). Afirma-se também que os referidos documentos estão amparados pelos princípios norteadores da Educação Profissional, os quais estão explícitos na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, Lei nº 9.394/96, e atualizados pela Lei nº 11.741/08, e ainda, pelas resoluções e decretos que normatizam a EPT. Ainda, na apresentação, é ressaltada a importância da formação humana integral dos sujeitos. Nos PPC, há o compromisso destes em proporcionar ao aluno os diferentes tipos de conhecimentos necessários para o desenvolvimento desse processo.

A justificativa de cada curso, da mesma forma que a apresentação, segue um modelo padrão. Inicia-se com uma discussão a respeito dos fatores econômicos e dos avanços tecnológicos, considerando como estes exercem modificações sobre o modo de vida na sociedade. Também é feita uma abordagem sobre a relevância da articulação entre os conhecimentos da formação técnica e geral, a partir do currículo integrado. Ressaltam a importância que o IFRN exerce, tanto sobre a formação do educando, quanto para a economia local.

Na tentativa de cumprir com os objetivos da proposta de ensino do IFRN, os PPC se comprometem com uma oferta de ensino que possa aliar a formação técnica à formação humana dos educandos, os quais enfatizam além da importância da formação técnica, o desenvolvimento da formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Contudo, os objetivos gerais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica, Eletrotécnica e Edificações apontam exclusivamente para a formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho. Por conseguinte, passa uma ideia para o leitor de que esses cursos não têm nenhuma preocupação com a formação mais ampla do sujeito para o mundo do trabalho, ou, como dizem Frigotto e Ciavatta (2006), para a formação do cidadão trabalhador emancipado, mas apenas para o cidadão produtivo. Nesse aspecto, os referidos PPCs são incoerentes com o PPP do IFRN e com o que está escrito nas suas apresentações e justificativas. Um destaque merece ser feito para os Cursos de

Administração e Informática, haja vista que ambos demonstram a preocupação com a formação omnilateral dos sujeitos, considerando a responsabilidade social. Também merece ressaltar a alusão feita no Curso de Edificações à preservação do meio ambiente, tanto no objetivo geral do curso, quanto no perfil do egresso.

No que diz respeito ao perfil do egresso dos Cursos Técnicos de Nível Médio pesquisados, quanto às capacidades esperadas, verificamos um predomínio dos aspectos voltados para a formação técnica, salvo o Curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica, pois no seu PPC, encontramos catorze habilidades que os profissionais concluintes deverão ser capazes desenvolver, destas, sete são referentes à formação específica do curso e as outras sete estão voltadas para a sua formação integral. É perceptível que o referido curso busca uma similitude entre a formação técnica e a geral, tendo em vista que há uma coerência entre a quantidade das capacidades a serem desenvolvidas pelo profissional num âmbito geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPP e dos PPC do IFRN evidencia a preocupação institucional em construir um currículo que venha superar, ou minorar, a histórica dualidade na educação brasileira. Nessa perspectiva, a instituição procura articular a formação geral e a profissional, por meio do EMI, para alcançar a tão desejada escola unitária, pensada por Gramsci (2004), ou a politecnia, idealizada pelos socialistas utópicos e reforçada por Marx, como ressaltou Bemvindo (2016).

Entretanto, enfatizamos não é uma tarefa fácil por em prática os fundamentos e princípios do currículo integrado, apresentados nos documentos do IFRN. A “travessia para a formação humana integral” (MOURA, 2013), alicerçada pelo EMI, não se dá sem grandes impasses e desafios. Moura (2013, p. 717) apresenta algumas dessas dificuldades: a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa; a incoerência nas ações do governo federal com relação à Educação Profissional; as críticas enfrentadas pelo EMI no âmbito da academia, “desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no humanismo liberal, até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital”.

Somemos às limitações apresentadas por Moura (2013), o fato de que a articulação entre os eixos estruturantes – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – torna-se um enorme desafio quando não temos uma política de formação docente para a EPT. Lembremos as incoerências entre os princípios do currículo integrado, expostos no PPP, e os PPC que

analisamos. Nestes, em alguns casos, salta aos olhos a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, embora neles esteja destacada a formação omnilateral. A ausência de diálogos entre os componentes curriculares da formação científica e a profissional também pode ser verificada, caso analisemos as ementas das disciplinas dos cursos do EMI do IFRN.

Contudo, vale ressaltar que essas dificuldades e incongruências apontadas não se restringem ao IFRN. Impasses para a tão propalada travessia para uma formação integral também são destacados nas investigações realizadas em outras instituições de EPT nas esferas federal e em outras. Um exemplo disso são os resultados da pesquisa desenvolvida por Silva e Colantonio (2013). Ao analisarem um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, as autoras constataram que, nas propostas pedagógicas dos cursos investigados, há uma integração parcial e circunstancialmente. Ou seja, existem avanços em direção ao currículo integrado, mas, ao mesmo tempo, mantém-se a desarticulação entre a formação geral e a profissional.

REFERÊNCIAS

BEMVINDO, V. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 138-162, dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 26 mar. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal, 2012a.

_____. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA.** Mossoró/RN: IFRN, 2012b. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-/ptdem/view>. Acesso em: 17 de out. 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada presencial.** Natal, IFRN, 2012c.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada presencial.** Natal, IFRN, 2012d.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Mecânica na forma integrada presencial.** Natal, IFRN, 2012e.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Edificações na forma integrada presencial.** Natal, IFRN, 2011a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na forma integrada presencial.** Natal, IFRN, 2011b.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, L. R. S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** Campinas, SP: Papyrus, 1992.

MORAIS, J. K. C.; SANTOS, M. G. M.; BRANDÃO, P. A. F. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, v. 1, n 12, p. 96-110, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717/pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos,** Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, v. 20, n. 63, p. 1.057-1.080, out./dez. 2015.

NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação Superior em debate**, Brasília: INEP. v. 8, p. 159-172, 2008.

OLIVEIRA, R. A **(des)qualificação da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. **Os desafios para a construção do Currículo Integrado**. Osasco: Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, set. 2010. (Palestra) Disponível em: <<http://iiep.org.br/blog/2010/09/16/palestra-com-marise-ramos%C2%B9/>> Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1 p. 131-152. 2003.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. Integração curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do Ensino Médio Integrado e as suas propostas pedagógicas. In: SILVA, M. R. (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 175-204.

SOUZA, F. C. S.; PEREIRA, U. A.; RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica

CONSTRUCTIVE NECESSITIES AND COMPETENCE FORMATION: challenges in teacher professional training for basic education improvement

Ilzeni Silva Dias⁸¹

Helianane O. Rocha⁸²

Raimunda Ramos Marinho⁸³

RESUMO

O presente artigo traz reflexões iniciais resultantes da pesquisa Necessidades Formativas e Formação de Competências nos Cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão. Neste estudo, tomou-se como eixo de análise as inovações científicas e tecnológicas, sobretudo pelo papel significativo que a ciência e a tecnologia tiveram no aumento da produção de bens materiais, além das grandes contribuições ao longo dos séculos para o desenvolvimento das forças produtivas. Com efeito, este estudo tem como objetivo analisar as necessidades formativas e formação de competências nos cursos de primeira licenciatura do PARFOR/UFMA, buscando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas, assim como para a qualidade da educação básica no estado do Maranhão. Conclui-se que são as mudanças na produção de bens materiais, em cada momento histórico e em cada espaço geográfico, que definem e impõem as novas necessidades formativas, exigindo, em consequência, novos perfis profissionais.

Palavras-chave: Ciência. Tecnologia. Necessidades Formativas. Educação Básica.

ABSTRACT

This article presents initial reflections as a result of the research on Training Needs and Skills Development in the PARFOR / UFMA First Degree (Licentiate) Courses: challenges for the development of innovative pedagogical practices in the public schools of Maranhão. In this study, scientific and technological innovations were taken as the axis of analysis based on the understanding that science and technology have not only played a significant role in increasing the production of material goods, but also made great contributions to the development of the productive forces over the centuries. The aim of this study is to analyze the training needs and competencies development in 1st degree (licentiate) courses of the PARFOR Program at UFMA, seeking to add to the development of innovative pedagogical practices in public schools, as well as to the improvement of basic education in the State of Maranhão. It is concluded that it is the changes produced in the production of material goods in each historical moment and in each geographical space that define and impose new training needs, requiring new professional profiles according to the requirements of each period and place.

Keywords: Science. Technology. Training Needs. Basic Education.

⁸¹ Professora Associada Departamento de Educação II – UFMA. E-mail: silvadias2612@gmail.com

⁸² Professora Adjunta Departamento de Educação II – UFMA. E-mail: helianane@yahoo.com.br

⁸³ Professora Adjunta Departamento de Biblioteconomia - UFMA. E-mail: rr.marinho@ufma.br

1 REFLEXÕES PRELIMINARES: DESAFIOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Este estudo tem como ponto de partida o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia fazem parte da história do desenvolvimento da humanidade, visto que esses dois campos, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, tempos históricos e espaços geográficos, que contribuíram significativamente para a produção de bens materiais ao longo da história da humanidade.

Ciência e tecnologia, por um lado, tiveram papel fundamental no aumento da produção de bens materiais e deram grandes contribuições ao longo dos séculos para o desenvolvimento das forças produtivas, as quais provocaram um turbilhão de mudanças na produção da vida material. Outrossim, foram lentamente impondo novos conceitos, hábitos e costumes, definindo novas formas de organização do trabalho, novos padrões de comportamento humano, e exigindo novas relações de produção e de trabalho.

A partir desse reconhecimento, não se pode negar que as profundas transformações, que foram inevitáveis ao longo dos séculos, tornaram-se um campo fértil para elaboração de novas ideias. As mudanças produzidas na produção de bens materiais e as novas ideias que delas brotaram não só impactaram profundamente o cenário econômico, político, social e cultural, em cada momento histórico e em cada espaço geográfico, mas também fertilizaram o campo de conflitos entre o velho e o novo nos espaços de trabalho, dando novos contornos a esses espaços e exigindo novos perfis profissionais.

Essa realidade aumentou as preocupações da sociedade em geral, sobretudo no que tange aos desafios da educação impostos pela sociedade do século XXI, o que exige uma nova consciência no que se refere às políticas públicas de educação, com ênfase na formação de professores que atuam na educação básica. Em complemento, segundo o Anuário da Educação Básica “Todos pela Educação” (2016, p. 04),

Nas últimas décadas, consolidou-se a consciência de que a Educação deve ser, antes de tudo, uma política de Estado, que conduza o Brasil a conquistas de longo prazo, independentemente da alternância natural de governos. Prova disso é a própria existência do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, que traz metas e diretrizes a serem alcançadas no prazo de dez anos e, assim, constitui a agenda estratégica da Educação brasileira.

No Brasil, os dados estatísticos refletem o quadro real da formação dos professores da educação básica, chamando mais a atenção daqueles que compartilham do esforço pela

melhoria da qualidade desse nível de ensino, em particular nas escolas públicas. O fato é que “cerca de um quarto dos profissionais ainda não tem formação superior. Trata-se de uma realidade muito distante daquela que o PNE vislumbra para 2024 – 100% dos professores com a formação específica de nível superior” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 106).

De acordo com os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016), no Brasil são 2,2 milhões de professores na Educação Básica, dentre os quais 77,5% possuem Ensino Superior completo. Desse total, têm-se 6,5% em processo de formação; 11,1% possuem o normal/magistério; 4,6% o Ensino Médio; 0,2% o Ensino Fundamental completo; e 0,1% o Ensino Fundamental incompleto. Esses dados mostram que 24% dos professores que estão atuando na educação básica brasileira ainda não têm formação em nível superior.

Outros dados do Anuário da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016) registram que, na Região Nordeste, dos 626.643 professores, 37% ainda não têm formação superior. Já no Maranhão, de um total de 98.892 professores da educação básica, 49,6% encontram-se sem nível superior. Tanto a Região Nordeste quanto o Maranhão precisam avançar no quesito formação docente, o que só será possível com sólidas políticas públicas de formação de professores.

Ademais, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016) aponta que dos professores da educação básica com formação superior, ou seja, 1.670.823 docentes, somente 52,5% possuem curso superior compatível com a disciplina lecionada; a Região Nordeste e o Maranhão possuem os índices mais baixos de compatibilidade, com 38,2% e 26,1%, respectivamente.

Diante desse quadro sombrio que denuncia o descaso do poder público com a formação docente e com a qualidade da educação básica, faz-se necessário avançar tanto qualitativamente quanto quantitativamente nas políticas de formação docente, visando à profissionalização desses professores que já atuam na rede pública de ensino da educação básica. Mesmo que alguma política tenha sido instituída desde 2009, como por meio do Decreto nº 6.755/2009, que se coloca enquanto mecanismo institucional para viabilizar a formação desses professores, a sua existência ainda não é suficiente.

Destaca-se ainda que, nesse mesmo decreto, está definida a atuação da CAPES quanto à oferta de programas de formação inicial e continuada para os professores da educação básica. Logo, interessa aqui registrar que, nesse decreto, já fica também instituída a atuação da CAPES que, dentre outras ações, prevê a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de

cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica que sejam graduados”, mas que ainda não possuam licenciatura na área de atuação da educação básica e sim em área **diversa da atuação docente** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Posteriormente, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR que, na modalidade presencial, conforme o Manual Operativo, “é um Programa emergencial, criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009, tendo como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica”. Com essa ação, ampliam-se as possibilidades de atendimento desse público específico, de acordo com a determinação da LDB nº 9.394/96, no que se refere à formação de professores da educação básica desde 2009 (BRASIL, 2013).

Ainda no mesmo Manual está estabelecido que o acesso dos docentes à formação requerida na LDB nº 9.394/96 é realizado por meio da oferta de turmas especiais em Instituições de Educação Superior (IES), nos seguintes cursos: Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica.

Este estudo tomou como eixo de análise os cursos de primeira licenciatura do PARFOR que se destinam aos docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica. O propósito é apreender e analisar as necessidades formativas e a formação de competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão.

A partir do exposto, entende-se que os cursos implantados por meio do PARFOR, denominados de Primeira Licenciatura, estão voltados para a aquisição de licenciatura plena, conforme exigências estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação, via Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Esse processo formativo, desde sua implantação, tem gerado expectativas quanto à melhoria da educação básica no país. Porém, ao lado destas, vêm também as preocupações, tendo em vista que as novas exigências do mundo globalizado, ou seja, os sujeitos mais qualificados e competentes, determinam inúmeras reformas, como ressaltam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004):

Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e formas de comunicação. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 18).

De fato, a formação dos profissionais do magistério, neste século, tornou-se um desafio. Por isso, concorda-se com os autores citados quanto à preocupação em se discutir a profissionalização docente em todos os seus aspectos: históricos, sociológicos, filosóficos e práticos, dentre outros.

Discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 18-19).

Nesse contexto, as pesquisas e dados sobre a educação no Brasil têm demonstrado que se precisa avançar na qualidade da educação básica e na formação e profissionalização docente. Os processos formativos criados nos últimos oito anos, sobretudo através das políticas educacionais instituídas pelo MEC e implantadas pela CAPES, como o PARFOR, especificamente os cursos de Primeira Licenciatura, retratam essa necessidade.

Entende-se que o processo de formação tem como um dos eixos a formação de *competência*. Nesse sentido, a formação e profissionalização docente, como bem explicitam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), guardam suas especificidades, pois é o que irá orientar sua ação de forma responsável e comprometida a partir da unidade entre teoria e prática, ou seja, por meio de uma ação refletida que gera uma ação renovada, ou a práxis educativa. Igualmente, as competências “constituem qualidades do profissional que lhe permitem desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com sucesso e responsabilidade ao longo do seu desenvolvimento profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 72).

