

**II SEMINÁRIO DE PESQUISA  
NOVAS E ANTIGAS FACES DO  
TRABALHO E DA EDUCAÇÃO**

### **Coordenadores e Comissão Científica**

Gaudêncio Frigotto (UFF e Uerj)

Maria Ciavatta (UFF)

Marise Ramos (Uerj e EPSJV/Fiocruz)

### **Promoção**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj

Universidade Federal Fluminense – UFF

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz

### **Coordenação Editorial**

Marise Ramos

### **Capa, Projeto Gráfico e Editoração**

Marcelo Paixão

Apoio: CNPq e Faperj

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

---

S471a Seminário de Pesquisa, II (2007 : Rio de Janeiro, RJ)  
Anais / Seminário de Pesquisa: novas e antigas  
faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro, 12 e  
13 de dezembro de 2007; Coordenadores: Gaudêncio  
Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de  
Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008.

216 p.

ISBN: 978-85-98768-32-8

1. Trabalho e Educação. 2. Pedagogia das Competências.  
3. Política para Juventude. 4. Educação. I. Frigotto, Gaudêncio.  
II. Ciavatta, Maria. III. Ramos, Marise. IV. Título.

CDD 370

# **ANAIS**

Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007



# APRESENTAÇÃO

O grupo de professores, graduandos e pós-graduandos que organiza este II Seminário dos Projetos Integrados de Pesquisa, é constituído por docentes, pesquisadores e bolsistas dos Programas de Pós-graduação em Educação (UFF), em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Serviço Social (UERJ) e Educação Profissional em Saúde (EPSJV/FIOCRUZ).

Este grupo se reúne regularmente desde maio de 2005, com o objetivo de estudar e discutir temas que integram o referencial teórico dos projetos de pesquisa dos seus participantes, tendo como base os projetos desenvolvidos pelos coordenadores do grupo, aos quais se vinculam os respectivos orientandos, pós-doutores, bolsistas e professores associados.

Os Projetos Integrados de Pesquisa se pautam por dois pólos: o campo empírico e a historicidade pela qual a teoria se produz. Assim, pretendemos, neste seminário, identificar em que medida os temas estudados e as discussões coletivas realizadas ao longo do ano de 2007 foram apropriados e nos ajudaram a avançar em nossos temas. Em que ponto nos encontramos em nossas pesquisas? Que dificuldades, que perspectivas, que questões estão em aberto?

## **Objetivos:**

O II Seminário tem como objetivos:

- a) apresentar e debater a produção científica de seus integrantes à luz dos estudos temáticos realizados pelo grupo;
- b) identificar e aprofundar questões que contribuam para o avanço teórico-prático das pesquisas;

c) realizar um balanço sobre as contribuições e perspectivas dos estudos coletivos.

### **Questões orientadoras do seminário:**

As apresentações e discussões no seminário serão orientados pelas seguintes questões:

1. Que concepções de trabalho e de educação estão presentes na elaboração e implementação das políticas públicas, e na produção do conhecimento em trabalho e educação, no plano nacional e internacional?
2. Qual o significado da memória e da história para o coletivo e suas instituições e quais os problemas de preservação documental, existentes no contexto brasileiro?
3. Como pensar a cultura e a subjetividade dos trabalhadores (incluindo os professores, outros trabalhadores sociais e os trabalhadores do campo) no contexto da atual cultura de mercado e da desigualdade socioeconômica e ético-política?

# SUMÁRIO DA PROGRAMAÇÃO

## **Tema 1: TRABALHO E EDUCAÇÃO – Novos sujeitos políticos**

### **Memória e Temporalidades do Trabalho e da Educação ..... 11**

Profa. Dra. Maria Ciavatta  
(UFF e Uerj)

### **Liberdade, Autonomia, Emancipação na formação Humana: terra, trabalho, educação e movimentos sociais .....215**

Profa. Dra. Marlene Ribeiro  
(UFRGS e Pós-dout. PPFH/Uerj)

### **Política Social, Reconfigurações da Rotina Escolar e Formação Docente .....25**

Profa. Dra. Eveline Algebaile  
(Uerj)

### **Oh! Admirável Mundo Novo! A Chegada do Neoliberalismo e da Tecnologia nas Escolas do Meio Rural de Trajano de Moraes.....43**

Prof. Mest. Roberto Faria  
(SME-Trajano de Moraes e Doutorando PPFH/Uerj)

### **A Memória do Trabalho e da Educação em Paracambi.....59**

Profa. Poliana Rangel  
(Grad. Pedagogia/UFF e Bolsista EPSJV/Fiocruz)

## **Tema 2. Trabalho: concepções e práticas pedagógicas**

### **Do Pragmatismo à Pedagogia das Competências: contradições da educação profissional em saúde .....71**

Profa. Dra. Marise Ramos  
(Uerj e EPSJV-Fiocruz)

### **Trabalho Docente: elementos para interpretações teóricas e debates conceituais .....89**

Profa. Dra. Adriana Duarte  
(UFMG e Pós-dout. PPFH/Uerj)

### **Concepções de Direitos e Dever ao Trabalho Vigentes e em Disputa no Sistema Brasileiro .....103**

Prof. Mest. Heitor Coelho F. de Oliveira  
(Uerj)

### **A Dimensão Pedagógica das/nas Políticas Educativas de Inclusão Digital .....117**

Profa. Mest. Lauriana G. de Paiva  
(SME-Juiz de Fora e Doutoranda PPFH/Uerj)

### **Politecnicidade: a educação como caminho ético para uma sociedade melhor .....127**

Prof. Mest. Wilson Carlos Rangel Coutinho  
(UFRRJ e Doutorando PPFH/Uerj)

### **Tema 3. Trabalho e Políticas de Formação da Juventude**

#### **A Contradição Aparente entre a Falta e a Sobra de Jovens Trabalhadores Qualificados no Brasil.....145**

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto  
(Uerj e UFF)

#### **Inserção Profissional de Egressos numa Escola Pública Estadual no RJ.....163**

Profa. Dra. Maria Conceição da Silva Freitas  
(Faetec-RJ)

#### **A Universidade Brasileira e a Inserção Dependente e Subordinada do Brasil no Capitalismo Mundial.....177**

Prof. Mest. Elizabeth Orletti  
(Ufes e Doutoranda PPFH/Uerj)

#### **Certificação Profissional: concepções em disputas.....189**

Prof. Mest. Antonio Fernando Vieira Ney  
(Etam e Doutorando UFF)

#### **As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Produção da Subjetividade em Jovens Trabalhadores.....207**

Prof. Juarez de Andrade  
(SME-Juiz de Fora e Mestrando PPFH/Uerj)



# **Memória e Temporalidades do Trabalho e da educação: questões de teoria e método<sup>1</sup>**

**Maria Ciavatta<sup>2</sup>**

## **Introdução**

A pesquisa teve como objeto a ocupação do antigo prédio da fábrica têxtil da Companhia Brasil Industrial (Paracambi, RJ, 1884-1996), por instituições de educação profissional, após seu fechamento. O campo empírico e documental da pesquisa são: (i) cerca de 70 fotografias, sendo metade do passado da fábrica e dos moradores, e metade de 2003 a 2006 de nossa autoria; (ii) a história contada através de 20 entrevistas com ex-operários e ex-funcionários da fábrica e com gestores e professores das instituições educacionais; (iii) a observação nas muitas visitas que fizemos a moradores da cidade e às escolas implantadas no velho edifício de uma fábrica com vila operária.

