

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000 Número 22 Vol 01 Jul/Dez 2019



Edição Jul/Dez 2019

Nº 22, Vol. 01

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

Fortaleza/Ceará
Dezembro/2019



Publicado no Brasil

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

Faculdade de Educação

Prof^a Heulália Charalo Rafante

Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação

Prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Eixo Economia Política, Sociabilidade e educação

Prof. Eneas de Araújo Arrais Neto

FICHA CATALOGRÁFICA

O46e OLIVEIRA, Elenilce Gomes de *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 22 Volume 01. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Dezembro de 2019.

137f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Ensino 3. Economia Política 4. Formação dos Trabalhadores 5. Lutas Sociais. 6. Educação Profissional. 7 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

Expediente

Editores-Chefes

Prof. Eneas Arrais de Araujo Neto, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

Prof. Dr. Arno Münster, Universidade de Amiens – Paris, França

Conselho Editorial

Prof. Dra. Iracy Picanço, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Ricardo Antunes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Prof. Dr. Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Brasil

Profa. Maria José Pires Barros Cardoso, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Brasil

Conselho Científico

Sr Gilson de Sousa Oliveira, Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFCE), Brasil

Dr Jackson Braga, UFC, Brasil

Srta ADRIANA ALVES DA SILVA, IFCE- CAMPUS IGUATU, Brasil

SRa Tânia Serra Azul Machado BEZERRA, Universidade estadual do Ceará-UECE, Brasil

Prof. FRANCISCO JOSÉ LIMA SALES, UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, Brasil

Prof.a Sonia Maria Rummert, Universidade Federal Fluminense - UFCC, Brasil

Prof.a Antonia de Abreu Sousa, Instituto Federal do Ceará - Campus Fortaleza, Brasil

Prof. Erasmo Miessa Ruiz, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Profa. Francisca das Chagas Silva Lima, Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Maria Aparecida Ciavatta, Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Marise Nogueira Ramos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

Prof. Paulo Sergio Tumolo, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Parecerista Ad-hoc deste Volume

Prof. Dr. Gilson de Sousa Oliveira

Profa. Dra. Raphael Pires de Souza

Prof. Dra. Maria Madalena Silva

Prof. Dr. Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Profa. Dra. Adriana Alves da Silva

Profa. Dra. Francisca das Chagas Ferreira Lima

Prof. Dr. Océlio Jackson Braga

Prof. Dr. EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA

Prof.a Dra. Zuleide Fernandes Queiroz

Profa. Dra. Lucinéia Contiero

Profa. Dra. Ana Patrícia Dias Sales

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

Prof. Dr. Erasmo Ruiz

Profa. Dra. Lydia Brito

Profa. Dra. Evelyne Medeiros Pereira

Sumário

APRESENTAÇÃO

Elenilce Gomes de Oliveira 05-05

ARTIGOS

O VALOR NA EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES NO PERFIL AXIOLÓGICO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Jansen Souza Moreira, Silvânia da Cruz Barbosa, Ludwig Félix Machado Leal 06-18

A “CULTURA EXTREMA” ENQUANTO ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE ANTÔNIO GRAMSCI

Luciane Teixeira da Silva 19-31

A MATRIX EPISTEMOLÓGICA: SOBRE O MÉTODO, SUJEITO E OBJETO DA PESQUISA

Jean Paulo Pereira Menezes 32-43

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NAS REDES PÚBLICAS NO BRASIL

Denize Cristina Kaminski Ferreira 44-64

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA INTERPESSOAL NO REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE GESTORES ORGANIZACIONAIS

Liz Anne de Souza Sampaio e Silva, Edward Goulart Júnior, Mário Lázaro Camargo 65-83

DO TRABALHO PRECÁRIO NO CAMPO E NA CIDADE À ORGANIZAÇÃO MILITANTE: FORMAS DE ATUAÇÃO POLÍTICA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Renan Dias Oliveira 84-102

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: UMA APLICAÇÃO NO SERTÃO CENTRAL DO CEARÁ

Jerciano Pinheiro Feijó, Antonio Eudes Xavier, Enéas de Araújo Arrais Neto 103-113

ESCOLAS E PROFESSORES NA BERLINDA: A EXTREMA DIREITA E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Francisco das Chagas Silva Souza, João Fredson da Silva, Maria da Conceição Souza do Nascimento Carlos Leite 114-130

RESENHA

UM OLHAR SOBRE AS ASSIMETRIAS DA DESIGUALDADE NO BRASIL (2003-2015)

Eusamia Passos, José Moisés Nunes da Silva, Lenina Lopes Soares Silva 131-137

APRESENTAÇÃO

A Revista Labor, garantindo a diversidade nacional e interinstitucional, traz a lume oito artigos e uma resenha para compor o volume 22. Tratam-se de frutos tenros e maduros originários de sementes cuidadosa e carinhosamente plantadas em solo fértil da vontade, temperatura e gotejamento autônomo, mas sujeito às intempéries dos ataques de pragas ardilosamente destinadas ao aniquilamento do pensamento crítico.

No processo de colheita, os pareceristas especialistas estão a postos, respondendo a tempo e a hora indicada pela Revista, que muitos os agradece pela disponibilidade e necessário rigor. A etapa seguinte, não menos importante, implica o acondicionamento permitindo a adequação às normas da Revista, a composição e diagramação e acomodação final no Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER). Além disso, a garantia de fluxo extremamente ágil, contínuo e gratuito por intermédio do incansável trabalho dos editores com apoio da internet.

Os frutos se encontram à mesa, aguardando pacientemente para satisfazer o apetite dos que tem fome de conhecimento, proporcionado prazer pelo reencontro com a lucidez e esclarecimento. São eles: o posicionamento dos docentes diante de narrativas extremas, a cultura extrema como estratégia de hegemonia em Gramsci, a crítica aos epistemólogos, a contratação temporária de docentes na rede pública, a interpessoalidade como estratégia de gestão nas escolas, a formação nos movimentos sociais, a formação de jovens para transformação da realidade, a resenha da obra ‘assimetrias das desigualdades no Brasil’ e, finalmente, ‘Escolas e professores na berlinda: a extrema direita e o programa escola sem partido’.

São frutos de coloração vermelha dotados, sobremaneira, de base argumentativa histórico-dialética, tal qual os flavonoides, permitindo a desintoxicação das inescrupulosas abordagens pseudoconcretas.

Aproveitem! Boa leitura!

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira

O VALOR NA EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES NO PERFIL AXIOLÓGICO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

THE VALUE IN EDUCATION: SPECIFICITIES IN THE AXIOLOGICAL PROFILE BETWEEN TEACHERS OF A STATE EDUCATION NETWORK

Jansen Souza Moreira¹

Silvânia da Cruz Barbosa²

Ludwig Félix Machado Leal³

RESUMO

Valores humanos guiam nossas ações, além de representar cognitivamente as nossas necessidades, assumindo diferentes graus de importância, e com certa estabilidade no tempo. Iniciativas de movimentos contemporâneos na educação brasileira dão sinais do conservadorismo axiológico, exigindo de professores e professoras uma postura ética facilitadora do conhecimento, voltada à autonomia e aberta à diversidade. Assim, numa perspectiva psicossociológica, entrelaçando aspectos macro, meso e micro, a pesquisa objetivou analisar as diferenças axiológicas em função do sexo, em docentes da rede estadual de ensino médio de uma metrópole paraibana. Utilizou-se o Questionário de Valores Básicos, uma Ficha Sociodemográfica e um Questionário Aberto, numa amostra de 253 docentes em pleno exercício da função. Os resultados demonstraram maior média para mulheres no Valor Religiosidade e na Subfunção Normativa, enquanto para homens no Valor Sexualidade. O Questionário Aberto ratificou maior envolvimento delas com religião, família e aspectos sociolaborais, conquanto um maior envolvimento deles com esportes. Conclui-se que tais docentes demonstram um perfil conservador nos costumes, o que exige moderação nos extremismos das guerras narrativas, e que precisa contar com aval político e legislativo para o devido respaldo em teorias pedagógicas e metodologias didáticas que não tornem seus valores, obstáculos na mediação que é o ensinar, a fim de se considerar e se alcançar o pluralismo saudável de ideias e de valores, com base na ética e na alteridade em uma educação inter-humana, e por uma outra globalização.

PALAVRAS-CHAVE: Valores Humanos; Docência; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Human values guide our actions, as well as cognitively represent our needs, assuming different degrees of importance, having some stability in time. Initiatives of contemporary movements in Brazilian education give signs of axiological conservatism, demanding from teachers an ethical posture that facilitates knowledge, focused on autonomy and open to diversity. Thus, from a psychosociological perspective, intertwining macro, meso and micro aspects, the research aimed to analyze the axiological differences, according to gender, in teachers of the state education network of a metropolis of Paraíba. The Basic Values Questionnaire, a Sociodemographic Data Sheet and an Open Questionnaire were used in a sample of 253

¹ Mestrando em Psicologia da Saúde na Universidade Estadual da Paraíba. jan100sm@gmail.com

² Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. silv.barbosa@gmail.com

³ Mestrando em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba. ludwigleal@gmail.com

teachers in full exercise of their function. The results showed higher average for women in the Religiousness Value and Normative Subfunction, while for men in the Sexuality Value. The Open Questionnaire confirmed her greater involvement with religion, family and socio-occupational aspects, whilst his greater involvement with sports. It is concluded that these teachers demonstrate a conservative profile in customs, which requires moderation in the extremities of narrative warfare, and should rely on political and legislative endorsement for proper support in pedagogical theories and didactic methodologies that do not make their values an obstacle in mediation, which is teaching, in order to consider and achieve the healthy pluralism of ideas and values, based on ethics and otherness in an interhuman education, seeking another kind of globalization.

KEYWORDS: Human Values; Teaching; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

No Brasil, com a Constituição de 1988 formalizando a educação enquanto um direito, postulava-se um imperativo de conciliação entre qualidade e equidade para o mesmo, desafio que vai muito além de otimizar o desempenho e a aprendizagem dos discentes, mas que diz respeito também aos processos emocionais e cognitivos, e aos valores e princípios éticos de todos os atores sociais envolvidos no processo (ABRUCIO, 2016). Na chamada redemocratização que se seguiu, as instituições de ensino, além de se tornarem um elemento de resistência da classe trabalhadora, como nas greves docentes e o movimento estudantil, constituíram-se enquanto setor social capaz de incorporar pautas de grupos ditos minoritários, parcelas sociais expostas à diversas vulnerabilidades, mesmo que os avanços efetivos tenham sido mínimos (CASTRO, 2019).

Atualmente a precarização do trabalho docente tem se contrastado com as exigências de uma docência crítica, sobretudo no setor público, ampliando os inúmeros desafios enfrentados pela categoria, e concomitantemente por discentes, parentes/responsáveis, gestores (as), enfim todos os atores da educação, como o desafio da crescente violência, dos baixos salários, condições físicas e materiais inadequadas, pouco comprometimento de um ou mais destes atores, acúmulo de responsabilidades, vínculos contratuais flexibilizados, dentre outros (ABRUCIO, 2016; DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018; SANTOS; FREIRE; GARCIA, 2019; SAVIANI, 2017; SILVA, 2018; VENACIO; SOUZA, 2018; SOUZA; CHAPANI, 2019). Contraditoriamente, como afirma Reali, Souza e Cruz (2019), quanto mais se exige da docência, menos a profissão é valorizada socialmente. Para Berribili et al. (2019), tal enfraquecimento da profissão pode ser considerado um dos efeitos nocivos provenientes do advento da lógica neoliberal no mundo do trabalho e do consumo, assim como das transformações hodiernas do século XXI, como a presença das tecnologias no universo da comunicação, da informação e da

midiatização. Segundo as autoras, a contemporaneidade faz parecer que a família e a escola perderam a exclusividade pela educação das gerações subsequentes, uma vez que hoje tudo educa: novelas, jornais, redes sociais, sites na internet.

Ainda segundo Berribili et al. (2019), a figura do professor é vista cada vez menos como detentora personalíssima do sucesso no processo de aprendizagem, e mais como facilitadora ou organizadora de estímulos, criando condições para cada um aprender de uma forma. Tal imperativo de flexibilidade, de inovação constante e de educação customizada, contudo, levam Fabris, Dal'igna e Silva (2018) a se perguntarem: há uma necessidade de (re)descobrir o ensino? Pois nessa conjuntura, a identidade profissional docente continua a resultar de processos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos, não lineares, mas contínuos e intercalados, influenciados pela história de vida e profissional de cada sujeito, seus contextos de formação e atuação, e enraizados nos entraves de como a educação é estruturada, considerando o contexto globalizado onde está inserida, entornos que influenciam diretamente o âmbito escolar, sua organização gestora, curricular e, conseqüentemente, a atuação docente e discente em sala de aula (FABRIS; DAL'IGNA; SILVA, 2018; FIGUEIREDO; SILVA, 2019; REALI; SOUZA; CRUZ, 2019). Isso, tendo em vista, com Severino (2019), que “assim como o aluno é um outro para o professor, merecendo reconhecimento e respeito, o professor é igualmente um outro para o aluno e, do ponto de vista ético, tudo que é dito quanto à postura do professor se aplica também ao aluno” (p.65).

Na educação pública, considera-se que fatores institucionais e políticos são sim necessários para que propostas de inovação curricular se efetivem, não sendo, contudo, suficientes (RAMALHO; NÚNEZ, 2011). Há a necessidade da implicação de todos os atores supracitados, em cogestão e controle social, com objetivos não apenas paliativos ou à curto prazo, nem limitados a planos de governo, mas com ampla territorialização, respeitando as especificidades dos grupos de cada região, e, principalmente, não hostil aos diferentes arranjos axiológicos que compõem nossa diversificada sociedade brasileira (ABRUCIO, 2016; CANÇADO, 2018; MONTEIRO; MENDES, 2018; SANTOS; FREIRE; GARCIA, 2019; SEVERINO, 2019; SOUZA; CHAPANI, 2019). E, mantendo-se o cuidado para que o professor não receba sozinho o peso absoluto dessas exigências, destaca-se o fato de que as possibilidades de sucesso das reformas diminuem, quando não se presta devida atenção aos professores, que contribuem com seus conhecimentos, valores e experiências nessa complexa tarefa que envolve o aprender (BERRIBILI et al., 2019; RAMALHO; NÚNEZ, 2011).

Cabe admitir que o ato de ensinar requeira o reconhecimento de que a educação é ideológica, sendo exatamente aí onde se destacam seus riscos inerentes, referentes à aceitação

do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2004). Isso porque, ao refletir características de uma prática educacional conservadora, uma postura dita bancária trata os sujeitos como indivíduos de adaptação e ajustamento; enquanto o ensino libertador seria composto por aspectos didáticos atualizados ao contexto de cada grupo discente, visando a autonomia (FREIRE, 1987). Se por um lado, conforme afirma Monteiro e Mendes (2018), é possível considerar o espaço escolar enquanto gerador de novas formas de vida, mais livres e autênticas, melhorando assim a qualidade de vida dos sujeitos e dos grupos (MELO; ARAÚJO, 2019; NONATO; DAYRELL, 2019); por outro, há também de se considerar que possa potencializar forças mercadológicas, corporativas e midiáticas (BICALHO; JARDIM, 2018; MONTEIRO; MENDES, 2018). O paradoxo reside no contraste atual: o papel da escola em formar sujeitos para o exercício consciente da cidadania pela ação educativa, cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas em contrapartida que sejam “dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosa da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída” (SAVIANI, 2017, p. 655).

Tais questionamentos, apesar de não serem novos, ganham novo destaque com o processo de crescimento do conservadorismo no Brasil, que concede apoio e visibilidade a diversos movimentos controversos da educação nacional no âmbito político e legislativo, as chamadas “contrarreformas”, das quais se destacam o movimento Escola Sem Partido, ou contra a “ideologia de gênero”, ou contra a “doutrinação marxista”, paralelo às intenções de privatizações na educação e à educação domiciliar (ANDRADE, 2017; CASTRO, 2019; MIGUEL, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA, 2017; REIS; EGGERT, 2017; SILVA et al., 2018; SILVA; MACHADO; ANDRIONI, 2018; SILVA; SOUZA, 2018; SOUZA, 2018; SOUZA; CHAPANI, 2019). As crises no capitalismo, a dinâmica interna da luta de classes, o fundamentalismo religioso, o antigo “anticomunismo” e o “libertarianismo” (ideologia ultraliberal da escola econômica austríaca), são alguns dos componentes que formam uma conjugação heteróclita específica da conjuntura brasileira (CASTRO, 2019; MIGUEL, 2016). Souza (2018), contudo, afirma ser perceptível a meta de tais movimentos no controle da educação, com norteamo unipartidário, atendendo exclusivamente seus valores, crenças e ideologias, e marginalizando o que não condiga com seus preceitos ou não se enquadre no perfil de valores. Reis e Eggert (2017) defendem que à guisa de uma moral dita cristã, pessoas feministas e/ou LGBT+ (LIMA; FERREIRA; QUADRADO, 2019), como exemplos, transformam-se em uma oposição a ser combatida, de modo que o inimigo é simplesmente o diferente, transvestido de inimigo; uma ameaça à harmonia social.

Sousa (2018) argumenta que estes são sinais da fragilidade da nossa formação, que prima pela fragmentação e pelo dualismo. Um dos pontos problemáticos nessa visão dualista viciosa, é que em classificações binárias gerais, como afirma Dumont (1997), a oposição que forma essa ou aquela estrutura sempre contém um sistema de valores (ou axiologia) que a organiza, o que coloca os termos em uma relação dita hierárquica. Não é simplesmente uma relação entre duas metades equivalentes, mas, ao contrário, sobrepõe-se um termo a outro, de modo que o estatuto de um engloba o seu oposto, este tido então como residual (DUARTE, 2017b; DUMONT, 1997). Nesse sentido, Reis e Eggert (2017) afirmam que é preciso defender a erradicação das iniquidades de gênero, e sua distinção binária que relega o feminino a um plano inferior, e estabelece papéis inflexíveis para o feminino e o masculino, o que por sua vez reforça as desigualdades, como na divisão sexual do trabalho (BEAUVOIR, 1967; BUTLER, 2010; 2004; CISNE, 2012; FRANÇA; GLOOR, 2013; LEITE; OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2012; THERBORN, 2012; 2011; VELOSO, 2001; VELOSO; BEZERRA, 2004). Destaca-se que, segundo Sousa e Sirelli (2018), são papéis construídos de maneira assimétrica, fortemente sedimentados em nossa cultura, e catalisados pela mídia. Na construção do imaginário entre gênero, feminização e docência, Santos (2018) reforça que tais conceitos são permeados de ideologias, valores e relações de poder, e que “os gêneros se instituem e se entrecruzam socialmente de vários modos: classe, etnia, religião, opção partidária, faixa etária, escolarização e profissão” (p.1093), de modo que os arranjos plurais podem, segundo a autora, desautorizar dualismos simplificados e parciais. É mister, como destacado por Reis e Eggert (2017), a urgência da participação ativa de pessoas das mais variadas camadas sociais, dos mais variados perfis axiológicos, contribuindo com posicionamentos balizados pela moderação dos extremismos, e pela convivência harmônica entre os diferentes. Ética, dentro e fora das salas de aula.

As análises axiológicas do presente estudo se respaldam na Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, cunhada por Valdiney Veloso Gouveia (1998), que define os valores humanos como “conceitos ou categorias, sobre estados desejáveis de existência, que transcendem situações específicas, assumem diferentes graus de importância, guiam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos, e representam cognitivamente as necessidades humanas” (GOUVEIA et al., 2009, p. 37). Trata-se de uma tipologia composta por 18 valores básicos, dispostos em seis subfunções valorativas: subfunção Experimentação (valores: Sexualidade, Prazer, Emoção), subfunção Realização (Poder, Prestígio, Êxito), subfunção Existência (Sobrevivência, Estabilidade Pessoal, Saúde), subfunção Suprapessoal (Conhecimento, Beleza, Maturidade), subfunção Interacional (Apoio Social, Convivência,

Afetividade), e subfunção Normativa (Tradição, Religiosidade, Obediência). Estes são representados pelo cruzamento dos dois eixos funcionais, a saber: o tipo de orientação, que é a função dos valores segundo a qual estes guiam as ações humanas (orientação social, central ou pessoal); e o tipo de motivador, na função de representarem cognitivamente as necessidades humanas (motivação materialista/pragmática e humanitária/idealista) (GOUVEIA, 2013).

Formiga, Santos, Viana e Andrade (2008) utilizaram o Questionário de Valores Básicos a fim de avaliar a diferença entre as pontuações médias de homens e mulheres em relação a função psicossocial dos valores humanos, enquanto critério de orientação normativa, partindo da hipótese de que homens e mulheres apresentam diferenças quanto às prioridades valorativas. Apenas na subfunção valorativa “Experimentação” os homens apresentaram maior média que as mulheres, subfunção esta que se refere a descobrir e apreciar novos estímulos, procurar satisfação sexual, enfrentar situações arriscadas, etc., condizente assim ao socialmente esperado na divisão binária dos gêneros. Em um estudo que buscou analisar as representações de gênero de professores em formação, de ciências e biologia (SANTOS, 2012), relatou-se que, apesar de não apresentarem a tendência a subordinar um gênero a outro, os futuros docentes assumiram um posicionamento biologizante do gênero que legitimaria uma essência masculina ou feminina, ao naturalizarem o brincar de boneca como um comportamento socialmente estipulado às meninas, enquanto estranho e problemático para meninos. Em outra pesquisa (FRANÇA; GLOOR, 2013), foram analisadas as representações de professoras, funcionárias e diretora de uma instituição de ensino no que diz respeito ao tema mulheres e família, concluindo-se que, mesmo reconhecendo explicitamente que a divisão do trabalho hierarquiza as relações entre os gêneros, a amostra, constituída apenas por mulheres, ainda endossa o pensamento de que existem sim certas tarefas destinadas a homens e outras a mulheres. No estudo de Ataíde e Nunes (2016), a partir de entrevistas com professoras de ensino infantil, verificou-se que, mesmo reconhecendo a competência de homens e mulheres para a prática docente, as participantes declararam que professoras do sexo feminino, devido, por exemplo, às questões inerentes à maternidade, têm melhores condições de ensinar crianças, do ensino infantil ao fundamental, enquanto professores do sexo masculino teriam para alunos maiores, do ensino médio ao ensino adulto, pressupondo assim características e papéis inerentes ao gênero.

De forma paralela e complementar, diversos estudos relatam também a relação dos valores pessoais de docentes com construtos como o *burnout*, a satisfação no trabalho, o bem-estar e a motivação (ANDRADE et al., 2015; CORDEIRO; GAMBOA; PAIXÃO, 2018; SOUZA et al., 2016). Assim, nesse entremeio de contradições e possibilidades que é a educação

nacional, a presente pesquisa se insere com intuito de ampliar a compreensão sobre o perfil axiológico de professores e professoras da rede pública estadual de ensino.

MÉTODO

Tipo de pesquisa

A pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, *ex post facto*, visto que descreve os dados estabelecendo relações entre as principais variáveis, mas sem manipulá-las; de corte transversal, tipo de estudo no qual as variáveis são observadas apenas num dado momento, e com delineamento misto, coletando e analisando dados quantitativos e qualitativos (GÜNTHER, 2013; SEVERINO, 2017; SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012).

Participantes

Utilizando-se de uma estratégia acidental não probabilística, por conveniência, obteve-se uma amostra de 253 professores (39% da população); maioria mulheres (64,4%), que estavam em pleno exercício da função, e que aceitaram participar voluntariamente do estudo, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Questionário de Valores Humanos (QVB) – Esse instrumento foi desenvolvido por Gouveia (1998) e possui 18 itens distribuídos numa escala de resposta tipo *likert* que varia de 1 (nada importante) a 7 (extremamente importante), onde os respondentes avaliam a importância que cada item (valor) tem como um princípio-guia em suas vidas. Cada item representa um valor humano, agrupados (três a três) entre as seis dimensões da escala, que são também as seis subfunções axiológicas da teoria, quais sejam: *Experimentação* ($\alpha = 0,54$), com orientação pessoal e motivador humanitário; *Realização* ($\alpha = 0,50$), com orientação pessoal e motivador materialista; *Existência* ($\alpha = 0,44$), orientação central e motivador materialista; *Supra pessoal* ($\alpha = 0,31$), orientação central e motivador materialista; *Interacional* ($\alpha = 0,52$), com motivador humanitário e orientação social; e *Normativa* ($\alpha = 0,67$), com motivador materialista e orientação social.

Ficha Sociodemográfica – utilizada para coletar informações biográficas (idade, estado civil, nível de instrução escolar), e sócio ocupacionais (regime de trabalho, tempo de serviço) com fins de caracterização amostral.

Questionário Aberto – Três questões elaboradas a fim de acessar aspectos subjetivos adjacentes ao trabalho, que versaram sobre aspectos positivos e negativos vivenciados no contexto laboral, e sobre uso do tempo livre ou de lazer do docente.

Procedimento de coleta dos dados

Após autorização da 3ª Região de Ensino e Cultura, e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba (CAAE N°: 0667.0.133.000-11), efetuou-se a pesquisa em duas etapas: a primeira ocorreu em ambientes, denominados Polos, onde os docentes estavam participando de um programa de formação continuada; a segunda foi realizada nas escolas onde os docentes lecionavam, após agendamento com os gestores de cada escola. Essa segunda etapa foi necessária para atingir aqueles que não estavam no curso de formação continuada e, por isso, não tinham sido convidados a participar da pesquisa.

Na pesquisa, foram incluídos apenas os docentes que estavam em pleno exercício da função. Foram excluídos os aposentados, os que estavam com licença médica, ou afastados da função por algum motivo, além daqueles que não se dispuseram a participar ou que estavam ausentes no momento da coleta. Os instrumentos foram organizados em forma protocolo, e todos os participantes foram informados sobre os objetivos e aspectos éticos da pesquisa, bem como instruídos a preencher os instrumentos, havendo auxílio dos pesquisadores apenas em casos de dúvidas ou esclarecimentos recorrentes. 15 minutos foi o tempo aproximado gasto pelos participantes para responderem todo o protocolo.

Procedimento de análise dos dados

Os dados quantitativos, provenientes dos questionários padronizados e sociodemográfico foram digitados no programa *Statistical Package for Social Science* – SPSS-23, onde se efetuaram análises descritivas (medidas de tendência central, desvio-padrão e porcentagem). Foi também realizado o teste *t* de *Student* para amostras independentes com o objetivo de verificar a diferença entre o perfil axiológico em função do sexo.

Foi realizada ainda uma análise de conteúdo (BARDIN, 2010) para o tratamento do Questionário Aberto. O procedimento para tal análise seguiu três passos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados por inferência e interpretação. Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante do material de análise; em seguida foram identificadas e codificadas as categorias empíricas existentes nas respostas dos sujeitos, sendo tal processo realizado por meio de discussão das questões por quatro juízes. Por fim, os resultados obtidos foram diagramados e interpretados, procurando torná-los significativos e válidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados se originaram de três processos de análise, a partir dos dados sociodemográficos, das respostas ao Questionário de Valores Básicos, e do Questionário Aberto, sendo discutidos associadamente.

Os homens representaram 35,6% da amostra, com idade média de 38 anos ($dp = 9,49$), variando entre 22 e 56 anos. Maioria casada (43,2%), seguido da condição solteiro (38,6%); e sem filhos (46,6%), com nível de escolaridade superior (43,2%), com mesma proporção para com nível de Especialização (43,2%). Maioria católica (40,9%), seguido dos que afirmaram não ter religião (27,3%). O tempo médio de profissão docente foi de 11 anos ($DP = 9,33$), variando de 1 a 34 anos; 43,2% exerce trabalho docente em mais de uma instituição, enquanto 27% relatou ter outros empregos. A carga horária de trabalho, em média, de 40 horas semanais ($DP = 13,93$).

As mulheres representaram a maioria da amostra (64,4%), com idade média de 41 anos ($DP = 10,24$), variando entre 20 e 65 anos. Maioria casada (51%), seguida de solteira (27,7%), e sem filhos (32,3%). Quanto ao nível de escolaridade, a maioria tem especialização (49,7%), seguido de nível superior (34,2%). Maioria católica 34,2%, e 20% evangélica. O tempo médio na profissão docente foi de 15 anos ($DP = 9,88$), variando de 1 a 40 anos. 40% afirmou manter atividade docente em mais de uma instituição, e 13,5% relatou outros vínculos empregatícios. A carga horária de trabalho é, em média, de 38 horas semanais ($DP = 14,38$).

Quanto às diferenças no perfil axiológico de homens e mulheres, professores da rede estadual de ensino médio, estas foram analisadas por meio do cálculo do teste *t* de *Student* para amostras independentes, que apontou diferenças significativas quanto ao valor sexualidade e religiosidade, assim como na subfunção Normativa do QVB. Na **Tabela 1** foram descritas as respectivas médias com desvios-padrão, além dos resultados do teste *t*.

Tabela 1: Média, desvio-padrão e teste t para as diferenças entre professores e professoras, quanto aos valores Sexualidade, Religiosidade, e para a Subfunção Normativa.

| | Subfunção Normativa | | Religiosidade | | Sexualidade | |
|----------------|--------------------------------|------|--------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | Média | DP | Média | DP | Média | DP |
| Mulheres | 5,81 | 0,90 | 6,30 | 1,38 | 5,11 | 1,52 |
| Homens | 5,48 | 1,26 | 5,69 | 1,92 | 5,51 | 1,33 |
| Teste <i>t</i> | $t(241) = 2,100$ $p = 0,03$ | | $t(241) = 2,584$ $p = 0,01$ | | $t(237) = -2,041$ $p = 0,04$ | |

Como descrito na **Tabela 1**, a Subfunção Normativa apresentou diferenças estatisticamente significativas para os sexos ($t(241) = 2,100$; $p = 0,03$), com maior média para as professoras. Essa Subfunção integra um dos seis fatores dessa escala QVB, e é constituída por um tipo de orientação social e um motivador materialista. O viés social para o tipo de orientação destaca indivíduos que tendem a assumir comportamentos voltados ao grupo e à vida social, preconizando-a como unidade básica de sobrevivência, enfatizando a estabilidade do grupo, assim como a importância de preservar a cultura e as normas sociais. Complementar a essa orientação, o motivador é do tipo materialista, destacando indivíduos cujo comportamento se apresenta mais voltado a metas concretas, ideias práticas, ou ainda, regras normativas (GOUVEIA, 2013).

Na teoria funcionalista dos valores humanos, o valor religiosidade é descrito em termos da crença em Deus como salvador da humanidade, cumprir a vontade divina, sendo assim reconhecida a existência de uma entidade superior, por meio da qual as pessoas podem lograr a certeza e a harmonia social requeridas para uma vida pacífica (GOUVEIA, 2003). Na **Tabela 1** é possível observar que houve diferenças significativas em relação a esse valor ($t(241) = 2,584$; $p = 0,01$), sendo a maior média para as mulheres. Recordar-se que, apesar de quase metade da amostra masculina ser católica (40,9%), a segunda maior proporção afirmou não possuir religião (27,3%). Enquanto no perfil feminino, além da maior proporção ser católica (34,2%), o segundo maior grupo é o de professoras evangélicas (20%).

Ainda na **Tabela 1**, observam-se diferenças significativas ($t(237) = -2,041$; $p = 0,04$) quanto ao valor sexualidade, cuja maior média foi para os homens. Este valor humano é descrito na teoria funcionalista como representando a necessidade fisiológica de sexo, ter relações ou obter prazeres sexuais (GOUVEIA, 2003). Em paralelo aos dados sociodemográficos, destaca-se que 38,6% dos homens são solteiros, enquanto para as mulheres esse percentil cai para 27,7%; além disso, 46,6% dos homens não têm filhos, contra 32,3% das mulheres. O maior percentil para elas foi, contudo, na proporção de casadas: enquanto 43,2% dos homens se declararam casados, cerca de 51% das mulheres admitiu a mesma condição.

O conteúdo das respostas às três questões abertas foi organizado em grupos temáticos (ou categorias), expressos na forma de diagrama, dividindo-se os resultados para homens e mulheres, representados nas **Figuras 1 e 2**.

Figura 1: Diagrama das categorias temáticas para as professoras

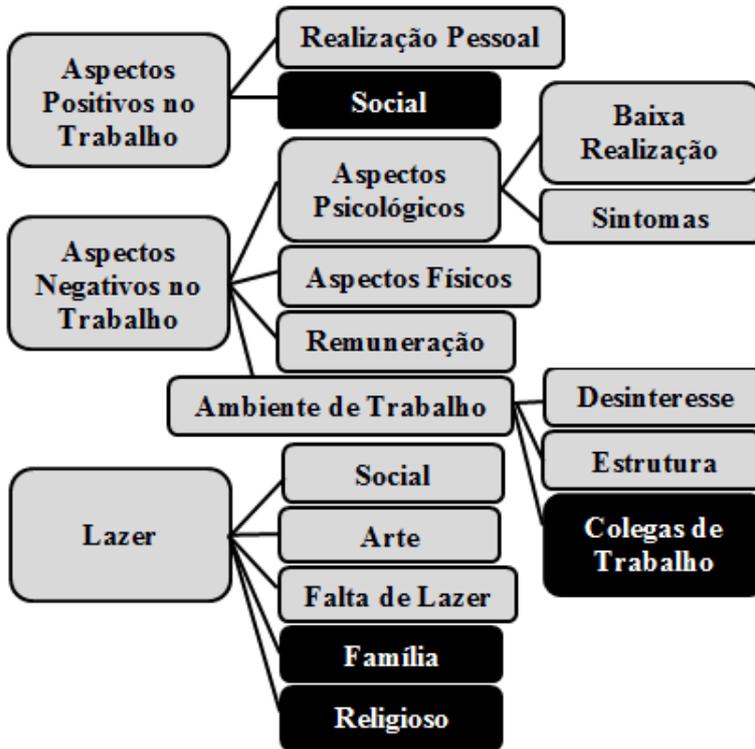
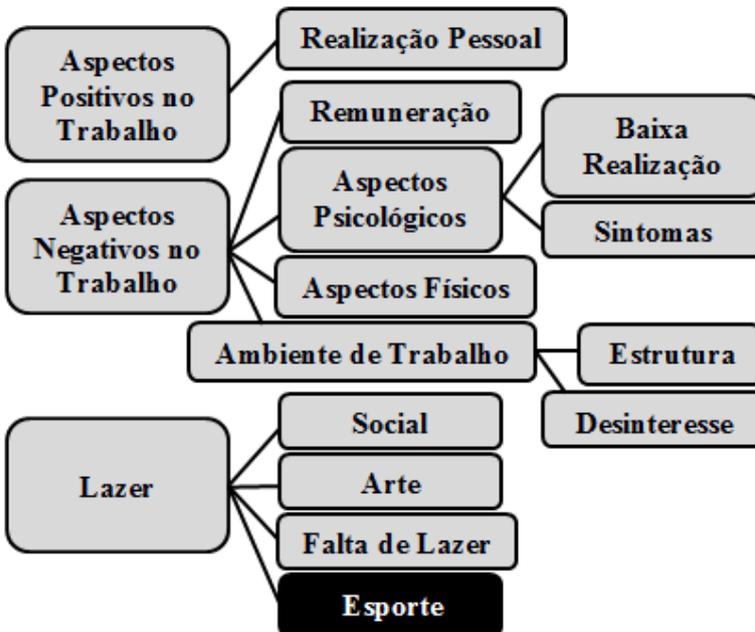


Figura 2: Diagrama das categorias temáticas para os professores



Em relação às descrições dos aspectos positivos e negativos no trabalho, as mulheres apresentaram exclusividades no conteúdo de suas respostas, com evocações que reportam ao aspecto interpessoal (social) no ambiente laboral, o que não foi observado entre as respostas dos homens, como explicitado nas **Figuras 1 e 2**. Assim, diferentemente dos homens, a categoria ‘social’ esteve presente dentre os aspectos positivos no trabalho, apontados pelas professoras; como no exemplo das seguintes respostas: “o estímulo perante a gestora, meus colegas de trabalho, enfim meu local de atuação é de perfeita harmonia” (professora ex.1); “os meus colegas de trabalho que gosto” (professora ex.2). Dentre os aspectos negativos no trabalho também houve um destaque ao relacionamento interpessoal das professoras, que novamente não esteve presente entre as respostas dos homens. A categoria temática ‘colegas de trabalho’, foi descrita com respostas do tipo: “falta de coleguismo” (professora ex.3); “a falta de integração entre os colegas” (professora ex.4).

A ênfase ao normativo foi observada também na análise de conteúdo no que se refere às diferenças quanto ao lazer de homens e mulheres. Enquanto eles, como demonstra a **Figura 2**, acrescentaram um grupo temático exclusivo ao lazer, qual seja, a categoria *esportes* (futebol, ir à academia, etc.), elas, por outro lado, como descrito na **Figura 1**, apresentaram os grupos temáticos *família* (sair com o marido, passear com os filhos, ficar em casa com a família, etc.) e *religioso* (ir à missa, ir ao culto, etc.).

Resta declarado o maior envolvimento normativo, no perfil de mulheres da amostra, com valores associados à religião, família e relações interpessoais, e menor envolvimento, no perfil amostral de homens, nos supracitados valores, sendo maior, no entanto, para o valor sexualidade, além do lazer, para eles, nos esportes. Considerando que a prática de mediação do conhecimento (função docente) é desprovida de neutralidade como condição *sine qua non*, sendo assim inerente ao ato de ensinar (FREIRE, 2004), destaca-se que o ponto colocado em evidência não é tentar o extermínio de qualquer viés ideológico, mas admitir e problematizar que, ainda que seja possível pensar em *metades*, como por exemplo, masculino/feminino, sua disposição frente ao todo não é a mesma – uma precede a outra. Não há polaridades equivalentes em disposições sociológicas binárias; uma delas, vista num ponto superior da hierarquia, engloba o seu contrário. E a base da distinção está no valor que identifica um deles à totalidade, tomando o outro como residual. A diferença, assim, enuncia uma hierarquia entre totalidade e partes, entre estatutos diferenciados no arranjo ideológico (DUMONT, 1997; 1993), perpassando o âmbito do trabalho como campo de conflitos políticos e ideológicos que, como tal, não podem ser resolvidos na esfera individual (LUCCA, 2017), evitando-se análises que recaiam numa lógica simplificadora e culpabilizante (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011),

e considerando uma perspectiva psicossociológica que entrelace aspectos macro, meso e micro, entendem-se os fenômenos psíquicos como invariavelmente vinculados ao contexto sociocultural. Se considerarmos, pois, com Lucca (2017), que forças políticas podem fortalecer ou fragilizar a saúde em contextos macrosociais, e considerarmos o trabalho como um dos seus principais determinantes sociais (DUARTE, 2017a), então precisamos, enquanto profissionais, estudiosos e cidadãos de direitos e deveres, questionarmo-nos afinal a quem servimos, e quais consequências históricas concretas nossos valores e nossa prática cotidiana tem gerado (MARTIN-BARÓ, 1996).