A necessidade de formação de novas competências profissionais é determinada pelo contexto social, político, econômico e cultural de um determinado tempo histórico e de um determinado espaço geográfico. Considerando o tempo histórico desta pesquisa, que tem como elemento central as profundas transformações decorrentes da segunda crise global do capital, com seus primeiros sinais no final da década de 1960 e início da década de 1970, deve-se atentar para as necessidades formativas determinadas por esse tempo histórico e pelo espaço em que

atuam os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os professores da educação básica das escolas públicas do estado do Maranhão. Esses professores são formados ou se encontram em processo de formação pelo modelo dos programas emergenciais, como o PARFOR/UFMA.

A partir desse fato, compreende-se que necessidades formativas são entendidas como produto das relações sociais mediadas pelas atividades humana, mas que, ao longo da história sofreram significativas mudanças como reflexo das transformações ocorridas no contexto em que estão inseridas. Por certo, entende-se que as necessidades formativas, por si sós, não se explicam. Nesse caso, compreendê-las significa, antes, buscar suas explicações em outros fatos sociais. Essa perspectiva de análise impõe a categoria da totalidade social como um dos aportes essenciais neste estudo. Sobre isso, de acordo com Kosik (2002 p. 41),

Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constitui, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – [...] – se são entendidos como partes estruturais do todo.

Diante do exposto, tem-se a clareza de que o objeto de pesquisa que se quer conhecer encontra-se engendrado em um todo estruturado e em constante movimento: ao mesmo tempo em que determina é também determinado pelas complexas relações que se estabelecem no processo de sua materialização, o qual está inserido em uma totalidade. Então, por mais que se queira conhecer o objeto por completo, este será sempre um conhecimento inacabado por se encontrar em constante movimento.

Para dar sustentação a este estudo, optou-se inicialmente pelo conceito de *necessidade*, por se considerar uma palavra polissêmica, que se caracteriza de acordo com o contexto, espaço, tempo e por estarem ligados aos valores, desejos, aspirações, carência, falta, ao que é imprescindível, útil e necessário tanto aos sujeitos quanto ao meio social (LALANDE, 1993; HOUAISS, 2009 OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

A necessidade encontra-se intrinsecamente ligada à luta pela sobrevivência, pois as primeiras necessidades básicas do homem são alimentar-se, vestir-se, agasalhar-se, ou seja, o que move o homem é a necessidade. À medida que essas necessidades vão sendo satisfeitas pelas ações provenientes dos meios de produção e das relações sociais, novas necessidades vão emergindo, possibilitando ao homem criar e recriar sua história enquanto ser social, dotado de

necessidades materiais e espirituais, e que age sobre elas por meio da *atividade* que desenvolve como mecanismo de realização.

Para tanto, os pressupostos epistemológicos da Teoria da Atividade, de Aléxie Nikoláevich Leontiev (1983), são alguns dos fundamentos para se investigar as necessidades formativas dos professores. De acordo com os estudos desse teórico, a *atividade* se materializa a partir de ações instigadas por necessidades e motivos. Dessa forma, Leontiev (1983, p. 147) denomina atividade como “al proceso que se es estimulado y orientado por un motivo en el cual esta objetivada una u otra necesidad”. Já para Núñez e Ramalho (2008 p. 28),

na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev a atividade humana é considerada o processo que media a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). Nela podem ser evidenciados dois objetos: o conteúdo da cultura profissional, como objeto do conhecimento, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional. Nesse caso o objeto coincide com sujeito. A formação como atividade relaciona o professor com o objeto da atividade profissional, como processo vital para a realidade profissional.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como propósito detectar as necessidades formativas dos professores que estão em formação nos cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR/MA, tendo como um dos fundamentos epistemológicos a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983). O objetivo é analisar as relações existentes entre a emergência dessas necessidades e a formação inicial, considerando o modo como essa atividade de formação pode contribuir para a superação das necessidades no âmbito da prática pedagógica dos professores. Vale ressaltar que esses professores já se encontram no processo de desenvolvimento da profissão docente.

Estabelece-se, portanto, uma correlação entre necessidades, motivos e atividades, pois de acordo com Leontiev (1983), a atividade precisa coincidir com um motivo ou motivos e necessidades. Assim, ao se considerar que a atividade do professor é uma atividade tanto laboral quanto didática, e, acima de tudo, sensitiva, a qual tem como meta central a aprendizagem de outros sujeitos, pode-se afirmar que as necessidades, nesse caso as formativas, emergem das relações sociais do sujeito em um dado contexto histórico, político, social e cultural.

Com essa visão ampla de necessidades formativas, as quais podem ser trabalhadas pela formação inicial como *atividade* principal nesse processo, aponta-se que o sujeito adquire conhecimentos profissionais não só dentro da escola, mas também fora dela, isto é, no ambiente de trabalho. Não se pode compreender as necessidades formativas de professores aprisionando-

as na escola, até porque os fatos que ocorrem dentro dela só se explicam pelas inter-relações com os fatos que ocorrem fora dela.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores em serviço, nesse contexto, é entendida como uma *atividade* que possibilita a superação de necessidades a partir da apropriação dos conhecimentos necessários e adequados, visando ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, tal formação possibilita a própria reconstrução da identidade docente, pois esta é construída e reconstruída no movimento das relações sociais, as quais são determinadas no contexto histórico social que o sujeito - neste estudo o professor, encontra-se inserido.

Compreende-se ainda que as políticas educacionais elaboradas e implantadas atualmente para a formação docente colocam-se como mais uma categoria de análise para a compreensão deste objeto de estudo, pois são as políticas educacionais que legitimam, no campo da legalidade, os formatos ou os tipos de formação docente destinados aos professores da educação básica pública. Tais políticas vêm se materializando por meio de programas e projetos, os quais são institucionalizados pelos decretos e resoluções.

Conclui-se, neste estudo, que o esforço de apreender as necessidades formativas para formar as competências necessárias na prática pedagógica é um desafio no âmbito da profissionalização docente, e imprescindível para a melhoria da educação básica das escolas públicas do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: resumo técnico. Brasília, DF, 2016.

_____. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016: resumo técnico. Brasília, DF, 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual operativo do plano nacional de formação de professores da educação básica**. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEONTIEV, Aléxei. **Actividad, conciencia e personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, set. 2008. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/profissionalizacao-docencia.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. **Os professores no ensino médio inovador no RN: crenças, necessidades formativas e inovação pedagógica**. 2013. Projeto de Pesquisa (Pós-Graduação em Educação) – CNPq, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2013. Mimeografado.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

RAMALHO, Betania L.; NÚÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da educação básica**. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30928/documento-ajuda-escolas-a-implementar-inovacoes/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

AS ORIGENS IDEOLÓGICAS DA LEI SMITH-HUGHES DE 1917 DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

THE IDEOLOGICAL ORIGINS OF THE SMITH-HUGHES ACT OF 1917 IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Ana Lúcia Braz Dias⁸⁴

RESUMO

Investigação sobre as origens ideológicas da educação vocacional estadunidense no início do século XX, buscando mapear os principais atores na aprovação da lei Smith-Hughes e seus interesses por meio de pesquisa bibliográfica. Como resultado, ficou claro que foi necessária, no processo que culminou com a aprovação da primeira lei que garantia financiamento federal à educação vocacional nos Estados Unidos, uma coligação de atores cuja cooperação seria bastante improvável em qualquer circunstância: movimentos de trabalhadores, educadores, industriais, agricultores. Em meio a tantos diferentes interesses e posicionamentos quanto à forma que a educação vocacional deveria ter e quanto aos propósitos que ela deveria servir, os grupos mais influentes conseguiram se unir em torno do desejo de racionalizar a formação para o trabalho sem atacar diretamente a estrutura de classes e o sistema capitalista. O resultado foi que questões sobre a natureza do trabalho e desigualdade forma transformadas em questões de educação e treinamento.

Palavras-Chave: Smith-Hughes. Dewey. Sindicatos. História da educação vocacional. Eficiência social.

ABSTRACT

Investigation of the ideological origins of US vocational education in the early twentieth century, seeking to map the main agents involved in the approval of the Smith-Hughes law and its interests through bibliographic research. As a result, it was learned that in the process that culminated in the passage of the first law guaranteeing federal funding for vocational education in the United States, a coalition of actors was formed, whose cooperation would be quite improbable under all circumstances: workers, educators, industrial movements, farmers. In the midst of so many different interests and positions regarding the form that vocational education should take and the purposes it should serve, the most influential groups were able to unite around the desire to rationalize training for work without directly attacking the structure of classes and the capitalist system. The result that questions about the nature of work and inequality were turned into issues of education and training.

Keywords: Smith-Hughes. Dewey. Unions. History of vocational education. Social efficiency.

1 Introdução

Este ano marca o centenário da aprovação da lei Smith-Hughes nos Estados Unidos da América, que configurou o início da provisão de recursos federais para a educação vocacional naquele país. A lei foi assinada em 23 de fevereiro de 1917. Em 6 de abril daquele

⁸⁴ Doutora em Educação Matemática pela Indiana University, Professora do Departamento de Matemática da Central Michigan University. E-mail: dias1al@cmich.edu.

mesmo ano os Estados Unidos entraram militarmente na Primeira Guerra Mundial, apesar de já terem estado envolvidos no conflito anteriormente por meio de fornecimento de armamentos. Em novembro culminava a revolução bolchevique na Rússia, uma das maiores vitórias da classe operária na história. Com um contexto tão marcadamente conturbado e cheio de acontecimentos importantes, como estaria a lei Smith-Hughes situada? Estaria ela relacionada a movimentos operários nos Estados Unidos? Sendo obviamente tão anterior à guerra fria, será que o contexto comunista tinha alguma influência no que estava acontecendo nos Estados Unidos, ou será que, estando situada em um regime capitalista, a luta por uma educação para o trabalho naquele contexto não tinha relação alguma com o que estava ocorrendo na Rússia? O ensejo deste Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores e sua temática Ecos de 1917: Educação para Emancipação Humana, Formação para o Trabalho e as Lutas Sociais fez-me levantar essas questões.

Apesar de ser comum na literatura a apresentação da lei Smith-Hughes como o início da educação vocacional nos Estados Unidos, as perguntas acima não são comumente abordadas nos livros didáticos de história da educação vocacional. Portanto propus-me neste ensaio a procurar respostas na bibliografia mais abrangente e de áreas afins.

Essas perguntas talvez sejam “não-questões” para historiadores ou alunos de história, mas entre educadores talvez esse quadro não se mostre tão claro, como me faz ver a reação de alguns colegas à minha ideia de apresentar, em um encontro acadêmico de temática soviética, um trabalho sobre o contexto estadunidense.

Mais que uma simples contextualização histórica, essa investigação é um exercício em compreender uma legislação por meio dos debates que a ela deram origem, indo além do que fica evidente à primeira vista do aspecto literal da lei e buscando compreender o mosaico ideológico que fundamentava aqueles debates. É, portanto, relevante ao contexto atual como abordagem e como fundamentação para o entendimento dos debates atuais sobre educação para o trabalho.

2 O movimento da educação vocacional no início do século XX

Costuma-se usar o termo “movimento da educação vocacional” ou “movimento da educação industrial” nos Estados Unidos para designar a pressão exercida por diversos grupos no período de 1906 a 1917 para conseguir apoio federal à educação vocacional naquele país. O movimento começou com dois eventos: o relatório da Comissão para Educação Vocacional do governador de Massachusetts e a fundação da Sociedade Nacional para a Promoção da

Educação Industrial (*National Society for the Promotion of Industrial Education* - NSPIE). O movimento culminou com a aprovação da lei Smith-Hughes em 1917, que foi possível por causa do apoio coordenado de grupos de interesse tão diversos quanto a Associação Nacional de Manufatores (*National Association of Manufacturers* – NAM), a Câmara de Comércio, a Federação Americana do Trabalho (*American Federation of Labor* – AFL) e organizações de agricultores, entre outros. (WIRTH, 1974)

Wirth coloca que:

Ao olhar para o conjunto de forças em contenção no movimento de educação vocacional (1900-1917), podemos ver não somente como a tecnologia age como pressão para mudança institucional. Podemos ver algo sobre o conflito das duas Americas que nós, de fato, nos tornamos nos cem anos após a guerra civil: a America que define suas aspirações em termos do impulso cego em direção ao aumento de bens materiais, e aquela outra America que Paul Goodman descreveu como o “experimento libertário, pluralista e populista”.

Para ser franco e simples, a escolha então e agora é se a escola deve ser tornar serva das necessidades de eficiência tecnocrática, ou se ela pode agir para ajudar os homens a humanizar a vida sob a tecnologia. (WIRTH, 1974, p. 169)

A proposta do movimento era substituir o currículo geral por cursos práticos, orientados para infundir a escola com um novo espírito de vocacionalismo (KANTOR, 1986). No entanto, os diferentes grupos que se envolveram com o movimento tinham visões diferentes sobre como isto deveria acontecer.

Para Drost (1977), não há dúvidas de que a maioria dos estadunidenses acreditava, então, que a escola deveria ser capaz de demonstrar sua utilidade, e que o jeito melhor de fazer isso seria focar em transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes que pudessem ser aplicados a um emprego específico ou a um papel doméstico. Não há dúvidas entre os historiadores da educação de que essa fora uma mudança marcante na educação estadunidense no início do século XX. No entanto, de acordo com Kantor (1986) não há tanto consenso quanto aos objetivos reais de tal mudança.

“Os primeiros cronistas - muitas vezes eles mesmos participantes - aplaudiram a ascensão do vocacionalismo, vendo-o como um movimento liberal para democratizar o sistema educacional e expandir oportunidades profissionais para juventude da classe trabalhadora e imigrante. (...) Nas últimas duas décadas, no entanto, historiadores revisionistas têm pintado uma imagem muito diferente desses eventos. Educação vocacional, dizem eles, não foi produto de sentimentos democráticos, mas foi o resultado de pressão por parte de empresários e educadores de mentalidade eficientista interessados em usar a escola para controlar os trabalhadores e estabilizar a sociedade industrial corporativa que estava surgindo no início do século XX. O resultado, afirmam eles, foi um sistema escolar que socializava os jovens para seus novos papéis econômicos e os separava em nichos apropriados na divisão do trabalho capitalista que se expandia. (KANTOR, 1986, p. 402)

Para Kantor (1986), esses estudos revisionistas reformularam nossa compreensão do desenvolvimento da educação americana. Acima de tudo, eles deixaram claro que a história da reforma educacional não foi automaticamente progressiva e que o surgimento da educação vocacional não pode ser separado da realidade de desigualdade de classe que caracterizou a sociedade americana do início do século XX. Kantor (1986) adverte, no entanto, que a imagem do controle social na literatura revisionista também traz seus próprios riscos de distorção, pois o movimento vocacional era muito mais diversificado em seus círculos eleitorais e interesses do que a perspectiva revisionista sugere. Ele elabora que não só empresários, apologistas corporativos e educadores orientados para a eficiência, mas também líderes sindicais, reformistas liberais e intelectuais radicais se juntaram à campanha para vocacionalizar as escolas. Esses grupos diferiam frequentemente uns dos outros em relação aos objetivos e à organização do ensino profissional. No entanto, todos concordaram que a revolução industrial que transformava a economia americana significava que a escola devia assumir novas responsabilidades vocacionais.

Kantor (1986) se pergunta por que a educação vocacional atraiu tão amplo espectro de grupos, incluindo alguns que geralmente se consideravam adversários. Ele conclui que o que uniu todos esses grupos era um desejo de tornar a sociedade existente melhor sem atacar diretamente a propriedade privada ou a estrutura da classe. Assim, mesmo que os reformadores muitas vezes discordassem uns dos outros sobre políticas vocacionais, suas disputas raramente levantavam questões sobre quem controlava a economia ou para que fins. Ao contrário, todos eles achavam que os conflitos e problemas surgidos da industrialização do trabalho deveriam ser resolvidos por um melhor treinamento nas escolas.