A recuperação dessa memória através de fotografias e da história contada por seus moradores é a primeira vertente da pesquisa, juntamente com transformação do espaço fabril do trabalho

<sup>1</sup>Este texto reproduz parte de Ciavatta, Maria. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I) - Introdução a uma história fotográfica. In: \_\_\_\_\_. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ, 2007. O projeto de pesquisa foi desenvolvido com apoio CNPq e Faperj, no período 2005-2007, com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Mestrandos e Doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e Professora Visitante da Faculdade de Educação de Serviço Social da UERJ.

em espaço de educação. A segunda vertente é a formação do cidadão produtivo emancipado e a polêmica sobre formação integrada, com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a exarcação do Decreto n. 5.154/2004.

Temos como foco as mediações das forças produtivas / relações de produção em sua relação com as práticas educacionais e a memória das diversas temporalidades da relação entre o mundo do trabalho e a educação. A reconstrução histórica dos dois processos, o do trabalho no passado, e o da educação no presente, se fez a partir de alguns conceitos básicos: a questão da totalidade social como exigência de uma visão emancipatória e como desafio teórico na produção do conhecimento; a história como processo e a história como método dentro da crise dos referenciais teóricos na sociedade capitalista atual; memória e temporalidades; a história oral; a fotografia como mediação e a história fotográfica.

### **Reconstruindo a realidade como uma totalidade social**

A historicidade da relação trabalho e educação consiste nas múltiplas relações que se desenvolvem no mundo do trabalho e da escola. A questão teórico-metodológica fundamental de sua reconstrução histórica é a concepção da história como processo, a produção social da existência humana, e a história como método a sua representação ao nível do pensamento (Labastida, 1983), que se constitui, secularmente, em meio a controvérsias sobre o que são os relatos, as narrativas, o discurso que se elabora sobre a vida em sociedade.

Historicamente, os pensadores dedicaram-se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer. Tantas quanto as visões de mundo e de realidade, são os caminhos delineados ou estabelecidos

para se chegar à “verdade”, para desnudar o objeto na sua interioridade, na sua natureza, no seu desenvolvimento e nas suas relações. Em geral, na produção do conhecimento reconhecido como científico, aceita-se que a explicitação do método e o rigor na sua aplicação conferem ao conhecimento obtido a qualidade de científico ou verdadeiro. No entanto, o próprio alargamento das fronteiras da ciência e das novas formas do ser humano se relacionar com o mundo têm trazido à luz a complexidade do conhecimento dito verdadeiro e os múltiplos saberes de que é portadora a humanidade na sua história milenar e, em grande parte, desconhecida.

Quando falamos em aproximação da realidade através da reconstrução histórica, duas questões preliminares estão postas: primeiro, recusamos todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida. Aos sistemas explicativos fechados ou funcionais, a uma visão fragmentada da realidade propomos a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo.

Conceber a realidade como uma totalidade social, reconstruída ao nível do pensamento, não é uma racionalização ou modelo explicativo mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações, das mediações ou os processos sociais complexos articulados, que constituem determinada totalidade. Conseqüentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> A exposição detalhada do tema consta de Ciavatta, 2001.

Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo. “O conceito de totalidade, tomado em si mesmo, destituído de suas dimensões processuais, apresenta uma alçada puramente formal, e quando aplicado à realidade torna-a formal e abstrata” (Bornheim, 1983:310).

Do ponto de vista metodológico, como apreender o real nas suas múltiplas faces, na sua complexidade, que não se esgota no objeto singular? Mas, também, cabe perguntar como não se perder num universo indefinido e confuso sob o argumento da busca da totalidade social de um fenômeno? O exame do papel mediador dos processos sociais, articulados em uma determinada totalidade é um primeiro passo no esforço de distinguir certas parcelas do real nas suas múltiplas determinações. A categoria da particularidade (Lukács, 1968) é um segundo passo nessa direção, no sentido da historicização dos fenômenos.

A esta lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sócio-cultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, de suas mediações sociais, realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais.

Mas compreender a história como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência (Cardoso, 1988). A história dos povos mostra que as diferentes concepções e os diferentes relatos que constituem sua história têm, implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de exaltação, de defesa ou

de condenação a homens, ações e acontecimentos, atos esses que não estão confinados ao passado. Isto porque os relatos não são apenas narrativas cronológicas ou lineares, histórias objetivas ou versões subjetivas do passado. São descrições, são notícias, são informações e explicações que relacionam uma coisa a outra, um momento a outro, um pensar e um agir a outro. São discursos preñhes de elementos de ação que se projetam do passado para o presente e instauram formas de ser do passado no presente, em direção ao futuro (Ciavatta Franco, 1990).

### **O conceito de emancipação**

O termo emancipação tem um sentido legal ligado à idéia de liberdade, de autonomia e de libertação. Refere-se a relações estabelecidas entre os seres humanos pelos costumes, pelas leis e por situações de constrangimento, de opressão, de aprisionamento. Nas análises da crítica à economia política, contrapõe-se ao conceito de alienação que significa, originalmente, ser privado do produto do trabalho, do conhecimento produzido e das relações sociais de reconhecimento do sentido coletivo do trabalho implícito em tudo que se produz. A análise clássica da alienação é a do fetiche da mercadoria (Marx, 1980), a partir da apropriação privada de um excedente do tempo de trabalho do trabalhador.<sup>4</sup> Mézáros (1981) desenvolveu um longo trabalho sobre as formas atuais como se manifesta a alienação.

Trata-se de um termo de uso corrente nos setores progressistas, mas é escassa sua elaboração teórica. Alguns o remetem ao filósofo italiano Giambattista Vico que viveu de forma quase anônima no século XVIII (1668-1744), durante o Iluminismo ao qual,

<sup>4</sup> Nas condições da moderna produção flexível, informatizada, as análises do tempo de trabalho requer uma explicitação de base empírica já que a expropriação de um excedente do tempo de trabalho não se calcula apenas sobre um tempo linear, quantitativo, como na produção de base taylorista-fordista.

formalmente, não aderiu. Era anti-cartesiano e seu pensamento é dado como historicista. Sua única obra, *Scienza Nuova*, serviu de inspiração a outros filósofos, a exemplo de Herder. “Vico elegeu a história como o único conhecimento objetivo acessível ao homem enquanto artífice de si próprio”.<sup>5</sup> O sentido etimológico do termo latino *emancipare* tem o mesmo sentido em português – assim como em espanhol e em italiano. Não há ambigüidade em seu sentido estrito: emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder. A emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja sujeito “artífice de seu próprio agir” e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida.

Há um viés corrente no uso do termo que é sua redução ao estatuto legal da emancipação. Há a falta de uma perspectiva de totalidade social na concepção do cidadão, do ser humano produtivo e na sua possível condição de emancipado. A ambigüidade do termo está no sentido político e histórico em que a libertação ocorre nas condições da liberdade a que se tem direito. Um exemplo recorrente é a libertação dos escravos no Brasil que foi jurídica, nos termos da lei e, na prática, historicamente, foi o abandono dos escravos à sua própria condição, no geral, de iletrados e desprovidos dos recursos materiais e de cultura política e educacional para assumir a própria liberdade. A evidência histórica é que eles, dificilmente, foram sujeitos e protagonistas de sua liberdade e, sim, foram sujeitados a novas opressões.

Em outra vertente conceitual da formação do cidadão produtivo<sup>6</sup>. Trein recupera o sentido de cidadania coletiva em Marx (1991)

<sup>5</sup> Notas biográficas de Maria Agostinelli. <http://www.liberliber.it/biblioteca/v/vico/index.htm> acessado em 02/07/2006.