Tal destaque é fundamental tendo em vista os movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil nos últimos anos, as chamadas “contrarreformas” (ANDRADE, 2017; CASTRO, 2019; MIGUEL, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA, 2017; REIS; EGGERT, 2017; SILVA et al., 2018; SILVA; MACHADO; ANDRIONI, 2018; SILVA; SOUZA, 2018; SOUZA, 2018; SOUZA; CHAPANI, 2019), com a tendência crescente de atribuir negativamente a alcunha de ideológico ao que for crítico à ordem em vigor e aos nossos valores, e de atividade doutrinária quando o professor em sala não seguir o padrão heteronormativo e demais preceitos da família nuclear burguesa, sob risco de punição, denúncia, processo, etc., não raro maculando a própria Lei n. 9.610/98, que veda a publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia, do autor de aulas ministradas, seja por áudio ou vídeo (CASTRO, 2019). Projetos de Lei como o PL 7180/2014 e o PL 7181/2014, por exemplo, determinam que “os valores de ordem familiar [têm] precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”, de modo que ambos visam tornar a determinação obrigatória nos parâmetros curriculares, instituindo-a na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (MIGUEL, 2016). Tais exemplos dão indícios da problemática cultural que compõe os entornos contextuais nos quais as instituições educacionais estão inseridas (LIBÂNEO, 2013), incidindo não meramente na instrução técnica, profissional, mas na educação mais ampla, como distingue José Saramago no livro *Democracia e Universidade* (2010), de modo que a importância da escola se dá, dentre outros motivos, por oferecer aos sujeitos, sobretudo às crianças, o contato com valores diversos, ou diversamente interpretados, daqueles que estão presentes na família, mantendo um norteamento ético e empático (MIGUEL, 2016). Preza-se então, junto à Caimi (2016), pela instauração de uma cultura de debate público sobre temas cruciais envolvendo a escola, o currículo escolar, a formação docente e suas condições de trabalho, materiais didáticos, avaliação em larga escala, dentre outros, de modo a extrapolar os limites da chamada guerra de narrativas, a fim de se considerar e se alcançar o pluralismo saudável de ideias e de

valores, com base na ética e na alteridade em uma educação inter-humana, e por uma outra globalização (ALVES; GHIGGI, 2011; AMARAL, 2017; GENTILI, 1995; LAVILLE, 1999; RIBEIRO; SANTOS; SOBRAL, 2019; SANTOS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, a determinação do aspecto social para as mulheres ficou demonstrada na inclusão dos fatores interpessoais (colegas de trabalho), tanto dentre os aspectos positivos quanto negativos no trabalho, o que não foi observado nas falas dos homens. Mesmo em relação ao lazer, enquanto estes acrescentaram atividades de competência física (esportes, academia), aquelas apontaram aspectos normativos, tanto em relação à religião quanto em relação ao vínculo matrimonial. Isso foi ainda endossado pelos resultados dos dois valores em destaque no QVB, que apresentou maior média para os homens no valor sexualidade, descrevendo uma maior importância dada a esse aspecto por parte deles, além de ter sido ratificada uma maior média para as mulheres no valor religiosidade, indicando para elas um maior envolvimento com os princípios e dogmas religiosos. Contudo, devido à característica transversal da presente pesquisa, sugere-se cautela quanto à generalização dos resultados aqui discutidos, uma vez que estes fazem referência a um contexto amostral específico. Ressalta-se, por fim, a importância de uma educação para a liberdade, pública e longe da precarização do trabalho docente, tendo em vista o papel central do professor nessa mediação que é a aprendizagem, e contando com aval político e legislativo para o devido respaldo em teorias pedagógicas e metodologias didáticas que não tornem seus valores, obstáculos. Como dignamente explicitada na resposta de uma delas sobre os aspectos positivos de sua profissão, “saber que o meu trabalho vai fazer algo diferente e que o futuro está nas minhas mãos e no que eu transmito, e sirvo como escada para alguém subir na vida” (sic).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 1, n.17, p. 59-77, 2011. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/5295/4892>>. Acesso em: 25 out. 2018.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>>.

Acesso em: 19 dez. 2019

ANDRADE, É. P. Educação domiciliar: encontrando o direito. **Pro-posições**, v. 28, n. 2, p. 172-192, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072017000200172&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ANDRADE, T. F.; BARBOSA, S. C.; SOUZA, S.; MOREIRA, J. S. Valores humanos e satisfação no trabalho de professores e servidores técnico-administrativos de uma universidade pública. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 4, p. 397-406, 2015. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v15n4/v15n4a07.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2019.

ATAIDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 1, p. 167-189, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4984>>. Acesso em 19 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa: LDA, 2010.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: difusão européia do livro, 1967.

BERRIBILI, E. G. R.; MILL, D.; MONTEIRO, M. I.; MARCHETTI, R. Dificuldades da docência no cenário digital: contornos e práticas de sala de aula. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, p. 294-311, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7073>>. Acesso em 01 nov. 2019.

BICALHO, R.; JARDIM, A. Trabalho e educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 1, p. 53-67, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. **Undoing gender**. New York-London: Routledge, 2004.

CAIMI, F. E. A história na base nacional comum curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39461>>. Acesso em 02 abr. 2018.

CANÇADO, A. C. Trabalho docente e gestão social: para além do mainstream. **Revista Trabalho (En)Cena**, v. 3, n.3, p. 187-190, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/5072/14487>>. Acesso em 29 dez. 2018.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29379>>. Acesso em 03 out. 2019.

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. Rio de Janeiro: Editora Outras Expressões, 2012.

CORDEIRO, C.; GAMBOA, V.; PAIXÃO, O. A importância dos valores pessoais e da motivação para a atividade letiva no bem-estar psicológico dos professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 52, p. 43-62, 2018. Disponível em: <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/5880>>. Acesso em 03 dez. 2018.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, J. V. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldos: Oikos, 2018. p. 53-74.

DUARTE, D. A. Saúde mental e trabalho: uma tessitura cotidiana a partir dos espaços de vivência e atuação. In: PERES, R. S.; HASHIMOTO, F.; CASADORE, M. M.; BRAZ, M. V. (Orgs.). **Sujeito contemporâneo, saúde e trabalho: múltiplos olhares**. São Carlos: EdUFSCar., 2017. p. 259-272.

DUARTE, L. F. D. O valor dos valores: Louis Dumont na antropologia contemporânea. **Sociologia & Antropologia**, v. 7, n. 3, p. 735-772, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752017000300735&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 09 jan. 2018.

DUMONT, L. **Homo hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (Orgs.), 2nd Ed. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**, São Leopoldos: Oikos, 2018.

FIGUEIREDO, F. L. O.; SILVA, S. A. Profissão docente na América Latina: cidadania, políticas públicas para educação e formação identitária de professores(as) de história. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 145-157, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12245>>. Acesso em 29 nov. 2019.

FORMIGA, N. S.; SANTOS, L. M. S.; VIANA, D. N. M.; ANDRADE, A. O. Valores humanos e gênero. **Psicologia em Foco**, v.1, n.1, p.1-12, 2008. Disponível em: <http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/downloads/161_064132_3.pdf>. Acesso em 04 jan. 2018.

FRANÇA, F. F.; GLOOR, V. C. F. Família e mulheres: representações docentes e implicações sobre gênero. **Diálogo**, v.24, p.63-72, 2013. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diologo/article/view/1222>>. Acesso em 01 jan. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOUVEIA, V. V. A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 3, p.431-443, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19965.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

GOUVEIA, V. V. **La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: una comparación intra e intercultural**. 1998. Tese de Doutorado - Universidade Complutense de Madri, Madri.

GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L.; FISCHER, R.; COELHO, J. A. P. M. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. **Revista de Administração Mackenzie**, v.10, n. 3, p.34-59, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v10n3/a04v10n3.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2016.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006>. Acesso em 15 fev. 2016.

LEITE, A. F. S.; OLIVEIRA, T. R. M. O. Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de medicina. **Revista Estudos Feministas**, v.23, n. 3, p.779-801, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2015000300779&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 11 fev. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. *In*: SANTOS, A.;

SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIMA, E.; FERREIRA, E. S.; QUADRADO, J. C. Gênero, sexualidade e currículo: problematizando a permanência de alunos LGBTTIQ na escola. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1314>>. Acesso em 01 nov. 2019.

LUCCA, S. R. Saúde, saúde mental, trabalho e subjetividade. **Revista Laborativa**, v. 6, p. 147-159, 2017. Disponível em: <<https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1626>>. Acesso em 05 mai. 2018.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos em Psicologia**, v. 2, p. 7-27, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2015.

MELO, P. B.; ARAÚJO, N. D. R. Da periferia à universidade: sucesso escolar e qualidade de vida de jovens de classe popular. **Revista Política & Trabalho**, v. 50, p. 58-82, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/43600>>. Acesso em 03 nov. 2019.

MIGUEL, L. F. "Doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em 08 ago. 2018.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Salas de aula como espaços de composições da diferença na formação docente. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, p. 13-25, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4231>>. Acesso em 14 jan. 2019.

NONATO, S. P.; DAYRELL, J. T. Juventude, trabalho e escola: reflexões sobre a condição juvenil. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 1, p. 101-118, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9723/6869>>. Acesso em 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072017000200193&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 fev. 2018.

PAPARELLI, R.; SATO, L.; OLIVEIRA, F. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 36, n. 123, p. 118-127, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572011000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 27 dez 2017.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, v.40, n. 26, p.69-96, 2011.

REALI, A. M. M. R.; SOUZA, A. P. G.; CRUZ, E. M. R. Processos de constituição da docência: trajetórias de vida pessoal e profissional. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 22, p. 116-132, 2019. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/527>>. Acesso em 29 nov. 2019.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 30 jun. 2018.

RIBEIRO, E. C. S.; SANTOS, J. D. G.; SOBRAL, K. M. Trabalho, educação e capital: percursos históricos e impedimentos para a formação omnilateral. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 63-77, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9878/12088>>. Acesso em 03 nov. 2019.

SANTOS, A. R. J. O imaginário e a construção do gênero e da docência na cidade de Londrina: conceito, contexto e implicações. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 18, n. 4, p. 1089-1108, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651394>>. Acesso em 04 fev. 2019.

SANTOS, J. B.; FREIRE, J. E.; GARCIA, A. V. Dossiê: políticas para a educação e a diversidade sociocultural: avanços, limites e desafios no enfrentamento das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-6, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6941/15073>>. Acesso em 11 nov. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, S. P. Concepções de gênero de futuros/as professores/as de ciências e biologia a partir do vídeo boneca na mochila. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais do 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SARAMAGO, J. **Democracia e universidade**. Belém: Editora UFPA, 2010.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 30 mai. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** (24th ed.). São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, F. P. **O movimento e programa Escola Sem Partido: origens e implicações**. 2019. (Trabalho de Conclusão de Especialização), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu - PR.

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, E. S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. (9 ed.). Porto Alegre: AMGH editora LTDA, 2012.

SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 7-23, 2018. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/353>>. Acesso em 20 mar. 2019.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileira**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29380>>. Acesso em 21 set. 2019.

SILVA, E. M.; ALVARENGA, E.; FERREIRA, E. B.; AMORIM, F. L. A. A “ideologia de gênero” e a “escola sem partido”: faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. **Inter-Ação**, v. 43, n. 3, p. 615-631, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48847>>. Acesso em 22 mai. 2019.

SILVA, R. M.; MACHADO, I. F.; ANDRIONI, I. “Contrarreformas” educacionais curriculares e resistência. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 1, p. 119-133, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9724>>. Acesso em 23 mai. 2019.

SOUSA, M. de O.; SIRELLI, P. M. Nem santa, nem pecadora: novas roupagens, velhas dicotomias na coisificação da mulher. **Serviço Social & Sociedade**, n. 132, p. 326-345, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282018000200326&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 jan. 2019.

SOUSA, R. M. dos S. Pensamento transdisciplinar: uma postura docente capaz de ressignificar o papel educacional. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 4, p. 83-88, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/268>>. Acesso em 22 dez. 2018.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Mecanismos de privatização na/da educação brasileira: a escola pública, gratuita e laica em risco. **Com a Palavra, o Professor**, v.4, n. 9, p. 99-123, 2019. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/391>>. Acesso em 30 nov. 2019.

SOUZA, S.; SOUZA, F. M. T.; BARBOSA, S. da C.; LOPES, I. R. de S.; FERNANDES, D. G. Síndrome de burnout e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: um estudo correlacional. **Análise Psicológica**, v. 34, n. 2, p. 119-131, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000200002>. Acesso em 30 jun. 2017.

THERBORN, G. Compreendendo as diferenças na cultura de gênero. **Revista Ciência e Profissão**, v.42, n.22, p.78-93, 2012.

THERBORN, G. **Sexo e poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VELOSO, R. No caminho de uma reflexão sobre serviço social e gênero. **Revista Praia Vermelha**, v.2, n. 4, p. 29-100, 2001.

VELOSO, R.; BEZERRA, V. Gênero e sociedade: uma breve introdução à dimensão de gênero nas relações sociais. **Revista Teoria e Sociedade**, v.1, n.12, p.106-125, 2004.

VENACIO, M. M. R.; SOUZA, V. L. T. Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2, p. 175-189, 2018. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3648>>. Acesso em 09 set. 2019.

A “CULTURA EXTREMA” ENQUANTO ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE ANTÔNIO GRAMSCI

“EXTREME CULTURE” AS A STRATEGY OF HEGEMONY: AN ANALYSIS THROUGH THE WRITINGS OF ANTÔNIO GRAMSCI

Luciane Teixeira da Silva¹

Paolo Nosella²

RESUMO

O artigo discute o conceito gramsciano de cultura extrema enquanto estratégia de hegemonia. Isto é feito por meio da análise de três escritos de Antônio Gramsci, duas publicações de jornais e uma pequena redação da 5ª série primária. Parte da premissa que a cultura extrema é uma categoria de Gramsci, mas não é uma expressão utilizada por ele, de forma direta, como o conceito de hegemonia por exemplo. A análise dos textos demonstra que a cultura extrema revela um processo de conhecimento e se constitui em importante elemento de estratégia pela busca da hegemonia, pois é pela cultura que se transforma e se forma uma nova linguagem, capaz de subsidiar novas ações e novas direções.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento de Gramsci; hegemonia; cultura extrema.

ABSTRACT

The article presents a discussion through the concept of extreme cultura, as a strategy of hegemony. This is done through the analysis of three writings by Antonio Gramsci, two newspaper publications, and a small essay from the 5th grade. We start from the premise that extreme culture is a Gramsci category, but it is not an expression used by him, directly, as the concept of hegemony, for example. Through the analysis of the texts, we identified that extreme culture reveals a process of knowledge and constitutes an important element of strategy for the pursuit of hegemony, because it is through culture that a new language is transformed and capable of subsidizing new actions and new directions.

KEYWORDS: Gramsci's thought; Hegemony; Extreme culture.

¹ Estudante de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha: História, Filosofia e Sociologia da Educação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. luciane.teixeira.silva@gmail.com

² Fez mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, respectivamente, nos anos de 1977 e 1981. Professor titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP, onde trabalhou desde 1979 nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Nesta, foi Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas (1980-1984), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (1999-2000), Chefe do Departamento de Educação (2002-2005). Em janeiro de 2007, se aposentou. Integrou até dezembro de 2017 o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Atualmente orienta Dissertações e Teses em Educação, em duas linhas de pesquisa: Trabalho e Educação; Instituições Educativas, como Professor Colaborador do PPGE da UFSCar. nosellap@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Os escritos de Antônio Gramsci sobre educação, trabalho, filosofia e cultura são amplamente utilizados como referência para a produção da pesquisa nas áreas de educação, filosofia, sociologia e outras. No Brasil, Jacomini (2018) estuda as contribuições do pensamento de Gramsci nas análises educacionais e identifica como esse autor é usado em teses e dissertações, revela que suas ideias sobre escola, trabalho, cultura e política são muito vivas e presentes na escrita da pesquisa brasileira. Se ele é muito utilizado, poderíamos pensar, que suas ideias são igualmente “requentadas”, ou seja não há nada de novo que se possa extrair dos escritos desse intelectual, já que ele foi visto, revisto e discutido de várias formas.

Entretanto, há muita novidade e novas discussões sobre antigas ideias de Gramsci. Não é à toa que sua figura e seus escritos estão presentes em eventos, debates e publicações de jornais que revelam a contemporaneidade de seu pensamento. O que revela que a história se movimenta e os clássicos são convocados a auxiliar nas explicações e na direção das possibilidades. Entre diversos autores clássicos, Gramsci aparece como um dos principais. O que queremos dizer é que seu pensamento, produzido no contexto da atrasada Sardenha até a acelerada Turim, passando pela Rússia revolucionária, até sua morte no cárcere, foi e ainda é fértil para a produção de escritos, de pesquisas e para a formação de opinião.

Apesar do seu curto período de vida suas ideias são muito completas, no sentido de desenvolvidas, e refletem o percurso de sua vida, da vida de sua família, de seu partido político, o que ele viveu e as escolhas que fez. Podemos listar alguns exemplos. Ao falar das relações sociais na Sardenha, Gramsci discute como elas interferem desde a estruturação do trabalho até as relações íntimas das pessoas, para ele as relações sociais atrasadas influenciavam em todas os outros vínculos humanos. Ou quando ele fala sobre o trabalho que é o estudo, que cansa os músculos e os nervos, aborrece e faz sofrer, que não há nesse processo truques que enganam os mais pobres sobre as suas possibilidades.

Entre essas ideias completas temos os seus escritos sobre a cultura, que são bem usados e discutidos, nacional e internacionalmente. Então, o que há de novo em matéria de cultura que pode valer novas análises? Em primeiro lugar, há uma grade crítica dos leitores de Gramsci sobre como essas obras foram interpretadas, por vezes desconectadas do contexto histórico de onde elas foram produzidas, outras vezes por realizarem uma separação artificial da produção Gramsci entre períodos como, a sua juventude, a maturidade, a liberdade e o cárcere.

Há a necessidade de estudar esse autor, e os outros também, levando em consideração esses dois fatores. É preciso considerar as conjunturas, as circunstâncias para

entender de forma mais precisa o que foi escrito, além disso seu pensamento não pode ser separado em momentos, pois o Antônio que trabalhou em um Cartório na Sardenha é o mesmo que estava preso. Ele já tinha ideias e posições, recebia influências, desde a sua infância, e estas foram amadurecendo e se desenvolvendo.

Temos com base a premissa apresentada por Nosella (2017) no artigo “Gramsci professor – político”. Neste artigo ele reverencia a personalidade poliédrica de Gramsci e defende que em seu perfil político é possível também perceber o seu perfil de professor. O autor analisa a relação dialética entre a arte pedagógica e arte política presente não apenas na vida e na obra de Gramsci, mas imbricado em sua personalidade e refletido no que ele produziu. Assim, o autor enfatiza que ao estudar Gramsci, é importante, analisar o seu pensamento “interior” e também o “exterior”. O pensamento exterior pode ser caracterizado como as circunstâncias da sua vida, da sua formação, as suas atividades políticas – profissionais e a evolução de seu pensamento (NOSELLA, 2017, p 3).

Ao propor realizar essa análise sobre a dialética entre a arte pedagógica e política, Nosella afirma que há uma tendência professoral em Gramsci que ele integrou à sua prática política. Essa integração acontece no período de sua formação escolar, no trabalho militante de jornalista, nas atividades político partidárias e nas reflexões no cárcere. Existe uma “identidade dialética entre política e pedagogia na categoria básica de todo o pensamento gramsciano da unidade entre teoria e prática [...]” (NOSELLA, 2017 p.4).

Partindo deste princípio, neste texto vamos tratar da Cultura Extrema. A expressão Cultura Extrema é de Pier Paolo Pasolini, que a toma da Revista *Ragionamenti* e a utiliza para “traduzir/interpretar” Gramsci, limpando-a inclusive, do misticismo cultural presente na Revista³. Essa categoria se classifica como pensamento exterior pois ela está presente na forma como Gramsci defende a cultura. Não é uma expressão utilizada por Gramsci ou encontrada nesses termos nos cadernos do cárcere, por exemplo. A Cultura Extrema vai aparecer em seu lado exterior, nas suas atitudes, nas suas escolhas, nas suas atividades pedagógicas e em seus escritos jornalísticos.

A cultura é uma categoria central nos escritos de Gramsci, como a organização da Cultura, a sua difusão entre os trabalhadores, assim como a importante relação entre cultura e ensino (VIEIRA, 1999). É importante destacar que neste texto não vamos trabalhar apenas com o conceito de cultura, mas com ele adjetivado, como cultura extrema. Partimos de um princípio que vamos relembrar diversas vezes ao longo do texto: cultura extrema é dilatar o espírito.

³ Ver mais em: NOSELLA, Paolo. *Le ceneri di Gramsci*”, poema de Pier Paolo Pasolini: a crise de 1956 e a proposta da cultura extrema. *Rev. Bras. Educ.* vol.24 Rio de Janeiro 2019. Epub Aug 12, 2019

Assim, o objetivo é mostrar que Gramsci não se contentava com uma cultura menor ou pouca cultura, ele queria uma cultura que fosse capaz de ser revolucionária, primeiro para o sujeito⁴, segundo para a história, por isso extrema.

Para isso, analisamos quatro textos produzidos no período anterior ao cárcere. Um texto produzido no período de transição da infância para a adolescência de Gramsci. Uma redação sem título produzida para sua avaliação final na 5ª série e mais dois textos do período do Jornalismo Militante (Manacorda, 1990), respectivamente: Socialismos e Cultura e Universidade Popular.

Vieira (1999) analisa a experiência política e intelectual de Gramsci nos anos anteriores a prisão. Nesse período, afirma, foi elaborado o conceito de cultura, decisivo para a compreensão da sua concepção de formação humana. Para o autor o projeto intelectual gramsciano, amplamente discutido nos Cadernos, foi preparado nesse período.

Destacamos o período anterior ao cárcere como um momento de gestação de suas ideias, por conta da intensa atividade política nos jornais, no Partido, como estudante em Turim e como uma criança na Sardenha. Todos esses momentos foram importantes para a composição do perfil de Gramsci. Naquele artigo destaca-se um perfil “professor-político”. Aqui queremos destacar um perfil culturalista. De quem defende a cultura ao máximo do que ela pode oferecer ao espírito.

Com efeito, durante o período no Cárcere Gramsci elaborou e colocou em prática um plano para manter-se vivo, física e mentalmente. Com a expressão *für ewig*, que aparece na carta do cárcere à cunhada Tânia em março de 1927, Gramsci qualifica os seus estudos dos cadernos, que ele pretendia fazer na prisão, a tradução dessa expressão alemã é “para sempre”. Com o uso dessa expressão Gramsci explica à Tania o desejo de que os seus escritos não se limitem à situação contingente de preso, mas que transcendam o cárcere.

Estou atormentado (e, este penso, é um fenômeno dos prisioneiros) por esta ideia: de que é preciso fazer algo *für ewig*.[...] Em suma, segundo um plano preestabelecido, gostaria de me ocupar intensa e sistematicamente de alguns temas que me absorvessem e centralizassem em minha vida anterior (FORENZA *in* LIGUORI e VOZA, 2017, p.323)

A carta foi escrita um ano após a prisão de Gramsci, ele morreria dez anos depois, em 1937. Neste trecho ele reconhece o limite que a prisão colocou em sua vida, por isso engendra esse plano para ocupar sua mente e o seu corpo com temas que foram vivos na sua vida anterior ao cárcere.

⁴ Gramsci considerava o sujeito como espírito.

A REDAÇÃO DA 5ª SÉRIE PRIMARIA – 1903

A redação foi escrita em 1903, quando Gramsci estava na 5ª série, avaliada pelo seu professor Raffaele Garzia e recebeu a nota máxima. Na época com 12 anos, Gramsci deveria escrever um texto a partir da seguinte pergunta **“se um colega seu abastado e muito inteligente lhe dissesse que pretendia abandonar a escola, o que lhe responderia?”** Segundo Nosella, citando D’orsi, essa redação “evidencia não só o notável desempenho de um menino de 12 anos, mas, sobretudo, porque o conteúdo marca, grosso modo, “uma linha de vida⁵ da qual jamais se afastará.” (Apud D’Orsi, 2017, 36)”.

Utilizamos essa redação para analisar a cultura extrema pois ela revela que o quase adolescente Gramsci já apresentava sinais da compreensão da sua condição social e da sua família, indicados pelo apego e valor que atribuía aos estudos.

Abaixo a transcrição da redação:

Você diz que não voltará a estudar porque os estudos ficaram chatos. Como? Você que é muito inteligente e a quem, graças a Deus, não falta o necessário, quer abandonar os estudos? E diz para eu fazer o mesmo, porque é muito melhor correr pelos campos, frequentar festas e públicos locais de diversão do que estar trancados durante quatro horas todo dia numa sala com o professor que reza em nossas cabeças para estudar para não ficarmos ignorantes. Mas eu, caro amigo, jamais poderei abandonar os estudos que são minha única esperança de poder viver honrosamente quando estiver adulto, porque, como bem sabe, minha família não é rica de bens e fortuna.

Quantas crianças pobres invejam você, elas que desejariam estudar, mas a quem Deus não deu o suficiente, não apenas para estudar, mas, muitas vezes, nem sequer para comer.

Eu as observo de minha janela e vejo com que olhos fitam as crianças que passam com suas bolsas a tiracolo, em quanto elas só podem frequentar a escola de noite.

Você diz que é rico, que não precisará dos estudos para viver, mas, lembre o ditado “o ócio é o pai dos vícios”. Quem não estuda quando jovem, quando velho se arrependerá amargamente. [...]

Volte aos estudos, caro Giovanni, neles encontrará todos os bens possíveis. (Gramsci, In: D’Orsi, 2017, 36-37).

A partir do comando para a construção da redação Gramsci apresenta alguns argumentos para convencer o seu colega abastado sobre as consequências de largar os estudos e se coloca como exemplo: *“mas eu, caro amigo, jamais poderei abandonar os estudos que são minha única esperança de poder viver honrosamente quando estiver adulto, porque, como bem sabe, minha família não é rica de bens e fortuna.”* Enquanto seu colega rico e inteligente quer largar os estudos para aproveitar o tempo livre, Gramsci chama atenção que estudar que, para ele, é a única possibilidade de uma vida diferente, melhor do que a vida que ele teve.

⁵ A linha a que D’orsi faz referência é a da repulsa aos ricos.

“Quantas crianças pobres invejam você, elas que desejariam estudar [...] Eu as observo de minha janela e vejo com que olhos fitam as crianças que passam com suas bolsas a tiracolo, enquanto elas só podem frequentar a escola de noite.” Para as crianças como ele, pobres também, é preciso o melhor ensino, de mais qualidade, mas para essas crianças fica reservado o ensino noturno, e ele sabe que a escola noturna para quem precisa trabalhar e estudar não terá a mesma qualidade.

Aos abastados o melhor ensino e a melhor cultura, às crianças pobres o ensino menor, noturno. *“Você diz que é rico, que não precisará dos estudos para viver”* essa frase é fantástica, podemos ver que no futuro Gramsci desenvolve em suas ideias e escritos essa relação de importância, entre a condição social e a função dos estudos. Para a classe trabalhadora é importante conhecer, aprender, desenvolver suas habilidades, ter acesso ao melhor e mais ampla bagagem de cultura.

A que interessa aos ricos estudar, se eles já têm tudo? O Estudo seria apenas mais um penduricalho? (pergunta em sua redação). Mas ao pobre não, ao pobre o estudo é importante enquanto ferramenta para o seu processo de libertação.

Essa redação foi escrita por uma criança pobre e doente (Gramsci sofria de uma doença chamada Mal de Pott ou tuberculose vertebral, doença que causa fortes dores e é degenerativa), que não muito tempo depois precisou abandonar os estudos em função do encarceramento do pai, precisou trabalhar em um cartório onde carregava muito peso, o que lhe causava mais dores e não integrava em nada o seu desenvolvimento intelectual.

Temos uma linha de pensamento desenvolvida na redação: o estudo é importante, principalmente, para às crianças mais pobres, como ele; é preciso o melhor e mais completo acesso ao conhecimento, não o ensino noturno; mesmo que os ricos digam que não precisam de estudo para sobreviver, pobres e ricos encontraram no estudo “*todos os bens possíveis*”.

Isso revela o conhecimento sobre a sua condição e o valor que ele atribuía aos estudos. Valor que mais adiante em sua vida queria divulgar às outras pessoas aos colegas do partido, aos trabalhadores. Ele sabia o valor que o estudo teve em sua vida, foi por conta dele que saiu de sua cidade natal, foi por conta dele que conheceu outros países, que ele escrevia para jornais, que trabalhava em um partido. Gramsci em sua redação da 5ª série não teoriza sobre o socialismo revolucionário, mas revela conhecimento sobre a sua situação, sobre o que era a melhor escolar, mesmo que seja numa visão de uma criança de 12 anos, ele entende as diferenças, ele sabe que não é como seu amigo Giovanni que pode desistir dos estudos em troca de um pouco de liberdade, ele sabe que pra ele, e para pessoas como ele o estudo é muito importante. E isso é uma marca desenvolvida em suas ideias e seus escritos futuros.

Socialismo e Cultura – Jornal Il grido del Popolo – 1916

Neste texto publicado no jornal Il Grido del Popolo, Gramsci se posiciona em defesa de seu colega Tasca. No congresso Nacional da Juventude Socialista de 1912, enquanto havia um debate sobre “educação e cultura da juventude” Bordiga, relator do debate, defendia a tese de que “uma pessoa não se torna socialista com a instrução, mas por necessidades reais da classe a que pertence”. De outro lado, Tasca defendia um movimento de rejuvenescimento do socialismo italiano e uma renovação cultural. Por conta desta defesa, Tasca foi acusado de “culturalista”.

Naquele momento, de defesa da renovação do socialismo italiano, Gramsci não deixou o fato passar despercebido e usou o seu instrumento, os artigos de jornais, para discutir sobre cultura. Começa o seu artigo fazendo críticas irônicas sobre a maneira como a cultura é tratada, enquanto uma entidade, transcendental, fora de nós. Utiliza dois autores, o alemão Novalis e o Italiano Vico, para chegar a seguinte afirmação “a cultura vai ser alargando ao passo que conhecemos a nós mesmos.”

De maneira muito clara defende o que é e qual a função da cultura, mostrando que ela precisa ser um campo fértil e vivo e não um acumulado de ideias mortas, que nada fazem a não ser se aglomerar e garantir ao seu possuidor uma certa arrogância.

Nesse texto Gramsci defende a tese de que a cultura é conhecer a si mesmo, não de forma superficial, mas um profundo conhecer a si a mesmo, enquanto sujeito histórico. Escreve ele que “cultura é conhecer a si mesmo, é ter consciência da sua condição, do seu lugar na história”. E dessa forma ter consciência do seu papel e da sua função social.

Por meio do movimento da história os homens saberão situar-se, descobrirão seu papel. Ao contrário do que o colega Bordiga pregava, defendia que cultura advinha do conhecimento. Por meio do conhecimento se constrói as críticas e por meio destas se forma a consciência. Para ele “crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista”.

Cultura é consciência do eu, julgamento dos fatos e dos acontecimentos e isso só é possível por meio da instrução e do conhecimento. As pessoas não vão simplesmente se revolucionar por pertencerem a determinada classe, a tomada da cultura precede a tomada de consciência. Desse modo Gramsci retira o caráter espontâneo e natural do processo de formação de consciência e de revolução, para ele este processo é mediado pela instrução e não pelo pertencimento em determinada classe social.

A cultura é coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor-histórico, a própria função na vida e os próprios deveres[...] só grau a grau, estrato a estrato, a humanidade adquiriu consciência do seu próprio valor e conquistou o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias afirmadas num tempo precedente. E esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social. Isto quer dizer que cada revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização de ideias através de agregados de homens, primeiro refratários e somente virados para resolver dia a dia, hora a hora, o seu problema econômico e político, sem laços de solidariedade com os outros que se encontram na mesma condição. (GRAMSCI, 1916, p. 36).

A Universidade Popular – Jornal Avanti! – 1916

Neste artigo é reafirmada a tese exposta no artigo anterior de forma mais direcionada aos trabalhadores, o proletariado, pois estes precisam ter acesso ao mais amplo e sólido conhecimento, que é o meio dele alcançar a cultura.

Neste artigo publicado no jornal AVANTI!, de 1916, Gramsci faz críticas pontuais ao programa da Universidade Popular da cidade de Turim para o período 1916 – 1917. As críticas são direcionadas desde aos títulos das conferências, que segundo ele não apresentavam nenhuma seriedade, ao programa, que não impunha respeito e não recebia atenção, até ao fato de o programa não conhecer e não exercer a sua função política.

Perguntam-nos, às vezes, porque é que não foi possível solidificar em Turim um organismo para a divulgação da cultura [...] A resposta não é fácil, ou é muito fácil. Problema de organização, sem dúvida, e de critérios informativos. A melhor resposta deveria consistir em fazer alguma coisa de melhor, na demonstração concreta que se pode fazer melhor e que é possível reunir um público à volta de um fogo de cultura, contanto que este fogo seja vivo e aqueça de verdade. Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Nem é Universidade nem popular. (GRAMSCI, 1916, 37)

A Universidade Popular deveria se impor como um organismo central para a divulgação da cultura, deveria ser melhor do que a universidade “comum”, aquecendo as pessoas no fogo da cultura, vivo e quente. No entanto, Gramsci identifica que os seus dirigentes não sabem “organizar a cultura” pois são guiados por um sentimento de beneficência e assistência, enquanto deveriam ser guiados pelo desejo das massas de aprender.

Neste artigo ele chama atenção para a questão da integração de conhecimentos e “culturas ruins”, que não trariam nenhum benefício, ou pior, causariam indigestão. Ele alerta para este conhecimento que está sendo organizado e divulgado (pelo programa Universidade Popular), ele não deveria ser organizado de qualquer maneira. Mais uma vez se preocupa que seja o conhecimento e a cultura mais amplo e mais rico possível. Gramsci destaca que o

programa da Universidade popular, assim “como nas instituições de vulgar beneficência, aqueles distribuem, na escola, uma quantidade de víveres que encham o estomago, produzem, (quem sabe!) indigestões de estomago, mas não deixam um sinal, não tem um seguimento de nova vida, de vida diferente.” (IDEM).

Ele usa essa metáfora sobre os víveres para explicar que o conhecimento e a cultura são alimentos necessários à sobrevivência humana, mas ao serem integrados ao organismo humano, se forem podres, poderão prejudicar, adoecer e até matar. Mas, os bons alimentos irão auxiliar na manutenção do nosso corpo e promover benefícios. Ou seja, a integração precisar ser às coisas ricas e positivas. A Universidade Popular não fazia isso.

Ele observa que não é suficiente apenas um local com o título de Universidade e que receba o povo para lhes ofertar o ensino. Ele está preocupado que este ensino seja o melhor possível, que a cultura ali divulgada, aprendida e discutida seja radical, no sentido de ir na raiz das coisas. Que ela seja viva, quente e que isso alcance o espírito das pessoas.

A Universidade Popular deveria atender trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino em uma determinada idade e momento da sua vida, por isso, ela tinha que ser diferente da Universidade comum. Ao passo que aquela do programa era uma caricatura malfeita de uma Universidade, guiada por um sentimento de assistência e não por um “desejo vivo das massas” (IDEM).

Enquanto a Universidade Popular seguia um caminho de redução do conhecimento, Gramsci propunha em seu artigo uma orientação didática sobre a melhor forma de ensinar os jovens e adultos. Para ele, essas pessoas já são frutos de um processo anterior de ensino, sobre a vida, sobre o conhecimento, e não chegam vazias a uma escola. Por isso ele defende que ao ensinar essas pessoas seria preciso manter o foco no processo de produção do conhecimento, nos erros e acertos presentes no caminho do estudioso que o produziu.

[...] os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à **história da matéria que se propõem ensinar**” (Gramsci, 1916). Esse simples, mas poderoso ensinamento de Gramsci, é radical no sentido de apresentar ao estudante não apenas o resultado do conhecimento, mas o caminho percorrido que levou a esse resultado, a série de esforços, erros e vitórias. Segundo ele, essa

[...] “forma o estudioso, dá ao seu espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade, vulgarmente compreendida, e a transforma em estímulos são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento. (Gramsci, 1916)

Gramsci se baseia em sua experiência pessoal como estudante universitário, relembra que as suas aulas mais significativas foram aquelas em que o percurso do método, o trabalho de pesquisa lhe foram apresentados. Percebemos mais uma diferença do pensamento de Gramsci, apenas o conhecimento sobre determinados fatos não é suficiente ao trabalhador que procura a escola, é preciso mostrar o caminho percorrido até ele. E isso revela a cultura extrema, pois não é decisivo apenas estar na escola ou na universidade recebendo conhecimento, é mais importante ainda conhecer como se chegou a determinado conhecimento.

Neste artigo de jornal Gramsci nos mostra que a Universidade popular, ambiente que deveria permanecer aquecido pelo fogo da cultura, deveria então ser baseado na pesquisa, na história dos conhecimentos, provocando em seus alunos a dilatação dos seus espíritos pela construção de novas hipóteses, pela integração dos novos conhecimentos com os antigos, enfim pela expansão de seus conhecimentos, não pelo acúmulo de conhecimento. Expansão pois o estudante não encontraria aquele “conteúdo” pronto e acabado, ao conhecer o processo ele expandiria cada vez mais o seu repertório de conhecimento.

O ensino desenvolvido dessa maneira, torna-se um ato de libertação. Tem o fascínio de todas as coisas vitais. Deve afirmar a sua eficácia especialmente nas universidades populares, visto que aos ouvintes destas, falta precisamente aquela formação intelectual que é necessária para se poder enquadrar num todo organizado os dados singulares da análise. (GRAMSCI, 1916 p. 38).

CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo foi discutir sobre a cultura extrema a partir da análise de alguns escritos de Antônio Gramsci. Os textos selecionados foram escritos em momentos diferentes da vida de Gramsci no período anterior ao cárcere. O primeiro, enquanto uma criança na Sardenha e os outros dois como um jovem jornalista, estudante e militante em Turim.

A escolha dos textos foi baseada no critério exposto na introdução, queríamos apresentar a Cultura Extrema como uma ideia exterior ao pensamento de Gramsci, presente em suas escolhas, atitudes e na condição que ele viveu. Dessa forma, pretendíamos apresentar que o ensino e a cultura que Gramsci defendia se desenvolveria por meio de um amplo processo, capaz de dilatar e aquecer o espírito de quem os alcançasse.

Em sua redação da 5ª série foi possível identificar alguns aspectos da cultura extrema. Para um jovem de 12 anos Gramsci chama atenção acerca do rigor e seriedade em relação aos seus estudos. Argumenta que os estudos são a única esperança para que as crianças pobres tenham um futuro honroso. Ele identifica que a escola noturna não oferece o melhor

ensino, por isso, os jovens ricos deveriam valorizar a sua sorte de poder frequentar uma escola no período diurno, onde poderiam encontrar melhores condições.

No texto a Universidade Popular, Gramsci empreende uma crítica ao programa da Universidade Popular realizado em Turim. Critica a falta de seriedade do programa, a ausência de integração aos “desejos vivos das massas por meio do ensino”. Isso acontece por conta do uso de um modelo piorado de instituição de ensino já existente (a universidade) que desprezava a capacidade dos alunos enquanto produto de um processo histórico.

Ainda nesse texto apresenta uma proposta didática. Para ele a melhor forma de ensinar é mostrando o caminho que foi percorrido até se chegar ao fato. Isso é muito mais importante do que o fato em si. Dessa forma é mostrado o valor dado a história, aos que vieram antes deles e empreenderam maravilhosos conhecimentos sobre as ciências. Por exemplo, dizer ao aluno que a fórmula da água é H₂O é um fato que pode ser decorado, não precisa de muita compreensão e nem ativar a sua cabeça.

No entanto, ao explicar aos alunos o processo que levou a essa descoberta, é revelado também o caminho de erros e acertos, da construção do conhecimento, enfim, do processo de descoberta. E isso para Gramsci era a riqueza do processo de ensino, isso era expandir o espírito. Apenas conhecer uma fórmula só tornaria o estudante o conhecedor dela, mas conhecer a história do processo de pesquisa aplicado para se chegar a essa fórmula apresentaria a esse aluno um amplo campo de conhecimento, isso é um exemplo de cultura levada ao extremo.