3 Posições ideológicas e seus representantes

Os significados atribuídos ao termo ideologia na literatura acadêmica são bem variados. O sentido do termo sofreu mudanças historicamente e varia de autor para autor em um mesmo período. Enquanto é comum para algumas interpretações ortodoxas de Marx usar o termo estritamente para uma forma de consciência falsa, que, como uma *camera obscura*, inverte a realidade, outros consideram ideologia como qualquer sistema de crenças que ajudam a pessoas a fazer sentido de sua realidade. Evitando uma posição onde qualquer crença é ideológica, aqui uso o termo no sentido apontado por Apple (1990), que é o de que ideologia é um conjunto de crenças que justifica a ação de um grupo ou indivíduo para obter ou manter aceitação social daquela ação, estando ou não esses atores cientes de que o estejam fazendo. Ou

seja, o termo ideologia se aplica quando um conjunto de ideias é usado em questões de legitimação de poder e em conflitos sociais.

A seguir, ofereço uma breve introdução aos principais indivíduos ou grupos envolvidos no movimento vocacional que culminou com a aprovação da lei Smith-Hughes e procuro apontar as justificativas que ofereciam em sua luta pelo apoio federal a um ou outro tipo de formação para o trabalho.

3.1 Associação Nacional de Manufatores – NAM

De todos os defensores da educação vocacional, um dos primeiros foi a NAM. Logo que formada, em 1895, como consequência da depressão de 1893, a NAM propagou a ideia de que a causa dos problemas havia sido uma hiperprodução, e que a única saída seria ultrapassar as fronteiras do mercado doméstico e batalhar pelos mercados asiático e latinoamericano. No entanto, para isso, teriam que competir com a Alemanha, grande potência no mercado internacional. A associação logo enviou emissários àquele país para investigar a fonte de seu sucesso. Confrontados com o sistema dual de ensino, no qual havia um forte sistema de treinamento especializado paralelo ao ensino geral, a NAM começou a argumentar que os Estados Unidos deveriam seguir o exemplo da Alemanha, ou perderiam seu lugar no mercado internacional. (WIRTH, 1974)

A NAM ficou alarmada também com o crescimento da adesão sindical que seguiu a recuperação da depressão da década de 1890 e esperava que a educação vocacional erodisse o poder sindical no mercado de trabalho, fornecendo uma fonte alternativa de trabalhadores treinados. Eles acusaram os sindicatos de destruírem o aprendizado, envenenarem o relacionamento entre mestre e aprendiz e restringirem o ingresso a certas atividades, em detrimento de ambos grupos, trabalhadores e empregadores. Membros da NAM alegavam que a restrição sindical prejudicava os trabalhadores tanto quanto ou mais que os empregadores, porque interferia com o direito de todos os jovens de aprender um ofício. Era importante também para os membros da NAM ajustar os trabalhadores menos qualificados às demandas do trabalho rotineiro das fábricas. Eles estavam preocupados com o fato de que a expansão da indústria e a subdivisão de tarefas haviam contribuído para a agitação industrial. Os trabalhadores, que antes participavam da criação de um produto do início ao fim, agora eram responsáveis por serviços rotineiros e diferenciados. Isso não apenas diminuía a sensação de propósito e satisfação no trabalho, mas acabou com a possibilidade do velho sistema de treinamento por meio da relação mestre-aprendiz. Empresários passaram então a ter a esperança

de que trabalhadores melhor treinados pudessem se tornar mais estáveis e cooperativos, porque entenderiam seu papel no sistema industrial como um todo. (KANTOR, 1986; HILLISON, 1995; HYSLOP-MARGISON, 2000)

O tipo de escola pregado pela NAM para a educação vocacional variou em diferentes épocas, e diferentes argumentos foram oferecidos para embasar suas recomendações. Inicialmente, oficiais da NAM não acreditavam que seus objetivos para a educação vocacional pudessem ser alcançados nas escolas públicas. Achavam que seus métodos seriam muito livrescos, e que estariam sujeitos a ideologias dos professores e à influência de sindicatos de trabalhadores. Pensavam em exercer sua influência por meio de escolas de ofícios particulares e de tempo integral que começaram a aparecer nos Estados Unidos ao final do século XIX. Estes recebiam gordas doações de empresários. No entanto, mais tarde esse entusiasmo foi-se esmorecendo, pois jovens de 14 anos tinham que abandonar a escola para trabalhar, e não poderiam nunca se dedicar a uma escola de tempo integral.

Passaram então a propor escolas de continuação (*continuation schools*). Espelhadas em um modelo alemão, essas escolas ofereceriam 8 horas semanais de estudos gerais e profissionais a jovens de 14 a 16 anos que houvessem deixado a escola pública para trabalhar. Oficiais da NAM alegavam que essas escolas forneceriam formação profissional necessária para aqueles que nunca iriam para uma escola de ofícios, por correlacionar de perto a instrução escolar com o emprego real. Além disso, argumentavam eles, como os jovens receberiam sua experiência prática no próprio local de trabalho, essas escolas não teriam necessidade de comprar equipamentos elaborados. Assim, eles poderiam fornecer a instrução vocacional necessária muito mais barato do que as escolas de ofícios jamais iriam ser capazes de fazer. (KANTOR, 1986)

Uma alternativa que atraiu empresários foi criar seus próprios programas para treinar seus funcionários. Em 1913, representantes de 37 fabricantes e ferrovias formaram a Associação Nacional de Escolas de Cooperação (*National Association of Corporation Schools - NACS*) para compartilhar informações sobre programas de educação no trabalho e promover um interesse em treinamento corporativo.

Essas escolas corporativas eram atraentes para empresários pelas mesmas razões que as escolas de ofícios: elas poderiam ser voltadas para necessidades industriais específicas e poderiam ser mantidas livres de interferências de organizações trabalhistas e sindicatos. Esse era um dos principais motivos pelos quais empresários duvidavam do valor da educação vocacional na escola pública. Um partidário do treinamento corporativo, por exemplo,

ridicularizou a ideia de formar jovens para empregos industriais nas escolas públicas, rotulando a ideia como "o sonho do professor e do reformador social profissional ou diletante". O sistema escolar americano, em sua opinião, era "politicamente armado" e sujeito à pressão externa das organizações trabalhistas. (National Association of Corporation Schools, citada em KANTOR, 1986, p. 408).

No entanto, poucos empresários da NAM podiam criar suas próprias escolas para formar seus funcionários. Mesmo gigantes industriais, como a General Electric e a Westinghouse, nunca poderiam ter certeza de que seu investimento em treinamento valeria a pena, uma vez que os trabalhadores sempre poderiam mudar de emprego uma vez treinados. Assim, enquanto muitos grandes empresários continuaram a almejar por uma educação corporativa, eles raramente dependiam exclusivamente desses programas privados para atender sua demanda por funcionários treinados. Ansiosos por terem um fornecimento constante de mão-de-obra com habilidades e hábitos industriais gerais, eles também solicitavam que as escolas públicas adaptassem seus currículos às necessidades industriais e se juntaram a outros empresários no NAM no movimento em prol do ensino vocacional nas escolas públicas.

3.2 Sindicatos de Trabalhadores

3.2.1 Federação Americana do Trabalho – AFL

A adesão sindical nos Estados Unidos passou de meio milhão em 1897 para quase dois milhões em 1902 (KANTOR, 1986). Até a virada do século, o trabalho organizado pouco tomou parte nas discussões sobre educação vocacional (BOWLES, GINTIS, 1976). É compreensível que os movimentos sindicais fossem relutantes em aderir a um movimento com tão fortes raízes antisindicais, como o descrito na seção anterior.

A oposição, apesar de uma posição de minoria, era vociferante. O secretário do sindicato de fabricantes de charuto no. 144 chamou essas escolas de “incubadoras de furadores de greves” e o secretário da Twist and Warp Lace Makers Association avisou que a educação vocacional “... ia ser uma praga ao invés de uma benção colocando à disposição de todo capitalista investido em baixar salários ao mínimo ponto um número ilimitado de capacitados sem trabalho, para substituir aqueles que pudessem resistir a sua tirania.” A defesa flagrantemente antisindicalista da educação vocacional pela N.A.M. enriqueceu a oposição trabalhista e, à virada do século, Samuel Gompers e a AFL tinham tomado uma posição firme contra o movimento. (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 193)

Muitos líderes sindicais desconfiavam da influência de empresários nas escolas públicas e acreditavam que os professores eram hostis ao trabalho organizado e às crianças da classe trabalhadora. Mas, à medida em que o movimento vocacional se ampliava, a oposição sindical à educação vocacional começou a se desfazer e a liderança da AFL adotou uma posição

mais favorável a ela. Em 1907, o presidente da AFL se juntou à NSPIE e em 1910 a AFL passou a apoiar publicamente o movimento pela educação vocacional. (KANTOR, 1986)

Os motivos responsáveis pela mudança de posição da AFL foram vários. Por um lado, os trabalhadores concordavam com os empresários com relação ao fato de o sistema de mentores e aprendizes estar ultrapassado e não ser suficiente para a formação pretendida. Por outro lado, líderes sindicais apontavam que os métodos das escolas eram enfadonhos, e que os jovens tinham aspirações práticas que não eram contempladas na escola. Finalmente, os líderes sindicais reconheciam que o movimento vocacional estava crescendo e temiam que a influência excessiva de empresários fosse prejudicial ao trabalho organizado. Viram-se então compelidos a agir para contrariar a dominância empresarial. Eles acreditavam que a participação sindical poderia mitigar os efeitos nocivos da iniciativa particular ao insistir no patrocínio público e não privado do ensino vocacional, na participação sindical na tomada de decisões educacionais e na prevenção da extrema especialização em treinamento comercial. (KANTOR, 1986; WIRTH, 1972)

A AFL era uma associação modestamente elitista, pois consistia de membros empregados em ocupações da “aristocracia artesã”. Então seu principal interesse, de acordo com Hillison (1995) era garantir oportunidades similares para os filhos de seus membros. Se a nova geração saísse da escola antes de terminar o nível médio, provavelmente não conseguiriam empregos especializados. Por outro lado, se fosse para a universidade provavelmente entrariam para carreiras profissionais ou intelectuais, dois grupos que os artesãos não valorizavam. Então seu objetivo passou a ser inserir um elemento vocacional na escola pública de nível médio como forma de manter seus filhos interessados na escola, e para que estes recebessem um tipo de educação que lhes fosse útil.

3.2.2 Trabalhadores Industriais do Mundo – IWW

O Trabalhadores Industriais do Mundo (Industrial Workers of the World – IWW), cujos membros são comumente conhecidos como "Wobblies", é um sindicato internacional que foi fundado em 1905 em Chicago, Illinois, nos Estados Unidos da América. A união combina o sindicalismo geral com o sindicalismo industrial, uma vez que é uma união geral cujos membros estão mais organizados na indústria de seu emprego. A filosofia e as táticas da IWW são descritas como "sindicalismo industrial revolucionário", com vínculos com os movimentos trabalhistas socialistas e anarquistas. Sua maior notoriedade e influência ocorreram nos anos de 1905 a 1920, quando a organização foi duramente reprimida pelo Departamento de Justiça dos

Estados Unidos. Note-se que a IWW ressurgiu décadas depois, nos anos de 1960, e no século XXI tem experimentado um importante crescimento. (WIKEPEDIA, 2004)

Fundada em 1905 como uma alternativa radical à Federação Americana do Trabalho (AFL), a IWW adotou simultaneamente ação coletiva através de sindicatos industriais, bem como noções anarquistas de liberdade e hostilidade ao governo. A IWW defendeu a derrubada do capitalismo, mas não pensou que o socialismo poderia ser alcançado através do processo político, em vez disso, concentrando sua energia onde os trabalhadores detiveram seu maior poder, no trabalho. Esses homens e mulheres acreditavam que aqueles que trabalharam nas docas, debaixo da crosta terrestre, nas florestas e nos moinhos, mereciam controlar a riqueza, e não eram tímidos em compartilhar sua visão. Centenas de milhares se juntaram à organização de esquerda orgulhosamente militante e extravagante, e milhões de pessoas foram influenciadas por ela, enquanto os empregadores e funcionários governamentais visavam a sua destruição. (COLE, 2007, p. 2)

Devido a vários fatores, a adesão à IWW diminuiu drasticamente na década de 1920. Houve conflitos com outros grupos trabalhistas, em particular a Federação Americana do Trabalho (AFL), que considerava a IWW como radical demais, enquanto a IWW considerava a AFL como conservadora. A adesão também diminuiu devido às repressões governamentais sobre grupos radicais, anarquistas e socialistas durante o chamado Primeiro Susto Vermelho (First Red Scare), após a Primeira Guerra Mundial. No entanto, o fator mais decisivo no declínio da participação e influência da IWW foi um cisma na organização, em 1924, a partir do qual a IWW nunca se recuperou completamente. A IWW promove o conceito de "One Big Union" (Um Grande Sindicato) e afirma que todos os trabalhadores devem estar unidos como uma classe social para suplantam o capitalismo e o trabalho assalariado com a democracia industrial. Eles são conhecidos pelo modelo Wobbly Shop de democracia no local de trabalho, no qual os trabalhadores escolhem seus gestores e outras formas de autogestão são implementadas. A adesão à IWW não exige que alguém trabalhe em um local representado, nem exclui a adesão a outro sindicato (WIKEPEDIA, 2004).

A IWW foi fundada por socialistas, anarquistas, marxistas e sindicalistas radicais de todos os Estados Unidos, principalmente membros do Partido Socialista da América e do Partido Socialista Trabalhista, que se reuniram em uma convenção em Chicago em junho de 1905. Os fundadores se opunham fortemente às políticas da Federação Americana do Trabalho (AFL). O principal ponto de crítica da IWW à AFL era a aceitação do capitalismo, por parte dessa última, e sua recusa em incluir trabalhadores não qualificados em sindicatos de artesãos.

Em particular, a IWW foi fundada por causa da crença entre muitos sindicalistas socialistas, anarquistas, marxistas e radicais de que a AFL não só havia falhado na organização efetiva da classe trabalhadora dos EUA, mas que, ao invés de unidade, estava causando

separação dentro de grupos de trabalhadores, por organizá-los de acordo com uma visão estreita de diferentes classes de artesãos. Os Wobblies acreditavam que todos os trabalhadores deveriam se organizar como uma classe, com o objetivo de promover a solidariedade entre os trabalhadores na luta revolucionária para derrubar a classe patronal, uma filosofia que ainda se reflete no Preâmbulo da atual Constituição da IWW. (COLE, 2007)

Cole (2007) relata que Fred Thompson o historiador oficial da IWW, conclui, ao final de 1920, que dada a amarga luta interna do IWW a respeito do comunismo, estava claro que nada comparável à revolução bolchevique ocorreria na Europa Ocidental ou nos Estados Unidos. Cole relata também que Lênin chegara à mesma conclusão, e então ordenara que os comunistas se filiassem a movimentos trabalhistas convencionais em suas respectivas nações. Nos Estados Unidos, isso significaria se integrar à AFL. No entanto, a maioria sindicalistas, incluindo a IWW, opôs-se à nova política, porque acreditavam que a AFL nunca iria se aliar aos ideais comunistas. (COLE, 2007)

Não foi possível encontrar referências sobre a visão da IWW sobre o movimento vocacionista, mas concluímos pela história da organização e seu antagonismo à AFL que a mesma não teria apoiado a Lei Smith-Hughes, o que evidencia ainda mais nosso argumento de que os ideais da lei eram antagônicos aos dos interesses da classe trabalhadora.

3.3 Educadores

3.3.1 Adeptos do ideário da Eficiência Social

Em 1905, William Bagley avançou a ideia de que, em nome da “eficiência social”, a escola deveria treinar seus jovens em habilidades que eles pudessem usar no trabalho. W. W. Charters e Franklin Bobbitt eram adeptos de visões semelhantes, tendo inclusive se dedicado a listar quais seriam essas habilidades, e qual seria o melhor modo de ensiná-las. Mas foi David Snedden (1868-1951), que levou a ideia um passo “adiante”: para ele, a escola deveria projetar o destino social e educacional de seus alunos. Além disso, Snedden foi provavelmente o teórico mais prolífico dessa escola. (DROST, 1977)

Snedden abandonou uma cátedra na Teachers College da Columbia University para ser comissário de educação do governador Douglas, do estado de Massachussets. Ele nomeou seu colega e ex-aluno Charles Prosser como seu assistente. Em 1912 Prosser tornou-se Secretário Executivo da Sociedade Nacional para a Promoção da Educação Industrial (National Society for the Promotion of Industrial Education – NSPIE) e acabou sendo o primeiro redator da lei Smith-Hughes.