<sup>6</sup> Elementos desta reflexão constam, originalmente, de Frigotto e Ciavatta, 2003 e 2006.

para fins de superação da cidadania burguesa. Como crítico do capitalismo e do liberalismo, Marx argumenta sobre as inconsistências do projeto liberal burguês na sociedade ocidental e da realidade prático-teórica que impede a emancipação completa do ser humano e limita o exercício da liberdade “que o mantém preso à idéia liberal de que é livre quem em sua vontade não está submetido a interferências e coerções”. Para que a própria cidadania possa ser exercida, o homem deve recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a totalidade da sociedade da qual faz parte, em uma condição de ‘co-participação’ à sua condição de indivíduo e de cidadão (Trein, 1994, p.126-7 e 133-7).

### **Memória e temporalidades – Reconhecendo os tempos múltiplos**

O tema memória e temporalidades evoca duas realidades que se complementam na análise dos fenômenos sociais: a relação estreita entre a estrutura econômica (o tempo longo do capitalismo), as diversas conjunturas econômicas e políticas (o tempo médio dos governantes e da sociedade em cada momento histórico) e os discursos e ações que concretizam a direção do movimento da história que se expressa no tempo breve dos acontecimentos (Braudel, 1992).

O autor denomina de tempos múltiplos o fato de que vários tempos históricos se condensam ou se superpõem em cada acontecimento. Também a memória existe com a marca de múltiplas temporalidades: a do momento em que as lembranças afloram; os conteúdos que as compõem que podem reunir pensamentos e sentimentos de vários momentos do passado; o tempo em que tais fatos ocorreram, alguns datados, marcados temporal e espacialmente, coloridos, sonoros, emocionados ou incômodos e rejeitados; outros difusos, imprecisos, nebulosos, fugidios.

Na língua portuguesa, a temporalidade é a qualidade do temporal, do provisório. Do ponto de vista social, é o movimento espaço-temporal onde se pode conhecer a particularidade histórica dos acontecimentos.

O que distingue o tempo da temporalidade? Entendemos que o termo tempo seja a concepção do fenômeno que se expressa no movimento transformador apreendido através das categorias (a exemplo de ontem, hoje, amanhã, cedo, tarde) e dos instrumentos de medição concebidos pelo ser humano (desde o relógio de sol até os relógios digitais da atualidade). É uma categoria muito geral de pensamento. Seja o tempo percebido através da transformação da natureza, seja o tempo quantificado dos relógios.

A temporalidade é um conceito menos elaborado na pesquisa social, sinaliza começo e fim dos movimentos do tempo-espaço, a partir dos critérios que aplicamos a esses movimentos. É o tempo no seu movimento, expresso na particularidade histórica, concretizado e percebido através da atuação dos seres humanos. No caso da atual pesquisa, são as transformações sociais do trabalho e da educação que se iniciam no final do século XIX com a implantação da Companhia *Brazil Industrial* no atual município de Paracambi, Estado do Rio de Janeiro. As mudanças se expressam em diversas conjunturas históricas, durante todo século XX até o início do século do século XXI. Mas as temporalidades que se apreende, através da memória dessas transformações, é o registro que a sociedade, através de determinados sujeitos sociais, fez, preservou e transmite às novas gerações através da linguagem oral, escrita e iconográfica.

Se voltarmos ao tema da pesquisa anterior, a formação do cidadão produtivo (Frigotto e Ciavatta, 2006), vemos que, no decorrer das duas décadas que foram objeto de estudo, pelo menos duas “temporalidades” puderam ser identificadas: a conjuntura da “transição para a democracia” nos anos 1980 e a conjuntura da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais nos anos 1990.

Os relatos presentes na pesquisa, através da história contada por seus moradores e alguns poucos trabalhos disponíveis, se estendem por um longo percurso temporal, 136 anos de história, recuperados nos fragmentos da memória preservada sobre a antiga fábrica da Companhia Brasil Industrial, pelas famílias dos extrabalhadores. Fechada a fábrica, depois de um processo prolongado de crise econômico-financeira, em 1996, começaram a ser instaladas unidades educacionais a partir dos anos 2000.

Nas fotografias remanescentes e na memória dos moradores, as temporalidades da própria vida, dos pais e dos avós parecem amalgamadas pelos sentimentos de apego ao lugar, pelos fatos e sentimentos mais marcantes. O tempo da fábrica é lembrado com nostalgia, um sentimento de perda e, talvez, de libertação quando se espelham no presente das escolas que ali começaram a se instalar. São espaços carregados de recordações de trabalho duro, emoldurado pelos afetos da convivência diária, pelas pequenas transgressões e pela solidariedade dos amigos e a saudade dos familiares.

As transformações sociais e econômicas no país, as mudanças de proprietários da fábrica, introduzem novas questões e desafios para a reprodução do capital e para as relações de trabalho dos operários. A Brasil Industrial atravessa as diversas conjunturas da vida do país como uma empresa bem sucedida. A partir dos anos 1970, a crise de acumulação do capitalismo se espalha pelo mundo e ganha visibilidade no Brasil nos anos 1980, trazendo novos desafios para a indústria. A fábrica começa a ser desativada com a remoção de algumas máquinas e a redução do quadro de empregados. Em 1996, é fechada definitivamente, sob protestos exaltados do sindicato local, dos trabalhadores e a presença usual da polícia em tais situações.

A antiga fábrica passou a ser “lugar de memória” (Nora, 1984) para aqueles que queriam preservá-la como o monumento, mais

significativo, que era, da história da cidade. No início dos anos 2000, a Prefeitura Municipal de Paracambi havia comprado o complexo fábrica e a vila operária dos antigos donos. Não sem polêmica, partes da área e das instalações anexas se tornaram propriedade privada (terrenos, a antiga casa patronal, a capela) e foram feitas parcerias para a instalação de escolas de educação profissional, técnica e tecnológica no prédio principal da fábrica. No velho espaço de trabalho e de alienação, ressurgem esperanças emancipadoras através da educação.

### **A fotografia como mediação e a história fotográfica**

Hoje, a fotografia ocupa um posto de relevo, não apenas no campo da informação, mas também da cultura, como testemunham as diversas instituições que a cultivam, como os museus, fundações, departamentos especializados, arquivos, escolas. (Zannier, 1994, p. 7-8)

Como na Europa, no Brasil, repercutiram iniciativas semelhantes no período. As artes têm sido objeto de muitos estudos, particularmente, sobre o movimento e as repercussões da Semana de Arte Moderna. O campo da história dos usos da fotografia tem bons trabalhos sobre o século XIX e início do século XX (entre outros, Kossoy, 1980; Machado, 1984). Mas muitas de nossas referências usuais sobre a história e os usos da fotografia no país, são de autores estrangeiros (entre outros, Bourdieu, 1965; Sontag, 1986; Dubois, 1994) Outros são estudos temáticos (a exemplo, Essus Mauad, 1990; Leite, 1993). Mas é a história documental escrita e oral, mais do que a fotográfica, que tem sido objeto de um trabalho analítico sistemático no Brasil.

Recuperando os vínculos da fotografia com os momentos históricos, Kossoy (1989) lembra que "Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um quadro determina-

do da realidade registrado fotograficamente. (...) O artefato no seu todo, assim como o registro visual na sua individualidade, constituem uma fonte histórica” (p. 30-31).