Isso é o conhecer a si mesmo, aos outros e a história, o que evitaria as coisas dadas e a arrogância. Por isso que a cultura extrema não é um ato isolado e espontâneo, ela é fruto de um processo, da história, da unidade das histórias que identificam e unem uma classe. “Aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor. A si próprio através dos outros e de si próprio”.

Por meio da análise desses textos é possível afirmar que a cultura extrema é oferecer as pessoas o melhor e mais completo ensino, com rigor e seriedade. Realizando um profundo e radical conhecimento de si mesmo, não em um sentido psicológico e egoísta do eu, mas um conhecimento social e histórico, sobre as condições da sua classe.

O conceito de Cultura Extrema é importante para a compreensão de outras ideias gramscianas como a Escola Unitária e Hegemonia. Gramsci idealiza uma escola que fosse de “elevada cultura para todos”. Ele não desejava apenas o despejar de conhecimentos, a promoção do acesso à literatura, à música e aos grandes concertos. Cultura não seria, assim, uma questão

de acesso pois os ricos têm acesso à cultura, ao conhecimento e a sua história, e isso só os faz desajustados, apenas depósitos de conhecimentos, arrogantes e diletantes.

Por isso que Gramsci não acredita em qualquer cultura. Para ele cultura precisa ser fértil e não produzir desajustados, precisa ser quente, viva, estar em movimento, por isso a cultura seria tão importante para a classe trabalhadora. Defendia também o melhor ensino, por meio de uma escola de elevada cultura para todos e não remendos de escola que só aprofundariam as desigualdades. A vida, o movimento da vida dos trabalhadores, é o que iria permitir que esse fogo de cultura permanecesse também vivo. A Cultura Extrema também seria estratégia para o alcance da hegemonia, considerando hegemonia como direção e não dominação, por meio do acesso à cultura extrema os trabalhadores poderão provocar mudanças e revoluções.

Cultura extrema é uma expressão utilizada por Gramsci, sendo uma categoria que ajuda a explicar o projeto de formação dos trabalhadores, tendo sido gestada e preparada ao longo de sua vida, colocada em prática quando teve a oportunidade e transformada em *Für ewig*. Explica a tese defendida nesse texto, de que os estudos dos proletariados têm que tender ao extremo porque extrema foi a repressão da burguesia e só uma cultura extrema poderia contrabalançar historicamente essa repressão extrema.

REFERÊNCIAS

D'ORSI, Angelo, **Gramsci, una nuova biografia**. Editore Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Os escritos de Antônio Gramsci e obras de intérpretes em teses e dissertações sobre políticas educacionais (2000-2010)**. Educ. rev. vol.34 no.72 Curitiba Nov./Dec. 2018.

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

NOSELLA, Paolo. **Gramsci professor-político**. Rivista Filosofia Italiana. pp. 129 a 147. XII (2017), 2.

_____, Paolo. **“Le ceneri di Gramsci”**, poema de Pier Paolo Pasolini: a crise de 1956 e a proposta da cultura extrema. Rev. Bras. Educ. vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub Aug 12, 2019

_____. **Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico**. In: NOSELLA, Paolo et al. Qual compromisso político? Bragança Paulista: Edusf, 1998. p. 23-42.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antônio Gramsci**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 12/12/2019

A MATRIX EPISTEMOLÓGICA: SOBRE O MÉTODO, SUJEITO E OBJETO DA PESQUISA

THE EPISTEMOLOGICAL MATRIX: ON THE METHOD, SUBJECT AND OBJECT OF THE RESEARCH.

Jean Paulo Pereira de Menezes¹

“A ciência não alcança sua meta no estudo acadêmico fechado, mas na sociedade de carne e osso” (TROTSKY, 1988, p. 11).

RESUMO

Os críticos da epistemologia não ignoram a mesma, seria um impropério. Todavia, os epistemólogos ignoram a perspectiva ontológica, seja por necessidade de manter sua hegemonia na academia ou mesmo por ignorância intelectual. Em outras palavras, a perspectiva ontológica considera necessariamente as gnoseologias e as epistemologias, esse procedimento não é opcional. Radicalmente diferente, o epistemólogo dita, impõem, alicia e sequestra em nome da sua perspectiva, sente-se como um deus da pesquisa científica, quando na verdade não passa de um *homo academicus*.

PALAVRAS-CHAVES: crítica; método; sujeito-objeto; crise.

ABSTRACT

The critics of epistemology do not ignore it, it would be inappropriate. However, epistemologists ignore the ontological perspective, either because of the need to maintain their hegemony in academia or even for intellectual ignorance. In other words, the ontological perspective necessarily considers gnosis and epistemologies, this procedure is not optional. Radically different, the epistemologist dictates, imposes, seduces, and kidnaps in the name of his perspective, seems like a god of scientific research, when in fact he is nothing more than a *homo academicus*.

KEYWORDS: method; criticism; subject-object; crisis.

INTRODUÇÃO

Escrevo estes breves apontamentos motivado pelos meus alunos e alunas do mestrado. Inicialmente, expressaremos apenas parte das preocupações de um professor (são muitas), diante de algumas preocupações discentes que jamais poderiam, por nós, serem ignoradas. É preciso considerar que existe uma *matrix* curricular, uma *matrix* epistemológica, onde a maioria absoluta de jovens, durante todo o percurso do ensino básico, não tem absolutamente nenhum acesso ao debate acerca da pesquisa, seja ela na perspectiva

¹ Professor no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UEMS/PBA. fafica_95@yahoo.com.br

epistemológica, quanto menos na perspectiva ontológica, pois há nisso tudo um caráter de classe. Todavia, há uma minoria que possui este acesso, propositalmente uma minoria que no final do ensino médio, pode ser iniciada cientificamente. Consideramos que a iniciação científica, nestes termos é a realidade de uma minoria de jovens, ainda assim, trata-se de uma iniciação absolutamente epistemológica. A outra parcela de jovens apenas acessa a *matrix* epistemológica ao ingressarem na universidade, momento o qual são obrigados a trabalharem em uma chave que nunca lhes fora ensinada. Os traumas diante desta realidade não são poucos, da graduação à pós-graduação. Sobre a angústia causada neste momento de decadência da produção do conhecimento, tomemos apenas uma universidade pública (a UFMG) como ponto de reflexão:



Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml

Neste texto, não desdobraremos o debate sobre a *matrix* curricular ou ainda sobre o adoecimento, mas alguns breves apontamentos pertinentes diante da realidade decadente do nosso tempo presente sobre a *matrix* epistemológica.

Sempre sou convidado para ler projetos de pesquisa. Já perdi as contas de quantos pareceres, comentários e orientações dei sobre este tipo de trabalho acadêmico. É recorrente o calafrio (em alunos e também professores) que se pode ter quando se fala de método de pesquisa, a relação entre sujeito e objeto, etc. É preciso considerar uma tese: vivemos na *matrix* da epistemologia empobrecida.

O QUE É A *MATRIX* DA EPISTEMOLOGIA?

A palavra *matrix* vem do latim, em tradução livre para o Português, poderíamos usar: matriz, útero, espaço de reprodução, etc. Já a palavra epistemologia, vem do grego *episteme*, e, livremente, poderíamos dizer que significa conhecimento. As palavras não são inocentes e nem estáticas, conceitualmente elas estão em histórico movimento. Assim, por

exemplo, o conceito de epistemologia não é mais como foi exatamente no mundo grego². Aqui, ao reivindicarmos o uso destas duas palavras greco-romana, estamos apenas preocupados em apontarmos para alguns dos desdobramentos possíveis de uma forma de produzir e reproduzir conhecimento, por isso: *matrix* epistemológica. Todavia, acrescentamos a adjetivação: empobrecida. O que desejamos dizer?

A epistemologia da modernidade do século XVI é extremamente rica e importante, pois representa um salto na tentativa de entender o mundo e as coisas. Seja na tradição racionalista cartesiana, na empiria de John Locke e David Hume, no método hipotético dedutivo de Immanuel Kant, entre outras contribuições. O que problematizamos aqui são os desdobramentos desta tradição epistêmica em nosso tempo presente, onde é possível identificar a redução formal do método desta tradição a um corolário a ser seguido pelos pesquisadores de hoje, extremamente empobrecido. De Francis Bacon à Kant, se ignora o caldo cultural em que todos estes pensadores estavam imersos, ou seja, ignora-se o acesso ao conhecimento historicamente acumulado que tiveram estes intelectuais, como se estes nos tivesse legado apenas algumas folhinhas e esquemas gráficos de “*power point*” sobre o método de investigação. Estes autores, dedicaram-se durante toda a vida para desenvolverem seus estudos e chegarem em determinados resultados. Uma trajetória da história do pensamento ocidental que em nosso tempo presente, é capaz de reduzir as contribuições desses autores a um formalismo sem precedentes na história, ou seja, a um conjunto de regras e procedimentos que caberiam em uma folha A4. Ridículo.

Todavia, o mais ridículo, é a naturalização desta vulgarização das contribuições epistemológicas. “Não leio nada, não conheço nada de Kant”, mas escrevo sem nenhum pudor que “meu método é o hipotético-dedutivo”. “Ignoro absolutamente o que é epistemologia”, mas digo sem nenhum problema, que “estou desenvolvendo uma pesquisa científica acadêmica”. Poderíamos incluir aqui um conjunto de afirmações, meras opiniões (*doxa*), que buscam estabelecer-se como verdades absolutas, de um conhecimento verdadeiro, sem nenhum fundamento na realidade. A matrix epistemológica vulgarizada não tem limites!

Nos últimos tempos, temos sido expostos com maior frequência a autoridades que pregam a negação do aquecimento global, a relativização e negação da origem da escravidão no Brasil, a exaltação da ditadura militar e do período conhecido como anos de chumbo, que, segundo essas correntes foi um “movimento” ou uma “revolução”, dentre outros absurdos que se tornam cada vez mais presentes nas discussões e nos pronunciamentos (MELO & SILVA, 2019).

² *Episteme* no grego antigo se opunha a *doxa*, opinião. *Episteme* na República de Platão significa conhecimento verdadeiro.

Vivemos em uma sociedade decadente e neste compasso, observa-se a mais absoluta vulgarização do conhecimento. Nem mesmo a tradição epistemológica é capaz de ser apreendida (imagine então a tradição ontológica?). Muitos estudantes universitários poderiam ser identificados como intelectuais “*made in CAPES*”³ (MENEZES, 2019). Esse tipo de formação “*made in CAPES*” é aquela onde o estudante se liga a mais absoluta formalidade da lógica reprodutivista na qual os docentes estão escravizados. O que importa é publicar, publicar, publicar um monte. Se o que publico é lido ou não, se a minha produção tem alcance social ou não, se as pessoas de carne e osso são tratadas ou não... Pouco importa, o que realmente importa é ter um Lattes (currículo) reforçado, com a barrinha de rolagem bem pequenina. Vale tudo para o sujeito “*made in CAPES*”. Uma pergunta típica deste tipo de sujeito é: tem certificado? Uma decadência para o próprio campo da epistemologia. Esta é parte da *matrix* epistemológica do nosso tempo presente. Negá-la é um absurdo.

Em 2013, em edital do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), o projeto “Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e as políticas sociais” foi rejeitado pela CAPES, através de parecer que não reconhecia do “Mérito Técnico-científico, entre outros critérios da proposta, pois esta não se enquadrava, de acordo com o parecer a *matrix* epistemológica. Vejamos nos próprios termos da CAPES, que consta no recurso ao parecer do CAPES/PROCAD, publicizado em 2014:

Parecer: “Projeto afirma basear-se no método marxista histórico-dialética. Julgo q a utilização deste método não garante os requisitos necessários para que se alcance os objetivos do método científico” (os erros de digitação e concordância são do texto do parecer).

Parecer: “Considerando a metodologia a ser empregada – cujos requisitos científicos não tem unanimidade – a proposta pode ser considerada pouco relevante”.

Parecer: “Sim, entretanto, a formação proposta estaria no âmbito do método marxista histórico-dialético, cuja contribuição `a ciência brasileira parece duvidosa” (erro de digitação está no texto do parecer).

Parecer: “O consenso sobre a importância científica do projeto não é consensual” (CORREIO DA CIDADANIA, 2014).

A epistemologia empobrecida é aquela que considera de forma unilateral a produção do conhecimento, ignorando outras formas de organização e sistematização do processo de produção e reprodução do conhecimento historicamente acumulado. Essa epistemologia empobrecida é típica das sociedades capitalistas decadentes, pois impõe aos seres (estudantes, pesquisadores, professores, operários, faxineiros, jornalistas, etc.) uma *matrix* que violentamente deve ser seguida por todos sob pena de marginalização, reprovação e exclusão.

³ CAPES é uma fundação, ligada ao Ministério da Educação. A sigla significa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Qualquer outra perspectiva de produção do conhecimento deve ser imediatamente identificada, neutralizada e eliminada. No reino da epistemologia barata, trava-se uma guerra. Temos o nosso lado na batalha das ideias e a *matrix* da epistemologia empobrecida não nos agrada. Mas como a realidade pouco depende do que achamos ou desejamos, passemos a questão central destes breves apontamentos: O método da pesquisa, o sujeito e o objeto.

O QUE É MÉTODO⁴?

Propedeuticamente, podemos dizer que essa palavra, que também vem do grego, significa caminho que se faz (os doutores sabichões tenham paciências, estou preocupado com os leitores que estão iniciando este debate). Mas que caminho? Trata-se do caminho que devo seguir para conseguir entender um objeto e produzir um conhecimento sobre ele? Ou do caminho que fiz ao proceder na análise de algum objeto? Aqui vamos colocar apenas duas vias, mas devemos considerar que este debate já está de pé há mais de 2500 anos.

Considerando a primeira assertiva, método seria então um caminho a ser percorrido pelo sujeito que investiga algo. Para isso, segue-se um conjunto de regras e procedimentos que devem ser aplicados na busca do conhecimento. Uma espécie de *script*⁵ de como proceder na pesquisa (não estou falando de normas da ABNT⁶, isso é outra coisa).

Neste caso, o conjunto de regras e procedimentos são passados para o investigador, seja por manuais, livros, aulas, etc. Diante do recebimento do que fazer e como fazer, se iniciaria a pesquisa, se sistematizaria os dados e no findar da aplicação dos procedimentos e regras, teríamos uma produção do conhecimento científico. Embora muito simplificada, em linhas gerais, é o que se espera.

Na segunda assertiva, o caminho é entendido de outra maneira. Falar de método, do caminho percorrido, só seria possível após a realização dele, ou ainda, ao desenvolver o caminho da investigação. Assim mesmo, só estaríamos autorizados a falar apenas do caminho realizado até certo momento da pesquisa. Nesta perspectiva, o caminho não está previamente dado através de regras e procedimentos, pois estes apenas poderiam ser apresentados ao passo que a investigação os cria, na medida em que a pesquisa sobre um objeto ou fenômeno for acontecendo, de acordo com a centralidade do objeto, ainda que o sujeito que investiga tenha participação ativa durante o processo de pesquisa.

⁴ Método, na definição etimológica de Antônio Houaiss: gr. *méthodos*, ou 'pesquisa, busca, p.ext. estudo metódico de um tema', de *metá* 'atrás, em seguida, através' e *hodós* 'caminho'. Para uma definição aprofundada, ver as sugestões de leituras ao final, nas referências.

⁵ Do inglês *manuscript*, abreviado: *script*. Em português: manuscrito, escrito a mão ou ainda, roteiro.

⁶ Quando estávamos terminando este texto, a Biblioteca Central da PUCRS divulgava a última sensação do momento nas redes sociais sobre normas de citação: "Como fazer referência de mensagem de Whatsapp". Jamais confundir isso com método de pesquisa.

Colocado desta maneira, precisamos abordar agora um ponto extremamente importante: a relação entre sujeito e objeto?

O SUJEITO E O OBJETO

De René Descartes, David Hume, Immanuel Kant à sociologia de Émile Durkheim, há uma tradição que define sujeito como algo externo ao objeto e por sua vez, objeto como algo externo ao sujeito. Sob esta perspectiva, é o sujeito que diz o que é o objeto. Poderíamos dizer que a centralidade está no sujeito que conhece, pois é ele que diz o que é o objeto ou fenômeno estudado. O sujeito investigador é que determina o que é ou não é.

Sob outra perspectiva, a centralidade está no objeto e não no sujeito. Isso quer dizer que o conhecimento é determinado a partir do objeto, mesmo que o sujeito tenha papel fundamental. Todavia, são as determinações do objeto é que são capazes de demonstrar o que ele é ou não. Neste caso cabe ao sujeito a ação de descobrir as múltiplas determinações da realidade, partido dela mesma, não do que ele acha ou pensa o que ela é.

Para ilustrar estas duas vias (perspectivas) de entender o método, pensemos em uma determinada situação em que o investigador se depara com a seguinte questão: o que é uma mercadoria (cadeira, sofá, pacote de arroz, copo, telefone, o corpo, etc)?

Do Sujeito

Na primeira perspectiva de método, o sujeito (investigador) é que determinará a resposta e para isso tem em suas mãos um conjunto de regras e procedimentos já estabelecidos que lhe fora transmitido para chegar a uma resposta. Neste caso, poderia partir de uma definição já apresentada por outros pesquisadores que se tornariam seus referenciais de pesquisa. A mercadoria poderia ser entendida como um bem útil ao seu portador. A mercadoria seria uma coisa com utilidade para quem a possuísse, podendo até mesmo existir uma verdadeira coleção de mercadorias.

Ainda nesta perspectiva de caminho de entendimento do objeto, o pesquisador partiria de sistematizações já desenvolvidas sobre o objeto (mercadoria) para construir a sua sistematização do conhecimento. Para isso, consideraria as produções intelectuais já existentes sobre o seu objeto, aplicaria formulários já desenvolvidos para sistematizar a resposta sobre o que é e o que não é o objeto. Partiria de definições e conceitos pré-estabelecidos para dizer o que é ou não é a mercadoria. Assim, ao final, o sujeito teria dado a sua leitura, mesmo que a partir de outros referenciais, sobre o que ele entende o que é o objeto. Em outras palavras, o sujeito daria a sua resposta sobre o que ele entende ser o objeto, considerando o caminho que

fez previamente para atingir uma resposta sobre a realidade investigada. Neste caso, é o sujeito que determina o que é a coisa, o objeto. É nele que se encontra a resposta (o que é a mercadoria?) sobre o objeto. Poderíamos afirmar: a centralidade está no sujeito e não no objeto.

Do objeto

Agora vejamos como se dá o conhecimento sob a outra perspectiva de método, onde a centralidade está no objeto e não no sujeito. Para isso, repetimos a pergunta: O que é uma mercadoria?

As propriedades da mercadoria cadeira estão nela mesma. O pesquisador tem papel crucial na sistematização, mas o faz a partir das determinações do objeto. É o sujeito que descobre os elementos constitutivos da coisa, do objeto (as categorias do objeto). As categorias do objeto existem para além da subjetividade do pesquisador, elas são imanescentes ao objeto, em outras palavras, as categorias já existem, independente da existência do sujeito que investiga.

O investigador busca descobrir um universo categorial sobre o objeto considerando a totalidade de múltiplas determinações que não se expressam na imediatez do objeto. Ao olharmos para a mercadoria cadeira, este objeto não nos diz se quem o fez foi um trabalhador indiano, paraguayo ou brasileiro. É através da investigação das determinações do objeto que se pode dizer o que ele é, como se constituiu. Estamos falando de explorar a constituição da coisa a partir das determinações dela e não a partir das minhas sensações do que ela é. A centralidade está no objeto.

Nesta perspectiva, não há receitas ou prontuários a serem seguidos, pois é a partir da investigação do objeto, das descobertas das categorias que constituem o objeto, que o investigador passa a ter um trajeto, um caminho, um método. Seria coerente falar de método, nesta perspectiva?

Sim, mas apenas na medida do desenvolvimento da investigação. Só seria possível falar do método da pesquisa a partir do momento que o investigador desse os primeiros passos rumo a totalidade que se constituiu o objeto estudado, ou ainda, após a “finalização” do percurso. A isso, Karl Marx chamou de método de exposição. Vejamos como o próprio Marx colocava a questão aos seus leitores no posfácio à segunda edição de O Capital:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p. 140).

Citamos Marx aqui porque estamos convencidos de que esta perspectiva de entender e explicar o objeto é fundada por ele e influencia até os dias de hoje todas as áreas do conhecimento: concordemos ou não com estes pressupostos. Para o organizador do Exército Vermelho⁷, “O método de Marx é materialista, pois vai da existência à consciência e não na ordem inversa. O método de Marx é dialético, pois observa como evoluem a natureza e a sociedade e considera esta como a luta constante de forças em conflito” (TROTSKY, 1988, p. 10).

Estas duas perspectivas, aqui apenas esboçadas para um início de debate, são fundamentalmente antagônicas. Mas afinal, qual é a perspectiva certa, quem está correto?

A realidade existe? Ou aquilo que observamos, escutamos, tocamos, são apenas sensações, manifestações dos meus sentidos? Existiria uma universidade, um trovão, um grito, se não fosse a centralidade dos meus sentidos? Esta perspectiva afirma que a única realidade é aquela que o sujeito capta, os objetos seriam representações sobre a realidade, sendo a realidade mesma apenas uma representação. Aqui, ao menos em nossa época, esta perspectiva nos conduz ao irracionalismo, típico da *matrix* epistemológica empobrecida.

Diante de tudo isso, como proceder diante da minha pesquisa de graduação, mestrado ou doutorado? Respondemos: sem receitas, pois é necessário entender, primeiro, o tecido social que pisamos; e segundo, ter conhecimento das perspectivas que postulo ou não postulo na sociedade de classes.

DA PESQUISA

É preciso considerar a forma que chegamos a um espaço acadêmico de pesquisa⁸. Muitos chegam a pós-graduação, mas chegam a partir de uma noção muito superficial do que é uma pesquisa na chave epistemológica, como é cobrada hegemonicamente pelos 4.175⁹ programas de pós-graduação espalhados pelo país. De acordo com a CAPES, em 2018 são 114.867 alunos de pós-graduação, sendo 19.740 na grande área de ciências humanas¹⁰.

⁷ Exército de trabalhadores russos, quando do desenvolvimento da Rússia após 1917.

⁸ Nos referimos aos programas de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu.

⁹ Dados da CAPES, disponíveis in: < <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em 04 de NOV. de 2019.

¹⁰ Dados publicados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível in: < https://www.mctic.gov.br/mctic/indicadores/detalhe/Recursos_Humanos/RH_3.5.2.html> Acesso em 04 de NOV. de 2019.

Considerando a *matrix* curricular durante o ensino básico, é razoável afirmar que a maioria destes alunos jamais estudaram sobre o método e a produção do conhecimento. Há exceções, mas aqui nos referimos a regra geral, ao todo e não apenas a parte da realidade. Milhares destes estudantes que ingressam em um programa de pós-graduação serão obrigados a desenvolverem uma pesquisa com normas pré-estabelecidas, em um princípio metodológico que também lhes é estranho. Muitos conseguirão, outros muitos adoecerão inevitavelmente. E, no final das contas, muitos destes adoecidos serão culpabilizados e classificados como incompetentes. Sem nenhum pudor, serão chamados de fracassados.

Também seria prudente considerar, em relação aos considerados “não fracassados”, que jamais entenderemos com profundidade um determinado objeto com dia e hora marcados, seja no programa de pós-graduação “a”, “b” ou “c”. Seria patético e infantil, acreditarmos que em um programa, fundado em regras e normas, prazos e punições, poderíamos desenvolver uma investigação profunda. Na melhor das hipóteses, poderemos iniciar um trabalho de longa duração. Todavia, se o pesquisador trilhar o caminho da centralidade do sujeito, levando até as últimas consequências esta perspectiva, se sentirá um deus, assim, tudo ele pode e poderá, sabe e saberá. E, neste caso, nem mesmo este artigo existe, pois o sujeito deus o ignora. Eu não existo, você, leitor, não existe, nos nunca estivemos aqui. Afinal, quando o sujeito tem a centralidade sobre as coisas, as coisas podem se tornar aquilo que o sujeito entender sobre ela. O sujeito se torna um deus do reino da subjetividade epistemológica. Ele determina e manda que as coisas e objetos curvem-se diante da sua vontade e ao fazer isso está convencido de que a sua vontade será a realidade.

Diferente da centralidade do sujeito, a realidade não se curva para nossas subjetividades, vejamos como se refere a isso León Trotsky ao referir-se ao método de Marx:

É completamente impossível buscar as causas dos fenômenos da sociedade capitalista na consciência subjetiva – nas intenções ou nos planos- de seus membros. Os fenômenos objetivos do capitalismo foram formulados antes que a ciência começasse seriamente a pensar sobre eles. Até hoje em dia, a maioria preponderante dos homens nada sabe acerca das leis que regem a economia capitalista. Toda a força do método de Marx reside em sua aproximação aos fenômenos econômicos, não do ponto de vista subjetivo de certas pessoas, mas do ponto de vista objetivo do desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, do mesmo modo que um homem da ciência que estuda a natureza se acerca a uma colmeia ou um formigueiro (TROTSKY, 1988, p. 10).

A perspectiva marxiana¹¹ (ontológica) parte da realidade objetiva e não da subjetivação do sujeito sobre o mundo. Considera-se a subjetividade humana, mas não é ela que

¹¹ Aqui tratamos de breves apontamentos pertinentes. Para uma leitura aprofundada sobre esta perspectiva, sugerimos a leitura da tese de doutorado “*O conceito de história e tempo presente em Marx, através da crítica da economia política*”, disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/O-conceito-de-Hist%C3%B3ria-em-Marx-Jean-Menezes-FFC-Unesp-Mar%C3%ADlia.pdf>. Acesso em 04 de NOV. de 2019.

determina as coisas, inclusive a própria subjetividade humana. Há centralidade no objeto, não como apenas uma coisa isolada, como uma cadeira ou qualquer outra mercadoria, mas no desenvolvimento da sociedade, exterior aos desejos individualizados.

Mas já sabemos que a realidade é constituída por uma série de determinações, independentes da nossa vontade, do nosso querer, externa a nós. No reino da subjetividade, onde isso é ignorado, o sujeito¹² fica com cara de tacho diante dos fenômenos que não se curvaram para ele (a subjetividade dele), na realidade: ignoram a existência dele! Certamente este é o caminho menos difícil: a negação da realidade.

Investigar uma realidade social é algo complexo e que exige muita dedicação e disciplina do investigador. Não se faz pesquisa (nem mesmo epistemológica) substantiva com apenas uma receita previamente estabelecida por um conjunto de doutores, assim como um saco vazio, normalmente, não fica de pé.

CONCLUSÃO

Existe uma bibliografia¹³ extensa sobre os apontamentos que realizamos neste texto e que permanentemente busca atravessa o bloqueio da *matrix* epistemológica empobrecida. Aqui tratamos apenas de fazer apontamentos breves com o objetivo de suscitar reflexões que achamos serem bastante pertinentes/necessárias. Não há apenas uma forma de pensar a produção do conhecimento. Considerar este fato é uma necessidade para aqueles que desejam realmente produzir alguma coisa. É preciso abandonar o estado de ignorância intelectual, mesmo para os que trabalharão em uma perspectiva epistemológica. Em relação aos “marxistas” que se encontram neste campo (da epistemologia empobrecida) o debate é mais catastrófico e vale a escrita de outro texto.

Aqui, esperamos ter cumprido o objetivo de apresentar algumas reflexões críticas sobre a epistemologia empobrecida. No que tange a nossa escrita, também procuramos nos desviar da estética epistêmica esperada na academia, mas como dissertamos, não se deve ignorar a episteme, tampouco ser escravo desta perspectiva.

Escrever quebrando grilhões é também uma forma coerente de se libertar desta *matrix* epistêmica que impõe uma estética textual igualmente pobre, formalista e que atende a lógica da fábrica¹⁴. Um tipo de escrita que é vetado ao estudante iniciante de graduação e

¹² Não confundir aqui com a culpabilização do indivíduo. Nossas problematizações sobre o sujeito que investiga não estão descoladas da posição de classes ao qual pertence. É preciso considerar o sujeito como ser social, não individualmente isolado.

¹³ Nas referências deste pequeno artigo, incluírei alguns livros que poderão colaborar sobre o debate acerca da epistemologia, gnoseologia e ontologia.

¹⁴ Sobre a “lógica da fábrica”, sugerimos a leitura do artigo originalmente publicado para Revista Caros Amigos, “A fábrica para além da fábrica” (2016), indicado nas referências deste artigo.

mesmo de mestrado e doutorado. Existe na universidade uma fala “popular” (com variações) típica dos senhores de escravos, que orienta: “*só depois de receber a carta de alforria (se referindo ao título de doutor) é que você pode escrever qualquer coisa que desejar e do jeito que desejar, até lá, tem que seguir as regras, obedecer*”.

É proibido escrever com uma estética semelhante a que apresentamos aqui, pois ela seria “muito subjetiva, muito literária, muito solta”, partindo do pressuposto que o texto científico deveria ser objetivo e neutro. Mas a centralidade não estava no sujeito??? A nossa estética textual não é apenas a expressão, a forma que o sujeito deseja, mas o mais radical desdobramento da realidade social no qual o sujeito vive: a realidade material.

Observamos a existência de um grande cativo na universidade. Ele precisa ser atacado sem diplomacias, abertamente. Isso não significa atacar a universidade pública, mas os parasitas que dela se nutrem. Significa pensar e agir na universidade de carne e osso, ou seja, uma universidade para além da sociedade de classes decadente na qual sobrevivemos. Neste caso, a perspectiva marxiana se mostra mais viva do que nunca. É preciso viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHASIN, José. **Método dialético**. Maceió, s/d, (mimeo). Disponível em:<<http://orientacaomarxista.blogspot.com/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html>>. Acesso em: 29 de Out, de 2019.

CORREIO DA CIDADANIA. **Recurso ao parecer de análise de mérito emitido pela capes/procad ao projeto “crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e as políticas sociais”**. Impetrado pelo Instituto de Ciências Humanas (IH), o Departamento de Serviço Social (SER) e o Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS), vinculados à Universidade de Brasília (UnB). Disponível in:<<http://www.correiodacidade.com.br/33-artigos/noticias-em-destaque/9661-03-06-2014-recurso-ao-parecer-do-capesprocad>>, Acesso em 04 de NOV> de 2019.

ESTADO DE MINAS. Educação. **Pressões potencializam casos de transtorno mental de alunos e professores da UFMG**. Publicizado em 28/08/2017. Disponível in:<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml>. Acesso em 04 de NOV> de 2019.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª ed., 1977.

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

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Posfácio à segunda edição de O capital, 1873.** In: **O Capital: crítica da economia política.** Volume 1: O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

MELO, Marcos Luiz Alves de & SILVA, Jonata Wiliam Sousa da. **A negação histórica como política e a luta pela preservação da memória.** Revista Justificando. Disponível In:<<http://www.justificando.com/2019/04/04/a-negacao-historica-como-politica-e-a-luta-pela-preservacao-da-memoria/>>. Acesso em: 04 de Nov. de 2019.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **A fábrica para além da fábrica.** de 12 de FEV. de 2016, disponível in:<https://www.academia.edu/22473642/A_f%C3%A1brica_para_al%C3%A9m_da_fr%C3%A1brica>. Acesso em 04 de NOV. de 2019.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Ensaio sobre teoria da história em Marx.** Goiânia - GO: Editora Phillos, 2019.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Introdução à pesquisa: contribuições para o projeto de pesquisa e monografia de graduação e pós-graduação na sociedade de classes.** 4ª Ed.– Goiânia: Editora Phillos, 2019.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TROTSKY, León. **O marxismo do nosso tempo.** Tradução de João B. de Holanda Neto. Coleção Teoria Revolucionária Nº 1; São Paulo: Outubro Livraria e Editora, 1988.

Recebido em: 16/11/2019

Aprovado em: 05/12/2019

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NAS REDES PÚBLICAS NO BRASIL

PRODUCTIVE RESTRUCTURING AND TEMPORARY HIRING OF TEACHERS ON THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

Denize Cristina Kaminski Ferreira¹

RESUMO

A forma convencional de ingresso no setor público no Brasil se consolidou por meio da aprovação em concurso, o que garante estabilidade profissional ao trabalhador, entretanto, a tendência global de flexibilização das contratações, que se iniciou no setor produtivo e, paulatinamente, se difundiu para outros setores da economia, tem se refletido de modo similar na admissão de professores da rede pública brasileira. A contratação por tempo determinado, com vínculo atípico, é admitida para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme a Constituição Federal de 1988, entretanto, esta modalidade constitui-se numa prática cada vez mais recorrente na educação brasileira. Este estudo bibliográfico e documental relaciona as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do fenômeno da reestruturação produtiva à contratação de professores temporários na rede pública, apresentando um comparativo entre 2011 e 2018 das redes federal, estaduais e municipais no país e uma série histórica detalhada de 2004 a 2018 da rede estadual do Paraná, evidenciando a intensificação da flexibilização das contratações no setor público e a perspectiva de ampliação da precarização das condições de trabalho docente, apontando para uma ruptura da histórica tendência de se atribuir estabilidade e acesso a melhores condições de trabalho por parte dos servidores públicos.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação Produtiva; Mudanças no Mundo do Trabalho; Magistério público brasileiro; Flexibilização das contratações; Professores temporários.

ABSTRACT

The conventional way of entering into the public sector in Brazil has been consolidated by means of the approval in tender, with professional stability to the worker, however, the global trend of flexible contracting that began in the productive sector and, gradually, spread to other economy's sectors, have been similarly reflected in the admission of teachers from the Brazilian public schools. The contracting for a determined time occurs to meet temporary need of exceptional public interest, according to the Federal Constitution of 1988; however, this last modality constitutes an increasingly recurrent practice in the Brazilian Education. This bibliographic and documentary study relates the Changes in the Work's World resulting from Productive Restructuring to the hiring of teachers with temporary and atypical relationship in the public schools, presenting a comparison between 2011 and 2018 networks' federal, state and municipal in Brazil and also shows a detailed series historical from 2004 to 2018 of the Paraná state network, evidencing the intensification of the hiring flexibility in the public sector and the prospect of intensifying the precariousness of teaching work conditions, pointing to a break in the historical tendency to attribute stability and access to better working conditions by public servants.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná (2017-2021). Formada em Pedagogia pela Faculdade de Campina Grande do Sul (2010), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelas Faculdades Espírita (2014) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Atualmente é Professora Adjunta na Faculdade de Campina Grande do Sul. denize_fabio@hotmail.com. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

KEYWORDS: Productive Restructuring; Changes in the Work's World; Brazilian public teaching profession; Flexible hiring; Temporary teachers.

INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva, ocorrido desde a década de 1970 nos países centrais e do final de 1980 no Brasil, vêm causando alterações na organização do trabalho em diferentes segmentos da economia, gerando flexibilização dos processos e mercados de trabalho (HARVEY, 1992); fragmentação, complexificação e diversificação da classe trabalhadora, enfraquecimento do poder sindical e aumento do trabalho precarizado e terceirizado (ANTUNES, 1999, 2005 e 2006); incremento do desemprego na década de 1990 (BERNARDO, 2000; POCHMANN, 2001) e ampliação de ocupações com baixa remuneração, causando queda na taxa de desemprego no início dos anos 2000 (POCHMANN, 2012). Este cenário apresenta desdobramentos no setor educacional, destacando-se a flexibilização dos contratos trabalhistas, inclusive entre os profissionais da esfera estatal, à revelia da histórica estabilidade inerente ao cargo público, como mostram os dados apresentados neste estudo.

A problemática deste artigo mostra-se relevante para as pesquisas na área de Educação e Trabalho, pois conforme Souza (1997, p. 133) a produção sociológica na área educacional tem se centrado na docência como prática pedagógica e “pouco se discute as relações entre as condições de trabalho na escola e as relações sociais a que este trabalho está submetido”, nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar um panorama acerca da contratação atípica nas redes públicas brasileiras.

Neste trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, as quais possibilitam o contato com o conhecimento produzido a respeito da temática analisada; na primeira seção deste estudo buscou-se relacionar as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do fenômeno da reestruturação produtiva à contratação de professores com vínculo temporário na rede pública. Na segunda seção se expôs a constituição do magistério enquanto profissão legítima para educar e transmitir conhecimentos às gerações futuras nas sociedades modernas, também se tratou do surgimento da profissão docente e da contratação temporária no país. Na terceira e última seção, de cunho empírico, se procedeu a exposição de dados quanto aos contratos atípicos nas redes federal, estaduais e municipais brasileiras, a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2011; 2018); na sequência, fez-se uma análise detalhada em série histórica das contratações na rede pública estadual do Paraná, com a exposição de informações coletadas no Banco de Dados *on line* da Secretaria de Estado da Educação do

Paraná (SEED, 2004-2018); por fim, se procedeu a exposição de documentos oficiais da rede de ensino pesquisada que evidenciam situações indicativas de precarização das condições de trabalho dos docentes temporários.

O estudo aponta para uma ruptura da histórica predisposição de se atribuir melhores condições de trabalho aos servidores públicos em relação aos trabalhadores de outros setores da economia, bem como um reforço das tendências mundiais de terceirização e intensificação de contratações a título precário no mundo do trabalho atualmente.

MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS REPERCUSSÕES NO SETOR PÚBLICO

Marx (1986) ao aplicar seu método na análise do movimento do capital descobriu a impossibilidade do capitalismo existir sem crises. Como resposta às constantes crises do sistema capitalista, a acumulação rígida da produção em massa, tida como núcleo essencial do fordismo, foi substituída, a partir dos anos 1970, pela acumulação flexível (toyotismo), a qual se apoia na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p. 29), iniciou-se então uma reestruturação capitalista, que se repercutiu sobre as mais diversas esferas da vida social.

Segundo Antunes (2005) a partir da década de 1970, devido à crise, o capital iniciou um processo de reestruturação produtiva em âmbito global, cujos reflexos mais evidentes foram: o neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal, a partir daí, processou-se uma reestruturação da produção e do trabalho, tais iniciativas intencionavam repor os patamares anteriores de acumulação capitalista.

Conforme expõe Vasapollo (2006, p. 45) “a nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados”, na acepção do autor trata-se de um mal-estar no trabalho, pois os trabalhadores têm seus direitos desregulamentados, vivem sob apreensão constante, com medo de perderem seus postos de emprego. Trata-se, desse modo, de um processo que precariza a totalidade da vida social.

De acordo com Leite (1997) o Brasil apresenta especificidades no que se refere à reestruturação produtiva, até mesmo porque o processo de ajuste estrutural iniciou-se no país com mais de uma década de atraso em relação à economia internacional. Na década de 1980 em praticamente todo o mundo proliferavam as políticas de ajuste, enquanto o Brasil continuava a investir nos padrões anteriores, adotados no período da industrialização, em virtude da

substituição das importações. Nesse sentido, pode-se afirmar que as repercussões da reestruturação produtiva começaram a se processar nos países centrais desde a década de 1970, já no Brasil elas surgiram a partir dos anos 80 e 90.

A crise dos anos 1970 causou impactos nos diversos setores da economia, marcadamente no setor industrial, cenário da reestruturação produtiva, com a introdução de inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão. Já nos setores públicos, pode-se destacar a Reforma de Estado como o principal elemento decorrente desse movimento de reestruturação que, em consonância com as políticas neoliberais, têm como intuito a retomada dos padrões anteriores de acumulação capitalista.

Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 88) afirma que as pesquisas sobre as mudanças no mundo do trabalho dão maior ênfase ao estudo da situação dos trabalhadores diretamente ligados ao mercado, entretanto, pouco se tem pesquisado sobre o servidor público no contexto da reestruturação produtiva. Diante dessa problemática o autor questiona: “como se insere este trabalhador no Mundo do Trabalho em cuja conjuntura administrativa efetiva-se o enxugamento progressivo do Estado?”; esta é uma das temáticas centrais deste estudo, a fim de permitir a compreensão acerca do fenômeno da contratação temporária de docentes brasileiros.