Snedden e Prosser elaboraram o rationale tecnocrático que embasou o movimento vocacional com cunho eficientista. Eles eram a favor de uma filosofia social conservadora, dos princípios da psicologia behaviorista (estímulo-resposta) como metodologia de ensino, de um currículo formulado para atender as necessidades de indústria e de um sistema “dual” (escolas vocacionais e liberais em instituições separadas, com administrações próprias). (WIRTH, 1974)

Wirth afirma até que Snedden concordava com os darwinistas sociais na crença de que o capitalismo corporativo era o “instrumento cósmico para o progresso” e que ele “aceitava a proposição básica de que dos fabricantes de que o que era bom para os negócios era bom para a América”. (WIRTH, 1974, p. 171).

3.3.2 Educadores progressistas

O movimento progressista na educação estadunidense se estendeu da década de 1890 à década de 1930. Esse movimento foi alimentado por uma forte inquietação social decorrente da integração de massas de trabalhadores a um novo modelo econômico e social. Representa na história da educação dos Estados Unidos uma proposta radicalmente diferente de escola, que promovia a diversidade, a unidade entre escola e comunidade e uma pedagogia centrada na criança.

John Dewey (1859-1952) foi um dos principais proponentes do movimento progressista na educação. A concepção de escola de Dewey era completamente contrária à dos defensores da eficiência social. Era uma educação que ampliaria os horizontes dos alunos e lhes proporcionaria as ferramentas para interpretar e alterar seu mundo. Por isso Dewey trabalhou muito para tentar garantir que o projeto Smith-Hughes não se tornasse contrário à visão que ele construiu da relação entre educação e trabalho.

Dewey estava escrevendo sobre o assunto da educação industrial já à abertura do século; ele aumentou seus esforços quando as legislações estaduais e federais para a educação vocacional estavam sendo preparadas antes de 1917. A estratégia de Dewey era descrever as possibilidades de usos educacionais imaginativos para o industrialismo e contrastar esses com as tendências erradas do movimento para a educação vocacional. (WIRTH, 1972, p. 69)

A inquietude de Dewey com relação a Smith-Hughes já vinha de suas críticas a propostas anteriores de legislaturas estaduais para programas vocacionais. Dewey fez comentários sobre esses desenvolvimentos em um artigo intitulado *A Policy of Industrial Education* (DEWEY, 1914) and *Industrial Education – A Wrong Kind* (DEWEY, 1915). Lá ele critica a configuração da *Commission on National Aid to Vocational Education* (Comissão de Auxílio Nacional à Educação Vocacional):

A formação pelo Congresso de uma Comissão de Auxílio Nacional à Educação Vocacional, composta por dois senadores, dois representantes e cinco leigos, refletem o sistema tradicional e a sensação de necessidade de sua mudança. Nenhum dos cinco membros leigos é um educador profissional. (...) A proposta é característica da nossa tradição. Estamos longe do dia em que a direção e supervisão da educação de apoio público será uma função pública. (DEWEY, 1914, p. 53-54)

E continuou:

[A] ausência de educadores da Comissão Nacional de Apoio à Educação Vocacional tem um significado peculiar. Os educadores profissionais não são isentos de culpa, devido à sua indisposição para enfrentar a questão da reorganização educacional. Mas deixar os educadores fora da discussão de um problema educacional é uma medida curiosa. Eles terão que se encarregar de uma grande parte da execução de qualquer plano que possa ser adotado. Se eles não se pode ter confiança neles para ter uma participação responsável na elaboração do plano, as chances de execução bem sucedida do plano por parte deles são realmente pequenas. (DEWEY, 1914, p. 56).

Para Dewey (1914), em primeiro lugar o objetivo da educação industrial pública deveria ser manter crianças sob a tutela da escola por mais tempo. Sobre as experiências de usar a indústria para fins educativos em Chicago, Gary e Cincinnati, Dewey (1914) explicou que não se tratava de usar a escola como preliminares de fábricas a custo das finanças públicas, mas sim de pegar emprestado da indústria os recursos e motivos que fariam a educação mais atraente e de maior alcance. Em segundo lugar, Dewey argumentou, não adiantaria uma preparação para trabalhos específicos, pois estes mudariam rapidamente com o surgimento de novas tecnologias. O necessário seria desenvolver iniciativa e recursos pessoais de inteligência. “As mesmas forças que tornaram obsoleto o modelo mestre-aprendiz torna fútil uma imitação escolástica do mesmo”. (DEWEY, 1914, p. 56).

Dewey alertou para o fato de que o mundo dos negócios estava se infiltrando na educação e para a tendência de autores de políticas educacionais quererem subordinar a escola aos interesses da indústria e dos empregadores. Para ele, isso refletia uma visão de educação aristotélica, que pregava “educação” para as classes pensantes e “treinamento” para os trabalhadores braçais. Ele se esforçava para evitar que a legislação estabelecesse sistemas separados para os filhos da classe trabalhadora e para aqueles das classes dominantes. Escreveu amplamente também contra a visão de escola dos proponentes da Eficiência Social, que, como vimos na seção anterior, argumentava que a escola devia preparar para tarefas ou ocupações específicas. Dewey (1914) mantinha uma visão mais ampla do valor formativo do trabalho, e enfatizava que jovens de todas as origens se beneficiariam em aprender por meio do trabalho. Argumentava também que o poder de escolha dos jovens para mudar de ocupação deveria ser possibilitado, não afunilando suas possibilidades vocacionais com treinamentos para tarefas específicas.

Snedden (1977), que foi colega de Dewey na Columbia University, mostrou-se publicamente indignado com o posicionamento de Dewey, escrevendo em uma carta de duas páginas ao *The New Republic* que havia ficado surpreso com a oposição de Dewey (SNEDDEN; DEWEY, 1977). Disse ele que nunca poderia pensar que um educador que ele tinha em tão alta estima pudesse compreender tão mal as vantagens das mudanças que a Eficiência Social propunha, bem como os motivos por trás de suas propostas. Dewey simplesmente respondeu que:

O tipo de educação vocacional em que eu estou interessado não é um que vá “adaptar” trabalhadores ao regime industrial existente; eu não estou suficientemente apaixonado pelo regime para isso. Parece-me que a tarefa de todos os que não são simplesmente servidores educacionais é resistir a todo movimento nessa direção e lutar por um tipo de educação vocacional que vá primeiramente alterar o sistema industrial existente e ultimamente transformá-lo”. (SNEDDEN; DEWEY, 1977, p. 39).

Para Dewey (1914) o século vinte seria o teste de como os estadunidenses reagiriam ao tecnologismo emergente. Para ele havia possibilidade de caírem em um industrialismo mecânico ou de conseguirem domar o industrialismo, subjugando-o em prol dos interesses humanos e dotando-o de alma.

Vale ressaltar, pelo tema desta conferência, que as concepções de Dewey (1914) acabaram por ter grande influência na pedagogia soviética após esse período.

A principal atração da Rússia para Dewey era o quadro de educadores progressistas então no auge de sua influência na URSS. Ele admirava muito educadores soviéticos, como Stanislav T. Shatskii, que faziam parte de uma comunidade de pensadores progressistas que atravessam não apenas o Oceano Atlântico, mas também o Mar Báltico ou, talvez, o Estreito de Bering. (ENGERMAN, 2006, p. 39)

Reciprocamente, Dewey havia influenciado os progressistas soviéticos:

Os educadores progressistas atuaram na Rússia a partir da virada do século, inspirados por seus compatriotas (especialmente Leo Tolstoy), bem como ocidentais como Dewey. (...)

Em 1910, Shatskii tinha descoberto a filosofia e a teoria educacional de John Dewey, talvez auxiliado pela aparição da primeira edição russa de *Escola e Sociedade* três anos antes. Durante suas viagens europeias nos anos seguintes, ele procurou uma variedade de experiências educacionais progressistas, especialmente as escolas de trabalho. Apesar de nunca ter atravessado o Atlântico, Shatskii concluiu que os Estados Unidos contribuíram com “muito do que era edificante e valioso” tanto em pedagogia como em filosofia. (ENGERMAN, 2006, pp. 39-40)

4 O que prevaleceu na lei

Enquanto que na maioria dos aspectos a legislação final refletiu as intenções da NAM, ela não era exatamente o que eles esperavam. A lei Smith-Hughes estipulava que o apoio se restringiria a alunos maiores de 14 anos, o que ia contra o que queriam os empregadores. Os

sindicalistas e progressistas conseguiram também impedir a formação de um sistema dual como o da Alemanha. Com o passar dos anos ficou claro que o legado da lei não seria a criação de um sistema de tracking, mas a infusão do vocacionalismo nas escolas públicas de nível médio. (BOWLES; GINTIS, 1976)

A lei aprovada regulamentou o repasse de financiamentos para treinamento vocacional nas áreas de indústria e agricultura, mas deixou de lado treinamento para o comércio e outros que já ocorriam em algumas escolas. No geral, no entanto, foi importante por institucionalizar a ideia de que a preparação para o trabalho era uma das funções da educação pública de nível secundário naquele país. Possibilitou-se assim focar discussões subsequentes em como a escola faria isso, isto é, em questões pedagógicas. A questão sobre se era ou não papel do governo federal alocar provisões para a educação para o trabalho dava-se por resolvida.

Apesar desse aspecto positivo deste acontecimento, por outro lado podemos nos juntar a autores como Bowles and Gintis (1976) e Kantor (1986) e argumentar que essa ligação conceitual de educação e trabalho reforçou a crença tradicional estadunidense de que sucesso ou fracasso ocupacional é resultado do esforço individual, não da desigualdade de oportunidades no sistema capitalista.

5 Considerações finais

Seguindo o argumento de Kantor (1986) concluímos que, em meio a tantos diferentes interesses e posicionamentos quanto à forma que a educação vocacional deveria ter e quanto aos propósitos que ela deveria servir, os grupos mais influentes conseguiram se unir em torno do desejo de racionalizar o funcionamento da economia sem atacar diretamente a propriedade privada ou a estrutura de classe. O resultado foi transformar questões sobre a natureza do trabalho e a desigualdade em questões de socialização e treinamento.

Nessa mesma linha podemos argumentar que, quando confrontadas com as subsequentes crises de desemprego e a moral industrial declinante, as pessoas podem ter sido levadas, por causa deste movimento de associação, a serem mais inclinadas a procurar soluções na educação, ao invés de direcionar esforços para intervenções mais diretas no mercado de trabalho e no local de trabalho.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge, 1990.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

COLE, P. **Wobblies on the waterfront : interracial unionism in progressive-era Philadelphia**. Baltimore: University of Illinois Press, 2007.

DEWEY, J. Some dangers in the present movement for industrial education. **Child labor bulletin**, v. 1, n. 4, p. 69-74, 1913.

_____. A policy of industrial education. **New republic**, v. 1, n. 11-12, 1914.

_____. Industrial education - a wrong kind. **New republic**, v. 2, p. 73-74, 1915.

_____. The need of an industrial education in an industrial democracy. **Manual training and vocational education**, v. 17, p. 409-414, 1916.

DEWEY, J. C. On Industrial Education. **Curriculum Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 53-60, 1977.

DROST, W. H. Social efficiency reexamined: the Dewey-Snedden controversy. **Curriculum inquiry**, v. 7, n. 1, p. 19-32, 1977.

ENGERMAN, D. C. John Dewey and the Soviet Union: pragmatism meets revolution. **Modern intellectual history**, v. 3, n. 1, p. 33-63, 2006.

HILLISON, J. The coalition that supported the Smith-Hughes Act or a case for strange bedfellows. **Journal of vocational and technical education**, v. 11, n. 2, p. 4-11, 1995.

HYSLOP-MARGISON, E. J. An assessment of the historical arguments in vocational education reform. **Journal of career and technical education**, v. 17, n. 1, p. 23-30, 2000.

KANTOR, H. Work, education, and vocational reform: the ideological origins of vocational education, 1890-1920. **American journal of education**, v. 94, n. 4, p. 401-426, 1986.

SNEDDEN, D. Fundamental distinctions between liberal and vocational education. **Curriculum Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 41-52, 1977.

SNEDDEN, D.; DEWEY, J. Two communications. **Curriculum Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 33-37, 1977.

WIKIPEDIA. **Industrial Workers of the World**, 2004. Disponível em: <
https://en.wikipedia.org/wiki/Industrial_Workers_of_the_World>. Acesso em 25 de outubro de 2017.

WIRTH, A. G. John Dewey's philosophical opposition to Smith-Hughes type vocational education. **Educational theory**, v. 22, n. 1, p. 69-77, 1972.

_____. Philosophical issues in the vocational-liberal studies controversy (1900-1917): John Dewey vs. the social efficiency philosophers. **Studies in philosophy and education**, v. 8, n. 3, p. 169-182, 1974.

O TRABALHADOR ENVELHECIDO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

THE AGED WORKER AND THE RIGHT TO EDUCATION

Lucinéia Contiero⁸⁵

Gisele Pasquini Fernandes⁸⁶

RESUMO

É notório o ganho na esperança de vida relacionado a aspectos na melhoria das condições de saúde e qualidade de vida da população, o que leva à longevidade, observada não apenas em países ricos e desenvolvidos, como também em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Este artigo é um estudo reflexivo e tem como objetivo analisar o direito à educação do trabalhador envelhecido e/ou do idoso em documentos legais. O percurso do trabalho parte de análises dos documentos legais que versam sobre o direito da pessoa idosa, principalmente no tocante à educação. Destacam-se: Constituição Federal de 1988, Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994), Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003). Somado a isto, recorremos a alguns estudiosos que contribuíram para as análises aqui empreendidas, como Beauvoir (1990), Teixeira (2008), Kreling (2008), Fernandes (2015). Constatou-se que o direito à educação do idoso é estabelecido de forma abrangente e genérica nas legislações analisadas, não abordando questões metodológicas, didático-pedagógicas, de financiamento e estruturais do ponto de vista de elaboração de currículos e/ou cursos em que se integre efetivamente a população envelhecida. Sugere-se colocar na pauta da discussão debates sobre a educação dos trabalhadores envelhecidos, bem como realizar análises críticas sobre os currículos dos cursos de formação de professores com o intuito de preparar melhor a sociedade para minimizar as exclusões sociais e os preconceitos estabelecidos a partir dos estereótipos e mitos sobre o envelhecimento.

Palavras-Chave: Envelhecimento. Educação. Trabalhador.

ABSTRACT

The gain in life expectancy related to aspects of improving health conditions and quality of life of the population is noticeable, which leads to longevity, observed not only in rich and developed countries, but also in developing countries as in the case of Brazil. This article is a reflexive study and aims to analyze the right to education of the aged and / or elderly worker in legal documents. The work is based on analyzes of the legal documents that deal with the right of the elderly, especially with regard to education. The following stand out: Federal Constitution of 1988, National Policy for the Elderly (Law No. 8,842 / 1994), Law of Guidelines and Bases (Law 9394/96) and Statute of the Elderly (Law No. 10.741 / 2003). In addition to this, we have used some scholars who contributed to the analyzes undertaken here, such as Beauvoir (1990), Teixeira (2008), Kreling (2008), Fernandes (2015). It is observed that the right to education of the elderly is established in a comprehensive and generic way in the legislations analyzed, not addressing methodological, didactic-pedagogical, financing and structural aspects from the point of view of curriculum development and / or courses in which it is integrated aging population. It is suggested that debates on the education of aging workers

⁸⁵ Docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: conclucineia@hotmail.com

⁸⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, e-mail: gipasquinif@gmail.com.

be discussed as well as critical analyzes of the curricula of teacher training courses in order to better prepare society to minimize social exclusions and prejudices established from the stereotypes and myths about aging.