Em outros termos, significa reconhecer a fotografia como resultado da atividade social, o visível revelado e o invisível oculto, a história sob a aparente simplicidade de uma representação, a imagem. Mas “a história é o mundo das mediações” (Cury, 1985). Entender a fotografia como mediação significa concebê-la como processo social complexo (Ciavatta, 2002), síntese de múltiplas determinações ou o concreto pensado (Marx, 1977, p. 229). A fotografia como mediação é uma visão historicizada de objetos singulares ou de acontecimentos, fenômenos cujo conhecimento deve ser buscado no conjunto articulado de relações sociais (estéticas, culturais, econômicas, políticas etc.) que o constituem no tempo e no espaço.

Nas experiência de história fotográfica que realizamos, nosso objetivo foi reconstruir alguns aspectos do mundo do trabalho e da educação, em várias situações de trabalho e de ensino profissional e técnico (Ciavatta Franco, 1994; Ciavatta, 2002; Ciavatta, 2007).

Mas se nossa fonte principal são as imagens fotográficas, elas não prescindem das demais fontes documentais, escritas (historiografia, literatura, documentos, imprensa etc.) e verbais (relatos, entrevistas com moradores locais – ver Ciavatta, 2007). Para dar voz e significado às imagens belas e silenciosas de tantos rostos e acontecimentos do passado, recorreremos à intertextualidade:

(...) uma fotografia, para ser interpretada como texto (suporte de relações sociais), demanda o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade de uma época. Sendo assim, o uso de fotografias como fonte histórica obriga tanto as instituições de guarda, quanto os historiadores ao levantamento da cultura histórica, que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo continuado de produção de sentido social. (Mauad, 2004, p. 20).

## **Considerações finais**

A natureza necessariamente sintética de um texto como este, para anais de um seminário de pesquisa não abre espaço para que estas questões de teoria e método fossem tratadas com todos os detalhes e aprofundamentos que requerem. Procuramos sinalizar por onde e por quais autores passa nossa reflexão.

Os temas memória e temporalidades, totalidade, mediação, emancipação, história como processo e história como método, história fotográfica, constituem um repertório de questões atuais sobre as quais buscamos refletir com base no método da economia política e na história como produção da existência (Marx, 1977, 1970, 1980). De outra parte, a fotografia como técnica, como objeto e como linguagem, não existia no tempo de Marx e é apropriada exaustivamente pelo capitalismo através dos meios de comunicação. Contribui, com sua candura e sedução, para alimentar o consumo exacerbado e a aceitação da alienação do trabalho, estetizando e naturalizando a realidade cruel de um mundo de grandes desigualdades sociais. O desafio destas notas teórico-metodológicas está em apreender os objetos fotográficos na sua historicidade, sem abrir mão da visão iluminadora da realidade propiciada pelo referencial marxista, não desconhecendo as polémicas que a questão provoca.

## **Referências bibliográficas**

BORNHEIM, Gerd A. *dialética*. Teoria e práxis. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Um art moyen*. Essais sur lês usages sociaux de la photographie. Paris: Aux Éditions di Minuit, 1965.

BRAUDEL, Ferdinand. A longa duração. In: \_\_\_\_\_. *História e ciências sociais*. Lisboa, Presença, 1992.

CARDOSO, Ciro F. *Ensaio racionalistas*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CIAVATTA FRANCO, Maria. *A Escola do Trabalho – História e imagens*. Tese (Professor Titular em Trabalho e Educação). Niterói: UFF, 1993.

CIAVATTA, Maria. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ, 2007.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). 2ª. ed. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens – A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CURY, Jamil R. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. Campinas: Papyrus, 1994.

ESSUS MAUAD, Ana Maria. *Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX*. Niterói, UFF, 1990.

FRANCO, Maria Ciavatta. *O trabalho como princípio educativo*. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). (Tese de Doutorado em Ciências Humanas - Educação). Rio de Janeiro, Depto. De Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. *A formação do cidadão produtivo*. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil*. Século XIX. Rio de Janeiro: MEC. Funarte, 1980.

LABASTIDA, Jayme. O objeto da história. *Nova escrita*, Ensaio, São Paulo, 5 (11/12): 161-175, 1983.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular*. Introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARX, Karl. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2a. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Lisboa: Paulo: Estampa, 1977.

MARX, Karl. *O capital*. (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez, 2004.

MÉSZÁROS, I. *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NORA, Pierre. Entre mémoire e histoire: la problematique des lieux. In: \_\_\_\_\_. *Les lieux de mémoire I – La République*. Paris: Gallimard, 1984.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre a fotografia*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

TREIN, Eunice S. *Trabalho, cidadania e educação: entre o projeto e a realidade concreta, a responsabilidade do empenho político*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994 (Tese de Doutorado em Educação).

ZANNIER, Ítalo. *La fotografia italiana*. Crítica e storia. Milano: Jaca Books, 1994.

# **Política Social, Reconfigurações da Rotina Escolar e Formação Docente**

***Eveline Algebaile***<sup>1</sup>

## **Introdução**

As pesquisas que vimos realizando, a respeito das implicações históricas entre expansão escolar e ações de gestão da pobreza no Brasil, têm nos possibilitado perceber que um elenco muito variado de medidas governamentais implementadas, em nível federal, a partir da década de 1990, tem contribuído para a consolidação de dispositivos que, em conjunto, operam importantes mudanças na configuração da escola pública de ensino fundamental.

Temos dedicado atenção especial, neste caso, à intensificação da municipalização da oferta escolar nessa etapa de ensino, processo fortemente implicado com relevantes modificações no alcance social e no perfil da escola, especialmente porque a expansão da oferta municipal vem sendo viabilizada, em grande parte, por meio da reedição de antigas estratégias de pronto atendimento que acabam por reiterar a precarização das condições de escolarização. A criação de anexos escolares, a ampliação do número de turnos diurnos, a fusão de turmas, da reconversão de salas especiais (de leituras, de artes etc.) em salas convencionais e o rodízio na ocupação de salas, são exemplos bem representativos dessas estratégias.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFF e Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Outro aspecto relevante dessa intensificação da municipalização é o fato de que, no contexto de ajuste estrutural do Estado, esse é o processo por meio do qual foi dada continuidade à lenta história de expansão do alcance territorial e populacional da escola elementar brasileira. Num momento em que se observa a retração do Estado em inúmeras ações do campo social, a expansão do alcance da escola reveste-se de importância analítica singular, por revelar, não um movimento de simples crescimento compensatório da escola, mas uma efetiva modificação do peso e das formas de participação da escola na composição da política social e na sua realização.

Se a análise da “política educacional” empreendida a partir da década de 1990 não se limitar às medidas educacionais em sentido estrito e considerar toda e qualquer disposição que, mesmo emanada de outros setores, apresente repercussões relevantes para o setor educacional, ficará evidente o sentido estratégico que a distribuição territorial da escola adquiriu em um país onde os demais equipamentos e serviços básicos, referidos a direitos sociais, jamais se expandiram na mesma medida.

É nesse contexto que a escola fundamental, ainda que material e funcionalmente empobrecida, tem se mantido em um estado de permanente e complexa expansão, conjugando a ampliação da oferta com a utilização reiterada do aparato material e funcional do setor educacional para a realização redutora de ações de outros setores cuja universalização não está prevista.

Se tivermos isso em consideração, perceberemos que as mudanças educacionais no contexto de reajuste estrutural do Estado, no Brasil, envolvem importantes mutações na esfera escolar, especialmente em decorrência da proliferação de programas assistenciais via escola, promovidos por diferentes níveis e setores governamentais, com impactos variados sobre a estrutura do setor educacional, a dinâmica escolar, as condições de trabalho na

escola e, conseqüentemente, a formação docente, em uma perspectiva ampliada.