Pereira (1998, p. 63) afirma que, frequentemente, a Reforma Estatal é vista como um processo de redução do tamanho do Estado, que havia ampliado suas funções no século XX, crescendo tanto em termos de pessoal, como de receita e despesa. Aos poucos foi se difundindo o ideário de que “reformular o Estado significa, antes de qualquer coisa, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhes são específicas”.

No Brasil, as privatizações se iniciaram no governo Collor, tendo continuidade no governo Itamar Franco, mas encontraram seu ápice na administração de Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, Fadul (1999) pontua que o processo de Reforma do Estado no Brasil associa-se, paralelamente, à ampla privatização dos serviços públicos e de empresas estatais, causando a entrada vultosa de capital estrangeiro no país, sendo este encarado pelos governos como recursos para amenizar as dívidas externas.

De acordo com Supiot (1995, p. 17) o modelo de relações de trabalho do serviço público tem uma lógica diferente do da empresa privada; em conceitos jurídicos, o setor público é caracterizado pelo estatuto, enquanto que o emprego a serviço do privado caracteriza-se pelo contrato. Nessa perspectiva, para o autor, “enquanto o contrato permite que se faça do trabalho um negócio, o estatuto, ao contrário, separa relações de trabalho e esfera comercial”, entretanto, tal distinção está desaparecendo hoje, como se pode perceber pelos conflitos recentes, visto que

atualmente o modelo estatutário desacreditou-se ante ao modelo contratual, seja mediante a comparação entre público e privado (efeito rejeição) ou através da imitação do privado por parte do público (efeito mimetismo). Assim sendo, a contratação temporária, de certa maneira, subverte a lógica e descaracteriza o trabalho no setor público, configurando-se como uma espécie de mimetismo do setor privado, aplicando-lhe regras inerentes ao mercado.

Com o intuito de reduzir os gastos da máquina estatal foi aprovada a Lei Complementar nº 82 de 27 de março de 1995, conhecida como Lei Camata I, que determinou em três artigos que as despesas totais com pessoal ativo e inativo da administração direta ou indireta não poderia exceder 60% das receitas correntes líquidas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Posteriormente a citada legislação foi revogada pela Lei Complementar nº 96 de 31 de maio de 1999, chamada de Lei Camata II, a qual possuía onze artigos, esta por sua vez, também disciplinou sobre os limites de gastos com pessoal, que não poderia ultrapassar 50% da receita corrente líquida no caso da União e 60% da receita de Estados, Distrito Federal e Municípios.

Mais tarde foi firmada Lei Complementar nº 101, aprovada em 04 de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a qual está em vigência até hoje. No que se refere ao disciplinamento das contas públicas, esta lei é mais abrangente que as anteriores, pois contém setenta e cinco artigos. Com relação aos gastos com pessoal, mantém os mesmos índices: 50% da receita líquida da União e 60% de Estados e Municípios, ademais, define penas para o não cumprimento dos limites estipulados na lei.

A LRF, na avaliação de Figueiredo e Nóbrega (2002), emerge após uma aguda crise financeira nos estados brasileiros nos anos 1990, num momento de total descrédito na gestão pública, devido aos diversos exemplos de descalabro financeiro, que conduziam ao endividamento público em decorrência de elevadas despesas de custeio, o que veio a exigir dos gestores públicos uma nova forma de conduta na administração da coisa pública. Os autores ainda afirmam que uma das causas da piora fiscal do Estado esteve diretamente ligada ao aumento dos gastos advindos do funcionalismo público, que após a promulgação da Constituição de 1988 cresceu substancialmente.

De acordo com Rigolin (2002) dentre os diversos temas tratados pela LRF, merece destaque a política de planejamento e limitação de despesas relativas aos gastos com vencimentos e salários dos servidores públicos. Se for verificado que foi excedido o percentual de 95% do limite máximo a ser gasto com pessoal, passa a ser proibido: a) concessão de vantagens e aumento de pessoal, salvo se for decisão judicial ou por força de ordem constitucional; b) criação de novos cargos, empregos ou funções; c) alteração da estrutura das

carreiras com aumento de despesa; d) contratação de horas extras do pessoal; e) preenchimento de cargo, emprego ou função, salvo em tratando de educação, saúde e segurança; entretanto, “quanto a esta última exceção, mesmo para a educação, a saúde e a segurança haverá de ser observado o limite total de despesas com pessoal para cada ente público e nessas três hipóteses a lei admitiu apenas ultrapassar a denominada ‘reserva de prudência’ de 5%”, que precisa ser observada nos demais casos de admissões para outras áreas (RIGOLIN, 2002, p. 89). Assim sendo, as citadas áreas sociais também não podem exceder o limite máximo a ser gasto com pessoal na esfera pública.

Nesse contexto de transformações no setor público, Cardoso Jr. (2002) esclarece que em outubro de 1999, foi editada a Lei nº 9.849, a qual altera sete artigos da Lei nº 8.745 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidades temporárias de interesse público, permitindo a prorrogação de contratos, a recontração daqueles que haviam sido contratados anteriormente, além de incrementar as possíveis atividades sujeitas à contratação por tempo determinado.

O processo de reestruturação produtiva tem trazido consequências para a classe trabalhadora em geral, inclusive em setores não vinculados à esfera produtiva; dessa forma, até mesmo o setor público caracterizado, sobretudo, pela estabilidade e a garantia dos direitos trabalhistas, vem sendo impactado pela tendência de flexibilização dos contratos de trabalho, tal como se processa no setor produtivo. Entender como esse processo tem se refletido no funcionalismo público é fundamental para compreender a tendência de ampliação das contratações temporárias nas redes públicas de ensino no país; na próxima seção se buscará apresentar a constituição da profissão docente e da contratação atípica no Brasil.

O SURGIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE E DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA NO BRASIL

A educação tem papel fundamental nas sociedades, pois produz a humanidade construída pelos homens em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2007); os professores são os profissionais devidamente reconhecidos como responsáveis pela transmissão de saberes sistematizados e institucionalizados, considerando que o ensino escolar há mais de dois séculos constitui-se na forma dominante de socialização e de formação (GATTI; BARRETO, 2009). Assim sendo, evidencia-se que a docência é um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas, suas origens remontam o momento constitutivo do Estado-Nação capitalista, em meados do século XIX (FANFANI, 2007).

De acordo com Oliveira (2010) em suas origens o ato de ensinar estava vinculado à vocação ou sacerdócio, com o desenvolvimento das sociedades modernas, o magistério passou a ser constituído por um corpo de trabalhadores que historicamente foi se orientando rumo à profissionalização, tal conceito resulta da forma racional-burocrática de organização do Estado, que possibilitou a estruturação dos serviços públicos; os sistemas escolares modernos surgem da organização deste aparato estatal e se organizam de maneira dependente dele.

A constituição da profissão docente no Brasil se deu na mesma proporção em que os sistemas escolares foram sendo ampliados no país, tal função foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado tomou para si o controle da escola, devido à necessidade de promover escolarização no país, em virtude do processo de modernização da sociedade brasileira (WEBER, 2003).

De acordo com Nascimento e Lima (2001, p. 14) após a expulsão e o confisco dos bens dos missionários jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal adotou uma política de oferta de instrução gratuita desenvolvida por professores assalariados, os chamados mestres régios, que eram pagos com a receita do subsídio literário, tal imposto era cobrado dos açougueiros, alambiques e outros estabelecimentos, a fim de financiar o ensino público, porém quando a realza não autorizava a contratação de tais professores ou não havia a arrecadação do subsídio literário, cessava-se a oferta de ensino, o que demonstra que este sistema era descontínuo.

Neste período instituíram-se os concursos públicos, Vicentini e Lugli (2009, p.69) esclarecem que a “instituição de concursos para a seleção de docentes inicia-se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas em Portugal e suas colônias [...], o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760”, sendo aplicada uma prova de gramática e outra de matemática, caso o candidato fosse aprovado, receberia um documento que o autorizava a ensinar. As autoras pontuam ainda que após a aprovação no certame, o cargo era vitalício, a menos que o professor decidisse mudar de localidade, perdendo o direito de lecionar. Assim, a estabilidade do vínculo empregatício, que é uma das principais características das relações de trabalho docente no setor público, garantida mediante aprovação em concurso, tem suas origens no século XVIII.

Naquele período ninguém podia lecionar sem possuir a licença conferida pelo concurso público, entretanto, “devido tanto à falta de interesse dos professores portugueses de deslocarem-se para a colônia, como a inexistência de pessoas plenamente habilitadas no Brasil, resultou na atribuição de aulas a professores substitutos brasileiros, que já eram maioria no século XVIII” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 70).

A primeira Lei geral sobre Educação do país data de 15 de outubro de 1827 e determinou a constituição de um sistema escolar no Brasil, determinando que:

Art. 1^o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...]

Art. 7^o Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. [...]

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Assim, com o artigo 1^o da referida lei, ao determinar que houvesse a quantidade necessária de escolas nas cidades mais populosas, subentende-se que o ensino sofreria um processo de ampliação para atender às novas demandas da sociedade. Dessa forma, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 15), a constituição do magistério no caso brasileiro, deve ser compreendido no âmbito da difusão do modelo escolar de educação, o qual se intensificou a partir do século XIX.

No que tange à forma de contratação dos professores, no artigo 7^o está claramente expresso a necessidade da instituição de exames públicos (concursos) para garantir legal nomeação, a qual seria vitalícia, ou seja, desde aquela época já era garantida a estabilidade daqueles que fossem aprovados nos exames.

Observa-se no artigo 14 a consolidação de um precedente para a contratação de profissionais não concursados, pois caso um efetivo fosse suspenso ou demitido, os Presidentes em Conselho, responsáveis pela fiscalização das escolas, deveriam prover interinamente um substituto. Ou seja, o interino caracterizado, sobretudo, pelo caráter provisório de seu vínculo, substituiria o efetivo até que um novo aprovado nos exames assumisse o cargo, tal qual ainda ocorre com os professores contratados em regime temporário no país.

A partir dos fins do século XIX, à medida que as redes oficiais de ensino foram se consolidando no país, a categoria docente deparou-se com diferentes tipos de vínculos empregatícios, uma vez que a contratação dos docentes poderia ocorrer em caráter efetivo, com a aprovação ou promoção em concurso público ou a título precário, o que gerava níveis distintos de remuneração, influenciando o estatuto socioprofissional da categoria e a organização dos próprios sistemas educacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com a ampliação do sistema escolar durante o regime militar (1964-1985) o perfil do professorado se alterou, pois os profissionais do magistério deixaram de se originar exclusivamente das classes médias urbanas e frações das elites, passando a incorporar também membros das camadas populares, assim sendo, a partir de um processo de mobilidade, tanto

ascendente como descendente, a nova categoria formada por essas duas frações foi submetida a condições de vida e de trabalho marcadas pelo arrocho salarial, de maneira que a profissão passou a sofrer uma crise de identidade; para os autores, “a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1162).

Assim sendo, seria um equívoco acreditar que esta categoria social tem permanecido idêntica ao longo do tempo, mas ao contrário, seu significado e função social têm mudado conforme o ritmo das grandes transformações que caracterizaram o desenvolvimento de cada sociedade nacional (FANFANI, 2007).

A ampliação física das redes públicas e privadas de ensino demandaram o aumento dos quadros necessários para tal atendimento, concomitantemente há uma expansão das tensões vinculadas às questões salariais, às condições de trabalho, às propostas pedagógicas, etc. (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Para Vicentini e Lugli (2009, p. 24) não é possível contar a história da profissão docente no Brasil como se os professores constituíssem uma categoria homogênea, pois a história da docência brasileira não corresponde a uma história contínua de progressiva profissionalização, uma vez que foi perpassada por momentos de perda de autonomia, de tal forma que, “como se trata de um grupo social tão diverso em seu interior e submetido a condições tão distintas por todo o país, [...] essa história contém ao mesmo tempo processos profissionais e não profissionais, dependendo do lugar e do grupo para o qual se atente”; considerando tal constatação, na terceira seção deste ensaio será apresentado um panorama acerca da contratação temporária nas redes públicas brasileiras nos anos 2000.

A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES NAS REDES PÚBLICAS NO BRASIL

De acordo com Fanfani (2007) a docência é um ofício público em mais de um sentido, primeiro por sua função estratégica de interesse geral e, segundo, porque no essencial é regulamentado e financiado pelo Estado; em virtude das transformações atuais, os agentes do Estado social, tanto professores quanto outros prestadores de serviços sociais têm passado a formar parte do grupo dos ‘perdedores da transformação’, isto porque, em síntese, a maioria dos Estados deve enfrentar maiores, novas e mais complexas demandas sociais de conhecimento, justiça, seguridade, assistência social, etc., sem contar com recursos, tanto financeiros como tecnológicos, normativos e humanos, necessários e adequados, o resultado tenderá a ser o empobrecimento dos serviços e servidores públicos.

As contratações atípicas vêm se tornando cada vez mais recorrentes nos diversos setores da economia, trazendo consequências para os trabalhadores em geral. Essas formas atípicas de contratação compreendem os “contratos de trabalho por tempo determinado, trabalho em tempo parcial, interinidade, contratos mediante estatuto particular sem direitos sociais, que atingem hoje grandes proporções” (CASTEL, 1998, p. 514), assim sendo, sob esta perspectiva, o professor contratado em regime temporário na educação brasileira constitui-se num trabalhador atípico. Ainda que a nomenclatura varie nas diferentes redes do Brasil, basicamente há duas formas de contratação: uma por meio de concurso público que garante estabilidade profissional e outra atípica, não estável, que se refere à contratação temporária.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina em seu artigo 37, inciso II, que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”, entretanto, na sequência, o inciso IX prevê que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. Dessa forma, evidencia-se que a admissão temporária na esfera pública, encontra respaldo legal, desde que se trate de contratação para o atendimento de situações atípicas.

Ademais o artigo 206, parágrafo V, da referida Constituição Federal, determina que o ensino no país seja ministrado com base no princípio da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. O que corrobora para evidenciar que a admissão temporária, constitui-se numa forma excepcional de contratação para o ingresso no magistério público.

No âmbito federal, a contratação de pessoal temporário a que faz alusão o art. 37, inciso IX da Constituição Federal, foi regulamentada pela Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993, a qual estabelece em seu artigo 1º que “para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei”.

De acordo com o artigo 2º, inciso IV da citada lei, dentre as situações que configuram necessidade temporária de excepcional interesse público destaca-se a admissão de professor substituto para suprir cargos vagos, afastamentos ou licenças, desde que o candidato tenha se submetido a processo seletivo simplificado, ou seja, trata-se de uma situação transitória, até a realização de concurso público.

Tabela 1: Quantidade de professores da rede pública e seus respectivos vínculos (por dependência administrativa – Dados Gerais do Brasil – 2011/2018)²

| Centro-Oeste | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
|--------------|-----------|------|-----------|------|----------------|-----------|------|-----------|------|----------------|
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 6.541 | 87,3 | 11.802 | 79,6 | 80,4 | 888 | 11,8 | 3.030 | 20,4 | 241,2 |
| Estadual | 323.669 | 69,6 | 223.626 | 47,5 | -30,9 | 140.476 | 30,2 | 247.280 | 52,5 | 76,0 |
| Municipal | 123.323 | 64,3 | 132.266 | 67,2 | 7,3 | 61.845 | 33,3 | 64.479 | 32,8 | 4,3 |
| Nordeste | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 21.248 | 88,6 | 42.856 | 89,1 | 101,7 | 2.747 | 11,4 | 5.248 | 10,9 | 91,0 |
| Estadual | 692.018 | 66,7 | 614.318 | 63,4 | -11,2 | 345.768 | 33,3 | 355.044 | 36,6 | 2,7 |
| Municipal | 855.367 | 76,2 | 891.320 | 71,6 | 4,2 | 267.729 | 23,8 | 353.505 | 28,4 | 32,0 |
| Norte | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 8.156 | 85,4 | 15.046 | 85,7 | 84,5 | 1.398 | 14,6 | 2.513 | 14,3 | 79,8 |
| Estadual | 343.936 | 73,6 | 383.774 | 71,9 | 11,6 | 123.390 | 26,4 | 149.929 | 28,1 | 21,5 |
| Municipal | 218.242 | 65,4 | 252.974 | 65,6 | 15,9 | 115.269 | 34,5 | 132.810 | 34,4 | 15,2 |
| Sudeste | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 20.827 | 75,0 | 37.427 | 75,2 | 79,7 | 6.947 | 25,0 | 12.328 | 24,8 | 77,5 |
| Estadual | 1.521.848 | 81,8 | 1.355.006 | 68,6 | -11,0 | 338.339 | 18,2 | 619.321 | 31,4 | 83,0 |
| Municipal | 909.489 | 77,9 | 1.066.220 | 77,7 | 17,2 | 257.625 | 22,1 | 305.411 | 22,3 | 18,5 |
| Sul | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 10.429 | 83,0 | 19.435 | 82,4 | 86,4 | 2.129 | 17,0 | 4.149 | 17,6 | 94,9 |
| Estadual | 528.602 | 59,4 | 495.251 | 58,5 | -6,3 | 360.594 | 40,6 | 350.903 | 41,5 | -2,7 |
| Municipal | 378.170 | 77,9 | 468.648 | 79,2 | 23,9 | 107.266 | 22,1 | 122.711 | 20,8 | 14,4 |
| Brasil | Efetivo | | | | | Atípico | | | | |
| | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. | 2011 | (%) | 2018 | (%) | Taxa de cresc. |
| Federal | 67.201 | 82,6 | 126.566 | 82,3 | 88,3 | 14.175 | 17,4 | 27.268 | 17,7 | 92,4 |
| Estadual | 3.410.073 | 72,3 | 3.071.975 | 64,1 | -9,9 | 1.309.199 | 27,7 | 1.722.477 | 35,9 | 31,6 |
| Municipal | 2.484.591 | 75,4 | 2.811.428 | 74,2 | 13,2 | 810.526 | 24,6 | 978.916 | 25,8 | 20,8 |

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC (2011 e 2018). Dados tabulados pela autora.

Na Tabela 1 é possível observar que em todo o Brasil a rede federal apresenta os menores percentuais de temporários, 17,4% em 2011 passando para 17,7% em 2018, seguida pelas redes municipais que ampliaram de 24,6% para 25,8% nos períodos observados, já a maior quantidade de contratações atípicas se dá nas redes estaduais, com incremento de 8,2% (de 27,7% para 35,9%) nos anos analisados.

Ao desagregar os dados evidencia-se que entre 2011 e 2018 a rede federal é a que mais se expandiu numericamente, conforme comprovam as elevadas taxas de crescimento

² Os dados quanto ao vínculo empregatício estão disponíveis somente a partir do ano de 2011. Foram considerados como professores com vínculo atípico com a rede pública aqueles contratados sem a realização de concurso público, e que, portanto, não possuem estabilidade profissional, foram agregados os seguintes vínculos: temporários, terceirizados e celetistas.

acima de 75%, de forma que o número de efetivos praticamente dobra em todas as regiões, assim como o de atípicos (à exceção do Centro-Oeste, onde estes últimos quase quadruplicam, gerando uma taxa de crescimento de 241,2% no período).

Nas redes estaduais há um crescimento no percentual de contratos atípicos em todas as regiões brasileiras, sendo que no Sudeste e Centro-Oeste estes praticamente dobraram, gerando taxas de crescimento de 83,0%, e 76,0%, respectivamente; a única taxa de crescimento negativa de atípicos foi no Sul devido à queda numérica de contratados, todavia o quantitativo de efetivos também se reduziu, o que representa um decréscimo geral do quadro de pessoal. Já entre os efetivos somente o Norte não apresenta taxa negativa de crescimento, com exceção do Sul onde também há taxa negativa entre atípicos, todas as outras regiões têm taxa de crescimento positiva de temporários, o que significa a priorização deste tipo de contratação nestas regiões.

As redes municipais têm pouca alteração percentual de um ano para o outro, apresentando taxa de crescimento positiva de até 23,9% em ambos os vínculos nos anos analisados, evidenciando ampliação geral do quadro de pessoal. Entre os atípicos, a taxa de crescimento varia de 4,3% no Centro-Oeste a 32,0% no Nordeste, isto é, ainda que o percentual tenha se mantido constante, o quantitativo numérico vem sendo incrementado à medida que a rede vem sendo expandida, porém a taxa de crescimento de atípicos é menor (Centro-Oeste e Sul) ou igual (Norte e Sudeste) à de efetivos, à exceção do Nordeste, onde a taxa de crescimento de atípicos chega a 32,0% contra 4,2% de efetivos, o que evidencia que apenas nesta última região vem ocorrendo a ampliação deste tipo de contratação.

Diante do exposto, observa-se que as redes públicas são compostas, de um lado por funcionários efetivos admitidos mediante concurso público, que usufruem de estabilidade e de direitos trabalhistas historicamente conquistados, que na acepção de Harvey (1992) integrariam o ‘núcleo duro’ dos servidores públicos no Estado; e de outro, encontram-se os trabalhadores atípicos, os quais não têm vínculo estável e não possuem os mesmos direitos dos estatutários, seria o chamado ‘grupo periférico’ dos servidores públicos; tal situação, evidencia que o setor público vem utilizando uma prerrogativa similar a dos setores produtivos, apontada por diversos autores anteriormente mencionados, no que tange à crescente contratação flexibilizada no mundo do trabalho atualmente.

É importante considerar o fato de que o Brasil é um país federativo, com distribuição de responsabilidades entre três instâncias (União, estados e municípios), cada qual com suas respectivas autonomias, o que impacta na regulamentação de carreiras e salários dos professores no âmbito das gestões públicas, gerando dificuldade de se mensurar precisamente

as condições de carreira e remuneração dos trabalhadores em educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo a legislação brasileira (art. 211 da Constituição de 1988 e art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração, assim sendo, é possível encontrar uma infinidade de situações vinculadas à contratação de profissionais, haja vista que o território brasileiro é dividido em 27 unidades federativas que compõem cinco regiões e subdividem-se em 5.570 municípios, sendo que cada um desses entes tem autonomia para legislar e organizar suas redes e/ou sistemas de ensino. Considerando a peculiaridade do caso brasileiro, optou-se por expor uma série histórica detalhada de 2004 a 2018, além de informações sobre a contratação de professores temporários, da rede pública estadual do Paraná, na região Sul do país.

O CASO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

No âmbito do magistério estadual paranaense na década de 1990 e início dos anos 2000 coexistiam quatro formas de contratação: efetivos, celetistas, professores admitidos pela empresa Paranaeducação e pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo os três últimos em caráter temporário, sem vínculo estável com o Estado.

Na Tabela 2 a seguir é possível perceber que a partir de 2006 predomina a existência basicamente de dois vínculos empregatícios: estatutários (QPM), admitidos mediante concurso público, com vínculo estável; e temporários, contratados via PSS, sem estabilidade, sem acesso a planos de carreira, gratificações, entre outros direitos conquistados pela categoria.

Nos anos analisados, a quantidade de admissões temporárias no decorrer do ano letivo oscilou entre 22 a 37%. Mesmo em anos posteriores à realização de concursos públicos (2003, 2004, 2007 e 2013) essa quantia não diminuiu, ao contrário, a partir dos dois últimos concursos pode-se perceber um incremento de temporários.

Tabela 2: Quantidade de professores da rede pública estadual e seus respectivos vínculos (Dados gerais do Estado do Paraná – 2004/2018)

| ANO ³ | TOTAL DE PROF ^o s | QPM ⁴ | | CLT ⁵ | | PR Educação ⁶ | | PSS | |
|------------------|------------------------------|------------------|------|------------------|------|--------------------------|------|--------|------|
| | | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % | TOTAL | % |
| 2004 | 51.631 | 34.471 | 66,8 | 6.680 | 12,9 | 1.073 | 2,1 | 9.407 | 18,2 |
| 2005 | 50.668 | 38.538 | 76,1 | 5.127 | 10,1 | 636 | 1,2 | 6.367 | 12,6 |
| 2006 | 56.803 | 43.871 | 77,2 | 01 | 0,0 | 14 | 0,02 | 12.917 | 22,7 |
| 2007 | 59.435 | 43.677 | 73,5 | 01 | 0,0 | 09 | 0,02 | 15.748 | 26,5 |
| 2008 | 62.125 | 42.922 | 69,1 | 01 | 0,0 | 06 | 0,01 | 19.196 | 30,9 |
| 2009 | 69.410 | 46.405 | 66,8 | 01 | 0,0 | 04 | 0,0 | 23.000 | 33,1 |
| 2010 | 73.455 | 46.125 | 62,7 | 01 | 0,0 | 02 | 0,0 | 27.327 | 37,2 |
| 2011 | 73.873 | 46.122 | 62,4 | 01 | 0,0 | 02 | 0,0 | 27.748 | 37,5 |
| 2012 | 75.021 | 51.699 | 68,9 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 23.320 | 31,1 |
| 2013 | 79.497 | 50.580 | 63,6 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 28.915 | 36,4 |
| 2014 | 79.014 | 49.692 | 62,9 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 29.320 | 37,1 |
| 2015 | 74.512 | 51.940 | 69,7 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 22.570 | 30,3 |
| 2016 | 77.774 | 50.673 | 65,1 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 27.099 | 34,9 |
| 2017 | 69.932 | 48.892 | 69,9 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 21.038 | 30,1 |
| 2018 | 67.076 | 46.497 | 69,3 | 0 | 0,0 | 02 | 0,0 | 20.577 | 30,7 |

Fonte: SEED-PR. Dados tabulados pela autora.

Os professores da Educação Básica da rede pública estadual do Paraná contratados em regime especial são admitidos mediante um processo de seleção simplificado, seus contratos de trabalho, em geral, começam no início de cada ano e são encerrados ao término do ano letivo, sem garantias de posterior recontração no ano seguinte, assim sendo, tais profissionais não recebem remuneração durante o período de férias escolares (FERREIRA, 2013).

No Paraná a contratação temporária está prevista na própria Constituição Estadual, que seguindo os moldes da federativa, prevê em seu artigo 27º, inciso II, que a investidura em cargo ou emprego público exige aprovação prévia em concurso, todavia, o inciso IX do mesmo artigo, determina que uma Lei Complementar regule os casos de contratação interina, para o atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público, normatizando ainda que haja testes seletivos, ressalvados os casos de calamidade pública e que a duração do contrato tenha prazo máximo de dois anos. A legislação especial que regulamenta a contratação de temporários atualmente no Estado do Paraná é a Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de

³ Os dados estão disponíveis somente a partir do ano de 2004; o mês de referência é novembro, considerado por Ferreira (2013) como o ápice anual das contratações.

⁴ Somatória dos vínculos QPM-P, QPM-E e QUP (estatutários).

⁵ Somatória dos vínculos TF57-L, TF58-L, TF57-T e TF58-T (celetistas).

⁶ Somatória dos vínculos PEPR e PEPE (ParanaEducação)

2005 (tendo alguns de seus dispositivos alterados pela Lei Complementar nº 177 de 18 de julho de 2014) e o Decreto nº 4.512 de 01 de abril de 2009.

Acerca do prazo de duração do contrato as referidas Leis normatizam que seja de doze meses, podendo ser prorrogado por quantas vezes forem necessárias, desde que não ultrapasse o limite máximo de dois anos. Entretanto, em pesquisa realizada por Ferreira (2013), há casos de profissionais que permaneceram por mais de uma década como temporários, tendo seus contratos encerrados a cada dois anos e iniciando um novo contrato após esse prazo, o que demonstra que a legislação vem sendo burlada no estado.

Diante do exposto, destaca-se a existência de duas categorias de trabalhadores no âmbito do magistério público, quanto ao tipo de vínculo empregatício: estáveis e atípicos (temporários), ambos realizam trabalhos iguais ou similares, porém estes últimos estão submetidos à instabilidade inerente à sua forma de contratação, intensificando ainda mais a precarização de suas condições de trabalho. Tal situação corrobora com a perspectiva defendida por Ferreira (2013) de que a existência de diversos vínculos empregatícios dentro da mesma categoria representa estratificação e fragmentação da classe, ainda que efetivos e temporários sejam profissionais da mesma rede, por possuírem diferentes vínculos, não comungam dos mesmos interesses e não lutam pelos mesmos ideais, o que compromete o poder reivindicatório e a organização da categoria.

Na rede de ensino estadual do Paraná ocorreu uma situação problemática estabelecida pela mesma Resolução nº 113/2017 em relação à hora-atividade, determinou-se que na distribuição de aula aos detentores de cargos de 20 horas semanais lhes fossem atribuídas 15 aulas e 05 horas-atividade, diminuindo de 07 para 05 horas-atividade semanais. O impacto da redução da hora-atividade é visível na Tabela 2, pois de 2016 para 2018 houve a redução de praticamente 6,5 mil temporários, haja vista que os efetivos assumiram mais aulas.

Entretanto, a Resolução nº 15/2018 apresentou outra redação sobre a polêmica das horas-atividade para o novo ano letivo, estabelecendo que aos detentores de cargos de 20h/semanais seriam atribuídas 15 aulas de 50 minutos (correspondentes a 12h e 30 min de interação com educando), 05 horas-atividade de 50 minutos cumpridas na instituição de ensino e 04 horas-atividade de 50 minutos cumpridas em local de livre escolha (totalizando 07h e 30 min de horas-atividade), ou seja, houve uma ampliação da jornada do professor para 24 horas/aula para cumprimento das 20 horas/relógio, ainda que este entendimento nunca tenha sido usual na mencionada rede.

Conforme Tardif e Lessard (2012, p. 111) a carga de trabalho do professor não pode ser mensurada apenas nos momentos de interação com alunos, devido à necessidade de

preparação de aula, elaboração e correção de avaliações/tarefas, etc. Nesse sentido, a redução das aulas destinadas à hora-atividade tende a intensificar a carga de trabalho dos professores, ferindo uma conquista advinda de constantes reivindicações vinculadas à valorização dos profissionais da Educação Básica, assegurada por meio de instrumentos jurídico-legais, como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

O Edital nº 72/2017 publicado pelo Governo do Estado do Paraná estabeleceu instruções destinadas à realização de contratações atípicas para o ano letivo de 2018 na rede estadual, prevendo um mínimo de 10 mil vagas, ainda que a série histórica (2004-2018) evidencie praticamente o dobro e, por vezes, até o triplo deste contingente. Conforme consta na Tabela 3, houve uma redução de 13,35% do vencimento destinado ao professor temporário com formação em nível superior.

Tabela 3: Formação, valor hora aula e remuneração do professor temporário da rede estadual do Paraná (2017-2018)

| Formação | Valor hora/ aula 2017 | Remuneração 2017 ⁷ | Valor hora/ aula 2018 | Remuneração 2018 ¹ |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Nível superior (Licenciatura Plena) | R\$15,73 | R\$3.655,80 | R\$ 13,63 | R\$3.277,80 |
| Licenciatura Curta | R\$11,80 | R\$2.948,40 | R\$ 11,79 | R\$2.946,60 |
| Acadêmicos de 1ª graduação | R\$11,01 | R\$2.806,20 | R\$ 11,01 | R\$2.806,20 |

Fonte: Editais nº 58/2015 e nº 72/2017.

Numa abordagem mais conceitual, convém destacar a diferença entre salário, vencimento e remuneração:

O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado [...]. Já o termo ‘vencimento’ é definido legalmente [...] como retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei. *Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis* e, para cargos da mesma da mesma atribuição ou de atribuição semelhantes na esfera administrativa, é garantida isonomia. [...] A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração” (CAMARGO *et al.*, 2009, p. 342 – sem grifos no original).

Partindo desta definição, ressalta-se que os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis, entretanto, os cargos temporários não estão submetidos a esta mesma lógica, e, portanto, sofreram redução no ano de 2018 na rede estadual paranaense, o que evidencia o tratamento diferenciado dispensado aos servidores conforme seu vínculo empregatício, lesando o princípio da isonomia na esfera pública.

⁷ Remuneração para 40hs semanais, equivalente a 180hs mensais, conforme orientações da SEED; o cálculo é composto por vencimento e auxílio transporte (R\$4,58 por hora para todos os vencimentos).

Ainda nesta perspectiva, conforme Supiot (1995), no caso do regime estatutário, passa-se do salário à remuneração, que representa a contrapartida do compromisso da pessoa com o serviço prestado ao público, não tendo o valor de mercado dessa prestação como indexador financeiro, para o autor a remuneração deve ser necessária e suficiente para salvaguardar a dignidade (evitando o acúmulo de vários empregos) e a integridade (preservando-a da tentação da corrupção) do servidor; neste sentido, convém problematizar em que medida a remuneração dos profissionais temporários da educação lhes permite uma sobrevivência digna, haja vista que este trabalhador constitui-se num potencial desempregado, devido a instabilidade de seu vínculo empregatício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação produtiva processada no interior do modo de produção capitalista, a partir da década de 1970 nos países centrais e desde o final da década de 1980 no Brasil, apresenta repercussões nas diferentes esferas da vida social, afetando diretamente o mundo do trabalho, em especial, o campo do direito trabalhista, o que em muitos casos tem causado precarização dos contratos e das condições de trabalho em diferentes setores da economia.

Este artigo se propôs a discutir as mudanças no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva e sua relação com as admissões atípicas nas redes públicas educacionais do país. Diante do exposto, pode-se constatar que a tendência de flexibilização das contratações, própria do setor produtivo, tem apresentado reflexos também no setor público, o qual atualmente vem expandindo as contratações temporárias, gerando impactos sobre as condições de trabalho deste grupo de profissionais.

Uma compreensão ampliada acerca da história da categoria docente, assim como de suas condições de trabalho, é fundamental para subsidiar o debate quanto ao significado do magistério na atualidade, por isso, este estudo se propôs a expor um panorama recente da situação vivenciada pelos professores das redes públicas do país, apontando para uma ruptura da histórica tendência de se atribuir melhores condições de trabalho aos servidores públicos em relação a trabalhadores de outros setores da economia, assim como também se percebeu um incremento da terceirização e intensificação de contratações a título precário no setor público.

É possível afirmar que a contratação temporária dos docentes das redes públicas no país emerge de um contexto mais amplo que, por sua vez, reflete as tendências atualmente presentes no mundo do trabalho, as quais mediante inúmeras mediações se associam ao movimento de reestruturação produtiva do sistema capitalista. Assim sendo, evidenciou-se que esta situação tem origens históricas, alterando-se suas condições e nomenclaturas, mas

basicamente ambas as formas de contratação se mantêm na educação pública desde o surgimento de um sistema educacional no Brasil.

Diante da grande diversidade de situações e condições de trabalho e de emprego a que estão submetidos os professores das escolas públicas brasileiras é possível constatar que a contratação sem vínculo estável com o Estado está presente nas diferentes redes e regiões do país, mesmo que com nomenclaturas e em proporções diferenciadas, mas seguindo o mesmo princípio. Faz-se necessário ressaltar ainda que não há uniformidade nas formas de contratação temporária no Brasil, visto que a Constituição Federal determina que cada ente federado elabore leis para disciplinar a contratação em regime especial, evidenciando a necessidade de mais pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 2006.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARBOSA, R. T. de O. As nuances da reestruturação produtiva na administração pública: uma incipiente análise através da reforma gerencial. **Revista Serviço Social & Realidade**, v. 19, n. 2, pp. 87-102, 2010

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores.** São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2000/leicomplementar-101-4-maio-2000-351480-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm> Acesso em 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 21 maio 2018.

CAMARGO, R. B. de; e JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Revista Educação em foco**, ano 14, n. 17, pp. 129-167, jul. 2011.

CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; GIL, J.; e MINHOTO, M. A. P. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, pp. 341-361, maio/ago. 2009.

CARDOSO JR., J. C. Reforma do Estado e desregulamentação do trabalho no Brasil, nos anos 90. **Revista Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, pp. 899-922, 2002.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FADUL, É. M. C. Reforma do Estado e serviços públicos: transformação de um modelo ou adaptação a uma nova ordem social? **Revista de Administração**, v. 34, n. 1, pp. 70-8, jan./mar. 1999.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, v.27, n.97, pp. 1159-1179, set/dez. 2006.

FIGUEIREDO, C. M. e NÓBREGA, M. A. R. da. A Lei de Responsabilidade Fiscal e o Limite Prudencial: os limites máximos transitórios In: NASCIMENTO, C. V. do (coord.). **Lei de Responsabilidade Fiscal: Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002, pp. 1-24.

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

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

LEITE, M. de P. Reestruturação Produtiva e Sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: LEITE, M. de P. (Org). **O trabalho em movimento.** Campinas: Papirus, 1997, pp. 09-30.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I, tomo 1. São Paulo: Abril, 1986.

NASCIMENTO, F. das C. F. do; e LIMA, M. C. **Terceirização na Educação: a face moderna do retrocesso.** Brasília, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n.1, pp. 17-36, 2010.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=9779&codTipoAto>> Acesso em 25 jun. 2017.

PARANÁ. **Decreto nº 4.512 de 01 de abril de 2009**. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=48225&indice=4&anoSpan=2012&anoSelecionado=2009&mesSelecionado=4&isPaginado=true>> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Edital nº 58/2015 - GS/SEED**. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2016/edital58_2016gsseed.pdf> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Edital nº 72/2017 - DG/SEED**. Disponível em <<http://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Edital-72-2017-GS-SEED-PSS-2018-PROF-Final.pdf>> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de 2005**. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352>> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 177 de 18 de julho de 2014**. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=125019&codItemAto=773821#773821>> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Resolução nº 113/2017 - DG/SEED**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>> Acesso em 25 jun. 2018.

PARANÁ. **Resolução nº 15/2018 - DG/SEED**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2018/resolucao152018gsseed.pdf>> Acesso em 25 jun. 2018.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n. 45, pp. 49-95, 1998.

POCHMANN, M. **Nova classe média?** O Trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo, Boitempo, 2012.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RIGOLIN, I. B. Lei de Responsabilidade Fiscal e despesas com pessoal. In: NASCIMENTO, C. V. do (coord.). **Lei de Responsabilidade Fiscal: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002, pp. 79-92.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 252-265, jan./abr. 2007.

SOUZA, A. N. de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (Org). **O trabalho em movimento**. Campinas: Papirus, 1997, pp. 113-174.

SUPIOT, A. A crise do espírito de serviço público. **Adverso**: Revista da Associação de Docentes da UFRGS, ano V, n. 7, pp. 16-25, jul. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 45-57.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: Representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, R. de A.; e MACIEL, L. S. B. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, pp. 156-169, abr. 2011.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n.85, pp. 1125-1154, dez. 2003.

Recebido em: 17/10/2019

Aprovado em: 10/11/2019

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA INTERPESSOAL NO REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE GESTORES ORGANIZACIONAIS

CONSIDERATIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF INTERPERSONAL COMPETENCE IN THE BEHAVIORAL REPERTOIRE OF ORGANIZATIONAL MANAGERS

Liz Anne de Souza Sampaio e Silva¹

Edward Goulart Júnior²

Mário Lázaro Camargo³

RESUMO

O processo de transformação que vem ocorrendo no mundo do trabalho vai exigir das lideranças e das organizações uma participação mais efetiva, principalmente na direção de sensibilizar pessoas para entenderem, aceitarem e conviverem com essas transformações. O estabelecimento de interações satisfatórias, especialmente nas relações hierárquicas, torna-se estratégico dentro dos ambientes de trabalho, tanto para otimizar as tarefas e resultados como para favorecer a presença de um clima favorável de trabalho. Essas interações satisfatórias e direcionadas para atender demandas atuais e novas vão exigir das lideranças a presença de competências comportamentais bem desenvolvidas, dentre as quais a competência interpessoal ganha papel de destaque. O presente ensaio teórico tem como objetivo discorrer sobre a importância da competência interpessoal no repertório das lideranças organizacionais visando atender as novas demandas que se apresentam no ambiente de trabalho. Pretende também tecer considerações acerca da importância do desenvolvimento da competência interpessoal em todos os profissionais, com destaque para os cargos de liderança, apresentando algumas possíveis ações nessa direção. Para fomentar a discussão do ensaio apresentado, utilizamos artigos e livros presentes nos mais importantes periódicos especializados e indexadores eletrônicos, a saber: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), LILACS, Banco de Teses da CAPES, Periódicos CAPES e *Google Scholar*. A pertinência temática em relação ao objeto de estudo escolhido foi o principal critério para a seleção dos artigos e capítulos de livros considerados no estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento de Lideranças; Competência Interpessoal; Habilidades Sociais Profissionais; Psicologia Organizacional e do Trabalho.