Keywords: Aging. Education. Worker.

1 INTRODUÇÃO

A longevidade tem sido observada não apenas em países ricos e desenvolvidos, mas também se constitui um fenômeno desafiador a ser enfrentado por países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) há mais de 26 milhões de pessoas com idade a partir de 60 anos no Brasil, ou seja, 13% da população total são consideradas idosas.

Considerando o ponto de vista demográfico, é classificada como idosa a pessoa aos 60 anos de idade em países em desenvolvimento e aos 65 anos nos países desenvolvidos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁸⁷. Além disto, a OMS define como trabalhador em envelhecimento as pessoas com 45 anos ou mais de idade. Considera-se que a partir dessa idade há déficits de algumas capacidades funcionais podem aumentar se medidas preventivas não forem adotadas, bem como se as condições de trabalho não forem adequadas, pois podem trazer múltiplos prejuízos para o trabalhador, levando-o ao afastamento precoce.

Ao estudar sobre o envelhecimento, é preciso observar outras questões para além desta característica demográfica, que abarca o aspecto coletivo. Faz-se necessário considerar tópicos individualizados como o biológico e o psicológico somados ao contexto social e econômico e de trabalho, importantes elementos que constituem as diferentes formas do envelhecer (TEIXEIRA, 2008).

Segundo Haddad (1986), observando que a sociedade brasileira está estruturada no modo de produção capitalista, o prolongamento dos anos vividos pelas pessoas, isto é, a longevidade, deve ser analisada, observando a posição que a pessoa idosa ocupa, sendo entendida como o indivíduo improdutivo (do ponto de vista do trabalho, o que é valorizado neste tipo de organização social). O sujeito que não produz mais, entretanto acumulou riquezas ao longo dos anos, certamente tem sua qualidade de vida distinta do idoso que não possui bens ou casa própria e vive de sua parca aposentadoria e que, não raro, sustenta sua família com ela.

⁸⁷ De acordo com Kreling (2008) o critério baseia-se na Resolução nº 39/125 da ONU, que, em 1982, na Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre o envelhecimento da população, estabeleceu a idade de 60 anos como o início da terceira idade nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e de 65 anos nos desenvolvidos.

O primeiro pode ocupar uma posição social de prestígio, enquanto o segundo apenas engrossa o conjunto dos idosos que utilizam os serviços de saúde e previdência do Estado.

É notório que o grupo de indivíduos que chega à velhice com uma condição de vida material mais favorecida, representa um mercado em crescimento exponencial, com peculiaridades relevantes no que diz respeito a fatores econômicos, socioculturais e psicológicos de consumo.

O trabalho é o que pauta a vida dos homens produtivos, da mesma forma que a escola caracteriza a infância e a adolescência. A entrada no mercado de trabalho é um marco da adultez e a saída dele, com a aposentadoria, caracteriza a entrada na velhice. Embora o envelhecimento reduza a força física, diminuindo as reservas orgânicas e funcionais do organismo, não significa que a pessoa idosa seja incapaz de continuar ativa e movimentar-se no mundo do trabalho. Assim como afirma Teixeira (2008), compreendemos que o passar dos anos não leva ninguém a limitações vastas, exceto nos casos de envelhecimento patológico.

Contudo, este aspecto não é considerado pelo capital, que impõe um tempo linear e irreversível para o trabalhador. Neste sentido, o tempo de vida dos indivíduos não é submetido à ordem natural, mas sim à natureza que o trabalho produtivo e acumulador impõem.

Não sendo interessante para o sistema produtivo, a grande parcela da população idosa fica também às franjas do sistema educacional. Logo, pouco se fala em educação para adultos mais velhos ou idosos. No pensamento corrente referente à relação entre velhice e educação, fica evidente o caráter reprodutor e legitimador da educação escolar. A motivação da criança e do jovem que frequentam a escola envolve o desenvolvimento para a futura escolha de uma profissão. Esta motivação e funcionalidade normalmente associadas à educação escolar já não valem para o caso da pessoa idosa, tida como improdutiva, conforme pontuamos anteriormente. Para as crianças e jovens, escola; para os adultos, trabalho produtivo; para os idosos, o descanso ou o aposento (FERNANDES, 2015).

Diante deste contexto, o presente trabalho propõe-se a analisar o direito à educação do trabalhador envelhecido e/ou do idoso em documentos legais. O interesse pela temática se dá pelo fato que é notório o ganho na esperança de vida relacionado a aspectos na melhoria das condições de saúde e qualidade de vida da população. Isto nos faz refletir e questionar: qual é o papel da educação neste contexto? Para tanto, empreendemos análises pautadas nos documentos legais que versam sobre o direito da pessoa idosa, principalmente no tocante à educação: Constituição Federal de 1988, Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994), Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003). Ademais,

recorremos a alguns estudiosos que contribuíram para as análises aqui empreendidas, como Beauvoir (1990), Teixeira (2008), Kreling (2008), Fernandes (2015).

O artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda apresenta uma análise dos documentos legais que versam sobre a garantia dos direitos dos idosos, especialmente no que tange à educação. Neste percurso, a terceira seção versa sobre a pessoa idosa e o trabalho, ressaltando as dificuldades do idoso em conseguir uma nova vaga, pois a sociedade valoriza o jovem e o dinâmico, atribuindo, por mitos ou visões pré-concebidas, características negativas ao trabalhador envelhecido. Por fim, são feitas algumas considerações com vistas a sintetizar as análises empreendidas no texto.

2 O ENVELHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Na perspectiva da produção do trabalho e, conseqüentemente, da produção do próprio homem como ser social, na sociedade capitalista, não é considerada essencial a educação do trabalhador envelhecido. Estar em atividade educacional formal durante a vida produtiva ou após isso, muitas vezes, é considerado desnecessário. É fundamental ressaltar que quando se fala em “fase escolar”, diz-se sobre a etapa em que se prepara o sujeito para a “fase produtiva”, para o mundo do trabalho, em uma relação direta em que a primeira antecede a segunda.

A legislação educacional brasileira considera a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, médio) e o ensino superior, juntamente com as modalidades de ensino (ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, entre outras). Não há legislação educacional específica para a população idosa, estando esta parcela da população abarcada no que se verifica na Lei de Diretrizes e Bases⁸⁸, no Artigo 37º que se refere à Educação de Jovens e adultos (EJA): “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A LDB, portanto, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) no capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I Da Educação:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206⁸⁹ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias

⁸⁸ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸⁹ Emenda Constitucional nº 19, de 1998.

e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Neste sentido, o direito à educação está previsto na Constituição Brasileira e é para todos os cidadãos, assim as pessoas idosas, trabalhadoras ou aposentadas não podem ser excluídas deste processo. Embora a EJA esteja presente na lei que determina os processos educacionais no país, nada se contempla a respeito da metodologia para atender a pessoa idosa. É preciso considerar as múltiplas diferenças entre os jovens de 18 anos, os adultos de 25 ou 30 anos, e os adultos e idosos de 50 ou 60 anos, tanto em aspectos de desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem quanto em aspectos motivacionais. Uns podem estar frequentando a sala de aula com a finalidade de completar seus estudos e conseguir melhor colocação no mundo do trabalho, outros, porém, podem estar nos bancos escolares pela primeira vez para alfabetizar-se. Faz-se necessário pontuar que em nenhum momento é levado em consideração na LDB o processo de envelhecimento ou a velhice.

A Política Nacional do Idoso (PNI), Lei nº 8.842 de janeiro de 1994⁹⁰ e o Estatuto do Idoso (EI), Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003⁹¹ caracterizam um grande avanço para que a sociedade considere a condição do idoso e seu papel na própria sociedade, bem como o processo de envelhecimento. Nestes documentos constam artigos que asseguram a essa população o direito à educação.

A PNI, em relação à educação, no Capítulo IV, o inciso III, estabelece:

- a) Adequar os currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) Inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo do envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) Incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) Desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) Desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) Apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1996).

⁹⁰ Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.

⁹¹ Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.

Teixeira (2008), ao analisar a PNI, destaca que se trata de uma legislação complexa e rica de proteção social, todavia com um caráter mais formalista do que de ações efetivas de proteção. Nas palavras da autora:

Essa lei se enquadra como nenhuma outra nas novas diretrizes (internacionais) da política social, aquela que não prioriza o Estado como garantidor desses direitos, mas como normatizador, regulador, co-financiador, dividindo as responsabilidades da proteção social com a sociedade civil, através de ações desenvolvidas por ONGs, comunidade, família ou entes municipais (TEIXEIRA, 2008, p. 266-267).

Analisando o EI, é possível observar o capítulo V que se refere à Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

Art. 20 - O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21 - O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º - Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º - Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22 - Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23 - A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24 - Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25 - O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2003).

Examinando o capítulo citado, percebemos que o mesmo dá respaldo para elaboração de projetos educacionais e propõe que nos cursos oferecidos à pessoa idosa deverão constar conteúdos relativos a sua integração à vida moderna. Um questionamento nos salta: quais são os cursos que a legislação está se referindo? Cursos formais ou não formais? Com a leitura atenta, é razoável supor que se trata das universidades abertas à terceira idade (UNATI)⁹²,

⁹² Segundo (CACHIONI, 2003), trata-se de uma proposta inovadora, pois a UNATI está aberta a todos os idosos, sem distinção por nível de renda ou educação, onde os mesmos podem ocupar produtivamente o tempo livre e usufruir dos benefícios que a educação possibilita para a saúde e o bem estar. Para maior

pois a mesma é citada no artigo 25.

Neste aspecto, lembramos que as UNATIs não estão ao alcance de todos os idosos, visto que se encontram, em sua maioria, localizadas em instituições de ensino superiores (IES) estaduais, federais e particulares, o que significa notar que em poucas cidades brasileiras estas instituições estão alocadas. Afora este fato, nem todas as IES possuem programas como a UNATI.

Fazendo uma análise dos documentos legais pontuados neste trabalho (Constituição Federal de 1988, Política Nacional do Idoso de 1994, Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e Estatuto do Idoso de 2003), não notamos consonância entre eles no que se refere à educação da pessoa idosa, a não ser pelo fato de ser esta uma garantia legal. A forma abrangente e genérica que este direito é estabelecido, em nossa análise, não aborda questões metodológicas, didático-pedagógicas, de financiamento e estruturais do ponto de vista de elaboração de currículos e/ou cursos em que se integre efetivamente a população envelhecida.

Somado a isto, o artigo 22 do Estatuto do Idoso pontua que conteúdos referentes ao processo de envelhecimento deverão ser incluídos nos diversos níveis do ensino formal. Embora esta seja uma temática de investigação que mereça maior atenção, não seria leviano afirmar que tais conteúdos ficam restritos aos livros didáticos de ciências que destacam as fases da vida (nascimento, infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice) com o foco exclusivamente biológico, não levando os alunos a uma reflexão mais profunda sobre as características sociais atreladas ao processo de envelhecimento. Não são raras as imagens de idosos estereotipadas⁹³, portanto parciais, na figura da vovó ou do vovô bem-humorados, com tempo livre e disposição para brincar com os netos e cozinhar (pratos bastante saborosos) ou de pessoas que moram com a família na mesma casa.

A este respeito, esclarece Ferrigno (2002, p. 56):

A discriminação dos velhos é o resultado dos valores típicos de uma sociedade de consumo e de mercantilização das relações sociais. O exagerado enaltecimento do jovem, do novo e do descartável além do descrédito sobre o saber adquirido com a experiência da vida são as inevitáveis consequências desses valores.

compreensão sobre a história das UNATIs pode-se consultar VELLAS, Pierre. As oportunidades da terceira idade. Maringá: Eduem, 2009.

⁹³ Segundo Moragas (2010), quando a imagem da pessoa idosa é representada a partir de atitudes negativas em vários espaços como nos meios de comunicação de forma repetida, excluem-se diversos nuances do envelhecimento, figurando apenas uma vertente do mesmo. Este fato leva a uma compreensão parcial e se torna atrativa à opinião pública, que rotula o idoso, o envelhecimento como algo negativo. O autor afirma que “quando os preconceitos em relação à velhice resultam em tratamento negativo do idoso, em qualquer dos seus papéis sociais, surge a discriminação. [...] consiste na falta de igualdade de oportunidades por alguma característica pessoal, inerente à pessoa e sobre a qual ela não tem influência” (MORAGAS, 2010, p. 143).

Entendemos que a educação é uma ferramenta na mudança desse panorama que desprivilegia o idoso. Desta forma, não pode ser um privilégio apenas das gerações mais jovens, mas verdadeiramente deve ser considerado um direito de todos. Observamos o que postula Freire (2004) sobre o inacabamento humano. Esta concepção explicita a origem da necessidade da educação e da sua politicidade, pois "a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente" (Freire, 2004, p.124).

3 O IDOSO E O TRABALHO

Categoria fundamental para o desenvolvimento humano, o trabalho sempre esteve presente na vida das pessoas. Obviamente, faz-se necessário compreender as transformações nos processos e formas de organizações do trabalho para que se possa apreender as percepções e representações do homem sobre esta categoria. Além da compreensão histórica de como o homem se apropriou e se desenvolveu por meio do mesmo, um olhar atento precisa ser lançado no que tange à forma como cada indivíduo se apropria do trabalho de maneira distinta, o que terá direta relação com a forma como o sujeito convive em seu meio socioeconômico.

Kreling (2008) afirma que se os jovens estão encontrando muitas dificuldades para se colocarem no mercado de trabalho, aos idosos cabe, com os seus poucos rendimentos, de aposentadoria, pensão e/ou trabalho, arcarem, na maioria das vezes, com boa parte do orçamento familiar. Nas palavras da autora:

A população idosa, como força de trabalho, encontra maior dificuldade em ser absorvida na atividade produtiva. A sua inserção no mercado de trabalho geralmente se dá em condições mais desfavoráveis — menores possibilidades de emprego, vínculos empregatícios mais frágeis, postos de trabalho menos qualificados e, não raro, principalmente para as mulheres, remunerações inferiores e instáveis (KRELING, 2008, p. 70).

A volta dessa parte da população para o mercado de trabalho está relacionada quase sempre com fato da necessidade de suprir as questões financeiras. Kreling (2008) afirma que isto ocorre, na maioria das vezes, em situação menos vantajosa e mais precária do que os trabalhadores mais jovens. A disputa para vagas de trabalho é acirrada e as exigências são cada vez maiores. Somado a isto, em uma sociedade como a brasileira, cujo sistema econômico valoriza mais a juventude e o que é novo, o posto de trabalho para idosos é mais incerto, pois, na maioria das vezes são vistos como sujeitos incapacitados, com reduzida

força produtiva, raramente levando-se em conta a experiência adquirida pelos anos mais de vivência.

Outro aspecto que se deve levar em consideração é o fato de ser bastante comum que:

[...] a perda da condição de ser produtivo, seja pela aposentadoria, seja pelo desemprego, além de reduzir seu poder aquisitivo — o que gera cortes no consumo e diminuição no padrão de vida —, venha acompanhada de um sentimento de desvalorização quanto à autoestima, à realização e à satisfação pela vida (KRELING, 2008, p. 70).

Entendemos que isto ocorre porque o ser humano cresce preparando-se para o trabalho e necessita dele, não só por questões financeiras e de manutenção da vida no aspecto material, como de crescimento, desenvolvimento e satisfação pessoal. Isto significa afirmar que o trabalho tem um valor muito significativo para as pessoas, o que dificulta qualquer tipo de afastamento, principalmente se considerarmos os aspectos da sociedade capitalista na qual o indivíduo sem trabalho é considerado improdutivo, sendo excluído socialmente.

Segundo Teixeira (2008, p. 78):

Não tendo mais valor de uso, na redefinição de uso e utilidade para o capital, o trabalhador idoso é condenado à miséria, à solidão, às deficiências, às doenças, ao desamparo, à condição de não humanos, de um “ser isento de necessidades” ou com necessidades abaixo dos seres humanos adultos empregados.