A discussão dos nexos entre essas mutações na esfera escolar e essa “formação docente ampliada” é o foco deste trabalho. Nele, partimos da análise das implicações históricas entre expansão escolar e alcance social e territorial do Estado no Brasil, para discutir a especificidade assumida pela expansão escolar nesse contexto, as formas contemporâneas dessa expansão no interior do processo de reajuste estrutural do Estado, bem como suas repercussões na formação docente, entendida como produção sócio-histórica implicada com as condições de trabalho e as relações por elas mediadas.

### **Modernização seletiva, desigualdades sócio-espaciais e políticas públicas na periferia do capitalismo**

As formas de inserção de países periféricos nas relações capitalistas foi objeto, nas décadas de 1960 e 1970, de estudos relevantes para a compreensão da especificidade dos nexos entre os processos de modernização e a reiteração de desigualdades sócio-espaciais, no contexto brasileiro. Os estudos de Florestan Fernandes (1974 e 1975), Francisco de Oliveira (1998 e 2003) e Milton Santos (1979a e 1979b) destacam-se, nesse caso, por mostrarem, a partir de diferentes ângulos, que os processos de modernização nos países capitalistas periféricos têm, como marca central, a tendência a conjugarem intensivamente a incorporação de inovações científicas, tecnológicas e culturais com usos instrumentais do arcaico e do precário, em diferentes âmbitos da vida social.

Trata-se de uma forma de modernização que não se opõe ao “atraso”, dele se valendo para maximizar a produção de excedentes e sua apropriação privada, tanto mais intensas quanto mais a produção e a apropriação do excedente econômico se ancoram em um excedente cultural e de poder político que garante o controle das forças que poderiam se contrapor à perpetuação do pa-

drão de apropriação instituído. “Excedente de poder” é o termo usado por Fernandes (1974) para designar essa hipertrofia do controle do poder político pelas elites, com vistas à manutenção do padrão “ótimo” de produção e apropriação do excedente econômico.

É nesse contexto que se dá a produção de desigualdades sócio-espaciais diversas: entre regiões, entre capital e interior, entre rural e urbano e, no âmbito intra-urbano, entre áreas com distintos padrões de urbanização. A reiteração de assimetrias na produção do urbano, por sua vez, está implicada com a consolidação de padrões também assimétricos de urbanidade (Ribeiro, 1996), constituídos por modos de relação com o trabalho, a cultura, a participação política e o exercício de direitos conformes aos diferentes modos de viver, pensar e agir possibilitados no contexto urbano.

A atualização de práticas políticas comumente identificadas com o “atraso” – como o patrimonialismo, o clientelismo, o nepotismo e a corrupção sistêmica – parece afirmar-se, aí, como inevitável, já que a própria ocupação do Estado pode se inscrever em uma lógica de uso instrumental de todos os recursos que garantam o padrão geral de apropriação de excedentes. Por isso, as fusões instrumentais entre as inovações e o arcaico, ocorridas nesses contextos, não se dão simplesmente como programa econômico, em sentido estrito. Tais fusões são mais eficientes nos seus propósitos econômicos quanto mais se consolidam como programa político, assentando-se na desagregação das relações entre as forças sociais em formação, instituições, ações e experiências que teriam potência para propor referências e rumos diferentes dos instituídos.

Nesse quadro, o patrimonialismo, convertido, ainda que parcialmente, em recurso propiciatório da apropriação privada das inovações – da *modernização como negócio*, diria Fernandes (1975) – não pode ser compreendido como mera expressão do

atraso. Na verdade, ele é operado, nos novos circuitos, de forma a cumprir funções orgânicas ao próprio projeto modernizador, constituindo, portanto, uma forma particular de modernização que, no Brasil, poderia ser chamada de modernização à *brasileira*, aproveitando-se o sentido do termo “à brasileira” cunhado por Vianna (1997) ao discutir a especificidade histórica da “revolução passiva” no Brasil<sup>2</sup>.

As políticas públicas, expressão das forças, práticas, movimentações e tensões constitutivas desse quadro, são, portanto, também atingidas por tendências à fragmentação e à incomunicabilidade entre instituições, ações, projetos, profissionais e usuários, bem como pela tendência a sua organização conforme padrões desiguais de direitos e parâmetros de realização que reproduzem ou instauram diferentes formas de segregação espacial e social. Isso se dá de tal modo que as ações que chegam aos espaços de fronteira de inserção social tendem a ser fortemente corrompidas, nos seus conteúdos de direitos, por usos instrumentais à lógica de apropriação privada do poder e dos recursos do Estado.

Nesse contexto, a “erosão da esfera pública” (Telles, 2001) se dá por meio de um conjunto variado de ocorrências que afetam as condições de exercício de direitos, no que diz respeito ao acesso e usufruto de bens e serviços, às possibilidades de disputa pública de sua definição e seu alcance, bem como aos horizontes e expectativas sociais aí implicados. São ocorrências que podem abarcar o fechamento, a interdição ou privatização de espaços e

---

<sup>2</sup> Gramsci utiliza o conceito de “revolução passiva” em referência a diversos processos de mudança política, econômica e social que ocorrem sob o controle de objetivos de conservação ou restauração de forças políticas que já ocupavam o poder, daí também o uso, pelo autor, dos termos, “revolução-restauração” ou “revolução sem revolução”. A formulação de Vianna (1997) sobre a revolução passiva à *brasileira* referencia-se na constatação de que a revolução burguesa autocrática, no Brasil, teria se realizado em um processo de longa duração, no qual orientações políticas, em princípio, distintas e vistas comumente como portadoras de ideais até mesmo contrapostos, teriam realizado uma complexa fusão.

serviços públicos; a reconfiguração de instituições, com efeitos graves em termos de redução da esfera pública; a restrição das formas concretas de exercício de direitos que, na sua formulação jurídica, já haviam obtido escopo mais amplo; o desmanche de prerrogativas democráticas contidas na formulação de mecanismos de debate e gestão de políticas. Trata-se, assim, de um conjunto de ocorrências que, entre outros efeitos, desorganiza referências e desagrega forças e sujeitos coletivos em formação, atenuando sua potência irruptiva (Heckert, 2004) e produzindo formas de comportamento, em termos da disputa de direitos e do sentido de público, comumente interpretadas como denotativas de “baixas exigências sociais”.

A esse padrão de apropriação de excedentes, portanto, corresponde um padrão de governabilidade, segundo o qual a legitimação de uma determinada força política no poder não envolve maiores exigências sociais a respeito da reconstituição do público, sob a forma de recriação e sustentação de espaços de debate, de consolidação de noções de direitos, de produção de mecanismos para seu asseguramento e de garantia de qualidade para sua realização como tal, como direitos.

Em uma lógica de “culpabilização das vítimas” (Valla, 1986), essas “baixas exigências” aparecem hoje, com frequência, no debate público, como um dos componentes da reiteração da má qualidade de políticas, serviços e equipamentos públicos – dentre eles, os educacionais – que se perpetua nos espaços de fronteira da inserção social, os quais, longe de representarem porções residuais do território, são constituídos por imensas áreas, não apenas periféricas aos grandes e médios centros urbanos, mas também internas a esses próprios centros.