¹ Psicóloga, Graduada em Formação do Psicólogo pela Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru-SP. Atua na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. liz_sampaio@hotmail.com

² Professor assistente doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru. Doutor em Psicologia (USP), Mestre em Psicologia e Sociedade (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq-Unesp "Psicologia Organizacional e do Trabalho". edward.goulart@unesp.br

³ Professor assistente doutor do Departamento de Psicologia e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru. Doutor em Psicologia (USP), Mestre em Psicologia e Sociedade (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq-Unesp "Psicologia Organizacional e do Trabalho". mario.camargo@unesp.br

ABSTRACT

The transformation process that has been taking place in the world of work will require leaders and organizations to participate more effectively, especially in the direction of sensitizing people to understand, accept and live with these transformations. The establishment of satisfactory interactions, especially in hierarchical relationships, becomes strategic within work environments, both to optimize tasks and results and to foster the presence of a favorable work climate. These satisfactory interactions, targeted to meet current and new demands, will require leaders to have well-developed behavioral competencies, among which interpersonal competence gains a prominent role. This theoretical essay aims to discuss the importance of interpersonal competence in the repertoire of organizational leaders to meet the new demands that are presented in the workplace. It also intends to make considerations about the importance of the development of interpersonal competence in all the professionals, especially the leadership positions, presenting some possible actions in this direction. To stimulate the discussion of the presented essay, we use articles and books available in the most important specialized journals and electronic indexes, namely: Electronic Journals in Psychology (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latin American and Caribbean Center of Health Sciences Information (BIREME), LILACS, CAPES Thesis Bank, CAPES Journals and Google Scholar. Thematic relevance in relation to the object of study chosen was the main criterion for the selection of articles and book chapters considered in the study.

KEYWORDS: Leadership Development; Interpersonal Competence; Professional Social Skills; Organizational and Work Psychology.

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho contemporâneo tem sido marcado por profundas e aceleradas transformações, encontrando-se em um cenário competitivo e instável que afeta diretamente as organizações, bem como seus trabalhadores, em todos os níveis hierárquicos. Neste contexto, muito tem sido exigido de todos os profissionais que possuem importância estratégica para as organizações no tocante a buscarem o aprimoramento de suas competências, tanto na área acadêmica e gerencial, como no âmbito interpessoal.

O processo de transformação que vem ocorrendo nos contextos do trabalho, vai exigir das lideranças uma participação mais efetiva, principalmente na direção de sensibilizar pessoas para entenderem, aceitarem e conviverem com essas transformações. O papel da liderança como agente transformador e agregador de pessoas, torna-se fundamental para o enfrentamento das mudanças que já estão acontecendo e as que estão por vir no âmbito corporativo.

Assim sendo, o estabelecimento de interações satisfatórias, especialmente na relação hierárquica, torna-se estratégico dentro dos contextos de trabalho, tanto para otimizar as tarefas e resultados, como para favorecer a presença de um clima favorável de trabalho. Essas interações satisfatórias e direcionadas para atender as demandas atuais e as novas

demandas, vai exigir das lideranças a presença de competências comportamentais bem desenvolvidas, dentre as quais, a competência interpessoal ganha papel de destaque.

Nesse atual cenário faz-se importante mudanças de paradigmas na gestão organizacional, principalmente na direção da presença de políticas e práticas de gestão que venha favorecer a melhoria da qualidade das relações interpessoais, na comunicação organizacional e, especialmente, no desenvolvimento e aprimoramento de novas competências de liderança. Portanto, ações de educação continuada ganham acentuada importância no desenvolvimento de novas habilidades para compor o perfil do novo líder.

Magaldi e Salibi Neto (2018) explicam que a revista Forbes apresentou listagem das dez qualidades que se fazem presentes num ótimo líder na atualidade. São elas: honestidade; saber delegar; comunicação; confiança; compromisso; atitude positiva; criatividade; intuição; capacidade de inspirar e de ter sintonia com as pessoas. Para os autores, embora essas qualidades sejam importantes, nada mais são do que pressupostos básicos, ou seja, são elementos fundamentais que devem estar presentes no perfil das lideranças bem-sucedidas. Esses autores entendem a importância das qualidades citadas, porém indicam que é importante ir mais além, ou seja, se faz necessária a adoção de uma nova mentalidade para os líderes das transformações por que passa o mundo do trabalho, envolvendo sobretudo, o aprender a desaprender, possuir maior abertura para o novo e maior ousadia para enfrentar as novas demandas. Considerando as explicações de Magaldi e Salibi Neto (2018), pressupõe-se que as lideranças atuais e do futuro precisam reinventar-se, dando maior atenção as situações e condições que se revelam na sociedade atual. Precisam perceber e se atentar para as mudanças, quebras de paradigmas e a disrupção dos modelos vigentes, uma vez que, essas mudanças impactarão nos contextos corporativos e nas relações de negócio.

A percepção perante a necessidade de aprender cada vez mais é uma das características necessárias aos profissionais de liderança. Os novos conhecimentos devem ser apreendidos e colocados em ação, não somente porque se quer, mas porque torna-se necessário. Lins e Borges-Andrade (2014) explicam que os líderes podem aprender por meio de estratégias diversificadas, ou seja, além da participação em treinamentos gerenciais, devem adotar estratégias próprias, em respostas às demandas de seu contexto de trabalho. Importante ressaltar que a aprendizagem pressupõe mudança de comportamento, envolvendo complexa e ampla relação afetiva e cognitiva, garantindo a transformação da pessoa. Portanto, não se trata somente de aprender por processos naturais de desenvolvimento; o líder da atualidade deve considerar, a abertura e a busca por aprendizados novos, uma estratégia de gestão da própria

carreira e da própria liderança, não necessariamente com o objetivo de tornar-se mais competitivo, mas com o objetivo de manter-se num dinamismo de atualização constante.

Aos líderes cabe o papel de se transformar e transformar as pessoas que estão ao seu redor, elevando o nível de conhecimento e aperfeiçoando comportamentos na direção de maiores e melhores resultados, tanto considerando os resultados organizacionais, como também aqueles relacionados a qualidade de vida das pessoas e a sustentabilidade da comunidade onde a organização está inserida. Para isso, deve promover e facilitar um senso de propósito coletivo e de comprometimento com o trabalho e com a sociedade como um todo. Essa complexa situação envolve o desenvolvimento e aprimoramento de novas competências, incluindo, por óbvio, a competência de liderar e de interagir assertivamente com as pessoas que lidera.

Segundo Bendassoli, Magalhães e Malvezzi (2014), a construção da liderança como competência necessária para gerenciar implica em diferentes questões que hoje estão relacionadas à influência interpessoal. Os autores destacam a questão da diversidade, ou seja, não privilegiar pessoas com as quais se identificam em detrimento a outras com as quais não se identificam por motivos étnicos, religiosos, etc. Outra questão importante diz respeito a lisura e a confiança ética nas atitudes do líder. Os autores também chamam a atenção para o tratamento das diferenças culturais por parte das lideranças, reconhecendo que a sociedade globalizada é um contexto cosmopolita. Por fim, apresentam uma questão emergente que é o conceito de liderança distribuída, ou seja, permitir-se encontrar nas equipes de trabalhos, pessoas que podem exercer a ação de liderança a partir de seu envolvimento em diferentes tarefas que são necessárias ao grupo; um movimento de mudança no comportamento de liderar que inclui a descentralização do poder e do conhecimento, bem como a habilidade de planejar e delegar tarefas, construindo interações colaborativas e solidárias de pessoas responsáveis pelo todo do fazer profissional e não, como tradicionalmente se tinha, responsabilidades por uma pequena parte do todo. Esta forma de atuação favorece uma visão mais sistêmica da organização e das relações de trabalho, contrapondo-se à uma visão fragmentada.

Revela-se portanto, a necessidade das lideranças desenvolverem habilidades para um melhor manejo e trato com as pessoas com as quais se convive profissionalmente, buscando capacitá-las, envolvê-las, motivá-las e comprometê-las, com esforços coletivos no trabalho, na busca de se atingir objetivos organizacionais e na direção da criação e manutenção de um clima favorável e salutar para a atuação profissional, ou seja, a necessidade de desenvolver e aprimorar a competência interpessoal. Nesse sentido, e como afirmam Goulart Júnior, Camargo e Moreira (2019, p. 42), “[...] além da presença de competências técnicas, precisam também

estar preparados e em condições de lançar mão das competências humanas, ambas bem desenvolvidas”.

Muniz e Bezerra (2004) argumentam que, independente do ramo de negócio, o gestor tem como papel fazer transcender o domínio da técnica e de seu conhecimento teórico, para o desenvolvimento das pessoas e de interações sociais saudáveis e produtivas. Portanto, para Amorin e Silva (2011), os responsáveis por gerenciar as pessoas tendem a reagir rapidamente às mudanças, buscando soluções capazes de estabelecer um diferencial competitivo, em que a organização é condicionada a reformular, incorporar novas tecnologias e inovar nas práticas gerenciais, valorizando o indivíduo como diferencial competitivo.

Ainda, tendo em vista o papel dos gestores nas organizações e a necessidade da presença da competência interpessoal bem desenvolvida, Martins, Carvalho e Carvalho (2017), afirmam que o gestor além de planejar, organizar, liderar e controlar, também tem que saber administrar conflitos, desenvolver o papel motivacional para sua equipe, criando um ambiente propício para que sejam realizados os objetivos da organização.

O presente ensaio teórico tem como objetivo discorrer sobre a importância da presença da competência interpessoal no repertório das lideranças organizacionais visando atender as novas demandas que se apresentam no ambiente corporativo. Pretende também tecer considerações acerca da importância do desenvolvimento da competência interpessoal em todos os profissionais de um ambiente corporativo, com destaque para os cargos de liderança, apresentando algumas possíveis ações nessa direção. Para tanto, utilizamos enquanto método de busca por publicações e fundamentação teórica de nossa discussão, artigos e livros presentes em periódicos especializados e indexadores eletrônicos como Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), LILACS, Banco de Teses da CAPES, Periódicos CAPES e *Google Scholar*. Consideramos, ao final das buscas empreendidas, somente os artigos científicos e livros cujos títulos e escopo faziam referência ao tema “competência interpessoal” no contexto da atuação de profissionais, tanto em cargos de liderança e gestão como em âmbito geral das organizações.

COMPETÊNCIA INTERPESSOAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Encontram-se na literatura diferentes definições e concepções teóricas para competência, porém Brandão e Borges-Andrade (2007), assim como Carboni, Brandão, Leite e Vilhena (2009) apresentam uma abordagem que parece integrar as demais, ou seja, a definição de competência como um conjunto de atributos pessoais, relacionados ao

conhecimento (saberes acumulados), habilidades (saber fazer) e atitudes (valores) (CHA) que são necessários para o bom desenvolvimento do exercício laboral (profissional e organizacional) e as realizações exitosas.

Entre as inúmeras competências que são exigidas de um gestor na atualidade, destaca-se a competência interpessoal. A competência interpessoal é necessária ao profissional de liderança na atualidade, visto que o habilita a atuar de forma eficaz no âmbito das relações interpessoais, diante das mais diversas situações (MUNARI; BEZERRA, 2004). Para os autores, os primeiros estudos sobre a competência interpessoal datam do início da década de 1960, quando se observava que a presença dessa competência melhorava o desempenho grupal na execução de tarefas, bem como, na capacidade de produção, de articulação e na satisfação dos sujeitos no desenvolvimento do trabalho coletivo.

Alguns autores buscaram discutir a importância da competência interpessoal e para melhor compreensão dos principais construtos relacionados a essa competência, Muniz, Rell e Ferreira (2017), resumiram os estudos mais relevantes que são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Definição de Competência de Relacionamento Interpessoal

| AUTOR | TÍTULO | DEFINIÇÃO |
|--|--|--|
| Moscovici, F. (1981) | Competência interpessoal no desenvolvimento de gerentes | Habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada um e às exigências da situação. |
| Gomes, A. F.; Santana, W. G. P. (2004) | As habilidades de relacionamento interpessoal de mulheres que trabalham por conta própria: o caso de Vitória da Conquista - BA | O Relacionamento interpessoal é a capacidade de buscar convívio harmonioso em seu ambiente de trabalho e de saber relacionar-se com clientes e fornecedores, possibilitando um trabalho através do qual a maioria das pessoas sinta prazer e disposição de “dar o melhor de si”. |
| Valle, P. B. (2006) | Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório. | Habilidade de mediar eficazmente as necessidades relacionais e situacionais; isto é, levar em conta as necessidades pessoais (ou interpessoais) de forma que estas cumpram com as exigências do contexto em que estão inseridas. |
| Paiva, F. G.; Fernandes, N. C. M. (2012) | A contribuição da competência relacional do empreendedor para aperfeiçoar a qualidade de relacionamento entre empresas de base tecnológica | A “habilidade interpessoal” está vinculada à capacidade de se relacionar e auxilia no estabelecimento de relacionamentos de qualidade. |
| Santos, M. G.; Brito, Jesus, K. C.; Souza, J. C. S.; Castro, M. A. R. (2014) | Modalidades de aprendizagem organizacional nos programas trainees: Desenvolvendo a habilidade interpessoal | As habilidades interpessoais se referem às habilidades de relacionamento do gestor com sua equipe de subordinados, ou seja, as pessoas da organização que fazem parte da hierarquia organizacional em posições mais baixas do que as do gestor. |

Fonte: Muniz, Rell e Ferreira (2017).

De maneira geral, os autores relacionados por Muniz, Rell e Ferreira (2017), postulam de modo geral que a competência interpessoal está relacionada com a capacidade de lidar com pessoas de maneira eficaz, estabelecendo relacionamentos de qualidade no trabalho. Gomes e Santana (2004) estendem essa habilidade para outras pessoas envolvidas com o negócio da organização, ou seja, no trato com clientes e fornecedores, enquanto que para Santos *et al.* (2014), a habilidade interpessoal do gestor consiste em se relacionar adequadamente com sua equipe, na hierarquia organizacional. Ademais, Moscovici (1981) e Vale (2006), enfatizam que essa habilidade está relacionada às exigências do meio, enquanto Gomes e Santana (2004), dão ênfase ao convívio harmonioso no ambiente de trabalho.

Carlos (2011) explica que o aprimoramento da habilidade de relacionamento interpessoal pode ocorrer de maneira informal no convívio diário, por meio da inteligência emocional e capacidade de resiliência. Para Moscovici (2013), quanto mais detalhada for a visão que o indivíduo possui de si, melhor será sua visão interpessoal e sua habilidade em lidar com situações interpessoais, envolvendo flexibilidade perceptiva e comportamental para ver os vários ângulos existentes de uma mesma situação e atuar de forma diferenciada. Ainda segundo a autora, diversas ferramentas fundamentais para a gestão da organização somente apresentarão resultados satisfatórios se o gestor e seus liderados possuírem suas competências interpessoais bem desenvolvidas. Conforme apontam Pagliaci, Alves e Camargo (2019), o desenvolvimento e manutenção de boas relações interpessoais no trabalho, dependem do investimento em programas de treinamento de algumas habilidades sociais esperadas como repertório de um líder, tais como: saber se impor e ser firme sem que use de autoritarismo, ou seja, ser assertivo, ter comportamento empático e disponibilidade de abertura para a escuta das demandas trazidas pelos trabalhadores no cotidiano de trabalho.

Munari e Bezerra (2004), explicam que, potencializar a competência interpessoal dos profissionais, sejam gestores ou não, pode agregar ótimos benefícios à performance da equipe, e conseqüentemente, ao sucesso da organização. Os autores argumentam que:

o profissional que desenvolve sua competência interpessoal, possui maior capacidade em lidar com as situações de conflito, em potencializar talentos e gerir trabalho em um clima de confiança e satisfação. Assim, ele deixa de olhar apenas para si, podendo tornar-se capaz de compreender a complexidade das relações entre seres humanos (p.485).

A percepção acurada pelo desenvolvimento da competência interpessoal permite que o sujeito desempenhe melhor o seu trabalho, tanto na dimensão técnica requerida pela natureza da atividade, quanto na de ser capaz de se posicionar de forma habilidosa nas redes

de relações interpessoais, internas e externas à organização. Ademais, a competência interpessoal é revelada na relação indivíduo-indivíduo e nas relações indivíduo-grupo, englobando assim atitudes individuais e coletivas que jamais são indissociáveis (RODRIGUES; IMAI; FERREIRA, 2001).

Atualmente encontramos uma derivação do conceito de competência interpessoal denominada de competência relacional que significa articular-se de modo singular no adequado manejo e interação entre três componentes indissociáveis na prática grupal e da vida institucional: autoridade, liderança e exercício do poder (OSÓRIO, 2003). Nessa perspectiva, é mister a qualquer profissional da atualidade, que desenvolva a sua competência para melhor lidar com as relações, já que muitos atuam como gestores de serviços e equipes, dentro de um sistema extremamente complexo, que envolve diversos profissionais atuando em um mesmo ambiente (MUNARI; BEZERRA, 2004).

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERPESSOAL EM GESTORES: PROPOSTA PARA INTERVENÇÃO

Moscovici (2002) destaca que a competência interpessoal é de grande importância a todos os profissionais, não só para aqueles que lidam diretamente com o público ou que atuam em cargos estratégicos, como as lideranças por exemplo. Segundo Crispim e Fragnani (2010), a presença da competência interpessoal vai requerer do gestor o desenvolvimento de algumas habilidades que o possibilitem lidar com as situações relacionais do ambiente organizacional. No tocante ao desenvolvimento dessa competência no repertório comportamental dos gestores, Moscovici (2002) explica que mesmo que algumas pessoas tenham mais facilidade para se relacionar que outras, a competência interpessoal não é algo inato ao indivíduo e, para tal, é necessário que os indivíduos passem por um processo de treinamento e desenvolvimento para aquisição das habilidades relacionais.

Entre as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência interpessoal, Crispim e Fragnani (2010) destacam algumas como as habilidades de liderança, de comunicação, capacidade de motivar pessoas, capacidade de negociação e de resolução de conflitos. No que diz respeito às habilidades de liderança, Hunter (2006) destaca que liderar consiste em conquistar pessoas, envolvê-las para que coloquem sua mente, criatividade e excelência para alcançar um objetivo, fazendo com que elas se comprometam ao máximo nessa missão. Botelho e Krom (2006), destacam que o líder não só coordena as atividades, mas também têm como papel a coordenação das pessoas. Segundo os autores, este profissional é o principal responsável pelos resultados obtidos por meio da influência que ele exerce sobre os

demais. Pereira, Schneider e Silva Júnior (2016), destacam a importância de um líder saber alinhar as exigências da situação à gestão eficaz das pessoas envolvidas nos projetos de trabalho. Segundo estes autores, no caso do gerenciamento de projetos, o líder tem como papel delegar as atribuições de forma clara e saber cobrá-las, para tanto, também são de suma importância as habilidades de comunicação.

Reportando-se as habilidades de comunicação, Soares (2005) destaca que os líderes/gerentes que se comunicam eficazmente, as utilizam para conceder poder às pessoas, reconhecer e reforçar a realização das tarefas e ainda incentivar o desempenho da equipe. Crispim e Fragnani (2010) argumentam que, atuando como o principal fator de informação, a comunicação eficaz estabelece as metas específicas requeridas para o alcance dos objetivos organizacionais e são assim compreendidas por todos; a boa comunicação também favorece os processos de negociação e tomadas de decisões, avaliando estrategicamente as melhores alternativas de ações. Para os autores, a habilidade de se comunicar confere ao gestor estilos diferentes de abordagem nas interações, tomando por base as diferenças individuais, tornando-o mais assertivo. Isso impacta no clima organizacional positivamente e, conseqüentemente, nos resultados do trabalho.

A partir do momento em que as diferenças são tratadas abertamente, a comunicação passa a fluir adequadamente dando espaço para as pessoas se ouvirem e falarem abertamente sobre o que sentem e pensam, possibilitando o dar e receber de *feedback* assertivamente. Crispim e Fragnani (2010) explicam que quando esse processo não acontece e as diferenças são negadas, a comunicação torna-se falha, insuficiente, com bloqueios e distorções, desencadeando tensões e conflitos, desintegração de esforços e deterioração do desempenho grupal, o que afeta direta e negativamente a produtividade e as relações.

Ainda no tocante a comunicação, as práticas de *feedback* constroem um processo que possibilita conversas entre gestores e trabalhadores de modo que ambos estabeleçam uma sintonia em torno dos alvos e objetivos da organização (BARROS; MATOS, 2015). Ferreira (2013) afirma que o *feedback* é extremamente importante na gestão de desempenho nas organizações, pois, através dele, é possível proporcionar o desenvolvimento contínuo do trabalhador em sua rotina de trabalho e, por isso, é considerado um processo de ajuda e estímulo para mudanças de comportamento nas organizações. Existem diferentes formas de realizar o *feedback*, ou seja, ele pode ser expresso pela comunicação verbal, ou não verbal, pela comunicação escrita, por meios digitais, etc., porém a qualidade desse *feedback* tem relação direta com o nível de desenvolvimento da competência interpessoal de quem o realiza.

Os líderes que desejam aprimorar sua comunicação junto aos liderados precisam compreender a devida importância do *feedback* e devem buscar desenvolvimento nessas práticas, contribuindo positivamente para esse momento (BARROS; MATOS, 2015). Um líder de destaque utiliza o *feedback* como ferramenta e busca desenvolver suas habilidades para aprimorar o desenvolvimento dos seus trabalhadores. A habilidade do gestor na realização do *feedback* é fundamental para que esse atinja seu objetivo.

Turci (2013) menciona que a prática de realizar o *feedback* também é importante pela construção de valores e pelo aumento do sentimento de satisfação de quem recebe o *feedback*. Os sentimentos de satisfação podem ser percebidos em vários aspectos, tais como o aumento da autoconfiança, da valorização, no crescimento profissional, no fortalecimento da relação entre trabalhador e gestor, etc.

Retratando sobre a habilidade de motivar pessoas, é possível afirmar que o comportamento humano no trabalho resulta do conjunto de vários aspectos motivacionais, dando espaço para a humanização nas organizações, nas quais os trabalhadores podem exercer suas atividades sentindo-se úteis e importantes (CRISPIM; FRAGNANI, 2010). A motivação tem sido apontada como um dos maiores desafios e preocupações das organizações modernas, isto porque se sabe que trabalhadores motivados geram um diferencial, em termos de desempenho, para as organizações buscarem os resultados desejados. Martins, Carvalho e Carvalho (2017) explicam que a motivação pode ser entendida como uma razão que leva as pessoas à uma ação ou comportamento. Os autores ressaltam também a necessidade dos gestores se atentarem para o clima organizacional, proporcionando um ambiente de trabalho confortável e seguro, propondo momentos de interação e socialização entre os trabalhadores. Devem se atentar também para as práticas de gestão de pessoas, como por exemplo, planos de carreira, remuneração adequada e justa, benefícios sociais, a oferta de boas condições físicas e psicológicas do trabalho, pois essas também são elementos importantes que impactarão na motivação dos trabalhadores, um fenômeno entendido como multifatorial.

Para Martinelli e Almeida (2006), considerando a habilidade de negociação, explicam que essa habilidade caracteriza-se por um processo de comunicação que visa influenciar o comportamento, a fim de se chegar a uma decisão conjunta. Argumentam que a habilidade de negociação pode ser considerada como um elemento fundamental na atuação gerencial já que, é através dela que é possível chegar a consensos, elaborar estratégias, adquirir subsídios e incentivos para sua equipe de trabalho. Para Crispim e Fragnani (2010) quanto maior o número de pessoas envolvidas no processo de negociação, maior a probabilidade de impasses, já que há um maior número de pontos de vista envolvidos. Assim, a familiaridade

do gerente com os conceitos e processos básicos de negociação assume cada vez mais importância, visto que, neste processo estão envolvidos assuntos diários da organização, tais como: salários, objetivos da tarefa, atribuições, local de trabalho, privilégios, entre outros.

Para Chrispino (2007), o conflito é parte integrante da vida e da atividade social das pessoas, originando-se, em muitas vezes, da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Para o autor pode não existir a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Os conflitos são construtivos quando: melhoram a qualidade das decisões, estimulam a criatividade e inovação; encorajam interesses e a curiosidade entre membros de equipes; fornecem meios pelos quais os problemas podem ser manifestados, diminuindo tensões; e fomentam um ambiente de autoavaliação e mudança (BACAL, 2004). Tendências contemporâneas visualizam o conflito como um fenômeno inevitável e que está presente nas organizações. Porém, acredita-se que o mesmo deva ser gerenciado adequadamente para promover mudanças no ambiente de trabalho. O conflito, quando não é gerenciado de maneira adequada pode desperdiçar tempo e energia, desviando as pessoas do caminho para alcançar metas importantes (FERREIRA, 2010).

A tarefa de mediar de conflitos nas relações de trabalho requer por parte do líder-gestor, refinada habilidade no trato com as pessoas, posto que, independente da característica dos conflitos, estarão envolvidas uma ou mais pessoas do contexto de trabalho. A habilidade nas relações favorece não somente a busca pela melhor solução para o conflito mediado, mas, principalmente, que os envolvidos não apresentem mágoas ou ressentimentos que impactarão na sua satisfação com o trabalho e no relacionamento interpessoal com colegas e lideranças.

A potencialização do desenvolvimento da competência interpessoal nos trabalhadores, especialmente aqueles em cargo de gestão, pode gerar resultados satisfatórios de melhores desempenhos individuais como também das equipes e, conseqüentemente, melhores resultados organizacionais como um todo. Porém esse desenvolvimento vai demandar ações estratégicas e investimentos das organizações na direção de iniciativas de formação e capacitação, considerando que essa competência, como muitas outras, podem ser ensinadas. Vai incidir também em suporte organizacional para que o profissional possa, por meio de iniciativas pessoais, buscar o autodesenvolvimento na direção de aprimorar e desenvolver as competências necessárias ao bom desempenho profissional, alinhado com as novas exigências do trabalho.

Brandão (2005), afirma que é necessário apoiar as iniciativas de desenvolvimento profissional, através da criação de um ambiente que seja propício à aprendizagem. Portanto,

faz-se necessário que as organizações invistam no desenvolvimento da competência interpessoal de seus gestores e demais trabalhadores, com capacitações e treinamentos, estabelecendo assim uma rede de aprendizagem dentro da organização (MARTINS, CARVALHO; CARVALHO, 2017).

Moscardino e Klein (2015), inferem que o desenvolvimento de líderes e gestores representa uma demanda necessária e uma das mais importantes metas para organizações que buscam expansão. Os autores indicam uma evolução do tradicional Treinamento e Desenvolvimento (T&D), para a chamada Educação Corporativa (EC), que pode ser definida como um conjunto de estratégias educacionais contínuas que a organização deve promover, fundamentada em metas futuras, nas estratégias e na cultura organizacional, com o objetivo de desenvolver competências críticas para o negócio.

Desta maneira, a capacitação e desenvolvimento da competência interpessoal por meio da Educação Corporativa, pode-se utilizar de variadas estratégias, como exemplo: (a) *aulas expositivas* - através de uma atividade educacional formal (PACHECO *et al.*, 2009); (b) *debates* - tipo de estratégia que permite a discussão e a reflexão coletiva (ANTONELLO; GODOY, 2011); (c) *aprendizagem baseada em problemas* - que envolve a resolução de problemas identificados no contexto de trabalho (MILHEM *et al.*, 2014); (d) *estudos de caso* - análise de dados e proposta de soluções aos problemas apresentados (PACHECO *et al.*, 2009); (e) *dramatização* - representação de uma determinada situação ou fato, baseada em situações reais do cotidiano (PACHECO *et al.*, 2009); (f) *workshop ou oficinas de trabalho* - envolve sessões de aprendizagem prática, por meio de ações (ANTONELLO; GODOY, 2011); (g) *jogos* - atividades lúdicas que sejam colaborativas e envolvam atividades com objetivos claros a serem atingidos (MILHEM *et al.*, 2014); (h) *coaching* - acompanhamento do indivíduo por um profissional capacitado e que incentive o indivíduo a pensar em suas ações e seu desenvolvimento (PACHECO *et al.*, 2009); e (i) *mentoring* - um indivíduo mais experiente orienta outro para o aprimoramento de suas competências (MILHEM *et al.*, 2014).

O Treinamento de Habilidades Sociais Profissionais (THSP) também se configura como importante estratégia para o desenvolvimento de competências relacionais. Segundo Rodrigues, Araújo, Ribeiro e Rubio (2015) os estudos em habilidades sociais profissionais têm sido relevantes por contribuírem com o trabalhador e, conseqüentemente, com a organização, elevando a eficácia dos indivíduos e aumentando os resultados organizacionais. A literatura nacional sobre habilidades sociais nos contextos de trabalho, segundo Silva e Goulart Júnior (2019), ainda é escassa, limitando-se a apresentação de resultados a partir de instrumentos aplicados em profissionais para a identificação dessas habilidades. Segundo os autores é menor

ainda a frequência de publicações apresentando procedimentos e resultados de treinamentos de habilidades sociais no trabalho, indicando que este é um importante campo de estudo e desenvolvimento de práticas a ser explorado.

Com relação às técnicas para se treinar Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette (2012) afirmam que é possível fazer uso de reestruturação cognitiva ou técnicas comportamentais, com ensaio comportamental, reforçamento, modelagem, modelação, *feedback*, relaxamento, tarefas de casa e dessensibilização sistemática. A técnica de ensaio comportamental vem sendo muito utilizada por possibilitar o desenvolvimento de novos repertórios comportamentais, garantir maior controle sobre o próprio desempenho e possibilitar o desenvolvimento de melhor observação das contingências envolvidas na interação. Para a utilização da técnica comportamental, o uso de modelagem, *feedback*, modelação e tarefas de casa são bastante importantes, sendo a tarefa de casa um dos maiores aliados para aperfeiçoar os novos repertórios aprendidos e treinados, bem como buscar a generalização de respostas e permitir a verificação de como o ambiente natural reage ao novo repertório do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

Boas et al., (2005, citado por Silveira, Goulart Junior, Cardoso e Bolsoni-Silva, 2016), treinaram habilidades sociais em quatro participantes gestores fazendo uso da perspectiva analítico-comportamental, oferecendo 22 sessões semanais com duas horas de duração à luz dos temas: assertividade, comunicação, dar e receber *feedback*, direitos humanos, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas e autoconhecimento, elogiar e agradecer elogios, de modo que, ao final do treinamento, os participantes relataram facilidade em emitir grande parte dos repertórios treinados, demonstrando assim a eficácia da intervenção.

Silveira, Goulart Junior, Cardoso e Bolsoni-Silva (2016), elaboraram um modelo de treinamento de Habilidades Sociais Profissionais para lideranças. Os temas trabalhados no treinamento proposto foram distribuídos em 8 categorias a saber: (a) relacionamento interpessoal; (b) cumprimento de metas e objetivos do trabalho; (c) respeito aos direitos e diferenças individuais; (d) comunicação organizacional; (e) resoluções de conflitos no trabalho/autocontrole; (f) gestão do desempenho humano no trabalho; (g) gestão de pessoas e (h) lidar com o estresse e os estressores ocupacionais. O treinamento proposto contempla 20 sessões, com duração de três a quatro horas cada. As sessões deverão ser realizadas após diagnóstico inicial, a fim de levantar os principais *déficits* e reservas do grupo de gestores de modo a observar os temas mais relevantes para o mesmo, a serem discutidos com maior ênfase e aprofundamento durante o processo de intervenção.

Evidencia-se assim, que o Treinamento em Habilidades Sociais Profissionais pode ser importante intervenção na direção do desenvolvimento e aprimoramento de competências para diferentes profissionais de uma organização, destacando aqueles de nível gerencial ou demais lideranças, a quem, dadas as responsabilidades e constante necessidade de estabelecer contato e relações com outras pessoas no contexto da estrutura organizacional, especialmente se beneficiariam com o desenvolvimento de competências interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de competências como prática corrente no gerenciamento cotidiano e estratégico das pessoas nas organizações, abre inúmeros caminhos para tornar os profissionais e gestores melhor preparados para os desafios enfrentados diariamente nas organizações. Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento de competências caracteriza-se enquanto processo contínuo, planejado estrategicamente. Esse processo pode se dar de maneira formal e informal, sempre integrado às necessidades e objetivos organizacionais, olhando para a contemporaneidade, mas, sobretudo, para as exigências e necessidades futuras das organizações de trabalho. O aprimoramento contínuo de conhecimentos, habilidades e atitudes, representam ações das mais simples às mais complexas, na direção de um quadro funcional mais capacitado e preparado para assimilar e atuar com maior competência sobre as demandas do trabalho, melhorando o desempenho individual, coletivo e organizacional.

Pode-se considerar que o desenvolvimento da competência interpessoal é imprescindível para uma atuação mais elevada dos profissionais de responsabilidade gerencial, principalmente no que diz respeito à forma como esses interagem com seus pares e liderados. Assim, um gestor que possui sua competência interpessoal bem desenvolvida, pode gerir a sua equipe para obtenção de melhores resultados, não só organizacionais, como também pessoais. Devemos considerar como um dos ganhos, ou efeito colateral positivo, de uma liderança qualificada do ponto de vista da competência interpessoal reside justamente no modo como este administrará suas relações interpessoais no contexto organizacional, representando um novo paradigma de liderança, em especial, mais humanizado.

Assim, podemos considerar que a presença da competência interpessoal em gestores organizacionais, além de otimizar resultados, também favorecem um clima saudável de trabalho, na medida em que as interações e os relacionamentos interpessoais tornam-se mais assertivos, honestos e justos. Esse clima favorável contribui sobremaneira para a saúde física, mas especialmente, para a promoção e preservação da saúde mental dos trabalhadores, e, não obstante, participa da prevenção de riscos psicossociais que poderiam

contribuir para o desenvolvimento, ou agravamento, dos chamados transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho (BRASIL, 2001; BENITES; CAMARGO; GOULART JÚNIOR; CAMARGO, 2013). Isso porque onde os conflitos de trabalho são melhores conduzidos e administrados, a relação de confiança mútua poderá estar mais presente.

Obviamente que só a presença da competência interpessoal bem desenvolvida nos gestores de forma isolada não será suficiente para melhores resultados organizacionais em todos os seus níveis. Outras políticas, processos e práticas de gestão de pessoas precisam estar alinhadas às necessidades organizacionais e dos trabalhadores. No entanto, é inegável que o gestor melhor preparado, consegue, além de estabelecer melhores relacionamentos, perceber com mais precisão os aspectos disfuncionais do trabalho, fazendo diagnósticos mais precisos sobre o que precisa ser mudado e alcançado na direção de um ambiente corporativo mais produtivo e favorecedor de bem estar e saúde para seus componentes. Sendo assim, podem alavancar ações, cobrando de quem de direito, iniciativas e mudanças nessa direção.

O desenvolvimento e o aprimoramento das competências necessárias à boa condução de uma organização de trabalho não é tarefa simples e fácil. Requer equipes competentes atuando em gestão de pessoas, que possam articular ações estratégicas em suas práticas, que vão, desde renovadas formas de realizar recrutamento e seleção de pessoas, até ações acentuadas de educação para o trabalho e gestão do desempenho humano.

No tocante ao desenvolvimento e aprimoramento da competência interpessoal em gestores, tema central desse texto, a questão torna-se mais complexa, sobretudo considerando que, nos processos formativos de muitos profissionais, se privilegia, quase que exclusivamente, a formação técnica em detrimento a uma formação mais dirigida às relações interpessoais. Em grande parte dos cursos de formação em áreas de exatas, por exemplo, não existe na grade curricular disciplinas que capacitem o futuro profissional para um desempenho mais positivo nas relações com pessoas, constituindo-se assim, ao nosso olhar, falha significativa, sobretudo considerando as novas dinâmicas e exigências do trabalho.

No entanto, o desenvolvimento de competências é um processo que se aprende e se ensina, portanto, passível de ser implementado em qualquer organização do trabalho, desde que haja investimentos adequados para tal. As novas exigências do trabalho, sobretudo as de futuro próximo, vão explicitar a necessidade de constante desenvolvimento e aprimoramento de algumas competências consolidadas para o trabalho, mas também, novas competências que emergirão dependendo do negócio da organização. Assim sendo, todas as organizações que forem na direção de melhores resultados terão que, de um jeito ou de outro, investir nessa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BACAL, R. Organizational Conflict – The good, the bad, and the ugly. In: **The Journal for Quality & Participation**. EUA, 2004.

BENDASSOLI, P. F.; MAGALHÃES, M. O.; MALVEZZI, S. Liderança nas Organizações. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 413-449.

BENITES, A. C.; CAMARGO, I. S.; GOULART JÚNIOR, E.; CAMARGO, M. L. *Relação entre transtorno do ciclo vigília-sono e trabalho noturno: desafios à segurança e saúde do trabalhador*. **R. Laborativa**. v. 2, n. 2, p. 86-107, out./2013. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BARROS, D. M. L.; MATOS, N. S. A importância da comunicação organizacional interna e dos *feedbacks* gerenciais. **Revista de Administração**, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, v. 13, n. 23, 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/view/1553/1961>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BOAS, A. C. V. B. V.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição e efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. **Revista Interação em Psicologia**, v. 9, n.2, p. 323-332, 2005. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4784>.

BOTELHO, J. C.; KROM, V. Os estilos de liderança nas organizações. **XIV INIC – Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**. 2006. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1504/1/2005%20Vol.56%20Cn.2%20Brand%C3%A3o%20e%20Bahry.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeito da expressão de competência no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/136>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

CARBONI, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B.; VILHENA, R. M. **Gestão por Competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

CARLOS, J. Definições de Relacionamentos Interpessoais. **Revista Intellectus**, a. VIII, n. 20, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/ArtigosUpload/20.212.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

CRISPIM, A. L.; FRAGNANI, E. C. S. F. A importância da competência interpessoal para a atuação do gerente no contexto organizacional. **UNESC**, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265917161_A_Importancia_da_Competencia_Interpessoal_para_a_Atuacao_do_Gerente_no_Contexto_Organizacional>. Acesso em: 28 set. 2019.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Técnicas de Treinamento de Habilidades Sociais. In: DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 116-143.

FERREIRA, D. S. A importância do feedback no processo de avaliação de desempenho nas organizações da zona da mata mineira. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, a. MMXII, n. 15, 2013. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-do-feedback-no-processo-de-avaliacao-de-desempenho-realizado-nas-organizacoes-da>>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERREIRA, H. M. G. Conflito Interpessoal em equipes de trabalho: O papel do líder como gerente das emoções do grupo. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 5, n. 13, p 67-75, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1019>>. Acesso em: 28 set. 2019.

GOMES, A. F.; SANTANA, W. G. P. As Habilidades de Relacionamento Interpessoal de Mulheres que Trabalham por Conta Própria: O Caso de Vitória da Conquista-Ba. **VII SemeAd**, ago. 2004.