Beauvoir (1990, p.8) considera que “[...] essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Abrigada por trás do mito da expansão e da abundância, trata os velhos como párias”. Assim, reforçamos que a sociedade capitalista impõe aos idosos, padrões que levam a categorizar a pessoa idosa como improdutivo, ultrapassada, acometida de doenças, entre outras características negativas que reforçam o estereótipo da velhice como um problema, levando as pessoas à busca pela juventude eterna. Neste movimento, nega-se a velhice e, ao negá-la, a sociedade nega sua condição humana e a própria história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de envelhecimento da população brasileira é um movimento já deflagrado e em franca expansão. Há que se ponderar que, embora o envelhecimento seja considerado fundamentalmente como o processo de declínio das capacidades físicas e funcionais, o trabalhador envelhecido não pode ser descartado como algo improdutivo e inválido. O sujeito idoso não pode ser tratado como objeto e sim como sujeito histórico e crítico.

Além disto, deve ser percebido com suas diferentes particularidades, sendo o seu meio social um aspecto fundamental a ser compreendido e analisado, visto que estabelece relações e faz parte de um contexto que o influencia, mas que também é influenciado por ele.

O sujeito idoso é participante da construção histórica da sociedade. Observando as mudanças etárias e geracionais é imprescindível que se coloque na agenda das políticas públicas a atenção voltada a esta parcela da população em seus aspectos mais gerais, mas também é preciso levar em conta fatores específicos como a educação para o trabalhador envelhecido e/ou idoso.

Conforme pontuamos nas análises, o idoso, trabalhador por anos, encontra-se inserido em um sistema econômico e financeiro que exalta o indivíduo jovem e extingue o velho, em virtude da natureza do capital. Neste sentido, as chances dos mais velhos são menores no mercado de trabalho. Para aqueles que pretendem reingressar no mundo do trabalho, há que se considerar que a disputa é grande e as exigências do mercado são cada vez maiores para os trabalhadores (MUNIZ; BARROS, 2014).

Consideramos ser urgente colocar na pauta da discussão debates sobre a educação dos trabalhadores envelhecidos, somados a análises críticas sobre os currículos dos cursos de formação de professores, no sentido de observar como estão sendo preparados estes profissionais para lidar com este desafio da sociedade do século XXI.

Ao repensar os currículos e formar docentes que estejam melhores preparados para atuar não apenas com crianças e jovens, mas também com adultos mais velhos e idosos, estaremos preparando melhor a sociedade para minimizar as exclusões sociais e os preconceitos estabelecidos a partir dos estereótipos e mitos sobre o envelhecimento. A educação deve figurar como base de novas políticas públicas que consubstanciem efetivas respostas às demandas de uma sociedade muito mais longa e sem preconceitos estabelecidos em relação aos trabalhadores idosos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do idoso**. 2ª. Ed rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional do Idoso**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 1996.

FERNANDES, Gisele Pasquini. **O que os olhos não veem**: os analfabetos das instituições de longa permanência para idosos. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá, 2015.

FERRIGNO, José Carlos. O estigma da velhice: uma análise do preconceito aos velhos à luz das ideias de Erving Goffman. In: **Revista A Terceira Idade**, São Paulo. vol. 13., nº 24. abril 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. **O direito velhice**: os aposentados e a previdência social. São Paulo: Cortez, 1986.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios**, 2014.

KRELING, Norma Hermínia. **Envelhecimento, trabalho e renda**: uma análise na Região Metropolitana de Porto Alegre. Indic. Econ. FEE, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-76, 2008.

MORAGAS, Moragas Ricardo. **Gerontologia social**: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 2010.

MUNIZ, Tatiana da Silva; BARROS, Albani. O trabalhador idoso no mercado de trabalho do capitalismo contemporâneo. **Ciências humanas e sociais**, Maceió, v. 2, n.1, p. 103-116, maio 2014.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo de capital**: implicações para a proteção social no Brasil. – São Paulo: Cortez, 2008.

SENSO COMUM E AGÊNCIA EPISTÊMICA

COMMON SENSE AND EPISTEMIC AGENCY

Lucas Trentin Rech⁹⁴

RESUMO

O presente trabalho contrasta duas categorias de fundo metodológico bastante diverso: i) Agência Epistêmica, positivismo idealista; ii) Senso Comum, materialismo histórico-dialético. Através da metodologia marxiana, presente no texto do filósofo, e ex dirigente do partido comunista italiano, Antonio Gramsci, demonstram-se as fraquezas da categoria positivista, incluída nesse trabalho no campo neokantiano. O desnudar dos falsos conceitos demonstra a impossibilidade da afirmação da agência epistêmica, como categoria, sem o uso de dogmas. O contraste entre agência epistêmica e senso comum se mostra bastante didático na compreensão dos problemas causados quando da utilização do método neokantiano, apesar da completa divergência entre os métodos empregados.

Palavras Chave: Agência Epistêmica. Senso Comum. Antonio Gramsci. Epistemologia das Virtudes.

ABSTRACT

This paper opposes two methodological diverse philosophical categories: Epistemic Agency, positivist and idealistic; Common Sense, materialism historic-dialectic. Trough Marxian methodology, used in Antonio Gramsci's texts, this work shows the weakness of the analyzed positivist category. In the end, we see that, as category, epistemic agency cannot exists if not with the use of dogmas. The opposition between epistemic agency and common sense turns to be interesting to the comprehension of the problems within the neo-kantian method uses.

KeyWords: Epistemic Agency. Common Sense. Antonio Gramsci. Virtues Epistemology.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é teorizar a respeito da existência, ou não, de *agência epistêmica no senso comum*. O senso comum que tomaremos em conta, quando da análise, é o senso comum tal como descrito por Antonio Gramsci nos *Cadernos do Cárcere*, e que será exposto na primeira seção desse escrito. Já o conceito de agência epistêmica advém de um debate contemporâneo, e predominantemente anglo-saxão. Isto é, um conceito surgido a partir de uma filosofia neokantiana e neo-positivista.

Embora o leitor possa criticar, e eu tendo a concordar com a crítica, que há uma completa impossibilidade de debater um conceito neokantiano em uma categoria materialista-histórico-dialética, uma das nuances aqui posta é justamente demonstrar a limitação do conceito neokantiano quando em confronto com acepções histórico-sociais da condição humana. A

⁹⁴ Doutorando em Economia no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia. luksrech@hotmail.com

comunidade epistêmica anglo-saxã foca hoje o seu debate em torno da “epistemologia das virtudes”, uma quase-escola de pensamento, que já possui elementos contraditórios e membros discordantes, e por isso, aparece como uma teoria rica e explicativa.

O que acredito e buscarei demonstrar nesse artigo, é que a “epistemologia das virtudes” é uma corrente do pensamento epistemológico que aparece como rica, mas é, essencialmente, uma corrente conceitualmente pobre e, por isso, para a compreensão, e utilização, de determinadas categorias o dogmatismo torna-se uma obrigação. As duas categorias principais, me parecem, a partir de um confronto com Sosa e Baehr (2015)⁹⁵, Zagzebski (2012; 2013), Elgin (2013), Frickey (2006) e Pritchard (2014), são a *agência epistêmica* e a *autonomia intelectual*. Destarte é possível afirmar que não há uma concordância plena entre os autores e, os marcos teóricos destas duas categorias permanecem em debate. Todavia, é bastante claro que, a ideia de autonomia, que não discutiremos aqui com a devida profundidade, é bastante esvaziada quando da admissão das diversas heteronomias que constituem essa autonomia. Essencialmente, é uma categoria bastante idealizada e com pouca consonância no mundo real. Discutir uma autonomia a partir de um ser humano “natural”, com características “essenciais” é voltar ao que houve de mais pobre na filosofia de Kant⁹⁶, e não em superá-lo. Esquecendo um pouco a “autonomia” como uma virtude categórica, e retomando ao centro do texto, a epistemologia das virtudes exclui de sua filosofia qualquer evolução ontológico-dialética. Não só o homem é “natural”, também as virtudes são, ou devem ser, inerentes a ele. É um ponto bastante delicado, principalmente quando alguns membros dessa “comunidade epistêmica” buscam escrever sobre pedagogia e métodos normativos para a formação do conhecimento. Isso porque, aqui, exigir-se-iam uma série de desdobramentos ontológicos e a sumária desnaturalização do homem. Ao não serem capazes de fazê-lo, os epistêmicos anglo-saxões acabam criando, penso, conceitos cada vez mais abstratos. A busca de algumas correções pode ser notada na literatura de Zagzebski⁹⁷, que busca mediar as categorias, lhes tirando o peso, relativizando-as, mas conseqüentemente, esvaziando-as por completo.

Por fim, antes de entrarmos no objeto do texto, ressalta-se que o tema proposto não diz respeito ao “valor epistêmico” presente no senso comum, mas sim, à existência, ou não, de agência epistêmica neste. As categorizações de agência epistêmica não são homogêneas entre

⁹⁵ O texto é referência a um capítulo compartilhado por Sosa e Baehr (2015), incluído no livro organizado por Alfano (2015), todas as referências a estes dois autores presentes neste artigo, referem-se ao mesmo texto, ainda que apareçam separadas, isso é necessário para que compreenda-se que estão travando um debate.

⁹⁶ Como afirma Coutinho (2010, p. 30) Kant é transformado em um “positivista vulgar pelos neokantianos”.

⁹⁷ Como exemplo, ver ZAGZEBISKI (2013)

os autores, então, fica o leitor avisado que usar-se-á, principalmente, as formas-definições categóricas de Sosa (2015) e Elgin (2013).

2 SENSO COMUM

Em primeiro lugar, cabe o destaque de que Antonio Gramsci, durante sua trajetória intelectual, esteve sob influência do pensamento de Benedetto Croce – mesmo que ele empreenda um grande esforço para superá-lo, não significa que este pensamento não o tenha influenciado – acreditava, e afirmava, que todo homem é um filósofo:

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças. Superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93, C11 §12).

Isso implica, em primeiro lugar, que todo homem é capaz de conhecer, e ao seu modo, formar uma determinada concepção do mundo. Mas, e aqui está o ponto que será discutido nesse trabalho, nem todo o pensar ocorre com o “trabalho do próprio cérebro”. Se todos são “filósofos” e concebem ao seu modo o mundo, chega-se ao seguinte problema:

é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos são automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia, e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria peculiaridade? (GRAMSCI, 1999, p. 93, C11 §12)

O senso comum, em Gramsci (1999), reflete claramente a primeira metade da pergunta, isto é, um “pensar” não necessariamente consciencioso. Todavia, dialeticamente, Gramsci (1999) destaca que este “pensar” só é possível quando se é parte do mundo consciente. Mais adiante, na mesma nota, Gramsci (1999) afirma que a filosofia é uma ordem intelectual, e que o senso comum não pode sê-lo. Para ele “senso comum é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele, é um produto do devir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum”.

Além disso, nas massas, a filosofia, isto é, o senso comum, é vivida como uma fé:

Que se pense, ademais, na posição intelectual de um homem do povo; ele elaborou para si opiniões, convicções, critérios de determinação e normas de conduta. Todo aquele que sustenta um ponto de vista contrário ao seu, enquanto é intelectualmente superior, sabe argumentar as suas razões melhor do que ele e, logicamente, o derrota na discussão. Deveria, por isso, o homem do povo mudar de convicções? E apenas porque, na discussão imediata, não sabe se impor? Se fosse assim, poderia acontecer que ele devesse mudar uma vez por dia, isto é, todas as vezes que encontrasse um adversário ideológico intelectualmente superior. Em que elementos baseia-se então a sua filosofia? E, especialmente, a sua filosofia na forma que tem para ele maior importância, isto é, como norma de conduta? O elemento mais importante, indubitavelmente, é de caráter não racional: é um elemento de fé. (GRAMSCI, 1999, p. 109, C11 §12)⁹⁸

Mas esta fé, não é uma fé “natural”, ou seja, não está consigo desde o nascimento. É uma fé adquirida socialmente, é a “fé” do, e no, seu grupo social, e portanto, quando confrontado por um adversário superior “o homem do povo pensa que tantos não podem se equivocar tão radicalmente [...] Ele não se recorda concretamente das razões apresentadas e não saberia repeti-las, mas sabe que elas existem, já que ele as ouviu expor e ficou convencido delas. O fato de ter sido convencido uma vez, de maneira fulminante, é a razão da permanente persistência na convicção, ainda que não saiba argumentar” (*Idem*). Portanto, o senso comum em Gramsci é dogmático e “ávido por certezas peremptórias”.

Em Gramsci (1999), o indivíduo, nunca apartado de um meio social historicamente determinado, possui crenças que julga serem verdadeiras, mas para elas, não possui justificção. A justificção nem mesmo é buscada pelo indivíduo, já que, sua crença é a crença de seu meio social.

3 AGÊNCIA EPISTÊMICA

Começando por Sosa (2015), as virtudes agenciais, isto é, o que define a agência epistêmica, é mais que as nossas meras capacidades físico-imediatas, como visão, tato, memória, etc. Sosa (2015) admite, em um debate com Baehr (2015), que diferente dos *responsabilistas*, ele, um *confiabilista*, atribui à agência epistêmica um lugar de honra. Sosa (2015), de certo modo, afirma que existem mecanismos de formação de crenças, e mesmo estes, que formariam crenças não advindas da introspecção, mas sim das percepções sensoriais, fazem parte do nível “reflexivo” e não “animal”.

⁹⁸ Talvez, Gramsci fosse útil para desofuscar o confuso debate, em torno da epistemologia da virtude, sobre discordância epistêmica, e também sobre testemunho.

Essa distinção de Sosa (2015) é bastante confusa e é, por isso, o objeto da crítica de Baehr (2015) no debate em questão. Para Baehr (2015), Sosa (2015) não é capaz de deixar claro o papel da agência epistêmica no confiabilismo. Mas ora, se no nível reflexivo estão inseridas as crenças perceptuais, a distinção entre o que Sosa (2015) caracteriza como nível animal e nível reflexivo é praticamente imperceptível. Veja, um cachorro domesticado, perceptualmente, é capaz de “saber” quando seu dono está chegando em casa, que ele não deve pegar a comida de cima da mesa, não deve fazer xixi na sala, etc.; portanto, ao imputar uma certa agência epistêmica na formação das crenças perceptuais, Sosa (2015), aproxima bastante a “agência humana” da “agência animal”.

Todavia, ele se defende:

Does virtue reliabilism leave out agency? Does it at least leave out the conscious, intentional, volitional agency that is involved in deliberation and in conscious pondering, or weighing of reasons? Not at all; at most, the animal side of virtue reliabilism would be guilty of such negligence if it aspired to be an account of all human knowledge. But it has no such ambition. Rather, it has always been joined to an account of the more distinctively human sort of knowledge, the reflective sort. (SOSA, 2015, p. 66).

Daqui, podemos compreender que, em sua defesa, Sosa (2015) descarta a afirmação anterior, isto é, que existe agência epistêmica nas formações perceptuais de crenças. Aqui, parece bastante enfática sua defesa da existência de agência epistêmica quando, e só quando, do conhecimento reflexivo. Entretanto, a despeito desse parágrafo o restante do texto parece focar novamente nas crenças perceptuais, e ser uma longa defesa da agência epistêmica nestas crenças⁹⁹. Contudo, apesar da confusão estabelecida no texto, ao final, Sosa (2015) busca deixar clara sua posição quanto ao conhecimento, e por consequência quanto à agência epistêmica. Em Sosa (2015, p. 73), *só existe conhecimento quando há a intenção do agente, ou seja, a agência epistêmica, de estar certo*. De outro modo, não pode ser creditado ao agente o conhecimento.