### **Um caso exemplar: políticas públicas na metrópole**

No Brasil, os vínculos entre modernização seletiva e apropriação privada do público marcam toda uma história de produção do território, compreendendo-se, aí, a instauração e modificação das atividades e relações econômicas e políticas, bem como a formação societária correspondente. Nas metrópoles, porém, tais vínculos adquirem formas particulares de realização de grande interesse analítico, já que nelas se delineiam contundentes contrastes entre as mais avançadas inovações e as mais aviltantes condições de vida.

Isso faz da escala metropolitana, como já assinalou Ribeiro (1997), uma escala fundamental para o reconhecimento de desigualdades econômicas e culturais e de limites históricos das políticas públicas representativos de aspectos da problemática urbana e social enfrentada por um leque bem mais amplo de cidades. Destaca-se, aqui, o paradoxo de que as metrópoles brasileiras, espaço das inovações, sejam também o lugar de formas ímpares de contrastes e aparentes desajustes entre padrões de modernização da vida social e formas de exercício do poder. Um exemplo disso é a persistência do patrimonialismo em espaços que mobilizam avançados processos de modernização, algo que pode ser entendido como um vigoroso enigma que, enfrentado, deve propiciar importantes contribuições para a compreensão do problema em outras escalas.

A compreensão desses contrastes de formas – os quais, muitas vezes, escondem a organicidade de funções, bem como fusões bizarras (Gramsci, 2000 e 2002) entre formas, funções e forças que, em princípio, parecem inconciliáveis – requer atenção à complexidade do processo de formação e expansão das metrópoles, de maneira a entendermos que tais processos, sob o capitalismo, não tendem a opor, mas a integrar funcionalmente riqueza e po-

breza. Primeiro porque se trata de formas de modernização ancoradas na renovação instrumental de formas arcaicas de trabalho que alimentam a maximização da produção de excedentes, envolvendo a manutenção de redes hierarquizadas de trabalho que interligam as mais inovadoras às mais provincianas formas e relações, os mais altos aos mais baixos padrões de remuneração, no próprio contexto metropolitano. Segundo, porque a modernização dos núcleos mais avançados de vida metropolitana requer também uma apropriação desigual do excedente que financia a própria produção urbana, implicando a produção, manutenção e incorporação, às relações metropolitanas, de espaços sem o mesmo padrão de urbanização e de urbanidade, espaços que sustentam duplamente – pela baixa remuneração do trabalho e pelo baixo custo de urbanização – um padrão de produção de excedente e a lógica de apropriação que lhe é inerente. Por isso, a expansão metropolitana nos países de capitalismo dependente – especialmente no atual contexto de reestruturação econômica e política mundial, que envolve a reestruturação do Estado e, nessa linha, mudança para menos nas definições e efetivações de direitos sociais – é uma expansão desigual de tudo o que possa ser considerado metropolitano.

Partindo dessas referências, o estudo que realizamos sobre as implicações entre expansão escolar e gestão da pobreza, em municípios periféricos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, permite a apreensão de importantes aspectos das conjugações instrumentais entre incorporação de inovações e reiteração das formas precárias de vida.

Um dado de interesse particular é o lugar central assumido, no processo de reprodução de desigualdades sócio-espaciais, por políticas públicas, como a educacional, que, longe de enfrentarem as assimetrias sociais e espaciais, as renovam.

Observa-se, em primeiro lugar, que a escola é o equipamento público que chega, praticamente “em tempo real”, aos novos espaços de destituição, seja sob a forma da instalação concreta de um novo estabelecimento, seja (o que tem sido bem freqüente) sob a forma de novas interligações entre as áreas ocupadas ou adensadas e os equipamentos escolares disponíveis, muitas vezes submetidos a manipulações do tempo e do espaço escolar que permitem a criação, em tempos recordes, de novas vagas.

Evidentemente, isso é aplicável apenas para a escola fundamental, especialmente nas séries iniciais, já que as demais etapas de ensino não têm mostrado propensão à expansão no mesmo ritmo. Poderíamos, ainda assim, interpretar positivamente essa quase simultaneidade entre expansão urbana e expansão escolar, caso não saltasse aos olhos, igualmente, a não manutenção do mesmo ritmo de expansão também no caso das outras políticas setoriais básicas, especialmente saúde, saneamento e habitação.

Não há, até aqui, novidades. Essa é a marca histórica da formação de periferias urbanas no Brasil. Em relação à expansão de políticas, há, porém, uma exceção de grande interesse analítico: a expansão e, particularmente, a forma de expansão do setor de assistência social – na forma de secretarias de assistência, ação ou desenvolvimento social, mas também na forma de uma infinidade de ações pulverizadas por outras pastas. Trata-se, afinal, de um setor que visivelmente cresce, mas em termos, essencialmente, de programas aos quais não corresponde nova estrutura e aparato institucional e funcional especializado. Há, na verdade, uma tendência instalada à sublocação de estruturas materiais, administrativas e funcionais de outros setores governamentais, incluindo seus recursos financeiros, para a realização desses programas fortemente caracterizados pela focalização do público-alvo e do próprio perfil da ação.

Vale ressaltar que essa é uma exceção que confirma a regra de não expansão da esfera de direitos por meio da expansão de outros serviços, especialmente porque seu modo de realização compreende uma forma particular de redução da esfera pública que está em andamento, uma “ampliação para menos”, como diria o poeta Manoel de Barros, em que as supostas ampliações de um setor são feitas a custa de graves perdas em outro.

Essa percepção é fortalecida pela generalização da tendência à utilização sistemática da escola elementar para a realização encurtada de ações que, em princípio, caberiam a outras políticas. Essa não é uma tendência nova no Brasil. Ao contrário, permeia toda a lenta saga de expansão da escola elementar brasileira, ao longo de todo o século XX, estando presente em projetos vinculados a questões de saúde, de assistência, de trabalho e de cultura, dentre outras (ALGEBAILLE, 2004). Mas é inegável sua intensificação na década de 1990, quando, especialmente a partir de programas federais, consolidaram-se práticas sistemáticas de aproveitamento da infraestrutura administrativa do setor educacional, como um todo (instituições, profissionais, equipamentos, recursos financeiros das secretarias de educação), e do aparato escolar, em particular (o equipamento escolar como uma espécie de posto avançado do Estado), para a realização de ações e programas pontuais, administrados por diferentes esferas governamentais.

A gravidade do problema não está, de nosso ponto de vista, na utilização da escola, por si, mas na forma instrumental como isso se dá: “economizando” ações no campo social, subordinando o setor educativo escolar a propósitos econômicos que lhe são externos (FRIGOTTO, 1984), esvaziando a própria ação educacional e desviando empenhos e recursos para ações que pouco ou nada adensam o processo educativo.

Questões como essas reforçam a necessidade de problematização do próprio termo “expansão escolar”,

comumente usado para designar uma suposta expansão de acesso a direitos. Por isso, temos trabalhado com uma definição ampliada de expansão escolar, que busca dar conta tanto da expansão da oferta educacional quanto das suas implicações com a expansão da esfera escolar, entendendo que, em contextos de modernização seletiva, o maior alcance social e territorial da escola pública é, em geral, acompanhado de significativas modificações estruturais da “ação escolar”, especialmente em decorrência da migração de tarefas de outras políticas sociais para a escola e dos impactos variados dessa migração sobre a estrutura do setor educacional, a dinâmica escolar, as condições de trabalho na escola e, conseqüentemente, a centralidade do plano educacional no interior da esfera escolar.