GOULART JÚNIOR, E.; CAMARGO, M. L.; MOREIRA, M. C. Habilidades Sociais Profissionais: produção científica nacional e relevância do tema para a saúde dos trabalhadores. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 41-50, 1 jul. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/39967>>. Acesso em: 28 set. 2019.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

LINS, M. P. B. E.; BORGES-ANDRADE, J. E. Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 19, n. 3, p. 159-168, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300001>.

MAGALDI, S; SALIBI NETO, J. **Gestão do Amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer a 4ª Revolução Industrial**. São Paulo: Gente, 2018.

MARTINELLI, D. P.; ALMEIDA, A. P. **Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, E. M.; CARVALHO, N. M. R.; CARVALHO, V. D. R. O papel do gestor e os impactos do clima organizacional para a qualidade de vida dentro das organizações. **Revista**

Multidebates, v. 1, n.2, 2017. Disponível em: <[revista.faculdadeitop.edu.br > index.php > revista > article > download](http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/download)>. Acesso em: 28 set. 2019.

MOSCOVICI, F. Competência interpessoal no desenvolvimento de gerentes. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 17-25, jun. 1981. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901981000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901981000200002>.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: Treinamento em grupo**. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MUNARI, D. B.; BEZERRA, A. L. Q. Inclusão da competência interpessoal na formação do enfermeiro como gestor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 4, p. 484-486. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000400020&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 set. 2019.

MUNIZ, A. S.; RELL, M. L.; FERREIRA, E. S. Gestão de Pessoas em Projetos: A Importância da Competência Interpessoal. **VI Singep – Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade**. 2017. Disponível em: <<https://singep.org.br/6singep/resultado/390.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

OSÓRIO, L. C. **Psicologia Grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PACHECO, L.; SCOFANO, A. C.; BECKERT, M.; SOUZA, V. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PAGLIACI, G. E. S.; ALVES, M. N.; CAMARGO, M. L. Treinamento e desenvolvimento de liderança numa organização familiar. In: FEIJÓ, Marianne Ramos; GOULART JÚNIOR, Edward; CAMPOS, Dinael Corrêa; CARDOSO, Hugo Ferrari; CAMARGO, Mário Lázaro. (Orgs.). **Primeiros passos na atuação profissional do psicólogo em orientação profissional e de carreira e psicologia organizacional e do trabalho**. Araraquara: Letraria, 2019, p. 571-589. Disponível em: <<https://www.letraria.net/primeiros-passos-atuacao-profissional/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

PEREIRA, P. E. J.; SCHNEDE, L.; SILVA, O. F. P. Identificação do perfil do líder para o gerenciamento do projeto de uma nova unidade hospitalar em Santa Catarina. **V Singep – Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade**. 2016. Disponível em: <<https://singep.org.br/5singep/resultado/142.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

RODRIGUES, R. R. J.; IMAI, R. Y.; FERREIRA, W. F. Um espaço para o desenvolvimento interpessoal no trabalho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 123-127, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a17.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

RODRIGUES, M. S.; ARAÚJO, E. A. S.; RIBEIRO, M. J. F. X.; LEÓN RUBIO, J. M. Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In: DEL PRETTE, Z. A.

P.; SOARES, A. B.; PEREIRA-GUIZZO, C. S.; WAGNER, M. F.; LEME, V. B. R. (Orgs.). **Habilidades Sociais:** diálogos e intercâmbios entre pesquisa e prática. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 462-496.

SILVA, L. A. S.; GOULART JÚNIOR, E. A aprendizagem em comportamentos socialmente habilidosos e sua relação com a presença do estresse no contexto de uma empresa júnior. In: FEIJÓ, Marianne Ramos; GOULART JÚNIOR, Edward; CAMPOS, Dinael Corrêa; CARDOSO, Hugo Ferrari; CAMARGO, Mário Lázaro. (Orgs.). **Primeiros passos na atuação profissional do psicólogo em orientação profissional e de carreira e psicologia organizacional e do trabalho.** Araraquara: Letraria, 2019, p. 90-115. Disponível em: <<https://www.lettraria.net/primeiros-passos-atuacao-profissional/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVEIRA, A. M.; GOULART JUNIOR, E. CARDOSO, H. F.; BOLSONI-SILVA, A. Habilidades Sociais Profissionais para gestores de uma IES-Pública: uma proposta de treinamento. In: GOULART JR. E.; CARDOSO, H. F.; FEIJÓ, M. R.; CAMARGO, M. L.; CAMPOS, D. C.(Orgs). **Psicologia organizacional e do trabalho e orientação profissional na formação do psicólogo.** Araraquara: Letraria, 2016. p. 88-120. Disponível em: <<https://www.lettraria.net/psicologia-organizacional-e-do-trabalho/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOARES, A. T. N. A comunicação organizacional sob o olhar teórico – contribuições de Niklas Luhmann. In: **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, UERJ. 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/122129089031926076271684197005443702826.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

TURCI, R. H. Feedback – A importância desta técnica na rotina empresarial. **Revista Interatividade**, v. 1, n. 1, p. 81-89, 2013. Disponível em: <<http://www.firb.br/editora/index.php/interatividade/article/view/47>>. Acesso em: 25 set. 2019.

VALLE, P. B. **Inteligência emocional no trabalho:** um estudo exploratório. 48 f. Dissertação - (Mestrado profissionalizante em Administração) – Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp024778.pdf>>.

Recebido em: 30/09/2019

Aprovado em: 30/11/2019

DO TRABALHO PRECÁRIO NO CAMPO E NA CIDADE À ORGANIZAÇÃO MILITANTE: FORMAS DE ATUAÇÃO POLÍTICA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

FROM THE PRECARIOUS WORK IN THE COUNTRYSIDE AND IN THE CITY TO THE MILITANT ORGANIZATION: FORMS OF POLITICAL ACTION OF SOCIAL MOVEMENTS IN BRAZIL

Renan Dias Oliveira¹

RESUMO

O tema deste artigo se fundamenta em dois eixos principais: o primeiro procura analisar, do ponto de vista da Sociologia do Trabalho, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) têm atuado na incorporação de grupos precarizados de trabalhadores rurais e urbanos em suas fileiras de atuação social e política. O segundo procura analisar como os “setores de formação” dos dois movimentos atuam nessa dinâmica de absorção de trabalhadores e na conseqüente formação política desses mesmos trabalhadores, que irão compor as fileiras dos dois movimentos sociais de forma orgânica, como militantes. Por fim, é feita uma comparação entre as dinâmicas dos dois movimentos, a fim de melhor compreender o caminho percorrido por trabalhadores precarizados, que se tornam atores políticos no interior dos dois maiores movimentos sociais do país. Considerou-se importante resgatar trabalhos de pesquisa realizados sobre a formação política em movimentos sociais, mas dando ênfase ao protagonismo político de setores de trabalhadores precarizados nesses dois movimentos.

PALAVRAS-CHAVE: trabalhadores precários; MST; MTST; política; formação.

ABSTRACT

The theme of this article is based on two main axes: the first seeks to analyze, from the point of view of Sociology of Work, such as the Landless Workers Movement (MST) and the Movement of the Homeless Workers (MTST) in the incorporation of precarious groups of rural and urban workers into their ranks of social and political activity. The second seeks to analyze how the "training sectors" of the two movements act in this dynamic of absorption of workers and the consequent political formation of these same workers, who will form the ranks of the two social movements in an organic way, as militants. Finally, a comparison is made between the dynamics of the two movements in order to better understand the path taken by precarious workers, who become political actors within the two largest social movements in the country. It was considered important to rescue research work carried out on political formation in social movements, but emphasizing the political protagonism of sectors of precarious workers in these two movements.

KEY WORDS: precarious workers; MST; MTST; politics; formation.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela UFSCAR e História UNIFRAN. Mestre em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. É professor de História e Filosofia no Centro Universitário Fundação Santo André/SP. Cursa graduação em Filosofia na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: renan.dias.oliveira@usp.br

INTRODUÇÃO

A temática da precarização do trabalho no campo não é recente na bibliografia sociológica. A formação estrutural desigual da propriedade fundiária no Brasil e o avanço do capitalismo na zona rural nas últimas décadas criaram um ambiente de trabalho cada vez mais precarizado e carente de direitos sociais. As transformações sociais no meio rural têm se mostrado socialmente excludentes nas últimas décadas, relacionadas a um avanço tecnológico cada vez maior na produção e à precarização do emprego nas relações de trabalho, caracterizadas pelo autoritarismo e pela informalidade. No início da década de 1980 o mercado de trabalho no meio rural sofreu profundas alterações. Como reflexo do chamado “milagre econômico brasileiro” (1967-1972), a produção rural se viu cada vez mais refém do capitalismo urbano brasileiro. A produção no campo, principalmente a agricultura, assiste também a um crescimento da produtividade e a uma alta especialização do trabalho. E assim como o crescimento industrial, que puxou o “milagre econômico”, o crescimento econômico no campo não significou mudanças positivas para os trabalhadores rurais. Destarte conquistas pontuais, a propriedade da terra continuou extremamente concentrada e os direitos sociais avançaram pouco (SILVA, 2007).

Segundo Schlindwein (2011), a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na história da luta por direitos dos trabalhadores rurais no Brasil. Principalmente as conquistas no acesso aos benefícios previdenciários foram frutos de intensa mobilização social. Mas Sant’Ana (2014, p.5) aponta que o modelo agrário monocultor e exportador remonta aos projetos de “modernização do campo” capitaneados pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Já nesse período a resistência a esse modelo começa também a se articular. Em janeiro de 1984 realiza-se na cidade de Cascavel, estado do Paraná, um grande encontro de trabalhadores rurais, no qual se decide pela construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST. Em janeiro de 1985 realiza-se na mesma cidade o 1º Congresso Nacional do MST. O movimento viria a se constituir como o maior movimento social do país nos anos seguintes e teria um papel decisivo na incorporação de trabalhadores rurais precarizados e na formação política desse contingente, do qual grande parte viria a se tornar militante política ativa do movimento.

Hoje o MST conta com onze setores em sua estrutura de organização, sendo um deles de “Educação” e outro de “Formação”. O setor de “Educação”, que atua constantemente nos acampamentos e assentamentos, abarca uma perspectiva ampla, que envolve desde as necessidades específicas das ocupações, a conquista de escolas nos acampamentos e a capacitação de professores até à construção de um modelo alternativo de educação radicalmente

popular, e à erradicação do analfabetismo nas áreas de atuação. Já o setor de “Formação” abarca, de forma mais específica, a estruturação e organização dos cursos de formação política, como também se pode ler no site do MST:

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um espaço destinado, por excelência, para a formação política de trabalhadores sem-terra precarizados que passam a compor as fileiras do MST., por isso foi escolhida como objeto de pesquisa sociológica neste projeto. A inspiração pedagógica do movimento, que se cristaliza na ENFF, baseia-se em diversos autores e perspectivas de educação popular, mas como aponta Ribeiro (2015), sua principal fonte remete à chamada “educação libertadora”, com base nas obras, metodologia e atuação do educador brasileiro Paulo Freire.

O MST considera de fundamental importância absorver trabalhadores rurais precarizados e oferecer-lhes formação política para que se integrem à corrente de militantes do movimento. A Escola Nacional Florestan Fernandes torna-se assim o espaço principal em que o MST estrutura cursos de formação política sólida para esses trabalhadores, recebendo colaborações nos cursos de diversos intelectuais, professores, artistas e ativistas que são próximos do movimento.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) surge no final dos anos 1990 das fileiras do próprio MST. O Movimento Sem-Terra se vê então na necessidade de articular um movimento específico para as questões políticas dos trabalhadores urbanos. A ocupação de terras (em muitos casos já terras urbanas) continua sendo de extrema importância para a formação política de trabalhadores precarizados recém-incorporados pelo movimento.

Goulart (2011) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, passava a se preocupar também com a formação política e organização dos trabalhadores “das cidades” e não apenas “nas cidades”. A partir da Marcha Nacional do MST em 1997, o movimento liberou militantes para construir um movimento análogo nas cidades, a fim de enfrentar as consequências do neoliberalismo no mundo urbano, naquele momento notadamente o desemprego, a precarização do trabalho e a falta de acesso à moradia. O MTST vai aos poucos se estruturando, tendo a organização de trabalhadores precarizados como uma de suas propostas centrais, ressaltando as dificuldades da organização sindical e a importância da organização política a partir do “território”.

O movimento atua politicamente em diversas questões relacionadas à classe trabalhadora nas cidades. Não se define simplesmente como mais um “movimento de moradia”, ainda que a moradia faça parte dos direitos necessários para a população mais pobre viver nas cidades. De forma geral, o setor da classe trabalhadora que se incorpora ao MTST nas

ocupações vive uma realidade de precarização do trabalho, dificuldade em pagar aluguéis, desemprego, miséria ou pobreza, e faz-se necessário enfrentar e superar também esses problemas.

O aumento do desemprego, atrelado a uma forte competição entre os trabalhadores, engendrou uma situação em que a “empresa neoliberal” tinha muito mais facilidade para desestruturar os grandes e antigos coletivos de trabalho. Como exemplo pode-se citar a questão das terceirizações, que logrou dispersar as concentrações de trabalhadores nas fábricas e facilitar a destruição das “antigas relações políticas”, empurrando grande parte da “nova classe trabalhadora” para o setor de serviços, carente de organizações coletivas consolidadas e fortalecidas. Além disso, outro fator merece destaque na reconfiguração e na construção de novos espaços de trabalho nos anos 1990: “[...] uma concepção reestruturada do espaço e com fatura de equipamentos informacionais, permitiu uma profunda transformação da organização do trabalho à qual nem todos os integrantes da “velha classe trabalhadora” puderam adaptar-se” (BRAGA, 2006, p. 138).

O MTST desenvolve formas diversas de formação política. A ocupação de terras, assim como ocorre com o MST tem para o movimento um caráter pedagógico e formativo por excelência. É o primeiro momento de aprendizado e formação na própria ação política direta. Mas é inegável o potencial do movimento em organizar e formar politicamente trabalhadores precarizados nos últimos anos. Em sua organização interna, o MTST, assim como o MST, também conta com um “setor de formação”. O MTST não conta com uma estrutura tal qual o MST, que por exemplo tem a Escola Nacional Florestan Fernandes como principal centro de formação. Também não tem ainda uma rede de relações com outros movimentos sociais, universidades, partidos políticos de esquerda, frentes amplas de mobilização que lhe permitam oferecer cursos de formação política estruturados como os do MTST. Mas, desde suas origens, o movimento reserva lugar especial para a formação de seus militantes e realiza essa formação, progressivamente, em suas ocupações. Tem sido cada vez mais comum o MTST fazer parcerias com grupos locais de educação popular e de teatro, a fim de que participem da formação política de seus militantes a partir de seus territórios (GOULART, 2011).

A metodologia da pesquisa consistiu em levantamento bibliográfico que serviu de referência aos temas apontados na apresentação do texto. A parte teórica dialogou com a pesquisa de campo criando uma síntese no momento da sistematização e redação; e também fundamentou a própria pesquisa de campo nos objetivos e hipóteses a que ela se propôs, conforme aponta Demo (1987) e os estudos de caso de Antunes (2010) e Braga (2015). Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores que

frequentam os cursos do MST na ENFF e em ocupação do MTST na região metropolitana de São Paulo, na cidade de São Bernardo do campo, durante os anos de 2017 e 2018, tendo o objetivo de traçar um perfil desses trabalhadores quanto às suas trajetórias ocupacionais e quanto ao seu interesse em compor os movimentos sociais em questão como militantes políticos.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO POLÍTICA NO MST

As transformações sociais no meio rural têm se mostrado socialmente excludentes nas últimas décadas, relacionadas a um avanço tecnológico cada vez maior na produção e à precarização do emprego nas relações de trabalho, caracterizadas pelo autoritarismo e pela informalidade. No Brasil, desde a década de 1960 há uma efetiva diminuição do trabalho permanente no campo, relacionada a enormes taxas de êxodo rural, ao crescimento do trabalho sazonal e ao aumento dos contratos informais de trabalho (GONÇALO, 2001).

No início da década de 1980 o mercado de trabalho no meio rural sofreu profundas alterações. Como reflexo do chamado “milagre econômico brasileiro” (1967-1972), a produção rural se viu cada vez mais refém do capitalismo urbano brasileiro. A produção no campo, principalmente a agricultura, assiste também a um crescimento da produtividade e a uma alta especialização do trabalho. E assim como o crescimento industrial, que puxou o “milagre econômico”, o crescimento econômico no campo não significou mudanças positivas para os trabalhadores rurais. Destarte conquistas pontuais, a propriedade da terra continuou extremamente concentrada e os direitos sociais avançaram pouco (SILVA, 2007).

Nas últimas décadas o capital industrial e comercial operou profundas transformações na estrutura social do campo no Brasil. Um considerável contingente de pequenos produtores se viu obrigado a deixar de produzir para a subsistência e para mercados locais e a se inserir na dinâmica do mercado capitalista globalizado. Para tanto, a maioria dos pequenos produtores ficam reféns de insumos e tecnologias de propriedade de grandes corporações, os quais se veem na necessidade de adquirir. Sem conseguir competir no mercado com essas mesmas grandes corporações, muitos pequenos produtores têm que complementar sua renda familiar com trabalhos temporários e sazonais, o que aumenta o grau de precarização do trabalho no campo (GONÇALO, 2001).

Esse contingente de pequenos produtores, que se tornam pauperizados mesmo em jornadas duplas, também tem dificuldade de acesso a direitos e políticas sociais. Como aponta Gonçalo (2001, p. 13): “Há aproximadamente sete milhões de assalariados rurais no Brasil, de um total de catorze milhões de pessoas ocupadas na agricultura [...], cerca de cinco milhões de

assalariados rurais não possuem carteira assinada nem direitos trabalhistas como 13º salário, férias e FGTS”. Pode-se afirmar, assim, que o trabalho no campo, a despeito de incontáveis avanços tecnológicos, segue uma tendência de precarização cada vez mais intensa no país.

Como aponta Schlindwein (2011), os trabalhadores rurais passam a integrar o conjunto das ações de proteção social no Brasil somente na década de 1970, diferentemente do trabalhador urbano, que passou a ter alguns direitos assegurados a partir da década de 1930. E ainda assim, com disparidades enormes entre as duas categorias, o que fica evidente, por exemplo, nas questões que tocam à aposentadoria e aos acidentes de trabalho, as quais o trabalhador rural tem ínfima proteção social ainda hoje.

Ainda segundo Schlindwein (2011), a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na história da luta por direitos dos trabalhadores rurais no Brasil. Principalmente as conquistas no acesso aos benefícios previdenciários foram frutos de intensa mobilização social de entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FENTAG), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e outros movimentos de representação e mobilização política que ganharam força nos anos 1980. Outras leis, como a que trata da aposentadoria de mulheres trabalhadoras rurais, por exemplo, só vieram na década de 1990. Ainda assim os direitos assegurados na Constituição de 1988 significaram um importante arcabouço no que toca à seguridade social para os trabalhadores rurais, em um momento em que o neoliberalismo impactaria fortemente o emprego e as relações de trabalho no país.

Sant’Ana (2014, p.5) aponta que desde a década de 1990 o chamado “agronegócio” vem se estruturando e se fortalecendo no cenário agrícola brasileiro: “[...] com presença massiva de capitais internacionais, aportes vindos dos governos e fortalecimento político de seus representantes”. Ao passo que o agronegócio foi se fortalecendo nas últimas duas décadas, as políticas de seguridade social foram regredindo. As taxas de êxodo rural continuaram aumentando, bem como o desemprego no campo. Mudanças significativas na estrutura fundiária do país em prol dos trabalhadores são impossíveis no contexto neoliberal:

A agricultura familiar e a camponesa permanecem com menores investimentos e resistindo à pressão do modelo hegemônico, que produz tecnologia voltada para a monocultura e inflaciona o mercado de terras, de maneira a dificultar uma reforma agrária ampla e maciça e uma política agrícola de bases agroecológicas. Os rebatimentos desse processo sobre o mundo do trabalho são evidentes: a desertificação do campo em áreas de monocultura, a diminuição dos agricultores familiares e camponeses, a precarização do trabalho assalariado, a concentração dos maiores

índices de pobreza em área rural e o acirramento da luta pela terra. (SANT'ANA, 2014, p. 6).

Esse modelo agrário monocultor e exportador remonta aos projetos de “modernização do campo” capitaneados pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Já nesse período a resistência a esse modelo começa também a se articular. Em janeiro de 1984 realiza-se na cidade de Cascavel, estado do Paraná, um grande encontro de trabalhadores rurais, no qual se decide pela construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST. Em janeiro de 1985 realiza-se na mesma cidade o 1º Congresso Nacional do MST. O movimento viria a se constituir como o maior movimento social do país nos anos seguintes e teria um papel decisivo na incorporação de trabalhadores rurais precarizados e na formação política desse contingente, do qual grande parte viria a se tornar militante política ativa do movimento.

A pesquisa terá também o objetivo de analisar a estrutura, o conteúdo e as práticas formativas do MST nos cursos oferecidos na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), principal espaço de formação do MST, que tratam da atual crise estrutural do capital, principalmente no que incide diretamente na precarização do trabalho rural. Morissawa (2007) aponta que o MST tem, desde suas origens, uma atenção especial para os espaços formativos em sua dinâmica de atuação. Após as primeiras ocupações de terra do movimento na década de 1980 e como fruto, principalmente, de seu 1º Congresso Nacional, o MST já defendia que as ocupações têm um caráter pedagógico por excelência. Quem nelas está envolvido aprende, ensina e partilha conhecimentos. Mas já reconhecia que para manter a dinâmica e os propósitos do movimento coesos seriam necessários espaços específicos de formação política.

Hoje o MST conta com onze setores em sua estrutura de organização, sendo um deles de “Educação” e outro de “Formação”. O setor de “Educação”, que atua constantemente nos acampamentos e assentamentos, abarca uma perspectiva ampla, que envolve desde as necessidades específicas das ocupações, a conquista de escolas nos acampamentos e a capacitação de professores até à construção de um modelo alternativo de educação radicalmente popular, e à erradicação do analfabetismo nas áreas de atuação. Como é explicitado no site do movimento:

Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar repostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos são a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam

respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular (MST, s/d).

Já o setor de “Formação” abarca, de forma mais específica, a estruturação e organização dos cursos de formação política, como também se pode ler no site do MST:

As diversas formas de luta, por si só, já são um elemento fundamental na formação das pessoas. Porém, é preciso ir além e se aprofundar na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados. Para isso, existe o Setor de Formação, que tem a tarefa de organizar cursos de formação política (MST, s/d).

Além dos setores organizativos há um espaço destinado aos editoriais do movimento, no qual um dos eixos é “Educação, Cultura e Comunicação”. Esse eixo, que atua na edição dos jornais e nos materiais pedagógicos do MST, tem uma concepção de educação e formação política com base no Dicionário na Educação do Campo, o qual tem a seguinte definição: “A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez.” (CALDART et al. 2012, p. 239).

A ENFF está situada no município paulista de Guararema e foi inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005. Construída entre os anos de 2000 e 2005, a partir do trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores sem-terra e simpatizantes, hoje a escola oferece grande quantidade de cursos em várias áreas do conhecimento.

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um espaço destinado, por excelência, para a formação política de trabalhadores sem-terra precarizados que passam a compor as fileiras do MST., por isso foi escolhida como objeto de pesquisa sociológica neste projeto.

A inspiração pedagógica do movimento, que se cristaliza na ENFF, baseia-se em diversos autores e perspectivas de educação popular, mas como aponta Ribeiro (2015), sua principal fonte remete à chamada “educação libertadora”, com base nas obras, metodologia e atuação do educador brasileiro Paulo Freire. Esta perspectiva de educação, desde 1961 com o Movimento de Educação de Base (MEB), passou a defender que o projeto educacional e pedagógico do campo político da classe trabalhadora não poderia ser o mesmo projeto educacional e pedagógico do campo político do capital. Com inspiração no espectro teórico do marxismo, os educadores populares do MEB começavam a perceber que o projeto educacional dos setores oprimidos da sociedade estava intrinsecamente ligado a um projeto político próprio. O projeto da classe trabalhadora, da educação de caráter libertador, deveria estar, então, atrelado

à luta de classes. No caso da classe trabalhadora precarizada do campo, deveria estar atrelada ao enfrentamento ao latifúndio e à luta pela reforma agrária (RIBEIRO, 2015).

O primeiro momento em que se torna claro que o enfrentamento de interesses de classe ocorre é na própria ocupação de terras. Segundo Silva (2007), a ocupação é um momento de disputa, contestação e ruptura da propriedade privada, o que vislumbra e fomenta a construção de uma nova ordem social. A expropriação de terras sugere um campo amplo para debates, compreensão e aprofundamento da consciência em torno do controle e do domínio que existe no bojo da sociedade capitalista. Ela define a expropriação como “[...] processo complexo e interligado entre produção material e ideológica da vida, a partir da caracterização da expropriação dos meios de produção, compreendemos o caráter educativo que a sustenta, ao mesmo tempo em que é gerado por ela.” (SILVA, 2007, p. 7).

Posteriormente, esse conhecimento advindo da prática política é sistematizado para os cursos de formação na ENFF. Os cursos na escola expressam a leitura e a interpretação que o MST faz da presente crise do capital e da precarização do trabalho no campo. O movimento compartilha nos cursos a tese de Mézaros (2002) ao defender que esta crise é a manifestação das consequências mais perniciosas da ordem regida pelo capital, que afeta primordialmente os trabalhadores e também ecossistemas inteiros. Os principais sintomas da crise são o desemprego estrutural, a precarização intensiva da força de trabalho e a catastrófica e intensa destruição ambiental. Com base em estudo de Pinassi (2009) o MST também defende a tese de que, durante sua fase de ascensão histórica, o sistema metabólico do capital protelava a agudização de problemas como a precarização do trabalho, utilizando-se de sua estrutura hierárquica e sedimentada no desenvolvimento desigual, transferindo suas contradições do centro para a periferia do sistema.

Ainda segundo Pinassi (2009), em um determinado momento de acumulação, os limites absolutos do capital são desafiados, a crise se manifesta em quatro eixos principais e de forma estrutural: possui caráter universal no mundo do trabalho, seu caráter estrutural afeta todas as economias nacionais, atinge uma escala temporal permanente e, por fim, tem um caráter “sub-reptício”, rastejante, diferente das bruscas alterações do sistema nos séculos XIX e XX. É uma crise que afeta a totalidade do sistema, precarizando o trabalho, recaindo nos setores oprimidos social, política e economicamente, além de causar impactos ambientais irreversíveis. (MÉSZAROS, 2002).

Vê-se que o MST considera de fundamental importância absorver trabalhadores rurais precarizados e oferecer-lhes formação política para que se integrem à corrente de militantes do movimento. A Escola Nacional Florestan Fernandes torna-se assim o espaço

principal em que o MST estrutura cursos de formação política sólida para esses trabalhadores, recebendo colaborações nos cursos de diversos intelectuais, professores, artistas e ativistas que são próximos do movimento. É importante se destacar que com as reconfigurações da dinâmica rural-urbano no Brasil, o movimento tem sido responsável também por absorver e formar politicamente na ENFF muitos trabalhadores urbanos, sejam trabalhadores precarizados que sempre se ocuparam na cidade, sejam trabalhadores provenientes da zona rural, mas que desempenham frequentemente trabalhos sazonais nas regiões urbanas (MARTINS, 2004)

A CONSTRUÇÃO POLÍTICA NO MTST

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), como citado anteriormente, surge no final dos anos 1990 das fileiras do próprio MST. O movimento se vê então na necessidade de articular um movimento específico para as questões políticas dos trabalhadores urbanos. A ocupação de terras (em muitos casos já terras urbanas) continua sendo de extrema importância para a formação política de trabalhadores precarizados recém-incorporados pelo movimento. O MTST é confrontado com três aspectos da conjuntura neoliberal brasileira, que impõem reformulações em relação ao MST para a atuação do movimento a partir dos anos 2000. Como aponta Goulart (2011, p.3):

[...] a mudança da base social dos movimentos sociais que sofre com a intensa precarização do trabalho, com o crescimento do desemprego estrutural e não tem qualquer experiência em organizações de trabalhadores. Em segundo, a aplicação de políticas sociais regressivas pelos governos neoliberais desde os anos 1990, a piora das condições gerais de vida da classe trabalhadora, que por outro lado, se vê apartada de sua direção histórica, o PT e a CUT, que ao longo dos anos 90, aderiram ao neoliberalismo até completar este ciclo com a vitória eleitoral em 2002, que elege Lula para a Presidência da República.

O MTST cresce em número de ocupações nos anos seguintes à sua fundação e chega à nacionalização em 2009. Mas desde o final dos anos 1970, os movimentos sociais urbanos já despontavam como resposta à chamada “crise urbana”, que implicava em altas taxas de desemprego nas regiões metropolitanas, precarização do trabalho e carência de moradias (MARICATO, 2015). A conjuntura neoliberal em que o movimento foi forjado impôs novas formas de enfrentamento do movimento com o Estado e com o capital, o que fez com que o MTST assumisse uma postura nitidamente anticapitalista e radicalizada na luta por direitos da classe trabalhadora urbana no Brasil.

O MTST faz referência à sua origem em um documento, a Cartilha do Militante de 2005, onde confere ao MST um papel de coautor em sua formação e formula uma explicação para sua atuação na cidade.

O MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é um movimento conhecido por todos nós por sua luta árdua por uma vida digna para quem mora no campo. É um movimento sério que sabe que a maioria do povo pobre vive na cidade e não nas áreas rurais. Com isto, percebeu a necessidade de ajudar os trabalhadores urbanos a se organizarem para lutar também por melhores condições de vida (CARTILHA DO MILITANTE, 2005).

Goulart (2011) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, passava a se preocupar também com a formação política e organização dos trabalhadores “das cidades” e não apenas “nas cidades”. A partir da Marcha Nacional do MST em 1997, o movimento liberou militantes para construir um movimento análogo nas cidades, a fim de enfrentar as consequências do neoliberalismo no mundo urbano, naquele momento notadamente o desemprego, a precarização do trabalho e a falta de acesso à moradia. Foi na cidade de Campinas-SP que o MTST lançou suas bases de construção autônoma com a ocupação “Parque Oziel” em fevereiro de 1997.

As dificuldades eram novas para os trabalhadores precarizados que participaram da ocupação e também para militantes do MST que não estavam acostumados com a complexidade das relações nas grandes cidades, como, por exemplo: “[...] o papel das forças políticas dentro da cidade, como se organizar nesse meio, como se relacionar com os partidos políticos, com o tráfico de drogas e com todas as facções que se organizam no meio urbano” (BENOIT, 2002, p. 141). E essa complexa realidade urbana viria a se apresentar duramente para o movimento em outras ocupações pelo estado de São Paulo ainda no ano de 1997, justamente em um momento em que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) criminalizava diversos movimentos sociais e em que o crime organizado crescia exponencialmente nas periferias urbanas.

O MTST vai aos poucos se estruturando, tendo a organização de trabalhadores precarizados como uma de suas propostas centrais, ressaltando as dificuldades da organização sindical e a importância da organização política a partir do “território” em que o setor da classe trabalhadora precarizada vive no atual contexto social, até se definir como:

[...] um movimento que organiza trabalhadores urbanos a partir do local em que vivem: os bairros periféricos. Não é nem nunca foi uma escolha dos trabalhadores morarem nas periferias; ao contrário, o modelo de cidade capitalista é que joga os mais pobres em regiões cada vez mais distantes. Mas isso criou as condições para que os trabalhadores se organizem nos territórios periféricos por uma série de reivindicações comuns. Criou identidades coletivas dos trabalhadores em torno destas reivindicações e de suas lutas. Ao mesmo tempo, a organização sindical, no espaço de trabalho, tem tido enormes dificuldades em organizar um segmento crescente de trabalhadores (desempregados, temporários, terceirizados, trabalhadores por conta

própria, etc.), a partir de transformações ocorridas no próprio processo produtivo, que tornaram as relações trabalhistas mais complexas e diversificadas. (MTST, s/d).

O movimento atua politicamente em diversas questões relacionadas à classe trabalhadora nas cidades. Não se define simplesmente como mais um “movimento de moradia”, ainda que a moradia faça parte dos direitos necessários para a população mais pobre viver nas cidades. De forma geral, o setor da classe trabalhadora que se incorpora ao MTST nas ocupações vive uma realidade de precarização do trabalho, dificuldade em pagar aluguéis, desemprego, miséria ou pobreza, e faz-se necessário enfrentar e superar também esses problemas. Além disso, muitos bairros periféricos urbanos enfrentam diversas dificuldades estruturais, como falta de escolas, postos de saúde, transporte coletivo, segurança, áreas de cultura e lazer, coleta de lixo e esgoto e outros. O MTST atua constantemente, junto às populações locais, para enfrentar também essas demandas junto ao poder público e à sociedade de forma geral. O MTST defende uma Reforma Urbana estrutural como forma de resolver o conjunto desses problemas e postula ideais de transformação mais ampla da sociedade:

Defendemos uma transformação profunda no modo como as cidades estão organizadas. Hoje as cidades servem para dar lucro e são gerenciadas como uma empresa pelos governantes. Há gente que ganha bilhões com a expulsão dos trabalhadores para as periferias e com a precariedade dos serviços públicos. Expulsando os mais pobres do centro, os especuladores de terra e empreiteiros veem seus condomínios de luxo, prédios de escritório e outras obras se valorizarem cada vez mais. Mantendo a saúde pública precária, ganham as empresas de planos de saúde; mantendo a educação pública precária, ganham os donos de escolas particulares; mantendo transporte público precário, ganham as grandes empresas de produção de automóveis; e assim por diante. Assim, a bandeira de uma Reforma Urbana profunda e popular torna-se uma luta fundamental contra os interesses do capital. (MTST s/d)

O MTST tem lidado nesses anos desde sua fundação com uma classe trabalhadora cada vez mais precarizada e carente de direitos sociais. Segundo Braga (2006, p.137), foi na década de 1990 que um novo regime de acumulação mais ou menos coerente conseguiu se estruturar:

Assistimos então à desestruturação da empresa fordista em benefício de um modelo de organização das relações de produção orientado pela generalização do processo de terceirização, pela compressão dos níveis hierárquicos, pelo desenvolvimento de estratégias gerenciais objetivando a mobilização permanente da força de trabalho, pela cooperação constrangida dos assalariados, pela administração por metas, assim como pela fragmentação da relação salarial.

O aumento do desemprego, atrelado a uma forte competição entre os trabalhadores, engendrou uma situação em que a “empresa neoliberal” tinha muito mais facilidade para desestruturar os grandes e antigos coletivos de trabalho. Como exemplo pode-se citar a questão

das terceirizações, que logrou dispersar as concentrações de trabalhadores nas fábricas e facilitar a destruição das “antigas relações políticas”, empurrando grande parte da “nova classe trabalhadora” para o setor de serviços, carente de organizações coletivas consolidadas e fortalecidas. Além disso, outro fator merece destaque na reconfiguração e na construção de novos espaços de trabalho nos anos 1990: “[...] uma concepção reestruturada do espaço e com fartura de equipamentos informacionais, permitiu uma profunda transformação da organização do trabalho à qual nem todos os integrantes da “velha classe trabalhadora” puderam adaptar-se” (BRAGA, 2006, p. 138).

Maricato (2015) aponta que a exploração da força de trabalho nas cidades tem se dado em um contexto no qual a estrutura mesma das cidades “dificultam”, paradoxalmente para o capital, a reprodução da força de trabalho. Um trabalhador que demora para se deslocar ao local de trabalho, devido às grandes distâncias e à precariedade dos meios de transporte, gasta grande parte de seu “tempo livre” com afazeres como compras para a casa, cuidados com a saúde, vivência familiar etc. e dorme cada vez menos, tende a não permanecer muito tempo em uma mesma empresa, o que aumenta a rotatividade do trabalho de forma geral e a dificuldade para se aposentar, visto que grande parte da classe trabalhadora urbana passa também um tempo considerável de seu tempo de trabalho na informalidade, sem contribuir para a previdência social. Para resolver esse “paradoxo” o capital, atrelado a um processo crescente de urbanização, estimula o crescimento populacional da classe trabalhadora precarizada, desde os anos 1960, a fim de aumentar o “exército industrial de reserva” e manter um controle maior sobre a força de trabalho (Idem).

Para Antunes (2011), a recente crise estrutural do capital, que eclodiu em 2008 nas economias centrais, fez ampliar significativamente a precarização do trabalho e corroeu ainda mais o trabalho contratado e regulamentado, gerando novas formas de precarização e informalidade. O autor destaca que em pleno século XXI, tanto na cidade como no campo, a despeito de avanços tecnológicos, as jornadas de trabalho vêm crescendo de forma notória:

Estas modalidades de trabalho — configurando as mais distintas e diferenciadas formas de precarização do trabalho e de expansão da informalidade — vêm ampliando as formas geradoras do valor, ainda que sob a aparência do não valor, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de auto exploração do trabalho). Seria necessário recordar que, em pleno século XXI, há jornadas de trabalho, em São Paulo, que chegam a dezessete horas diárias, na indústria de confecção[...]. Ou a profusão de exemplos de trabalho no agronegócio do açúcar, onde cortar mais de dez toneladas de cana por dia é a média em São Paulo, sendo que no Nordeste do país esse número pode chegar até dezoito toneladas diárias. (ANTUNES, 2011, p. 407).

Nos últimos anos, pode-se considerar que há uma precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2010; CARVALHO, 2014). Nesse contexto, o fluxo global de capitais exige o desmonte das legislações trabalhistas nacionais, o que significa o aumento dos mecanismos de exploração do trabalho e a destruição de direitos sociais que foram conquistados desde a Revolução Industrial nas economias centrais e desde a década de 1930 no Brasil (Idem).

No que toca aos direitos sociais, o retrocesso é cada vez maior nos dias atuais. Antunes (2017) aponta que as reformas em curso no Brasil são um cenário de “devastação” nos direitos conquistados a duras penas: “Este pacote da reforma trabalhista, por exemplo, junto com a proposta de destroçamento da previdência, acaba mostrando que o governo [...] se agarra no colo das classes dominantes para fazer tudo o que essas classes não estavam conseguindo fazer na intensidade que queriam.” (ANTUNES, 2017).

O MTST lida, assim, em um contexto extremamente difícil para a organização e formação política da classe trabalhadora urbana. Mas, dialeticamente, esse mesmo contexto cria novas possibilidades para a absorção e formação de novos militantes do movimento. O MTST tem uma reflexão sobre a base social de trabalhadores que compõe o movimento e, a partir dessa reflexão, estrutura momentos formativos nas ocupações, à semelhança do MST. O próprio movimento define em seu site a análise que faz do setor da classe trabalhadora junto ao qual atua: “[...] o capital dividiu os trabalhadores devido à diversificação das formas de trabalho: relação assalariada e trabalho por conta própria; formalidade e informalidade; contratos temporários; terceirização; desemprego crônico, etc.” (MTST s/d). E também faz uma projeção de suas ações políticas, classificando-se como um “[...] movimento popular, que tem como elemento central a classe trabalhadora, e que expressa sua luta por direitos negados pelo capital e pelo Estado, tais como terra, moradia, serviços básicos etc. ou por resistência às opressões sofridas enquanto classe.” (MTST s/d).