⁹⁹ Aqui, um exemplo bastante confuso: “How can we find out? We might of course just open the lid. In pursuit of this objective we will then exercise certain competences, perhaps even character traits (if the box is locked, or the lid stuck), such as persistence and resourcefulness. And perhaps these qualities (in certain contexts, and in certain combinations) do lead us reliably to the truth. Nevertheless, the exercise of such intellectual virtues need not and normally will not constitute knowledge, not even when that exercise does indirectly lead us to the truth. Contrast what happens when we manage to open the lid and look inside. Now we may immediately know the answer to our question, with a perceptual How Are Virtues Related? belief—say, that there is a necklace in the box—which manifests certain cognitive competences for gaining visual experience and belief. Perhaps this complex, knowledge-constitutive competence first leads to things seeming perceptually a certain way, and eventually to the belief that things are indeed that way, absent contrary indications. A belief manifesting such a competence, and crucially, one whose correctness manifests such a competence, does constitute knowledge, at a minimum animal knowledge, perhaps even full-fledged knowledge (including a reflective component).” SOSA, 2015, p. 68.

Na visão de Elgin (2013), por sua vez, a agência epistêmica é compreendida a partir da visão responsabilista. Isso implica, em primeiro lugar, a imputação de responsabilidade ao indivíduo. Portanto, em Elgin (2013), não há um comportamento puramente autônomo nem um comportamento completamente heterônomo, isso porque: “*Real people (being neither holy wills nor robots), are capable of, and presumably engage in, both sorts of behavior [...] it is because people have the capacity for both autonomous and heteronomous behavior that we can be held responsible for what we do*” (Ibid., p. 140). Todavia, para a autora, as crenças não são postas ao indivíduo, são por esse processadas, julgadas, e aceitas ou não: “*he develops and deploys a variety of methods, mechanisms, heuristics and habits that enable him to credit or discredit wide swaths of inputs efficiently*” (Ibid., p.142).

Com isso, o pensamento de Elgin (2013) se distingue enfaticamente do pensamento de Ernst Sosa. Primordialmente no que diz respeito as crenças perceptuais, já que, em Elgin (2013), simplesmente não podem existir. Isso não quer dizer que em suas mediações elas não apareçam, ou seja, que ela deflagre verbalmente a completa inexistência de uma “*estrutura*”. Todavia, a forte presença de dogmas neokantianos em seu pensamento, faz que, essencialmente, desapareça por completo a “*estrutura social*”. O ser humano em Elgin (2013), embora não formalmente, é em essência apartado de um meio social, um ser isolado e naturalizado. Sem embargo, é um retrocesso ao que há de mais pobre na filosofia de Kant.

Concluo, que a agência epistêmica tem duas leituras majoritárias dentro da “*epistemologia das virtudes*”: A visão confiabilista, que opõe as crenças perceptuais às crenças reflexivas; e a visão responsabilista, onde não há essa oposição. Logo, em Elgin (2013), quando o ser-humano não coloca a mão no fogo, há *reflexão* e não *reflexo*.

4 SENSO COMUM E AGÊNCIA EPISTÊMICA

Dado o que foi exposto, conclui-se: 1) A agência epistêmica como categoria não é um ponto passivo dentro da “*epistemologia das virtudes*”. Como posto na seção anterior, há uma cisão no entendimento de reflexo e reflexão, o que, por fim, opõe fortemente Sosa (2015) e Elgin (2013), representando aqui o desacordo entre *confiabilistas* e *responsabilistas*.

2) O senso comum, em Gramsci (1999), implica na não existência de reflexão, por isso, assemelha-se a aceitação da fé. A existência clara de estrutura e superestrutura permite ao filósofo italiano uma leitura apurada do *processo* de formação das crenças do “homem do povo”. A permissão desta conclusão, pelo italiano, se dá, sobretudo, pela escolha do método marxiano na análise. Por partir do coletivo de indivíduos, e não do indivíduo isolado, é que o

italiano pode distinguir as ações reflexivas das ações condicionadas, isto é, executadas sem a mediação da razão.

3) A naturalização do homem na “epistemologia das virtudes” impede a mediação necessária entre estrutura e superestrutura. Se em Sosa (2015) e Zagzebsky (2012) há uma clara, e louvável, busca de mediação entre o indivíduo e seu meio social, o resultado é um inevitável esvaziamento categórico. A agência epistêmica desaparece em Sosa (2015) do mesmo modo que desaparece a autonomia em Zagzebsky (2012). Isso porque, a categoria, como descrita, só faz sentido quando o dogmatismo é levado a frente, como em Elgin (2013). O agente epistêmico “responsável”, para o nome fazer sentido, precisa, inexoravelmente, estar apartado de um meio social qualquer. Suas características devem ser inerentes, e justamente por isso, ao buscar uma mediação, Sosa (2015) acaba esvaziando o conceito. Enfatiza-se aqui que, o louvável esforço dos autores, na mediação categórica, não encontra resultado satisfatório pela limitação do método filosófico empreendido. 4) Estão na filosofia da práxis os elementos necessários para que os filósofos encontrem melhores resultados. A análise do ser-humano como um constructo social, por exemplo, permite, não só a compreensão do conceito *homem* como um devir, mas também, a importante separação do *homem* em classes. De maneira bastante simples, em Gramsci (1999), há classe dirigente e classe dirigida. Apenas à classe dirigente cabe a formação da filosofia, isto é, a elaboração de uma teoria coesa e explicativa sobre a ordem das coisas, que inclua normas éticas e de costume. À classe dirigida cabe apenas a aceção dessas crenças que, sem reflexão, constituem o senso comum¹⁰⁰.

Por fim, 5) só pode existir agência epistêmica no senso comum nos termos categóricos de Elgin (2013). Como julgo inaceitável a ideia de que as crenças perceptuais, animais, possam ser fruto da reflexão, logo, afirmo que não há agência epistêmica no senso comum. A devida mediação entre reflexo e reflexão não pode ser ignorada, com risco de ignorarmos a maior parte da literatura filosófica clássica. Quando feita a devida mediação, é possível separar condicionamento de condição. O senso comum é um condicionamento social

¹⁰⁰ Grande parte da obra de Marx é dedicada, justamente, à busca desta mediação. Ou seja, como pode a classe trabalhadora tomar em suas mãos o seu destino, e não mais depender dos desejos da classe burguesa. Por entender o papel das ideologias nas ações individuais, Marx, juntamente com Engels, se dedica a escrever uma nova filosofia, completa, e independente da filosofia burguesa. A esta filosofia nova, Gramsci nomeia, a partir de suas leituras de Labriola, *Filosofia da Práxis*. Durante sua obra, Gramsci, busca encontrar formas de introduzir, ao nível do senso comum, as ideias e percepções da Filosofia da Práxis. Sem embargo, para ele, não há possibilidade revolucionária sem a aceção das ideias revolucionárias por parte da classe dirigida. A dificuldade na transmissão da mensagem encontra-se no poder, na propriedade, dos aparelhos privados (mas também o Estado Burguês) de construção ideológica. Por isso, para ele, os intelectuais devem assumir o papel de classe dirigente ideológica no processo pré-revolucionário. Veja, que aqui, ainda há uma classe dirigente e uma classe dirigida, e continua cabendo a classe dirigida a aceção das crenças de maneira não reflexiva.

do indivíduo, e a libertação, isto é, a possibilidade irrestrita de liberdade para todos os homens, só é possível com o fim da divisão classista da sociedade. Por isso, em Gramsci, ao longo dos *Cadernos*, o rompimento estrutural é necessário para a existência das condições reflexivas à todos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. N. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. Expressão Popular: São Paulo, 2010.

ELGIN, C. “Epistemic Agency”. In: **Theory and Research in Education**, Vol. 11, N. 2, 2013, pp. 135–152.

FRICKER, E. (2006). “Testimony and Intellectual Autonomy”. In: Sosa, E. & Lackey, J. (eds.). **The Epistemology of testimony**. Oxford: Oxford University Press, pp. 225-251

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Volume 1**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1999.

HITOMI, A.H. As formas sociais de consciência: O pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Transinformação**, Vol. 8, n.1, 1996, pp. 31-51.

SOSA, E.; BAEHR, J. “How Are Virtue and Knowledge Related?”. In: Alfano, M. (ed.) **Current Controversies in Virtue Theory**. New York, London : Routledge, 2015, pp. 61-90.

PRITCHARD, D. **What is this thing called knowledge**. Third Edition, London: Routledge, 2014.

ZAGZEBSKI, L. “The Rejection of Epistemic Authority”. In: **Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief**. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 4-28.

_____. **INTELLECTUAL AUTONOMY**. Philosophical Issues, 23, Epistemic Agency, 2013.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “o trabalho dignifica o homem?”

PROFESSIONAL EDUCATION: "work means man?"

Juliana de Almeida Pereira e Santos¹⁰¹

RESUMO

Este artigo, excerto de um estudo maior de dissertação de Mestrado, propõe um paralelo entre os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, de um lado, e, de outro, os parâmetros organizacionais e pedagógicos que emergem da experiência de um curso Técnico em Enfermagem analisado, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral. Utilizou-se, para tanto, pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. As conclusões apontam que o caso analisado, embora não tenha atingido plenamente o desafio de educação integradora, dadas as disputas e os arranjos organizacionais em contrário, por apresentar ações e intenções integradoras, ainda que embrionárias e inconclusas, constituiu-se como proposta inabitual, em seu contexto espaçotemporal, o que evidencia seu mérito e relevância.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Omnilateral. Pedagogia Marxista.

ABSTRACT

This article, an excerpt from a larger dissertation study, proposes a parallel between the epistemological and philosophical foundations that originate and sustain the conception of integrated curriculum, as pedagogical theory of Marxist base, on the one hand, and, on the other hand, the organizational and pedagogical parameters that emerge from the experience of a Technical Course in Nursing analyzed, looking for notes on the ruptures and continuities concerning omnilateral education. For this purpose, research of a basic nature, of the exploratory type, with hypothetical-deductive approach and qualitative approach was used. Regarding the procedure, a case study, based on the oral history technique, in the thematic modality. The conclusions pointed out that the case analyzed, although it did not fully reach the challenge of integrative education, given the disputes and the organizational arrangements to the contrary, for presenting actions and intentions integrating, although embryonic and inconclusive, was an unusual proposal, in its spatio-temporal context, which shows its merit and relevance.

Keywords: Integrated Curriculum. Omnilateral Education. Marxist Pedagogy.

1 APRESENTAÇÃO

Este texto constitui excerto de estudo de dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi descrever o processo de construção de uma nova *práxis* pedagógica, com base em uma reforma

101 Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, campus Araçuaí. Possui licenciatura em Letras Português e bacharelado em Enfermagem; Mestrado em Ensino em Saúde. juliana.santos@ifnmg.edu.br

curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis.

Nesse recorte, aqui proposto, engendra-se um paralelo entre os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, de um lado, e, de outro, os parâmetros organizacionais e pedagógicos que emergem da experiência no curso Técnico em Enfermagem analisado, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral.

2 METODOLOGIA

Utilizou-se pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, utilizou-se o estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. Na análise dos resultados, as depoentes, constituintes da amostra, foram identificadas com nomes de artistas do Movimento Modernista, iniciado em 1922, o qual permeou a literatura, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e de inovação do trabalho das professoras, no âmbito da reforma curricular em análise.

Para captação das informações, foi empregada a entrevista semiestruturada, a partir do registro de depoimentos com recursos de captação de áudio, transcrição de fontes, e constituição do arquivo. Paralelamente, e de modo complementar, utilizou-se uma pesquisa documental em acervo legal acerca do tema, englobando leis, decretos, resoluções, portarias e documentos escolares pertinentes.

3 OBJETIVO

Relacionar a construção de uma nova *práxis* pedagógica, do modelo tradicional para o integrado, no curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, com os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Educação profissional: “o trabalho dignifica o homem?”

É a história de um rei egípcio que ensinou aos seus macacos a dança da espada. As criaturas, com apurado instinto imitativo, rapidamente aprenderam e passaram a actuar [*sic*] na corte adornadas com trajes vermelhos e máscaras. Durante algum tempo o espectáculo [*sic*] foi um grande êxito. Até que um dia um engenhoso espectador trouxe consigo algumas nozes e as atirou para o palco. Num ápice, os macacos esqueceram a dança, deitaram fora a sua humanidade e voltaram à sua macaquite: ei-los rasgando os trajes e esmagando as máscaras, numa luta feroz pelas nozes. E assim ruiu o *corps de ballet* e a solenidade do auditório. (SAMÓSAFA, 1905, p. 222).

O texto acima, em linguagem metafórica, apresenta animais travestidos de características humanas, mas que despertam por uma mera trivialidade. A sua utilização, no descerramento desse artigo, deve-se ao intento de estimular a reflexão acerca dos atos de seres humanos e de animais, bem como a tipificação dessa categoria dentro de cada espécie.

Se na “humanidade dos macacos”, ao dançarem, não há uma intencionalidade, mas sim uma resposta instintiva ao meio, regulada por sua natureza; na “macaquite” do homem, que atira as nozes, há um ato consciente, planejado, capaz de modificar a situação estabelecida, fendendo o território linear da narrativa. Diferente do animal, que age conforme a sua natureza e, desse modo, não projeta sua existência, os seres humanos, por sua ação consciente, criam e recriam a sua própria vivência, constituindo assim a sua especificidade, em relação aos outros animais.

...ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de uma determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica. (MARTINS, 2004, p. 57).

E, nesse inter-relacionamento entre homem e realidade material / social, a primeira forma de mediação é o trabalho, assumido em dupla dimensão – uma ontológica e outra histórica. A primeira como condição inerente a todos os seres humanos. Ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas. Nessa perspectiva, ato de trabalhar coincide com a própria existência, na medida em que cada ser, para existir, precisa produzir a sua própria vida.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

Nessa acepção, o termo, por sua intensidade reconhecível, abarca todas as dimensões da vida humana, constituindo um sentido ontológico ou, conforme Lukács (1978), assumindo uma essência e generalidade ontocriativa, isto é, uma dimensão de criação do ser humano. De tal forma que todas as sociedades são compelidas a entrar nesse metabolismo com o meio natural, através do trabalho, garantindo a sobrevivência física de seus membros. Nesse sentido, Frigotto (2012) chega a afirmar que “...o trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em ‘anjos’.” (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

A segunda, dimensão histórica, é mediada pelas relações econômicas de produção e pela venda de força de trabalho, relacionando-se às noções de emprego e/ou atividade laborativa; que, no transcurso da história assumem algumas instâncias específicas, com roupagens e relevos ancorados nas esferas sociais, entre elas, o “trabalho servil”, a “escravidão”, o “trabalho assalariado”. Isso porque os atos de trabalho só se desenvolvem no interior de relações sociais.

Conforme Saviani (1994), inicialmente, nos meios de produção humana, prevalecia o modo comunal, em que tudo era produzido em caráter comum. Não havia classes e as coisas eram repartidas solidariamente. Contudo, a medida que avança o processo de sedentarização, isto é, à medida que o homem se fixa na terra e essa passa a ser considerada como o principal meio de produção, surge a propriedade privada e a consequente divisão de classes. Com efeito, os não proprietários assumem a atribuição de trabalhar a terra, mantendo a si próprios e aos senhores, os quais, vivendo do trabalho alheio, constituem classe ociosa.

É, nesse momento, ainda de acordo com Saviani (1994), que se origina a escola, cuja denominação, em sua origem etimológica, do latim *schola*, refere-se à folga, tempo ocioso. Uma alusão a um lugar a que tinham acesso as classes ociosas, enquanto a maioria da população se educava no trabalho. Além da palavra escola, a palavra ginásio tem origem semelhante, referindo-se ao local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. Enquanto que a ginástica dos que tinham que trabalhar, também era o próprio trabalho.

Posto isso, não é imprevisível notar o papel de centralidade que o trabalho ocupa na teoria sociológica; bem como a sua importância no construto social. Dessa forma, configura-se

“...em direito e dever e engendra um princípio educativo”. (FRIGOTTO, 2012, p. 60) Para Frigotto (2012), é possível compreender o trabalho como princípio educativo, dada a sua condição imperativa de transformação da natureza em meios de vida, produzindo valores para mantê-la e reproduzi-la. A relação encontra-se, de tal modo imbrincada, a ponto de tornar-se crucial e educativa, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo.