Um aspecto de interesse nessa discussão é que, vista desse modo, a expansão escolar inclui uma espécie de “robustecimento” da escola que, no entanto, representa uma dupla perda em termos sociais, públicos, humanos: a expansão da esfera escolar como instrumento de dissimulação da secundarização do acesso ao conhecimento via escola e da redução da esfera pública em geral, por meio da economia de ações em outros setores do Estado.

### **Repercussões das mudanças escolares na formação docente**

Formulações como as de Thompson (1999), a respeito da formação de sujeitos coletivos, e as de Gramsci (2001), a respeito dos componentes subjetivos dos processos de formação societária, trazem contribuições fundamentais para os estudos sobre formação docente, apresentando uma concepção ampliada de formação (HECKERT e ALGEBAILLE, 2003) que destaca seu caráter processual e suas implicações tanto com as ações institucionalizadas dirigidas a finalidades formativas especializadas, quanto com as relações e as condições de trabalho, a partir das quais são afir-

mados valores, concepções, práticas e disposições influentes na produção de diferentes modos de pensar e agir. Nossas discussões sobre os efeitos das reconfigurações da ação do Estado sobre a configuração do trabalho docente partem dessas referências.

Cabe destacar, nesse caso, a necessidade de se considerar de forma ampliada as próprias “condições de trabalho”, atentando-se para o fato de que estas são constituídas por elementos variados, envolvendo e inter-relacionando de modos complexos as condições e recursos materiais e funcionais, as demarcações da rotina escolar, as redes de atravessamentos institucionais, as condições a partir das quais se dão as relações entre a escola e as demandas locais, dentre outros aspectos que produzem contradições, tensões e direcionamentos nas ações e relações intra e extra-escolares.

A afirmação necessária de se fazer aqui é que essas condições de trabalho são formativas, porque interferem difusa ou sistematicamente na produção de modos de pensar e agir, na produção de tendências à agregação e à dispersão, de acúmulos compartilhados e diferenciações particularistas, de relações cooperativas e concorrenciais, de autonomia e subserviência intelectual, dentre outros aspectos.

É nesse sentido que a migração intensiva e intermitente de tarefas para o setor educacional e, dentro deste, para a escola, parece constituir, hoje, um dos principais fatores de formação docente, por modificar a esfera e a rotina escolar, ou, em termos mais precisos, modificar o conjunto de ações que se passa a considerar “próprias” da escola e, conseqüentemente, o conjunto de referências organizacionais e temporais para sua realização cotidiana.

A escola pública fundamental em contextos metropolitanos é particularmente afetada por isso. Por ser um equipamento público bem distribuído territorialmente, por sua condição de elemento componente de uma rede quantitativamente ex-

pressiva e facilmente articulável a outras redes de equipamentos e ações, por seu largo alcance dos segmentos sociais pobres, é mais intensamente acionada para a realização dessa nova geração de ações no campo social.

No espaço metropolitano, o uso reiterado da escola como uma espécie de “posto avançado do Estado” é praticamente uma regra. Parte importante das modificações que ocorrem atualmente na esfera e na rotina escolares, nesses contextos, está visivelmente implicada com a formação, no campo social, de espécies de “sub-setores” de ação constituídos, difusamente, por programas temáticos referenciados em categorizações restritas dos segmentos sociais e das situações de vulnerabilidade passíveis de assistência. São programas que, não dispendo de base operacional própria, ancoram-se no uso sistemático de setores consolidados da política social, utilizando-os como espécies de “hospedeiros” e provocando, conseqüentemente, inegáveis impactos sobre as condições de realização das ações centrais desses setores.

A análise desses programas em conjunto tem permitido perceber que não se trata essencialmente de novas frentes de ação que delineariam uma ampliação da esfera pública e uma integração de políticas setoriais. Trata-se de uma nova dinâmica de organização e funcionamento do setor social que permite ao Estado uma espécie de “nova liberdade”, em relação aos parâmetros de ação que vinham sendo estabelecidos ao longo dos processos de consolidação de políticas tendentes à universalização, uma liberdade especialmente configurada como maior poder de disposição sobre os recursos disponíveis e sobre a sua destinação efetiva.

A profusão de programas focalizados a partir de categorizações sociais e de “problemas” cada vez mais restritas e particularizadas; a pulverização desses programas por setores de ação muito diversos, como assistência ou ação social, educação,

saúde, trabalho e renda, cultura etc.; a sobreposição de programas e ações; a falta de integração entre programas e entre estes e as ações regulares de cada setor; a provisoriedade das equipes, bases institucionais e recursos designados para sua realização não nos parecem, nesse contexto, pura deriva, mas elementos de uma lógica de ação intimamente implicada com essa “nova liberdade”, que altera as referências anteriormente pactuadas a respeito do que é público.

A falta de referências claras sobre a regularidade, o escopo (perfil e amplitude) e o alcance social desses programas sociais, bem como a tendência à abordagem individualizada dos problemas para os quais estes se dirigem são exemplos dramáticos do novo poder de arbitragem do Estado sobre o conteúdo e o alcance de suas ações. E essa nova condição de ação do Estado, não mais pautada em referências efetivamente públicas, que permitiriam aos diferentes sujeitos debater, exigir, acionar e intervir nas políticas, essa possibilidade de operar com informações móveis, estão fortemente implicadas com a desarticulação e desorganização de referências que orientavam a ação coletiva em torno de questões e objetivos pactuados.

No setor educacional, os usos instrumentais de recursos, equipamentos e funcionários para a realização dessa multiplicidade difusa de programas têm agravado as condições de trabalho, já atingidas por medidas das próprias políticas educacionais, que também parecem orientadas para a profusão de projetos com alcances, durações, normas, rotinas e calendários diversificados, e caracterizados por pouca interlocução e sentido de complementariedade.

A observação dos efeitos dessa nova dinâmica sobre a rotina escolar permite perceber seu caráter indutor de relações, valores, referências e práticas, de forte repercussão sobre a formação docente. As novas demarcações do tempo no cotidiano escolar, es-

pecialmente pautado pelas urgências; a efemeridade dos projetos; a sobreposição de tarefas e responsabilidades; a sobrecarga de atividades burocráticas; o encurtamento do tempo e do espaço para a realização de encontros e trocas regulares, não pautados totalmente de fora; o soterramento das pautas de reuniões aos problemas administrativos; a confrontação dos professores com novas ordens de problemas para os quais eles não têm respostas; parecem produzir uma desorientação formativa que dilui acúmulos coletivos, essenciais ao enfrentamento crítico desse contexto.

As expressões utilizadas pelos professores para ilustrarem seu cotidiano são elucidativas dos sentimentos de impotência e de subordinação que parecem condicionar, hoje, o trabalho docente. Repete-se a tendência a se descrever a escola como “um balcão”, em que as pessoas “passam o dia atendendo, mas não resolvem nada”; a se entender que trabalhar em escolas de áreas pobres “é como enxugar gelo”; que o “professor não tem que pensar, tem que fazer”; que “quando a gente está na ‘chapa quente’, discutir atrapalha”. A sensação de risco e desespero é fortemente presente: “A gente está na linha de tiro”.

Longe de definirem o professor, tais termos devem ser tomados como indicativos dos efeitos produzidos por políticas que desorganizam referências coletivas e possibilidades de compartilhamento, que acionam o professor para um ativismo desconectado de objetivos coletivamente traçados, que o destituem de autonomia na gestão do próprio trabalho e das próprias relações, verdadeiras políticas de desistência (HECKERT, 2004) que concorrem com os objetivos de formação pedagógica, tão comumente apresentados por programas de formação permanente que parecem entender a formação docente como processo imune ao contexto formativo da escola.