A partir dessa reflexão o MTST projeta sua organização interna e também seus objetivos de organização política. Com a diminuição da base de influência dos sindicatos, que atuam unicamente entre os trabalhadores em sua base profissional, grande parte da classe trabalhadora precarizada é fragmentada e não dispõe de elementos coletivos de organização (BRAGA, 2006). Grande parte desses trabalhadores são atraídos por ações assistencialistas conservadoras de governos e ONGs ou acabam se inserindo em organizações criminosas, abdicando de uma inserção política efetiva, ainda que continuem sendo um “ator social” extremamente importante na atual configuração da classe trabalhadora urbana. Goulart (2011) destaca que a fragmentação desse setor de trabalhadores gera uma formação política

descontinuada e dificulta a formação de uma base social consistente e organizada no MTST. É um problema que o movimento tem que lidar a todo o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MTST, assim, desenvolve formas diversas de formação política. A ocupação de terras, assim como ocorre com o MST tem para o movimento um caráter pedagógico e formativo por excelência. É o primeiro momento de aprendizado e formação na própria ação política direta. No Relatório da Reunião Nacional do MTST de 2009, o capitalismo é definido como um sistema de “natureza contraditória e opressora que impede o acesso da maioria da população ao poder e às riquezas sociais” (2009, p.13). O MTST não conta com uma estrutura tal qual o MST, que por exemplo tem a Escola Nacional Florestan Fernandes como principal centro de formação. Também não tem ainda uma rede de relações com outros movimentos sociais, universidades, partidos políticos de esquerda, frentes amplas de mobilização que lhe permitam oferecer cursos de formação política estruturados como os do MTST. Mas, desde suas origens, o movimento reserva lugar especial para a formação de seus militantes e realiza essa formação, progressivamente, em suas ocupações. Tem sido cada vez mais comum o MTST fazer parcerias com grupos locais de educação popular e de teatro, a fim de que participem da formação política de seus militantes a partir de seus territórios (Goulart, 2011).

A pesquisa consistiu em fazer um levantamento bibliográfico de textos que já analisaram a formação política no interior do MTST, como Goulart (2011) e a Cartilha do Militante, produzida pelo próprio movimento (2005). Neste ponto em especial, considera-se que poucas pesquisas sociológicas trataram da formação política no MTST. Esta pesquisa teve a intenção de avançar na supressão dessa lacuna a partir de trabalho de campo, que destacamos aqui a partir da Ocupação Povo Sem Medo de São Bernardo do Campo, iniciada no ano de 2017.

A primeira hipótese da pesquisa foi que tanto o MTST tem valorizado a formação política como elemento fundamental para a incorporação de trabalhadores precarizados, que se tornarão militantes políticos. Dificilmente, trabalhadores precarizados que se inserem organicamente no movimento, não passam pelos processos de formação política propostos. O MTST considera a formação política como algo essencial para que um trabalhador recém-incorporado às suas fileiras se torne um militante de forma orgânica. Isso porque o histórico desses “novos militantes” vem de um contexto onde os sindicatos não conseguem mais atuar como elementos de formação política. O trabalhador recém- incorporado, na maioria das vezes,

teve pouca inserção na luta política, o que torna a formação ainda mais necessária (GOULART, 2011).

A segunda hipótese da pesquisa foi que os cursos e atividades de formação política do MTST têm tratado, cada vez mais, de aspectos centrais da atual crise estrutural do capital, como a precarização do trabalho, o desemprego, a perda de direitos sociais e a devastação ambiental. Identificar esses aspectos passou por traçar um panorama dos trabalhadores recém-incorporados, analisar as características dos momentos formativos e identificar seus possíveis sucessos e fracassos.

A ocupação Povo Sem Medo de São Bernardo teve início em setembro de 2017, com cerca de quinhentas pessoas, que ocuparam um terreno de sessenta mil metros quadrados, que estava vazio há cerca de quarenta anos. Em poucas semanas a ocupação já contava com oito mil famílias, que é o máximo que sua capacidade suportava. Desde a primeira semana o MTST realizou uma assembleia semana aos domingos onde todas as famílias participavam. Desde o início da ocupação, o MTST tem se preocupado com os espaços de formação política. No mês de outubro se iniciaram grandes aulas públicas com apoiadores do movimento, como o religioso católico frei Betto, o cantor seu Jorge, o artista Wagner Moura e a apresentadora Mônica Iozzi. No mês de novembro do mesmo ano, o escritor Ferréz inaugurou uma biblioteca na ocupação, doando centenas de livros. No mês de dezembro foi lançado a plataforma política “ABC Sem Medo”, inserida na dinâmica da Frente Povo Sem Medo, articulação de movimentos sociais que procuraram se unir em ações políticas e na construção de um programa comum para o país.

No mês de outubro de 2017, foi marcado um show de Caetano Veloso na ocupação, que foi proibido pela justiça local, com a anuência do prefeito de São Bernardo do Campo, Orlando Morando, do PSDB. A proibição gerou efeito contrário ao desejado pelas autoridades. A ocupação ganhou projeção nacional e um novo show do artista baiano foi marcado para dezembro, unindo-se às comemorações dos vinte anos do MTST, realizado no largo da Batata em São Paulo. No mês de janeiro de 2018, o MTST iniciou as atividades formativas com uma roda de conversa LGBTT e seguiu fortalecendo a Ocupação Povo Sem Medo de São Bernardo, bem como as outras ocupações que ainda mantém na grande São Paulo. A saída do terreno foi negociada, com a conquista de moradias para as famílias que ocuparam o terreno durante set meses. Em um cenário onde o déficit habitacional continua crescendo exponencialmente nas regiões metropolitanas (MARICATO, 2015), o MTST continua atuando nas lutas por moradia e pela transformação da sociedade, também através da educação de cunho libertador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out. /dez. 2010.

_____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

_____. Entrevista Correio da Cidadania. [Documento eletrônico]. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BENEDICTO, S.; ROMANIELLO, M.; ASILVA, A.; STIEG, C. Precarização das relações do trabalho rural no Brasil: uma abordagem histórico-analítica. I ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, Natal, 2007.

BENOIT, H. O assentamento Anita Garibaldi: entrevista com lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). **Revista Crítica Marxista**. São Paulo, n.14, p. 134-149, 2002.

BRAGA, R. Uma sociologia da condição proletária. **Revista Tempo Social**, v. 18, n. 1, p133-152, 2006.

_____. **A pulsão plebeia**, São Paulo: Alameda Editorial, 2006.

BURAWOY, M. **Marxismo sociológico**, Rio de Janeiro, Alameda Editorial, 2014.

CALDART, T.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, A. A precarização estrutural do trabalho na civilização do capital em crise: o precariado como enigma contemporâneo. **Rev. Pol. Públ.**, São Luís, Número Especial, p. 225-239, 2014.

CARTILHA DO MILITANTE DO MTST (2005). [Documento eletrônico]. Disponível em: <<http://ww.mtst.org.br>>. Acesso em 22/05/2017.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. Uma escola em construção. [Documento eletrônico]. Disponível em: <<http://www.amigosenff.org.br/pt-BR/a-escola/construcao>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Formação. [Documento eletrônico]. Disponível: em <<http://www.amigosenff.org.br/pt-BR/a-escola/formacao>> Acesso em: 15 maio 2015.

FOSTER, J. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALO, J. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Editora Plano, 2001.

GOULART, D. **O anticapitalismo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

LÖWY, M. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

_____. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

_____. **O capital** (livro 1 – v. I), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**, São Paulo: Boitempo Editorial. 2002.

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

MORISSAWA, M. **A luta pela terra e o MST**, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Carta do 5º Congresso Nacional do MST - 2007. [Documento eletrônico]. Disponível em <<http://bit.ly/2W6mhC1>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Quem somos. [Documento eletrônico]. Disponível em: <<https://bit.ly/2CIHqbs>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PINASSI, M. **Da miséria ideológica à crise do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

SANTA'ANA, A. Trabalho e Desenvolvimento: a realidade rural e a questão social. **Serv. Soc.** n.120, São Paulo Out./Dez., 2014.

SCHLINDWEIN, M., A desproteção social dos trabalhadores rurais nos acidentes de trabalho, **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 109 - 117, jan. /jul. 2011.

SILVA, G. A Natureza Educativa das Ocupações de Luta Pela Terra no Brasil, **Revista Libertas eletrônica**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistalibertas>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SOUZA, R. **A mística do MST**: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

Recebido em: 17/06/2019

Aprovado em: 30/10/2019

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: UMA APLICAÇÃO NO SERTÃO CENTRAL DO CEARÁ.

THE EDUCATION AS AN INSTRUMENT FOR TRANSFORMING REALITY: AN APPLICATION IN THE CENTRAL HINTERLAND OF CEARÁ.

Antonio Eudes Xavier¹

Enéas de Araújo Arrais Neto²

Jerciano Pinheiro Feijó³

Resumo

O processo de aprendizagem é inerente dos seres vivos, em especial dos seres humanos, é contínuo desde o início da existência até o seu fim e a educação formal é parte importante desse processo, mas não se limita a ela. O artigo busca evidenciar a ação transformadora da educação na realidade das pessoas, fundamentado em um amplo debate sobre a educação e seu poder transformador, bem como a utilização dela no contexto de um projeto aplicado em municípios do Sertão Central cearense. Projeto que busca o compromisso de despertar em seus formandos uma reflexão a respeito de uma educação libertadora. O projeto alinha-se à metodologia da aprendizagem libertadora ao buscar formar indivíduos conscientes de suas realidades e torná-los parte do processo de aprendizagem para a mudança. No entanto, a transformação social, através da educação, não acontece de forma efetiva se todas as formas metodológicas, seja a formação prática ou a humana e crítica, não estiverem em consonância com a prática pedagógica. Como conclusão, houve significativo impacto na realidade dos educandos e dos municípios alcançados pelo programa, mostrando que uma pedagogia libertadora transforma os jovens em protagonistas de sua realidade social.

Palavras chave: transformação social; educação; sociedade; processo de aprendizagem; valorização da vivência.

Abstract

The learning process is inherent to living beings, especially human beings, it is continuous from the beginning of existence to its end and formal education is an important part of this process, but it is not limited to it. The article seeks to highlight the transformative action of education in the reality of people, based on a broad debate about education and its transforming power, as well as the use of it in the context of a project applied in municipalities in the Central Hinterland of Ceará. Project that seeks the commitment to awaken in its graduates a reflection about a liberating education. The project is in line with the liberating learning methodology by seeking to train individuals aware of their realities and make them part of the learning process for change. However, social transformation, through education, does not happen effectively if all methodological forms, whether practical or human and critical formation, are not in line with pedagogical practice. As a conclusion, there was a significant impact on the reality of students

¹ Pedagogo, IDJ/UVA, Dirigente Sindial – CUT/CE. eudesxavierx@gmail.com

² Arquiteto, Mestre em Sociologia, Doutor em Educação, Pós-doutor em Filosofia da Arte e subjetividade; Professor do PPG/Educação/UFC; do Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE. Eneas_arrais@hotmail.com

³ Mestre em Educação Brasileira, professor do Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE. jercianof@gmail.com

and of municipalities reached by the program, showing that a liberating pedagogy turns young people into protagonists of their social reality.

Keywords: social transformation, education, society, learning process, valuing the experience.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira (1988) diz, em seu artigo 205, que

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". (BRASIL, 1988, p. 123)

A Carta Magna tem toda uma seção que pactua a educação como direito de todos e discorre sobre obrigações e formas de levá-la a alcançar a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; bem como a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

No contexto em que foi redigida, seu texto estava na vanguarda progressista ao colocar a família e a sociedade como atores do processo educativo, contribuindo com a promoção, o incentivo e a formação dos educandos, mantém-se hoje atual e coerente. No entanto, essa educação não deve ser limitada apenas como formação escolar, mas como processo de formação do indivíduo e transformação social.

Para Freire (1996) a educação deve ser fundamentada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, com um ensino mais democrático na relação entre educadores e educandos, conscientes de que todos estamos em constante aprendizado. Pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Carlos Alberto Emediato (1978, p. 207) explica que

a educação é vulgarmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social.

Portanto, o processo de aprendizagem é inerente dos seres vivos, em especial, dos seres humanos e é contínuo desde o início da existência até o fim da vida, aí incluindo todo o período de educação formal, sendo esta parte importante desse processo, mas não deve limitá-lo. Gonsalves (2009, p. 23) afirma que “o processo educativo se realiza quando existe uma materialização, isto é, uma mudança interior que se traduz no comportamento das pessoas.”

Para a autora, a educação ocorre com prática, ação, criatividade e não é possível educar ‘teoricamente’.

Freire (2005) defende que o educando não chega sem conteúdo nenhum a oferecer para o processo de aprendizagem, mas que todos os envolvidos no processo possuem saberes e vivências que devem ser aproveitados pelo educador, pois acredita que não é viável ensinar através do processo educacional tradicional, em que o educador é o dono do conhecimento e ao educando cabe apenas o papel de ouvir e assistir sem questionar seu ‘superior’.

Nesse sentido, no presente artigo busca-se evidenciar a ação transformadora da educação na realidade das pessoas, fundamentado em um amplo debate sobre a educação e seu poder transformador, bem como a utilização dela no contexto do Sertão Central cearense.

EDUCAÇÃO: CIDADANIA UNIVERSAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO PLENO OU PRODUTO MERCANTILIZADO

O Art. 1º da LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) afirma que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”. A partir do exposto podemos observar a importância de entender a educação como parte integrada às mudanças da sociedade e no contexto cultural de seu povo. Assim, pensar em educação e imediatamente não pensar em mudanças, transformações e movimento é um ato equivocado de não valorizar o papel dela como um dos principais aspectos para moldar a sociedade de forma justa e igualitária.

Streck (2009) faz uma análise da etimologia das palavras educação e pedagogia, a fim de afirmar que essas estão ligadas diretamente a ideia de movimento. “Tanto a etimologia de educação quanto a de pedagogia compreendem a ideia de movimento: educação - ex ducere: tirar, conduzir ou levar para fora; pedagogia - meninos (paídes), conduzir (ágo)” (STRECK, 2009, p. 90).

Emediato (1978, p. 207) afirma que “segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social”. Mas prossegue em seu texto informando que essa percepção, da economia da educação como uma área importante de pesquisa, começou a ser moldada a partir da década de 1960, pois a teoria neoclássica tratava o desenvolvimento econômico como resultado das componentes físicas da produção. Os novos estudos para mudança de percepção que surgiram nessa época foram decorrentes, em especial, do crescimento econômico obtido por Alemanha e Japão após o final

da segunda guerra mundial, que os economistas não estavam conseguindo explicar se utilizando apenas das variáveis do capital físico em seus modelos econométricos.

Após contextualizar a evolução do pensamento econômico sobre a educação e seu papel na economia dos países, Emediato (1978, p. 208) relata que ela passou a ser vista como “poderoso instrumento para um rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual”, trazendo consigo uma hipótese de hierarquia profissional correspondente a existência de uma hierarquia educacional. Associando assim, a ideia de mérito nos dois âmbitos e trazendo uma fundamentação lógica da desigualdade social, que é tida, então, por democrática, pois “segundo a teoria liberal, que sustenta que a educação universal proporciona as mesmas condições a todos (idem). O autor prossegue e entra na discussão da educação como meio de transformação social:

A teoria da educação subjacente à participação da escola e de outras organizações sociais nas modificações educacionais sustenta que existe um conflito de classes no âmago da sociedade capitalista, claramente expresso pelo nível cultural, não podendo este ser separado dos níveis político e econômico. (...) Durante a reconstrução, a sociedade, no seu conjunto, tem de sofrer um processo de mudança radical, sendo a educação considerada um instrumento importante neste processo (EMEDIATO 1978, p. 210).

Nessa linha de pensamento, Schafranski (2005) afirma que a educação funciona como um fator de desenvolvimento econômico e social de um país, por isso é imprescindível que ela esteja vigilante às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento. Também que ela se coloque ao lado do progresso e acompanhe os avanços científicos e tecnológicos, formando as pessoas e, ao mesmo tempo, habilitando-as para enfrentar um mundo em constante processo de mudanças.

Segundo Freire (1996, p.21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Construir e reconstruir significados de uma realidade continuamente é um ato de educar. Conhecer e reconhecer sua realidade é passo inicial para o processo de transformação, seja ela pessoal ou social.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Em consonância com esse autor, Streck (2009) mostra que uma educação que transforma a sociedade leva em consideração aspectos variados, tais como os grupos que os indivíduos estão inseridos e suas raízes étnicas e culturais.

No campo da pedagogia emancipatória, a educação popular foi entendida como intervenção pedagógica em espaços e processos diferentes como sindicatos, comunidades eclesiais e grupos étnicos. Há um acúmulo de experiências que permitem repensar o conjunto dos lugares e tempos de ensinar e aprender, bem como cada um deles individualmente (STRECK, 2009, p. 94).

Sendo assim, Streck (2009) acredita que para que a educação exerça verdadeiramente o seu papel de transformação da sociedade, é necessária uma radicalização no que diz respeito à aceitação das mudanças no âmbito humano. É estritamente importante que se entenda que a sociedade muda constantemente, e que a educação como parte integrante da mesma, deve caminhar lado a lado com essas mudanças, valorizando o meio social de cada indivíduo. “Uma pedagogia transformadora é uma pedagogia que combina a forte inserção na realidade com a capacidade de imaginar novos cenários.” (STRECK, 2009, p. 98).

Freire (2005) acredita que o educador deve ser instrumento de desenvolvimento da consciência crítica do educando, despertando naquele uma aprendizagem eficiente sem restrições a diferentes conteúdos e realidades proporcionando independência.

Não é de estranhar, pois, que nessa visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2005, p.68).

Apesar de todos os esforços para se obter uma educação libertadora, com o advento do capitalismo, a educação hegemonicamente dirigida a partir da perspectiva da sociedade capitalista tornou-se apenas um meio para a formação de pessoas que possam contribuir para a geração e continuidade do capital, naquilo que isso implica em reprodução social ou, mais claramente, na reprodução de seu componente cultural necessário à submissão dos trabalhadores e sua capacitação produtiva. Com isso, a educação passou a ser meramente racionalista e fragmentada, e detrimento ao ser social, ético e analista de sua realidade, de seu desenvolvimento pleno como ser humano.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital (FRIGOTTO, 1999, p. 96).

Machado (2000) nos fala que um dos aspectos que dificultam a realização de uma efetiva educação autônoma, ainda por influência do sistema capitalista, é a forma mercantilista com que as instituições privadas tratam a educação. Educandos e seus responsáveis são tratados como clientes, muitas vezes subjugando aspectos importantes para a formação ética, cultural e

humana, pela satisfação pessoal do que julgam ser importante ou não. Pensa-se em educação de boa qualidade como aquela que atende a interesses específicos, muitas vezes de viés ideológico e político de cada família, esquecendo-se que a criticidade deve estar desatrelada das concepções pessoais do indivíduo. A própria concepção mercantilizada da educação formal a expressa como mercadoria ou serviço que se compra, descartando sua concepção enquanto direito social e pessoal de desenvolvimento pleno das faculdades físicas, intelectuais e relacionais da pessoa inserida em seus contextos (família, classe, bairro, etnia, religião, gênero etc).

Um exemplo expressivo é o do discurso sobre a Qualidade da Educação, onde a formação do cidadão é frequentemente confundida com a satisfação do cliente, ou o projeto educacional, com seu amplo espectro de valores, é reduzido ao estatuto de mero projeto empresarial, sobrevalendo-se o valor econômico (MACHADO. 2000, p. 45).

Portanto é necessário que haja um verdadeiro engajamento de todos que estão envolvidos com a educação para que exista um equilíbrio entre todos os vieses em que o educando está inserido. A transformação social, através da educação, não acontecerá de forma efetiva se todas as formas metodológicas, seja a formação prática ou a humana e crítica, não estiverem em consonância com a prática pedagógica.

O PROJETO EDUCATIVO NO SERTÃO CENTRAL DO CEARÁ E OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

O projeto 'Formação de Formadores em Cidadania e Políticas Públicas' consistiu em atender jovens com idade de 16 a 21 anos inseridos em grupos sociais locais dos municípios onde viviam, entre eles: associações, assentamentos e sindicatos. Esses jovens eram oriundos de 12 municípios da região do Sertão Central do Estado do Ceará: Boa Viagem, Banabuiú, Canindé, Caridade, Choró, Ibaratema, Itatira, Ibicutinga, Madalena, Paramoti, Quixadá e Quixeramobim. Os jovens escolhidos para participar do programa, receberam formação para se tornarem, como salienta o próprio programa, agentes de desenvolvimento da cidadania e políticas públicas voltadas para o surgimento de uma cultura de desenvolvimento local sustentável.

O projeto, através de seus objetivos, deixa claro o compromisso de despertar em seus formandos uma reflexão a respeito de uma educação libertadora, na qual o conhecimento do meio social em que os indivíduos se inserem e a valorização de seus conhecimentos pessoais e culturais são pontos de partida para uma educação inclusiva, socialmente falando. Por assim

dizer, devemos sempre lembrar que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse sentido o programa atribui ao educando características que são essenciais para a construção de uma educação com liberdade e autonomia, como a reflexão dos moldes e ações praticados pelo governo do local em que moram e a capacidade de organizar ações para a inserção nas vivências e transformações sociais em seus respectivos municípios. Desse modo, como afirma Lück:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LÜCK, 2009, p. 29).

A formação ocorreu em seis módulos, que discorreram sobre temas como o conhecimento da realidade do local e dos indivíduos que nela se inserem, gerando conhecimentos sobre o Estado, economia, políticas públicas, cidadania e participação popular, culminando no estudo de um desenvolvimento local e sustentável, buscando fazer com que fosse criada uma socio economia solidária. Observa-se assim, que o projeto tem ligação direta com as ideias que Paulo Freire dissemina em seu livro *A pedagogia da autonomia*, onde existe a clara valorização da simplicidade, do humanismo, da ética e da esperança.

Também a partir do pensamento de Freire, percebe-se que o educador deve formar indivíduos para além de suas destrezas, ou seja, deve existir no educando uma crítica à realidade, embasada no situar-se nessa mesma realidade como sujeito ativo e consciente (ética e politicamente), por isso a importância de um módulo voltado para o estudo de gênero, etnia e cidadania no programa aplicado no Sertão Central cearense.

Quando o indivíduo se enxerga como ser histórico e agente ativo de sua história e opiniões, podemos afirmar que uma consciência crítica foi formada, para que ele passe a fazer a diferença na sociedade, assumindo-se como sujeito individual e coletivo, mudando suas possibilidades, enfrentando os problemas de sua comunidade. liberta-se, dessa forma, do fatalismo imposto pelos moldes da sociedade capitalista e neoliberal, marcada pela globalização, que faz com que os grupos humanos percam suas características regionais e culturais afim de se adequar em um mundo em que as características humanas são apenas reprodução de um único modelo desterritorializado, desenraizado de sua própria historicidade. Diante disso, Freire afirma que:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais

poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí minha recusa vigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las (FREIRE, 1996, p. 39).

Quando se fala em recusa ao fatalismo, isto significa nada mais que recusar o discurso disseminado hegemonicamente pelo sistema social, seja qual for a ideologia política predominante, para se utilizar da população como massa de manobra e torná-la passiva diante dos problemas. Esse discurso predominante em todas as múltiplas formas do processo educativo torna a população conformada com sua situação social e indiferente à possibilidade de quebra desse ciclo de falta de oportunidades e abandono por parte do Estado (Sociedade Política) que poderia ser utilizado diversamente como ferramenta para prover transformação positiva da realidade.

No entanto, deve-se antes de tudo despertar o ser politizado que existe em cada indivíduo, ou seja, mostrar meios de conscientização e mudança através do diálogo, independente do viés político em que estejam inseridos, lembrando que para Paulo Freire, a conscientização da realidade implica como base o desenvolvimento da autoconsciência, como consciência política e consciência de classe, consciência histórica de quem se é.

Ao entender que a aprendizagem libertadora consiste na negação do autoritarismo por parte do educador que se liberta da ideia de que é detentor de todo o saber e passa a ver o educando como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o educador age facilitando o processo educativo de cada um e contribuindo para vivenciar e transformar plenamente a vida social, política, cultural e profissional do meio em que está inserido, um projeto de educação passa a produzir educandos capacitados efetivamente para uma realidade de transformação. O projeto aplicado no Sertão Central cearense alinha-se a essa metodologia da aprendizagem libertadora ao buscar formar indivíduos conscientes de suas realidades e torná-los parte do processo de aprendizagem para a mudança.

Como afirma Freire (1979, p. 14) “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Nesse contexto, o educador, utilizando-se dos saberes de seus educandos no processo de aprendizagem os conduz a serem os sujeitos ativos de sua própria educação, tornando-os instrumentos de transformação do meio em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo bibliográfico realizado para subsidiar esse artigo, pode-se perceber que na complexidade da construção histórica, a transformação social é parte de um processo maior que passa significativamente pela educação. Esta, entendida como instrumento

de formação de indivíduos críticos e consciente de suas possibilidades como agentes da mudança social, o que implica não apenas assumirem-se como sujeitos individuais, mas compreendendo autônoma e conscientemente suas variadas formas de inserção coletiva como classe, como pertença étnica, culturas próprias, diversidade humana, de gênero e, fundamentalmente, reconstruindo essa rica diversidade como concepção unitária do humano dentro de formas históricas.

O projeto educativo que estudamos nesta investigação inicial, aplicado no Sertão Central cearense, se enquadra nessas circunstâncias de proporcionar a busca da mudança social necessária para as realidades locais dos educandos participantes. Apresenta embasamento consequente com as intenções e objetivos formulados, buscou a aplicação de instrumentos pedagógicos com razoável grau de coerência com essas orientações fundamentais que definiu como projeto social.

Demonstra pontos nodais do desenvolvimento de formulações críticas das formas de sociabilidade hegemônicas em nosso modelo de sociedade capitalista periférico e dependente. A principal delas, o fato de que a educação formal não responde integralmente pelo processo educativo ou formativo da classe trabalhadora. Mas, ao mesmo tempo, demonstra condições de que a escolarização pode ser elemento fundamental de criticidade, mesmo como espaço institucional único de emergência do contraditório e do questionamento do sistema, suas relações sociais e seus valores.

Supõe-se assim que, sendo perceptível o impacto inicial no espaço formativo, houve significativo resultado de elevação do nível de criticidade dos educandos, mas não é possível mensurar a magnitude do impacto do projeto em suas vidas e em suas realidades concretas, tanto no nível comunitário como dos municípios alcançados pelo programa ‘Formação de Formadores em Cidadania e Políticas Públicas’, posto que esse resultado só perceber-se-á daqui a algum tempo.

Infere-se a necessidade de transformação deste projeto em ação permanente pois que, visa alterar positivamente a realidade local e social dos indivíduos, associando sua realização a um acompanhamento planejado, tanto ao longo do processo educativo, permitindo avaliar o impacto de diferentes procedimentos pedagógicos, quanto o acompanhamento mais amplo externo e posterior ao desenvolvimento do projeto, o que permitirá mais concretamente aquilatar a efetividade da transformação subjetiva que o projeto objetiva. Assim, teríamos melhores condições de, com as devidas mensurações de seus resultados, qualitativa e quantitativamente, avaliar procedimentos e definições de ações, escolha de conteúdos e processos, visando a melhor adequação e reprodutibilidade do projeto.

Por fim, é importante salientar que “o poder de transformar a realidade deriva da obrigação moral que a pessoa sente de mudar o mundo injusto em que vive” (FREIRE, 1973 *APUD* EMEDIATO, 1978, p.213). Não obstante, para a efetivação desse movimento pessoal (inserido organicamente em coletivos) é indispensável que haja, nesse processo, a valorização da simplicidade, do humanismo, da ética e da esperança. Foi esse assumir-se como sujeito da história, de sua própria história pessoal e da história coletiva como escopo da consciência crítica, que conseguimos perceber, mesmo que em nível inicial.

Esboçaram o desenvolvimento das características da consciência crítica, que necessitaria de desenvolvimento permanente e continuado desse processo educativo, o que poderia levar a um anseio de profundidade na análise de problemas, reconhecimento de que a realidade é mutável, explicações com princípios autênticos de causalidade, verificação e possíveis revisões das descobertas, pensamento livre de preconceitos, posições inquietas e baseadas na autenticidade, aceitação da delegação de responsabilidade e autoridade, indagação e investigação, diálogo e, respeito à validade do velho e do novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS NETO, Enéas. Desqualificação global do trabalho: a excentricidade de uma visão unitária da classe-que-vive-do-trabalho. In **Trabalho e Crítica**, Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. P. 81-96, Florianópolis, 2002.

SOUSA, Antonia (orgs) **Educação profissional: análise contextualizada**. Ed. UFC, Fortaleza, 2014.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf, acessado em: 10/08/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

EMEDIATO, Carlos Alberto. **Educação e Transformação Social**. Análise Social. 1978 Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>>. Acesso em: 25/10/2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico**. 2º ed. Editora Universitária-UFPB, 2009.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACHADO, Nílson José. **Educação: projeto e valores**. São Paulo: escrituras Editoras, 2000. (Coleção Ensaio Transversais).
- SCHAFRANSKI, M. D.. A educação e as transformações da sociedade. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 10, p. 101-112, 2005.
- STRECK, Danilo R. Educação e transformação social hoje: alguns desafios políticos-pedagógicos. **Revista lusófona de educação**, v. 13, p. 77-84, 2009.

Recebido em: 10/11/2019

Aprovado em: 05/12/2019

ESCOLAS E PROFESSORES NA BERLINDA: A EXTREMA DIREITA E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

SCHOOLS AND TEACHERS AT A HOT SEAT: FAR RIGHT AND THE ESCOLA SEM PARTIDO MOVEMENT

Francisco das Chagas Silva Souza¹

João Fredson da Silva²

Maria da Conceição Souza do Nascimento Carlos Leite³

RESUMO

O Programa Escola Sem Partido (ESP) tem gerado discussões no âmbito acadêmico e ganhou notoriedade nos meios de comunicação. Este artigo objetiva compreender quais são as pretensões e as consequências do ESP e se baseou em uma pesquisa bibliográfica e em materiais midiáticos que tratam do programa em pauta. Diante do que foi estudado, notamos que os princípios de uma educação fundamentada na formação humana vão de encontro à ideologia do ESP, o qual tem caráter tecnicista, isto é, não permite a reflexão crítica dos estudantes acerca de suas realidades. Desse modo, entendemos que as ideias do ESP são extremamente conservadoras e se pautam na expansão da extrema direita. Logo, a discussão dessa problemática, que promove conflitos nas esferas social e educacional, faz-se crucial para que a escola passe a ser um espaço para uma aprendizagem libertadora.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Educação conservadora, Repressão; Liberdade de expressão; Direitos humanos.

ABSTRACT

The Programa Escola Sem Partido (ESP) have brought forth academic discussions and gained notoriety on the media. This article intends to comprehend what are the pretenses and the consequences of the ESP and was based on a bibliographic research and on media material that approach the referred program. Towards what was studied, we noticed that the principles of an education based on the human formation, go against the ESP's ideology, which has a technical character, in other words, it does not allow the critical reflection of the students about their realities. Thus, we understand that the idea of the ESP are extremely conservative and are guided on the far right expansion. Therefore, the discussion of this problematic, that promotes conflicts on the social and educational field, it is crucial for the school to become a space for a liberating learning.

Key words: School without party. Conservative education. Repression. Freedom of speech. Human rights.

¹ Doutor em Educação (UFRN). Professor do IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

² Bacharel em Direito (UERN), técnico administrativo do IFRN/Mossoró, e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Mestrado Profissional em Rede Nacional. E-mail: fredson.silva@ifrn.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8591-4044>

³ Bacharela em Arquitetura, professora do IFRN/Mossoró e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Mestrado Profissional em Rede Nacional. E-mail: conceicao.souza@ifrn.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-0400>.

INTRODUÇÃO

Nos últimos três anos, o medo, a angústia e a incerteza retornaram ao cotidiano dos brasileiros. Nas ruas desfilam as bandeiras de cetim, os cartazes em letras cintilantes, as painéis em aço inox, as buzinas dos carros; nos prédios, as luzes em pisca-pisca acendem e apagam freneticamente, improvisando uma música inaudível. Em outros tempos, nas manifestações de ruas – planejadas e executadas por frações da classe trabalhadora – arrastavam-se poucos carros cuja lataria era coberta quase integralmente com cartazes colados pela multidão que os seguia a pé, em meio a muito suor e confrontos com a polícia. Misturavam-se os sons dos gritos de dor – decorrentes do uso de cassetetes empunhados pelos agentes repressores do aparelho de Estado – com as palavras de ordem ensaiadas pelos portadores da luta por trabalho, terra, moradia, educação e saúde. Dessa maneira, evidenciam-se mudanças nos sujeitos e no conteúdo da mensagem das ruas. Hoje são provenientes de frações da classe trabalhadora, que alcançou, de um lado, a elevação da escolaridade e, de outro, o aumento do poder aquisitivo para o consumo de bens e serviços. Suas palavras de ordem, afixadas em cartazes e faixas, centram-se na redução da carga tributária, na prisão de corruptos e na expulsão (!!!) das ideias de Karl Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire (OLIVEIRA, 2016, p. 179)

O cenário traçado por Oliveira há alguns anos é muito semelhante ao que vivemos agora. De 2016, quando a autora redigiu seu artigo, até hoje, o que observamos é uma onda de conservadorismo e uma expansão da extrema direita no Brasil e no mundo. Nesse quadro, tem destaque o Programa Escola Sem Partido, o qual tem adquirido espaços nas mídias e nas redes sociais, suscitado debates na academia, publicações de livros e artigos, tematizado eventos e ensinado iniciativas de leis nas três esferas do Poder Legislativo, a exemplo do Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014, na seara federal, arquivado em 31 de janeiro de 2019, mas desarquivado em fevereiro para discussão na Comissão Especial pela Câmara dos Deputados, estando em tramitação até o fechamento desse artigo (BRASIL, [2014]).

Tal cenário nos leva a refletir como esse debate vem ganhando espaço e pondo obstáculos à pluralidade de ideias no espaço escolar. Assim, o objetivo desse trabalho é investigar o Programa Escola Sem Partido, discutindo como este se estrutura. Procuramos compreender, com base nos seus apoiadores, quais são suas pretensões e as consequências que podem advir para os docentes e alunos, uma vez que o Programa defende a criminalização do trabalho do professor, a desqualificação da escola pública, sugerindo políticas antissociais, podendo, assim, impedir uma educação integral que permita aos docentes e estudantes reflexões críticas sobre a sociedade em que estão inseridos.

Este texto foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica a partir de obras, matérias da imprensa e visita a sites que abordam o Programa Escola Sem Partido, considerando aspectos como: estrutura, concepção de educação, defensores e apoiadores e as implicações que suas ideias podem ocasionar no campo educacional.

ESCOLA SEM PARTIDO E SEU PROJETO DE EDUCAÇÃO

Segundo Espinosa e Queiroz (2017, p. 49), “Hoje, surpreendentemente, tem-se discutido exaustivamente a temática [Escola Sem Partido] nas redes sociais e também nas instâncias acadêmicas, jurídicas e, principalmente, políticas”. A veracidade do comentário dos autores pode ser facilmente constatada ao acessarmos, por exemplo, o *site* de busca *Google*, usando a expressão “Escola Sem Partido”, entre aspas. Encontraremos, aproximadamente, 985.000 (novecentos e oitenta e cinco mil) resultados⁴, dentre os quais, a notícia publicada no G1 – Portal de Notícias da Globo, em 05 de fevereiro de 2019:

O presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), recriou a comissão especial responsável por discutir o projeto conhecido como Escola Sem Partido. O anúncio foi feito na noite desta quarta-feira (4), durante a sessão de votações. A decisão de Rodrigo Maia foi tomada um ano após a comissão que discutia a mesma proposta ter encerrado os trabalhos sem sequer ter votado o parecer do relator. Polêmico, o projeto proíbe professores de se manifestarem posicionamentos políticos ou ideológicos. Também os proíbe de discutir questões de gênero em sala de aula. (CALGARO, 2019)

Em seguida, acessamos o *Google Scholar* (Google Acadêmico em português) e usamos o termo “Escola Sem Partido” (entre aspas) e encontramos 4.720 (quatro mil, setecentos e vinte) resultados, número este depois de desmarcarmos as opções de inclusão de patentes e de citações. Uma breve observação nos resultados indica uma variedade enorme de periódicos de instituições de ensino superior e de programas de pós-graduação, constatando o esforço de alguns autores prestigiados em analisar o Programa Escola Sem Partido.

Mas, afinal, o que é esse Programa gerador de tanta polêmica? Em suas origens, o Escola Sem Partido foi um movimento criado por Miguel Francisco Urbano Nagib, Procurador do Estado de São Paulo, motivado por uma comparação feita, pelo professor de História de sua filha, entre Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, e São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. Esse fato deixou Nagib indignado e o levou a iniciar, em 2004, atividades contra aquilo que identificou como “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores” e “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos” (O PROFESSOR..., 2016).

No final de 2015, esse movimento transformou-se em Associação Escola Sem Partido⁵, pessoa jurídica de direito privado, com sede em Brasília-DF, sem fins lucrativos, denominada de ESP⁶, conforme artigo 1º de seu estatuto social (ESCOLA SEM PARTIDO, 2015), sendo o seu idealizador o presidente dessa Associação. Afirma, a ESP que “o Movimento

⁴ A busca foi realizada em dezembro de 2019.

⁵ Seu registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) é 23.857.417/0001-70, podendo ser consultado no site da Receita Federal.

⁶ Utilizaremos a sigla ESP sempre que nos referirmos à Associação Escola Sem Partido.

Escola sem Partido é reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

No site da ESP encontramos que o uso da sala de aula para doutrinar estudantes e propagar ideologias político-partidárias, “ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático [...]”. Além disso, entendem que a exposição, de conteúdos “[...] que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Em virtude desse contexto acima descrito sobre as escolas e as universidades brasileiras, a ESP se apresenta como: “[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de *contaminação político-ideológica* das escolas brasileiras”. Consideram que “[...] a pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de *militantes travestidos de professores* prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, grifo nosso).

Como objetivos, a ESP se propõe a:

[...] apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica [...]; oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos [...] promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema “doutrinação ideológica”, mediante a divulgação de atos normativos, códigos de ética, pareceres, estudos científicos, artigos e links dedicados ao assunto (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Para efetivar suas ações, a ESP disponibiliza à comunidade escolar “um acervo permanente de informações sobre o tema e um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e pais poderão expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Para se realizar como um projeto educacional, a ESP visa inserir, no ordenamento jurídico, lei para “informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; [e] os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar”. Para tanto, disponibiliza anteprojetos de lei e modelos de decretos⁷, a fim de que “Governadores e prefeitos, deputados estaduais e vereadores aproveitem os anteprojetos

⁷ Ver o site do Programa Escola Sem Partido <http://www.escolasempartido.org>.

e suas justificativas para apresentá-los como projetos de lei às suas respectivas casas legislativas.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019)

Ao consultar o site da ESP, podemos constatar diversos PL sobre esse tema, tramitando em Câmaras de Vereadores (Curitiba/PR, Palmas/TO, Joinville/SC, Santa Cruz do Monte Castelo/PR, Toledo/PR, Vitória da Conquista/BA, Cachoeiro do Itapemirim/ES, Foz do Iguaçu/PR), Assembleias Legislativas (Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Alagoas), e Câmara dos Deputados (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Não é finalidade deste trabalho analisar essas iniciativas de lei, pois seria um trabalho hercúleo, além de não termos espaço nesse artigo para essa discussão. Porém, entendemos ser importante expor como esse ideário está nelas materializado. Para tanto, selecionamos, dentre as esferas legislativas acima apresentadas, a Câmara dos Deputados, em virtude da abrangência dos efeitos – em todo o território brasileiro – das leis que nela são promulgadas.

Dentre os PL que estavam tramitando na Câmara dos Deputados à época da escrita deste artigo (PL nº 7181/2014, PL 867/2015, PL nº 246/2019, PL nº 1859/2015, PL nº 5487/2016, PL nº 10577/2018, PL nº 10659/2018, PL nº 8933/2017, PL nº 9957/2018, PL nº 5854/2019, PL nº 10997/2018, PL nº 1189/2019, PL nº 2692/2019, PL nº 258/2019, PL nº 3674/2019, PL nº 4961/2019)⁸, tomamos o PL nº 7.180/2014⁹, o primeiro a albergar as ideias da ESP, e o PL nº 867/2015¹⁰, o primeiro a adotar como parâmetro o Anteprojeto de Lei Federal e a minuta de justificação por ela disponibilizados no site.