De acordo com Pistrak (2002),

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2002, p. 50).

Essa interseção entre trabalho e ensino é de tal monta relevante, que embasa e inspira projetos educativos, já há bastante tempo; figurando entre os principais debates que concernem à educação profissional. Dentro desta perspectiva, é possível mencionar a contribuição de Marx e Engels. Tais teóricos apontam para uma dimensão educativa do trabalho, entendendo-a como elemento importante para o ensino. Essas mesmas discussões são retomadas, posteriormente, por Lênin e por educadores soviéticos, sendo aplicadas em algumas escolas após a revolução russa de 1917.

Conforme Dal Ri e Vieitez (2012), os escritos de Marx e Engels, embora pouco numerosos e inespecíficos no que tange à temática, são bastante consistentes e relevantes no bojo desse debate. Esse material, que convencionou-se denominar de pedagogia marxista, tem como ponto básico a união do ensino com o trabalho produtivo. Para Marx, crianças e adolescentes, subdivididos em classes, deveriam receber um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. Para ele, também, a união do trabalho produtivo, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevariam a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias. Dessa forma, ele afirma que “...a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade...”. (MARX, 1983, p. 242)

Ainda que não se possa precisar, de maneira nítida, o conceito de omnilateralidade, na obra do sociólogo, é inegável a vinculação do termo com um processo de ruptura com a dualidade estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, estabelecendo relações menos fragmentadas. Cumpre notar a tentativa de desvinculação da escola com sua tradição de

receptáculo e transmissora da cultura erudita, voltada para as classes dominantes e ociosas; e distante da classe trabalhadora, que é incumbida das atividades manuais, e alvo de uma formação para isso. Por esse motivo, é recorrente, na pedagogia marxista, não apenas o atrelamento entre educação e trabalho, mas também a necessária alusão às atividades de ginástica, de modo a romper com as dicotomias estabelecidas na escola tradicional, reunindo fragmentos esfacelados pela divisão de classes, com vistas a um ensino verdadeiramente omnilateral.

Esse e outros postulados da concepção marxista de educação foram retomados por Lênin, como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista; em que foi possível vislumbrar uma materialidade da proposta, transmutada na pedagogia soviética, após a tomada do poder do Estado, na Revolução Russa. Lênin “...estudou os escritos de Marx e Engels sobre a escola e, em seus textos, sempre empregou atenção especial à combinação do ensino com trabalho produtivo.” (DAL RI; VIEITEZ, 2012, p. 268).

(...) não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração. Nem o ensino e a educação sem um trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo separado do ensino e da educação poderão colocar-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 41).

Desse modo, a proposta de instrução politécnica e de escola do trabalho assumiu um papel de centralidade na pedagogia soviética, que apregoava o seguinte: “Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças”. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 87).

Esse modelo inspirou e influenciou estudiosos da educação e projetos de ensino, de diversos modos e em variados momentos. Um desses importantes períodos de recuperação das formulações de Karl Marx, Engels e Lênin, no que diz respeito à pedagogia, repousa na figura de Antônio Gramsci. O intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália incorpora algumas categorias da teoria marxiana, e dedica interesse pela educação e pela escola, advogando, também, a ideia do processo de trabalho como princípio educativo.

E, dentro dessa perspectiva, Gramsci enuncia seus postulados acerca da educação. Para ele, o ensino deve empoderar os trabalhadores para o surgimento de intelectuais dentro da

classe trabalhadora, que possam encampar a transformação do ideário capitalista, contribuindo, desse modo, para evitar que indivíduos ou grupos explorem o trabalho dos outros.

Gramsci, reafirmando a interação entre teoria e prática no bojo da concepção marxista da educação, estabelece a seguinte proposição:

...escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Para o estudioso seria fundamental romper com a cisão entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Segundo ele, em todo e qualquer trabalho físico existe esforço intelectual, portanto, não se pode reservar a intelectualidade a um grupo seletivo de pessoas. Todos os homens são intelectuais, embora nem todos encontrem espaço na sociedade para exercer esse papel. Para Gramsci, o fato de que “...a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais...” (GRAMSCI, 2004, p. 118) constituía um instrumento de legitimação da subordinação da classe trabalhadora à elite burguesa e, portanto, devia ser combatido. Desse modo, cumpria romper com essa dicotomia através de uma escola unitária, capaz de formar intelectuais dentro da classe trabalhadora, constituindo-se como importante instrumento para o empoderamento social.

Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação, no Brasil, pressupõe a possibilidade de se pensar a superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira. Nesse sentido, um importante marco a ser considerado é a revogação do Decreto 2208/1997 e a gênese do Decreto 5154 / 2004. Aquele, aliado à Portaria nº 646/97, proibiu “...a pretendida formação integrada e regulamentou formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado...”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 25) Com o Decreto nº 5154 / 2004, o que se tenta é resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, “...que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37) O Decreto, ainda, “...tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37)

4.2 A materialidade do currículo: o curso técnico em enfermagem do instituto federal da Bahia, *campus Eunápolis*

Então, com o Decreto 5.154, os diversos...todos os cursos..., né, dos...dos...federais de educação e das escolas técnicas tiveram que se adequar. O que é...como Fernando Henrique tinha acabado com o ensino integrado, né, aí ensino integrado não de currículo integrado, mas o...o... ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. É...o governo Lula ele traz essa...ele retoma isso... Então...a gente...os cursos passou a ser...depois do Decreto 5154...os cursos passaram...a ter que ser...ou era curso técnico integrado ao ensino médio, ou curso técnico subsequente, ou curso superior, né... [...] [*sic*] (PAGU)¹⁰².

Essa fala de Pagu sobre as mudanças instauradas pelo Decreto 5154/2004, bem como acerca do momento político, vivenciado à época, situa os caminhos percorridos na implantação da mudança curricular, em análise, e a interface deles com as concepções sobre ensino e aprendizagem.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa articulação no ensino médio, instaurada no texto legal, é bastante importante, na medida que consideramos que, nessa modalidade, o dualismo na educação brasileira atinge sua maior expressão. “É nesse nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 31).

Não obstante, recorda-se que, nesse estudo, o emprego do termo “currículo integrado” não se restringe ao modo de organização do ensino médio, articulado à educação profissional. Mas antes, em uma visão ampliada, resgata-se os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da educação politécnica e omnilateral, baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci; admitindo que essa base de pensamento pode perpassar qualquer organização de ensino.

No Curso Técnico em Enfermagem, em análise, por exemplo, a forma de organização não se deu através da modalidade de ensino integrado. A opção foi por estruturá-lo nos moldes de ensino subsequente. No trecho a seguir, Pagu fala sobre as questões consideradas para a inviabilidade de organização do curso na modalidade integrada:

102 Nome fictício adotado para intitular depoente que constituiu amostra da pesquisa que originou este artigo. Os nomes adotados são uma homenagem às artistas do Movimento Modernista, iniciado em 1922, que permeou a literatura, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e inovação do trabalho das depoentes, no âmbito da reforma curricular em análise.

... a gente viu a inviabilidade do curso integrado, tanto por ser o curso técnico, um curso que já tem carga horária muito alta, né...a demanda desse curso, geralmente, muito mais...a nossa demanda lá, historicamente, lá, nossa demanda era de pessoas adultas...a gente não tinha muito jovem procurando, né, e, também, por uma outra questão, que naquela época, ainda era uma dúvida muito grande pra gente, né, porque, quando você abre pra alunos jovens, vai entrar com alunos de 14, de 15 anos...como é que a gente faria isso no serviço de saúde...então gerou muita inquietação... como é que a gente coloca um aluno de 15 anos pra ir pras...instituições de saúde. [sic] (PAGU).

Já na fala de Tarsila, abaixo, vislumbra-se uma elucubração acerca das possibilidades de integração no contexto dos cursos subsequentes, especificamente no Técnico em Enfermagem; apontando para a questão do trabalho como princípio educativo, um dos pontos-chave no contexto da politecnicidade, em uma perspectiva epistemológica:

[...] a enfermagem, embora, é...a gente não tenha, né, é...essas disciplinas da base comum, mas gente tem...outras disciplinas, né...é...ligadas à área de humanas, ou mesmo na área de exatas, né mas que também estejam envolvidas nessa formação integral, né, tendo o trabalho como princípio educativo. [sic] (TARSILA)¹⁰³.

Desse modo, ainda que estruturado na modalidade de ensino subsequente, o curso passa a buscar estratégias de integração, iniciando, assim, um desenho da reforma curricular. Pagu fala a esse respeito:

E aí...quando a gente teve que reestruturar todos os cursos, porque aí...o ensino médio que tinha lá teve que começar a pensar os cursos de...integrados que faríamos, e o que que ia manter com o subsequente. [...]
Então, assim...em 2005, a gente começou a estudar, a prestar...e aí eu trouxe muito dessa bagagem que eu tinha vivenciado na universidade, como nenhuma delas tinha vivenciado isso. Então assim... eu tinha essa bagagem das exposições de currículo...da discussão de diretrizes...aí eu comecei... [sic] (PAGU).

A fala, além de remeter ao início do processo de mudança, revela, também, certo grau de protagonismo de Pagu, na condução disso. A esse respeito, Tarsila faz algumas menções, referindo-se à colega: “...tinha muitas coisas boas para dar, né...já vinha de uma formação diferenciada [...], né...já era uma nova formação...um outro olhar, né. E aí ela já tinha essa proposta de mexer no currículo... [sic]” (TARSILA).

Sobre esse importante papel docente, evidenciado pelos movimentos iniciais de Pagu, Leite e Fernandes (2010) nos esclarecem que “...existe um certo consenso em relação à

103 Nome fictício adotado para intitular depoente que constituiu amostra da pesquisa que originou este artigo.

ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores.” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 16).

No contexto do Curso Técnico em Enfermagem do IFBA, ao lado do protagonismo docente, figuraram como fatores motivacionais para a mudança, estruturando as ações dos professores, questões políticas, associadas a aspectos ideológicos.

[...] realmente, é por conta da necessidade de atualizar, né. O currículo é...ele foi feito pra isso, pra acompanhar essa mudança da sociedade...a própria mudança do mercado, também, porque não adianta a gente negar, existe um mercado de trabalho, né, embora a gente fale muito do mundo do trabalho, existe um mercado de trabalho, mas a gente não deve, apesar de existir esse mercado de trabalho, a gente não deve, também, é...deixar nossa base humana, né, de formação, realmente, mais integral, né. Então, essa necessidade de mudança mesmo, formar mesmo a pessoa da forma mais integral, para modificar, realmente, o mundo, apesar do mercado de trabalho, apesar desse sistema é ...bastante cruel ainda... [sic] (TARSILA).

A esse respeito, Moysés (1994) lembra que a tarefa docente é complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. “É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social. (MOYSÉS, 1994, p. 13-14).

Acredita-se que, no caso analisado, essa ideologia docente, foi, em boa medida, influenciada pelas experiências prévias de Pagu, no contexto de sua formação superior, e pelas vivências de Tarsila como trabalhadora de saúde, dado o entrelaçamento do seu percurso de formação com as contradições do processo de trabalho em Enfermagem. Fatores que parecem ter constituído força motriz para o processo de mudança.

[...] eu nasci para cuidar nas várias dimensões e, entre elas...a educação, né. E...essa minha...sempre eu me sentia muito incomodada no hospital, quando eu tinha a impressão que não tinha mais nada para fazer...que eu não ia dar conta de nada...eu sempre partia para a educação continuada, a educação em serviço...porque era um momento em que eu me sentia mais realizada, né, então...se eu via que administrativamente, tinha muitos entraves, eu...era através da educação que eu me realizava, porque eu achava assim...eu empoderando esses meninos, empoderando essas pessoas, elas poderiam, também, galgar outras coisas e até se tornar sujeitos de direito e lutar. [sic] (TARSILA, GRIFOS DA AUTORA).

É...a proposta é a integração das disciplinas propedêuticas, né, que não se chama mais propedêuticas, mas da base comum, com as disciplinas técnicas, né. Eu penso na formação integral, né...essa formação omnilateral, que tanto se fala, que a gente tanto almeja, mas que a gente não consegue. Então não é formar apenas para o trabalho, para o mercado de trabalho, mas eu acho que...tendo o trabalho como princípio educativo, né. A formação humana, mesmo, né, do sujeito que vai modificar o mundo,

né, que consegue fazer essa reflexão e intervir nesse mundo que tá, atual, né. [sic] (TARSILA).

Tal ideologia, embora recorrente nas falas, aparece de modo restrito sob o ponto de vista da análise documental acerca do currículo construído, o que pode evidenciar os antagonismos, as incoerências e as dificuldades que perpassaram o processo. Não obstante, a ideologia que subjaz parece aproximar-se do ideário de “currículo integrado”, como teoria pedagógica de base marxista. É preciso considerar que as contradições são inerentes ao processo; ponderando, desse modo, que, no percurso de implantação da proposta, muitos entraves se fizeram sentir e muitas negociações precisaram ser estabelecidas, implicando ora em aproximação, ora em distanciamento no que concerne à concepção original do projeto, que vigora, na prática, a partir de 2005.

Vale ressaltar, ainda, que, embora influenciada por rearranjos nas políticas públicas educacionais engendradas em âmbito nacional, a proposta gestada no Curso Técnico em Enfermagem da unidade de Eunápolis do IFBA manteve-se singular. Outros cursos da unidade e, até mesmo da instituição IFBA, embora alvo das mesmas proposições legais, mantiveram-se em organizações curriculares mais voltadas para o modelo tradicional. A mudança mais vigorosa, nos demais cursos, foi mesmo a incorporação da modalidade de ensino integrado, do ponto de vista meramente organizativo, estruturando, desse modo, o ensino médio articulado à educação profissional. Tal fato, infelizmente, parece não constituir-se como caso restrito à realidade baiana. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Nesse sentido, o caso analisado, embora não tenha atingido plenamente o desafio da educação omnilateral, de base pedagógica marxista, dadas as disputas e os arranjos organizacionais em contrário, por apresentar ações e intenções integradoras, ainda que

embrionárias e inconclusas, constituiu-se como proposta inovadora e inabitual, em seu contexto sócio-histórico, o que evidencia seu mérito e relevância.

5 CONCLUSÃO

Nesse sentido, e como proposição para o arremate final desse artigo, deixa-se as seguintes questões: Na atual conjuntura de formação, quem [e para quem] seria favorável [a] um sistema de ensino politécnico, de base marxista? Será que os embates e desafios que emergem de um processo de reforma curricular desse tipo limitam-se, de fato, à especificidade de cada contexto locorregional? É possível pensar que a ruptura em um processo de reforma curricular dessa monta, embora implique em descontinuidade, possa, de fato, representar, um efetivo sucesso da proposta, na medida que toca em certos organismos, em boa medida estáveis, conformando conflitos?

Como possibilidade de análise, cita-se Garcia (1995) que, referindo-se às mudanças pedagógicas que têm ocorrido no Brasil, afirma que as inovações, como as técnicas, não são neutras. “Sua ocorrência, num determinado contexto, não é fortuita, como não o é sua difusão nesse contexto e em outros.” (GARCIA, 1995, p. 62).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas da autogestão**. São Paulo: Ícone, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2012.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

Revista Labor Edição Especial

Fortaleza/CE, Novembro de 2017 **Vol. 02, nº 18, p. 236-248** **ISSN 1983-5000**

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? In: **Educação**, Porto Alegre, V. 33, n. 33, set./dez., 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. Cultura e revolução cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 *apud* KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

LUKÁCS, György. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: **Ciências Humanas**, p. 11-171, 1978.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

MOYSÉS, Lúcia. **O Desafio de Saber Ensinar**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1994.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, ISSN 1676-2584, jun. 2008. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf> Acesso em: 08 fev. 2016.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SAMÓSAFA, Luciano de. **The Works of Luciano of Samosata**. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press, 1905.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.