O PL nº 7.180/2014 pretende acrescentar ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, [2014]).

O PL nº 867/2015, por sua vez, procura inserir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aquilo que passa a denominar de “Programa Escola sem Partido” cujo teor é o seguinte:

[...] Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

⁸ Todos esses PL podem ser consultados no site da Câmara dos Deputados, especificamente em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 5 dez. 2019, de propriedade da Câmara dos Deputados.

⁹ PL de autoria do Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA).

¹⁰ PL de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF).

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. [...]

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal. [...] (BRASIL, [2015]).

São esses, em suma, os princípios e regras basilares que a ESP pretende inserir no ordenamento jurídico brasileiro para poder regular a educação, prescrevendo os direitos do aluno, dos seus pais, e, de outro lado, limitações impostas aos docentes, dentre as quais, a

divulgação, em sala de aula, de suas concepções filosóficas, morais e religiosas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

No PL nº 867/2015, visualizamos, ainda, a existência de um anexo que reforça quais são os deveres dos professores no espaço da em sala de aula:

- I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.
- II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, [2015]).

Para que essas determinações sejam cumpridas pelos professores, o PL nº 867/2015 estabelece que:

- § 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.
- § 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores. (BRASIL, [2015])

Percebemos, assim, que essa iniciativa legal, baseada no Anteprojeto de Lei disponibilizado pela ESP, tem como finalidade maior proteger o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

A “NEUTRALIDADE” DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Uma vez apresentado, de forma breve, qual é o projeto de educação almejado pela ESP, seus objetivos e mecanismos de concretização de seu ideário, buscaremos, agora, analisar a sua não “vinculação política, ideológica ou partidária” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019), mas, antes, precisamos aferir quais são os seus apoiadores, suas redes de contato.

De início, constatamos que a ESP não é algo genuinamente brasileiro, mas cópia de um movimento que acontece nos Estados Unidos. Isso pode ser aferido no site da Associação, nas palavras de seu presidente, Miguel Nagib:

Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: *NoIndoctrination.org*. Inspirados nessa bem sucedida (*sic*) experiência, decidimos criar o *EscolasemPartido.org*, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019)

Esse movimento norte-americano, inspirador da ESP,

[...] surgiu da indignação de Luann Wright, fundadora do site *noindoctrination.org*, ao perceber um viés crítico nos textos e nas atitudes de um certo professor de literatura de seu filho, que orientava a leitura de artigos qualificados por ela como “tendenciosos” sobre o racismo dos brancos contra os negros. O *noindoctrination.org*, tal qual o movimento Escola sem Partido, utilizava um suposto apartidarismo para questionar os posicionamentos dos professores em sala de aula. Chama a atenção que a maior parte dos depoimentos publicados no site, que incluem comentários anônimos, eram ataques a professores com visões críticas ao conservadorismo. Nesta dinâmica, vários professores especialistas em Oriente Médio tiveram seus nomes destacados no sítio e assinalados de pró-islâmicos (ESPINOSA; QUEIROZ, 2019, p. 50).

Segundo Espinosa e Queiroz (2017, p. 50), o *No Indoctrination* age como a *Campus Watch*, “que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa palestina” (ESPINOSA, QUEIROZ, 2019, p. 50), e opera de forma semelhante a *Creation Studies Institute* (CSI), “que combate a suposta *indoctrination* nas escolas públicas americanas. [...] o ensinamento da teoria da evolução, a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo através da difusão de material audiovisual e publicações.” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2019, p. 50)

A partir das semelhanças entre as organizações norte-americanas e a ESP, embora estejam em países distintos e aparentemente sem vinculação direta entre si e sem constituir um movimento internacional, podemos constatar que uma inspira a outra, como ação em cadeia, passando a ter objetivos de conteúdo ultraconservador e estratégias semelhantes de atuação, voltados para o fenômeno educacional, alinhando-se “inconscientemente” e projetando seus efeitos para além das fronteiras nacionais.

Para a ampliação do movimento, usa-se a propaganda “um recurso fundamental dos movimentos totalitários, principalmente se levarmos em conta o caráter profético da propaganda totalitária, pois a mesma, sem usar da possibilidade de verificação, prediz algo no intuito de ganhar a adesão das massas”, como afirmam Silva e Silva (2013, p. 141). Adiante, os autores observam que “Os líderes totalitários, não tendo verdades, propagam mentiras com o tom de verdade e encontram terreno fértil na sociedade de massas, desenraizada e isolada, que passa a assumir qualquer ideologia como sua” (2013, p. 142).

Consequentemente, esse alinhamento passa a configurar, de fato, uma verdadeira rede internacional divulgadora desse ideário de educação ultraconservador, racista e xenófobo, que, paulatinamente, busca se realizar nacionalmente como projeto educacional. Porém, para alcançar esse fim, precisa do apoio daqueles que comungam da mesma visão de mundo.

Ao analisar quais são os apoiadores da ESP, Ratier (2017, p. 33-34) percebeu que:

O site do movimento o apresenta como “apartidário” e diz que “não defende e não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Logo, não é de direita”. Mas os apoiadores do movimento vêm quase exclusivamente desse espectro. O Movimento Brasil Livre (MBL), um dos protagonistas dos protestos pelo impeachment de Dilma Rousseff e auto definido (*sic*) como “liberal e republicano”, elegeu o Escola Sem Partido como um dos tópicos da lista de dez reivindicações em sua marcha ao Congresso Nacional no ano passado. Já o Revoltados Online (“iniciativa popular de combate aos corruPTos (*sic*) do poder”, como informa a fanpage da organização), foi responsável por articular o encontro de dois de seus representantes – um deles era o ator Alexandre Frota – com o ministro da Educação, Mendonça Filho.

Além disso, o “Levantamento de NOVA ESCOLA revela que a estratégia [da ESP] de levar a questão para Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas e para o Congresso tem aproximado o movimento de agremiações de direita e de centro” (RATIER, 2017, p. 34). Quanto aos parlamentares dessas agremiações, Ratier (2017, p. 34) observa que “O PSC, partido com forte representação na bancada evangélica, é o primeiro em proponentes (5), seguido por siglas mais centristas, como PMDB e PSDB (4 cada). De qualquer forma, é preciso sempre tomar cuidado”. O autor afirma que observa ainda que “11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP são ligados a alguma igreja. Uma visita por páginas dos parlamentares na internet indica que a defesa da família e dos valores cristãos é a plataforma de atuação mais citada” (RATIER, 2017, p. 35)

Reforçando a constatação de Ratier (2017), Espinoza e Queiroz (2017, p. 59) afirmam:

Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. Por exemplo, podemos citar Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, filho de Jair Bolsonaro e irmão de Flávio Bolsonaro. Carlos apresentou o PL nº 867/201438 para incluir o Escola sem Partido na educação municipal carioca. Seu irmão, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual fluminense, também apresentou PL com o mesmo intuito, estabelecer os princípios do Escola sem Partido nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. O vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC), presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014. Também integrante da bancada evangélica, o já citado Deputado Izalci (PSDB/DF) é um outro exemplo que nos permite ligar o Escola sem Partido aos evangélicos. Izalci é autor do PL nº 867/2015, que busca incluir o Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além dele, o Deputado Federal Erivelton Santana (PSC/BA), que propôs o PL nº 7.180/2014,

apensado ao PL n° 867/2015, por conter proposta semelhante, igualmente pertence à chamada bancada evangélica.

Salta-nos aos olhos, portanto, que a ESP, no cenário brasileiro, conta com o apoio dos mais diversos segmentos sociais (partidos políticos de direita e centro, grupos virtuais, líderes religiosos) que defendem a mesma pauta: a família e os valores cristãos. Tal fato, por sua vez, leva-nos a refletir, como Espinoza e Queiroz (2017, p. 52), que este movimento já “alcançou um nível de capilaridade que não pode e não deve mais ser desconsiderado”.

Dessa maneira, torna-se imprescindível entender, não só o movimento em si, mas toda a estrutura que lhe está por trás e lhe dá sustentação, de modo que, conhecendo sua essência, sua natureza, poderemos compreender suas reais pretensões, as quais, diante do acima exposto, resta-nos bastante claro que a ESP tem uma ideologia e está alinhada a grupos de políticos defensores de pautas ultraconservadoras e que atentam contra a pluralidade de ideias.

ESCOLA SEM PARTIDO E PATRULHAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Após abordarmos as ideias da ESP sobre a educação, identificando seus apoiadores, os quais visam implantar esse projeto no país, é possível, agora, vislumbramos as consequências que dele poderão advir para o campo educacional brasileiro, caso essa concepção de educação seja concretizada.

Para Penna (2017, p. 36), esse “fenômeno educacional” possui quatro características: “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os filhos.”

Com relação à consequência ocasionada pela primeira característica, visualiza Penna (2017, p. 36)

[...] a dissociação entre o ato de educar e de instruir, transmitindo ao aluno conhecimento neutro; o pretexto da “doutrinação política e ideológica em sala de aula”, a proibição de o professor dialogar com a realidade do aluno e discutir o que está acontecendo no mundo, a fim fazer reflexões acerca disso e suas implicações na vida do aluno; de indicar leitura que “mostra apenas um dos lados”, com intuito de combater a figura do “professor manipulador”; proibição de o professor falar em qualquer valor em sala de aula, “só os valores necessários à transmissão do conhecimento”, transformando a docência em algo muito próximo ao tecnicismo.

O segundo elemento, por sua vez, implica em afastar o docente da sua lógica profissional, para enquadrá-lo na lógica de mercado, sob a justificativa de que, na educação, assim como na relação de consumo, o docente seria um prestador de serviço (PENNA, 2017).

Corroborando com o ponto de vista mercadológico estão as reformas educacionais

promovidas pelo governo federal brasileiro na segunda década do século XXI. Nelas é evidente a preocupação com o mercado e com a formação unilateral em oposição à integral. Assim, “ataques à formação integral tem voltado a ‘pleno vapor’ com a nova reforma do ensino médio e com o atual governo, com os mesmos discursos da década de 90”, como salientam Santos et al (2020, p. 12). Com isso, os autores reafirmam a importância que a formação profissional oferece à educação brasileira e a sua necessidade para a superação das ideologias mercadológicas, como forma de “travessia” para a formação humana integral, omnilateral e politécnica, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igual.

Além disso, podemos constatar, ainda com base em Penna (2017), outras implicações para a atividade docente, como a retirada de todas as atribuições do professor, a impossibilidade de fazer uso do pluralismo de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão. Podemos inferir que a exclusão dessas atribuições não se trata de uma proteção à liberdade de consciência e de crença dos estudantes, como pregam os defensores da ESP, mas, na verdade, buscam escamotear a censura prévia ao docente em sala de aula.

No que se refere à consequência advinda do terceiro elemento, consoante Penna (2017), o uso de analogias para atacar o docente, comparando a monstro, busca desumanizá-lo diante da sociedade brasileira, apresentá-lo como um profissional perigoso para a educação, bem como retirar sua autonomia profissional em sala de aula.

Já a consequência advinda do último elemento, segundo Penna (2017), será uma formação discente não voltada para o exercício da cidadania plena, retirando do aluno, por conseguinte, o direito de conhecer a realidade, discutir valores, conviver com o diferente e respeitar a diversidade.

Para Ramos (2017, p. 80), a ESP, na verdade, trata de uma proposta de uma “escola partida” (entre educação e política), para “a qual a educação seria um ato estritamente técnico, autônomo e independente da política”, mas, como se sabe,

[...] não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos. [...]. Daí se compreende a inseparabilidade da educação e da política: inevitavelmente toda prática educativa contém uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa, conforme Saviani enuncia com as teses 2 e 3 dessa relação, decorrentes do corolário de que “educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (RAMOS, 2017, p. 81, grifos nossos).

Além da proposta de uma “escola partida”, Frigotto (2017, p. 27), por sua vez, chama-nos a atenção para o fato de que, à luz dos ideais da ESP, “a educação escolar deixa de

ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital, passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis”. Ademais, afirma, ainda, esse autor em outro artigo:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. (FRIGOTTO, 2016, p. 31)

Como podemos ver, há vários conflitos entre a ESP e as orientações de uma escola fundamentada na formação humana. Ao não aceitar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar, o Escola Sem Partido propõe a criminalização do trabalho docente como forma de censura prévia à liberdade de expressão do docente, pois enxerga esta como uma ameaça aos valores conservadores da sociedade de classes.

Não podemos deixar de registrar que, apesar de ainda não existir lei em âmbito nacional, regulando o tipo de educação defendido pela ESP, ocorre, no entanto, que suas ideias já vêm produzindo efeitos concretos no dia a dia da atividade docente.

Segundo Ramos e Santoro (2017, p. 144)

Convém atentar que, mesmo sem a aprovação do Programa Escola Sem Partido, a atuação do Movimento Escola Sem partido já tem sido suficiente para criar uma onda de perseguição docente no interior das instituições escolares. Por isso, têm sido cada vez mais comuns casos de professores afastados de suas funções por “atividade subversiva” e “doutrinação ideológica”. Com base nas orientações dadas pelo movimento, alunos estão denunciando seus professores, num clima de desconfiança, descrédito e de elaboração de armadilhas, com gravação de vídeos e áudios escondidos, os quais, na maior parte dos casos, captam fragmentos de aulas, sem qualquer contextualização, buscando criminalizar qualquer trabalho de conscientização. Para confirmar tal fato, basta acessar o Facebook do Movimento Escola Sem Partido, que parece funcionar como um tribunal pedagógico, em que são divulgadas várias denúncias e rechaçados os supostos professores doutrinadores. No site do movimento, é possível ver o teor das orientações.

Nesse sentido, Ramos e Santoro (2017, p. 144-145) citam dois casos ocorridos, um na escola municipal de Foz do Iguaçu (RJ), e outro, no colégio estadual de Curitiba (PR):

Como exemplo de como o “serviço de utilidade pública” já tem sido executado, podemos citar o caso da professora de inglês Janeth de Souza, do Instituto de Educação Rangel Pestana, do município de Nova Iguaçu (RJ). Em novembro de 2015, após a aula, a professora recebeu um telefonema da diretoria de educação informando-a sobre a abertura de uma sindicância por conta de uma denúncia de “doutrinação ideológica”. A “prova do crime” era um vídeo em que a docente explicava aos alunos as razões da greve docente. Já em 2016, ganhou destaque o caso da professora de sociologia Gabriela Viola, do Colégio Estadual Maria Gai Grendel, em Curitiba (PR), que foi afastada de suas funções por explicar o

pensamento de Karl Marx em suas aulas. A acusação contra ela também foi de “doutrinação ideológica”.

Ao visitar o site da ESP, podemos também visualizar denúncias feitas por alunos e pais que acusam docentes de estarem “doutrinando” em sala de aula. A primeira, feita por uma mãe de um adolescente de 16 anos, e a outra, por um universitário, do curso de Geografia:

Relato anônimo recebido pelo Instagram do ESP em 03/12/2019. Olá. Tenho um filho de 16 anos, nas próximas eleições ele já pode votar. Ele relatou que um professor de geografia fala mal do presidente na sala de aula, chegando a afirmar que o PR Bolsonaro está envolvido no assassinato de Marielle. Eu perguntei se ele tinha falado alguma coisa e ele disse que se falasse ia ser massacrado na sala. Eu falei que ia na escola reclamar e ele pediu pra eu deixar as aulas acabarem, pois estava com medo de represálias do professor. Eu não sabia o que fazer, que situação para uma mãe... não poder ir reclamar na escola porque o filho vai sofrer represálias dos alunos e do professor. Me senti refém dessa situação, pensei em todos aqueles alunos sendo influenciados pelo professor... todos eles votarão nas próximas eleições e ele sabe disso. Entrei em contato com o ESP, sinceramente, nem achei que eles iriam me responder, mas além de responder me esclareceram várias coisas, como um formulário de denúncia anônima que eu não sabia que existia. Mas me bateu um medo na hora. Eu não queria prejudicar a escola, sei que a diretora não concorda com esse professor. E eu não queria que a escola fosse prejudicada. Orientada pelo ESP eu fui pegar alguns dados, mas estranhamente meu filho disse que não sabia do nome do professor, é assim que eles querem que nossos filhos vivam, com medo e se escondendo. Enfim, tentarei a denúncia anônima assim que descobrir os dados como o nome do professor. Obrigada, ESP, vcs me deram coragem. Mas como mãe estamos sempre muito cuidadosas. Não é fácil expor um filho, eles são a nossa vida, o nosso bem maior. Obrigada pelo apoio. Admiro mais ainda o trabalho de vcs, não são apenas pessoas que fazem barulho atrás de uma tela de celular, vcs vão à luta e nos ajudam a ir à luta. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Relato de Ederson Kozoski, aluno do curso de Geografia. Recebido pelo ESP em 07/12/2019. Sou estudante do curso de Licenciatura em Geografia de uma Universidade Pública do interior do Paraná. Sou cristão, conservador e de direita, sofro ataques constantemente por pensar diferente dos meus colegas e professores encéfalos radicais de esquerda. Os cursos de licenciatura só formam doutrinadores de esquerda. Qualquer um que pensa diferente deles é visto como inimigo. A qualidade do ensino está cada vez pior por conta desses professores doutrinadores que abdicam da aplicação do conteúdo para impor suas ideologias. Tudo conspira para que eu desista do curso, mas não vou desistir, pois nós jovens de direita conservadores, precisamos tomar os espaços públicos que são nossos por direito. Luto por uma educação livre e imparcial, voltada a aplicação do conteúdo, que apresente as variadas correntes ideológicas deixando com que os alunos formem a sua opinião. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

É perceptível que a ESP busca a legitimação da censura prévia do docente em sala de aula, seja por meio das mídias sociais e da opinião pública, seja pela legalização de sua concepção de educação, para que o professor não possa dialogar com o aluno e despertar neste o senso crítico e, assim, venha a questionar a realidade na qual está inserido. Dessa forma,

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir

conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar. (FRIGOTTO, 2016, p. 12)

Para o autor em tela, há uma quebra da relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação. “Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: dedo-duro. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os dedo-duro eram profissionais” (FRIGOTTO, 2016, p. 13).

Ademais, com o argumento da “doutrinação” e da “ideologização” praticadas pelo professor em sala de aula, a ESP tenta criar um cenário na sociedade brasileira em que o professor é apresentado como “um monstro, um parasita, um vampiro” (PENNA, 2017, p. 42), e, com isso, busca desumanizá-lo, tornando-o um ser perigoso, a fim de justificar o controle da atividade docente.

Percebemos ainda que esse modo de educar, defendido pela ESP, expressa “[...] um processo histórico que se iniciou desde o estabelecimento da burguesia como classe dominante, pois esta passa a atuar no sentido de analisar o conhecimento e as ideias não como verdadeiras ou falsas, mas sim como úteis ou prejudiciais ao desenvolvimento do capital” (RAMOS; SANTORO, 2017, p. 148).

Entretanto, entendemos que é preciso ter uma educação que liberte as pessoas, que lhes dê autonomia. Certamente, por isso, Paulo Freire seja tão criticado pela ESP, pois para ele,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos meros pacientes à maneira da “educação bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos em torno de um mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2016, p. 119).

Por fim, não temos como não inferir que a ESP “trata-se [do] partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi visto, concluímos que existem vários conflitos entre as propostas da ESP e as orientações de uma escola fundamentada na formação humana, libertadora. Ao não

aceitar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar, a ESP propõe a criminalização do trabalho docente como forma de censura prévia à liberdade de cátedra, pois enxerga esta como uma ameaça aos valores da sociedade e incita a luta de classes.

A ESP não está preocupada com uma formação humana integral, posto que tem o objetivo de proibir que os estudantes reflitam criticamente sobre sua realidade e, assim, transformem-na, restando-nos, bastante claro, que defende uma educação tecnicista e supostamente apartidária, fato que contradiz a ESP visto que esta é composta por parlamentares conservadores e a membros da bancada religiosa do Congresso Nacional.

Nesse aspecto, apesar de não podermos afirmar que a Reforma do Ensino Médio contou com a influência da ESP, alguns dos seus princípios conservadores foram incorporados. Um deles é a fragmentação dos currículos com a obrigatoriedade de apenas algumas disciplinas e com a criação dos itinerários formativos. Para Barlellos et al (2017, p. 132) “Legitima-se, desse modo, o despreparo e a baixa qualidade para o ensino de certos conteúdos, além da já habitual dispensa de contratação de professores com formação específica para lecionar conteúdos de sua área de formação”. Em seguida, os autores apontam para a “precarização da oferta de uma educação integral e de qualidade para formar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para exercer sua cidadania de modo crítico e autônomo”.

As ponderações de Santos e Azevedo (2018, p. 93) endossam as “coincidências” entre o ESP e as reformas educacionais brasileiras conservadoras na segunda década deste século. Para eles, as contrarreformas do governo que se implantou com o golpe político-jurídico e midiático de 2016, no Brasil, não são processos iniciados nesse governo, sendo com ele acelerados como reação às reformas realizadas no período antecedente. “Há uma estreita relação entre aquelas contrarreformas e o processo de *impeachment* que é o centro desse processo, pois a amplitude do retrocesso social e da retirada de direitos [...] não poderia ser realizada por nenhum governo eleito diante da impopularidade de tais ações”.

Ao contrário do ideário da ESP, lutamos por uma escola fundamentada na formação humana que dialoga com a realidade do aluno, discute valores e respeita o diferente, abrangendo o estudo da realidade social e política, objetivando formar cidadãos conscientes e transformadores de uma realidade injusta que se mostra a favor apenas da classe dominante.

Entendemos também que as ideias da ESP são um projeto educacional que agride a ética profissional do professor e viola as bases legais da educação em vigor. Por isso, precisamos democratizar o debate sobre esse tema com a sociedade brasileira, pois esse movimento está causando um impacto grande no campo educacional.

Portanto, a discussão do assunto se faz necessária para que tenhamos condições de tomar partido do conhecimento que liberta. Não podemos nos silenciar diante desse movimento que ameaça nossos direitos. Tiremos as mordças!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, M. E. et al. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 867/2015**: Projeto de Lei. [2015]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7.180/2014**: Projeto de Lei. [2014]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

CALGARO, F. **Rodrigo Maia recria comissão para discutir projeto Escola Sem Partido**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/05/rodrigo-maia-recria-comissao-para-discutir-projeto-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO (Brasília, DF). **Estatuto Escola Sem Partido**. [2015]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2019/10/Estatuto-ESP-atualizado.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, C. B. F. Breve análise sobre as redes do Escola Sem Partido. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-61

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola “sem” Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. “Escola Sem Partido”: imposição da mordça aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 19, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 27 dez. 2019.

OLIVEIRA, E. G. A “personalidade vigorosamente formada”, em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio. **Holos**, Natal, v. 6, p. 178-187, 2016.

“O PROFESSOR da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 2 dez. 2019.

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 35-48

RATIER, R. 14 Perguntas Sobre o “Escola Sem Partido”. In: **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. Ação Educativa (org). São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 30-41.

RAMOS, M. Escola Sem Partido: A criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 75-86.

RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. S. Pensamento freireano em tempos de Escola Sem Partido. **Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, 140-158, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44076> Acesso em: 27 dez. 2019.

SANTOS, D. S. *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2. 2020.

SANTOS, S. R.; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, n. 20, v. 1, p. 78-95, 2018.

SILVA, R. G. A.; SILVA, N. G. A. Política, poder e totalitarismo: uma análise na perspectiva de Hannah Arendt. **Revista Labor**, Fortaleza, n. 10, v.1, p. 139-155, 2013.

Submetido em: 15/12/2019

Aprovado em: 20/12/2019

UM OLHAR SOBRE AS ASSIMETRIAS DA DESIGUALDADE NO BRASIL (2003-2015)

A LOOK AT THE ASYMMETRIES OF INEQUALITY IN BRAZIL (2003-2015)

Eusâmia Penha dos Passos¹

José Moisés Nunes da Silva²

Lenina Lopes Soares Silva³

CAMPELLO, Teresa. (Coord.). **Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Clacso/ Flasco, Brasil, 2017, 80 p. ISBN 9788560379477

Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás, é um livro que elucida a relevância de estudos e pesquisas sobre políticas públicas para a redução das desigualdades no Brasil, apresentando de modo objetivo dados e indicadores sociais que revelam a inflexão das desigualdades durante o período de 2003 a 2015. Por meio de uma metodologia inovadora é colocada uma lupa nos dados de acesso a bens e serviços dos 5% e dos 20% mais pobres da população. Dados esses disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) o que evidencia novos patamares para a agenda brasileira de combate à pobreza e de enfrentamento às desigualdades sociais.

Reconhece-se que, após um período de práticas neoliberais vivenciadas no Brasil nos anos 1990, foi priorizada nos anos seguintes a ampliação do papel estatal frente às políticas sociais. Durante a década de 1990 o país presenciou um aumento das taxas de pobreza e de desemprego, ocorreu mais desigualdade e estagnação econômica e isso atingiu diretamente os mais excluídos. Com a ascensão ao poder de um governo progressista no início do século XXI, foi possível executar um conjunto de políticas de inclusão social e distribuição de renda, que

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996). É mestranda em Educação Profissional pelo PPGEP do IFRN. Atualmente é assessora pedagógica - Secretaria Municipal de Educação de Nata/RN e professora do Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos- EJA, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, adultos, profissional, planejamento e implantação. eusapp@gmail.com

² Licenciado em Matemática (1985) e Bacharel em Ciências Contábeis (1992) pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Auditoria (1995) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2010). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amazonas (2004). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Atualmente é professor titular do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, atuando como professor de Matemática nos cursos técnicos e na Licenciatura em Matemática e na área da educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Tem experiência em gestão e nas áreas de Administração, Contabilidade e Educação. É membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, Proeja, desenvolvimento local e currículo integrado. moises.silva@ifrn.edu.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Nectra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional, Consultoria em Organização de Instituições Educativas e Pesquisa em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino-aprendizagem, organização escolar, mediação pedagógica, políticas educacionais, memória e história da educação. leninasilva@hotmail.com

em pouco mais de uma década provocou transformações estruturais que repercutiram no modo de vida dos mais pobres.

Entre as políticas de inclusão, implementadas pelos governos de 2003 a 2015 destacam-se: o aumento real do salário mínimo, a crescente formalização do mercado de trabalho, a incorporação dos mais pobres no orçamento federal e a distribuição efetiva de renda, através de um conjunto de ações de várias políticas integradas. Tais ações impactaram diretamente os mais excluídos da população: cidadãos na condição de pensionistas, empregados domésticos e filhos de empregados domésticos, moradores de domicílios sem declaração de rendimentos e domicílios sem rendimento.

Sob uma visão crítica Campello *et al* (2017) propõem uma reflexão sobre a desigualdade como fenômeno multidimensional e relacional, e para explicar esse fenômeno no Brasil se utilizam de triangulação de metodologias o que permitiu enxergar no quintil⁴ mais pobre (5% e dos 20%) da população, um forte crescimento na renda e no acesso a direitos, bens e serviços, antes restrito aos que detinham melhor poder aquisitivo.

O pressuposto fundamental do estudo é o de que as políticas públicas implementadas contribuíram para a mitigação das desigualdades. No livro se questiona: quem eram os 5% e os 20% mais pobres em 2002 e quem são agora? Para responder à questão-guia é utilizado como referência o painel do Banco Mundial⁵, que desenvolveu indicadores de pobreza crônica multidimensional que é adaptado à realidade brasileira, incluindo as dimensões: acesso à educação: adolescentes e jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio; jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior (graduação, mestrado e doutorado); chefes de família com ensino fundamental; acesso a serviços de infraestrutura: água de qualidade; escoamento sanitário; energia elétrica; acesso à habitação: moradia precária; acesso a bens de consumo: geladeira ou freezer; máquina de lavar; celular; computador com internet. (CAMPELLO *et al*, 2017).

Com a inclusão dessas dimensões o estudo apresentado no livro sinaliza que as decisões políticas sobre a redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, proporcionaram a inclusão de “12 milhões de famílias negras cujos pais e mães passaram a ter ensino fundamental completo, 22 milhões de lares passaram a ter acesso à água de qualidade, e 24 milhões de domicílios, a possuir geladeira.” (CAMPELLO *et al*, 2017, p. 13).

⁴ É qualquer um dos valores de uma variável que divide o seu conjunto ordenado em cinco partes iguais. Assim, no caso duma amostra ordenada, primeiro quintil (designado por Q1/5) = é o valor até ao qual se encontra 20% da amostra ordenada = 20º percentil, ou 2º decil.

⁵ Essa metodologia detalhada por Lopez Calva, Lachs e Fruttero considera aspectos além da renda e produz o índice de pobreza crônica multidimensional, que agrega três ou mais privações em cada uma das dimensões sociais: frequência escolar, escolaridade, saneamento, água segura, eletricidade, moradia e bens duráveis. São dimensões consideradas sensíveis na transição e vulnerabilidade em relação à pobreza.

De forma sequencial, o livro traz os resultados das pesquisas para cada dimensão, abordando-as de forma didática em forma de gráficos, bem como as políticas públicas implementadas na área e os efeitos sobre a vida da população. Mostra também os dados de outros *quintis* para análise comparativa, o que permite visualizar que no período da pesquisa todos os setores da sociedade foram contemplados com as políticas inclusivas, mas que o maior efeito foi sentido entre os que viviam situação de extrema pobreza.

De forma sintética, a autora apresenta os dados colhidos na pesquisa nas diversas áreas sociais, a saber:

A **Educação** vista como fator determinante para a manutenção da desigualdade social e a perpetuação da pobreza, foi palco da implementação de várias políticas, a fim de romper com essa lógica. Como resultados, tivemos: o avanço do número de jovens ingressando no ensino médio na idade certa; o acesso ao ensino superior; pais e mães concluindo o ensino fundamental. Os dados sobre essa dimensão revelam que em 2002, somente 10,7% dos jovens mais pobres conseguiam chegar ao ensino médio na idade certa. Com o aumento de 264%, em 2015, este patamar chegou a 39%.

Do mesmo modo, uma geração de jovens conquistou o lugar dos primeiros membros de suas famílias a terem acesso à universidade. Em 2015, 35% dos formandos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) eram os primeiros da família a serem diplomados. Tais dados são frutos de políticas de acesso ao Ensino Superior, tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade Para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Lei das Cotas e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni).

Na **Infraestrutura**, embora o Brasil já tivesse alcançado o acesso à água de qualidade à quase 90% da população em 2002, esse acesso era desigual no quintil mais pobre, pois menos da metade (49,6%) dos 5% mais pobres tinham garantia de acesso à água de qualidade. Com as políticas das Cisternas⁶, em pouco mais de uma década foram construídas 1,2 milhão de cisternas beneficiando 4,6 milhões de pessoas. No ano de 2015, o percentual entre os 5% mais pobres progredira para 76%. A ampliação beneficiou o conjunto dos brasileiros e foi 7 vezes mais rápida entre os 5% mais pobres.

Ainda sobre infraestrutura, o livro mostra que o acesso ao escoamento sanitário

⁶ O programa de cisternas, iniciado como uma ação da sociedade civil, foi transformado em política pública com o objetivo de universalizar o acesso à água para consumo no semiárido brasileiro. Tecnologia social de baixo custo, eficiente como solução de acesso à água para regiões áridas, que sofrem longos períodos de estiagem e com chuvas irregulares.

mais do que dobrou entre os 5% mais pobres entre 2002 e 2015, resultando em uma ampliação seis vezes mais rápida do que para o conjunto da população; enquanto o escoamento sanitário aumentou em 18% para a população em geral, para os mais pobres, este avanço foi de 114%. Mas, ainda é um grande desafio social, uma vez que requer grande investimento e seu produto final não fica visível à sociedade.

Quanto à energia, o Programa Luz para Todos, universalizou o acesso à energia elétrica para moradores rurais de todo o país, atendendo a 3.3 milhões de famílias e cerca de 15,9 milhões de brasileiros. Essa política mudou o percentual de famílias que não tinham acesso à energia elétrica, que em 2002 era de 3,3% dos brasileiros, enquanto quase 19% da população entre os 5% mais pobres não sabiam o que é conviver com eletricidade em suas casas. Em 2015, os dados passaram a 0,3% sem acesso à energia elétrica e 1,4 entre os 5% mais pobres.

Outro fator que acirra as desigualdades e priva muitos brasileiros de ter um lar digno é o processo de urbanização excludente. Para minimizar o problema da **Habitação**, o governo implantou em 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) Urbanização, em favelas e áreas de habitação precária, viabilizando um conjunto de obras que melhoraram as condições de vida de 1,8 milhão de famílias e o Programa Minha Casa Minha Vida, programa habitacional de financiamento que entregou cerca de 1,7 milhão de moradias para famílias com renda de até R\$ 1.600,00, onde se concentra a maior parte do *déficit* habitacional.

No ano de 2002, 16,1% das famílias pertencentes aos 5% mais pobres, residiam em domicílios precários, sem paredes de alvenaria, madeira ou revestimento adequado. Em 2015, este número de famílias vivendo nesses tipos de domicílio, foi reduzido para 7,5%, sendo reduzido em mais de 50% o que beneficiou, principalmente, lares chefiados por mulheres e negros.

Outra dimensão pesquisada, foi a de **Bens de consumo**: bens duráveis, como geladeira e máquina de lavar, considerados itens básicos para o funcionamento de uma casa em qualquer lugar. Porém, um contingente representativo de famílias pobres brasileiras passou a conhecer as comodidades de seus usos somente, a partir das políticas implantadas para esta finalidade.

Em 2002, o acesso a refrigerador ou freezer chegava somente a 44,1% dos lares mais pobres. O crescimento nesse segmento foi exponencial, passando para 91,2%. A ampliação da renda e do crédito, a desoneração da linha branca e a chegada do Programa Luz para Todos em territórios sem energia elétrica explicam parte do aumento das aquisições desse bem durável pelas camadas mais pobres.

Do mesmo modo, a presença dos aparelhos celulares entre os 5% mais pobres

creceu de 5,1% em 2002 para 79,3% em 2015; e entre os 20% mais pobres, o índice foi de 8,7% para 86,6%, muito próximo ao do total de domicílios, que atingiu 91,2%.

Outro fator que mostra a maior transformação na situação da desigualdade multidimensional foi sobre **Desigualdade racial**, diminuindo as diferenças de acesso a direitos, bens e consumo na população negra.

Ao comparar 2002 e 2015 os dados revelam que na população de jovens de 15 a 17 anos na série compatível com a idade escolar, entre os negros houve um crescimento de 117% entre 2002 e 2015, com novos 1,8 milhões de estudantes na idade certa. Enquanto os brancos aumentaram sua presença na universidade de 1,8 milhão para 2,3 milhões de pessoas, com ampliação de 26%, os negros passavam de pouco mais de 400 mil para 1,6 milhão de jovens. O aumento foi de 268%.

A área da **Saúde**, tida como reflexo direto das condições socioeconômicas da população, teve melhoras significativas, numa relação direta com a melhoria do nível dos indicadores sociais e consequências de outras políticas, especialmente os efeitos do Programa Bolsa Família e do Programa Mais Médicos.

Em 2002, a cobertura populacional em atenção básica de saúde era de 31,8%, e, em 2015, passou para 63,2%; a taxa de nascidos vivos, saiu de 23,4 em 2002 para 12,9 em 2015⁷. Associada à forte expansão socioeconômica, as políticas de saúde passaram a reconhecer especificidades geradas pelas situações de vulnerabilidade social e exigiram novos modelos de organização dos serviços, levando a expansão da rede e ao aumento dos atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS).

Todas essas políticas se refletiram no aumento da renda, diminuição da pobreza e das desigualdades sociais, de modo que o crescimento real da renda do conjunto da população chegou a 38% e foi ainda mais acentuado entre os mais pobres, que cresceu quase 4 vezes mais rápido que a dos 20% mais ricos.

Esses resultados impactaram em mais buscas por direitos e mais garantia destes, mais acesso e mais consumo, o que demonstra ter uma correlação direta com as políticas implementadas pelo governo de 2003 a 2015, como as de valorização do salário mínimo, de formalização do trabalhador, de criação de novos empregos e de ampliação do acesso à aposentadoria urbana e rural, bem como de benefícios assistenciais como o Bolsa Família.

Enxergar outras faces da desigualdade, focalizando os impactos e o alcance das políticas de inclusão social sobre os 5% e 20% mais pobres da população brasileira, é ter a

⁷ Os valores até 20/mil nascidos vivos estão na faixa considerada baixa pela Organização Mundial de Saúde.

certeza de que o Estado brasileiro enquanto promotor e executor de políticas pode exercer seu papel de provedor, como forma de amenizar as injustiças sociais provenientes de um contexto de formação histórica excludente e desigual, demonstradas matematicamente ao longo dos anos pelos órgãos oficiais do país.

Nessa perspectiva os autores do livro concluem que, embora transformações relevantes tenham ocorrido, o Brasil persiste como um dos países mais desiguais do mundo, mas que é possível enfrentar as desigualdades por meio de políticas inclusivas, construindo caminhos para superação de problemas como a fome, a miséria, a mortalidade infantil, provando também que é factível implementar um modelo de desenvolvimento econômico com inclusão social no qual o Estado pode de modo mediador atuar a serviço da reparação de injustiças sociais, posto que: “a desigualdade social é sempre uma relação política passível de ser enfrentada pela ação do Estado e afirmada pelas lutas coletivas por direitos, cujo efeito democrático pode ser desestabilizador de privilégios historicamente reproduzidos pelas elites” (CAMPELLO *et al*, 2017, p. 13).

No entanto, a tendência de diminuição das desigualdades foi interrompida com a destituição do governo progressista e a tomada de poder em 2016, que levou a novo ciclo de exacerbação das práticas neoliberais, e a retirada da agenda do Estado da pauta de inclusão social, pondo em seu lugar a desconstrução de direitos conquistados e a negação de sua garantia, bem ao modo da lógica da concentração de renda. Tal fator faz retroagir todos os avanços mostrados na pesquisa apresentada no livro ora resenhado e já nos faz perceber o retorno de graves situações de exclusão social no Brasil.

O livro **Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás** é de suma importância para a compreensão do contexto político e econômico e da realidade social do país, e uma rica fonte de informações sobre os avanços sociais obtidos nos governos progressistas, especialmente para o quintil da população mais pobre do Brasil, pois revela que através de políticas sociais inclusivas, é possível vislumbrar uma sociedade com menos desigualdades em que mais pessoas possam ter acesso a direitos, bens e serviços, sem que ninguém fique para trás ou não seja visualizado.

Recomenda-se a leitura desse livro a todos que se interessam em conhecer as múltiplas faces do Brasil, em particular dos 5% e 20% da população mais pobre, que normalmente são deixados para trás em seus direitos, embora sejam mostrados como números em percentuais nas pesquisas de índices socioeconômicos; esses que foram evidenciados na pesquisa coordenada por Campello (2017), revelou sensível melhoria nas condições de vida dos desiguais, por meio de um conjunto de políticas integradas durante um governo progressista no

período de 2003 a 2015.

Outrossim, o livro também se configura como fonte de inspiração e esperança diante de um cenário de incertezas, retirada de direitos, desvalorização dos serviços públicos e fragilidade da democracia. A mensagem intrínseca no livro é uma alusão que é possível sonhar e lutar pela redução das desigualdades sociais, refletindo sobre a questão de olhar o outro como deseja ser olhado.

PALAVRAS-CHAVES: políticas públicas, desigualdades, distribuição de renda, pobreza.

KEY-WORDS: public policies, inequalities, income distribution, poverty.