## **Referências bibliográficas**

ABREU, Jayme e CUNHA, Nádia. 1966. Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 101, p. 115-123.

ALGEBAILLE, Eveline. 2004. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese de Doutorado em Educação. RJ: UFF.

BEISEGEL, Celso de Rui. 1974. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira.

FERNANDES, Florestan. 1974. Mudanças sociais no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

\_\_\_\_\_. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 1975. Rio de Janeiro: Zahar.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 1984. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez.

GRAMSCI, Antonio. 2000. Cadernos do cárcere, v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_. 2001. Cadernos do cárcere, v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_. 2002. Cadernos do cárcere, v. 5. Il Risorgimento italiano. Para uma história das classes subalternas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HECKERT, Ana L. C. 2004. Narrativas de resistência: educação e políticas. Tese de Doutorado em Educação. Niterói/RJ: UFF.

HECKERT, Ana L. C., e ALGEBAILLE, Eveline. 2003. Formação e mudança: reflexões compartilhadas. Teias - Revista da Faculdade de Educação da UERJ, v. 5, p. 46-55.

OLIVEIRA, Francisco de. 1998. Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2003. Crítica à razão dualista – O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo.

RIBEIRO, Ana Clara T. 1996. Urbanidade e vida metropolitana. Rio de Janeiro: Jobran.

\_\_\_\_\_. Reproducción social e involución intra-metropolitana en el Brasil. 1997. JCAS Symposium Series 2, p. 139-157.

SANTOS, Milton. 1979a. Pobreza urbana. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1979b. O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

TELLES, Vera. 2001. Pobreza e cidadania. São Paulo: Editora 34.

THOMPSON, E. P. 1999. A formação da classe operária inglesa – a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VALLA, Victor. 1986. Educação e favela. Petrópolis: Vozes.

VIANNA, Luiz W. 1997. A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ/Revan.



# **Oh! Admirável mundo novo!**

## **A chegada do neoliberalismo e da tecnologia nas escolas do meio rural de Trajano de Moraes**

**Roberto Faria\***

### **Introdução**

A crise do capitalismo do modelo Keynesiano dos anos 70 levou o Brasil e os demais países periféricos, a partir dos anos 80, a inserir-se no novo processo econômico-social, conhecido como neoliberalismo. Fala-se de uma retomada dos princípios do liberalismo clássico com a respectiva correção e a eliminação do Estado do Bem estar Social.

Cabe destacar que, as inovações voltadas para a remoção de barreiras espaciais através do tempo, o incentivo para racionalizar a organização espacial e em configurações de produção eficientemente com a criação de redes de circulação e de consumo têm tido imensa significação na história do capitalismo.

A partir dos anos 80, viveu-se uma intensa fase de compressão do tempo/espaço que tem tido *impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural* (HARVEY, p. 257, 1994).

Ainda segundo Harvey (1994), a transição para a acumulação flexível foi feita em partes por meio da rápida implantação de novas

---

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações de técnicas de distribuição, possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. Serviços e mercados financeiros também foram acelerados incrivelmente com a utilização do computador, da internet, do dinheiro de plástico e do alargamento do crédito pessoal.

Para os trabalhadores, tudo isto significou uma intensificação e uma requalificação no atendimento das novas necessidades do trabalho. Uma importante tendência foi a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços, tanto pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, como também de diversão, lazer, espetáculos e eventos:

Mas, o autor nos adverte que:

No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade. A dinâmica de uma sociedade do descarte significa mais que jogar fora bens produzidos; significa também ser capaz de atirar fora, valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de ser e agir. (HARVEY, 1994)

Graças a impressionantes inovações tecnológicas, mormente na esfera da informática, mudam-se as relações industriais, “o estado da arte” da economia, o sistema de trabalho e, o gerenciamento da produção.

Marilena Chauí (2006) acredita que:

(...) a social-democracia, perfeitamente acoplada ao neoliberalismo, abandona a idéia de justiça social, cujo pressuposto é a igualdade econômica e social de condições, substituindo-a pela idéia de solidariedade comunitária e igualdade de oportunidades. Abandona a idéia de trabalho substituindo-a pela idéia de emprego e abandona a idéia de pleno emprego, substituindo-a pela idéia de eficiência e produtividade, que serão obtidas por meio da educação, com ênfase nas novas tecnologias apostando na mobilidade social e responsabilidade da família (CHAUÍ, p. 332).

A política interna dos países é forçada a um ajuste econômico, que se reflete na queda dos salários reais, no crescimento da terceirização e conseqüentemente o aumento do desemprego estrutural, a estatização da dívida externa e a elevação da taxa de juros.

Coutinho (2006), defende a tese de que o Brasil está diante de uma crise de um tipo de Estado burguês, que perdura no país desde a década de 30, a qual pode ser responsabilizada pela sua definitiva entrada no capitalismo, mas também pelos déficits de democracia e justiça social. Recorrendo a categorias gramscianas, Coutinho divide a história da formação político-social brasileira em dois períodos: um que vai até os anos 30, identificado com uma formação de tipo "oriental", na qual "o Estado é tudo e a sociedade é primitiva e gelatinosa". O segundo período teria início a partir do fim da ditadura militar nos anos 80, e que corresponde a "uma sociedade gramsciana ocidental". Após mais de 20 anos de ditadura, a sociedade brasileira e o Estado estabeleceram entre si uma "justa relação". O Estado, entretanto, se preserva forte, talvez até em nível superior ao da "sociedade oriental", mas ao lado de uma "sociedade civil forte e articulada que equilibra e controla a ação do Estado *scriptu sensu*".

Segundo o mesmo autor, existem "dois modelos principais de articulação da disputa política e das representações dos interesses por onde a sociedade brasileira pode caminhar": O modelo norte-americano<sup>1</sup> e modelo europeu<sup>2</sup>. Não obstante haver possibilidade de desenvolver o modelo europeu, Coutinho (2006) afir-

<sup>1</sup> O modelo norte-americano: "caracterizado pela presença de uma sociedade civil forte, bastante desenvolvida e articulada, mas onde a organização política e a representação de interesses se dão, respectivamente por meios de partidos frouxos, não-programáticos e através de agrupamentos profissionais, estritamente corporativos". (COUTINHO, p. 188, 2006)

<sup>2</sup> O modelo europeu, "caracterizado por uma estrutura partidária centrada, entorno de partidos com base social razoavelmente homogênea e que defendem projetos de sociedade definidos e diversos entre si, com um sindicalismo classista que não se limita a organizar pequeno grupos profissionais, mas que busca agregar e representar o conjunto da classe trabalhadora". (COUTINHO, p. 189, 2006).

ança que a “proposta hegemônica da burguesia é precisamente de consolidar o nosso país, o que chamou de modelo norte-americano” (p. 192, 2006). Isto significa manutenção e ressignificação do velho corporativismo varguista, reforma sindical e sindicalismo de resultados, flexibilização das leis trabalhistas, redução da política a uma disputa eleitoral entre duas elites partidárias conservadoras, agendas políticas que afirmem a pequena política sem discutir o que é verdadeiramente importante para a população, e redução da economia aos seus limites técnicos (FMI e Banco Mundial). É, pois, uma autêntica capitulação ao “fetichismo do mercado”.

Ao longo dos anos 90, por meio da legislação e das medidas pragmáticas, o governo passou a adotar políticas públicas que foram efetivando as diretrizes neoliberais, distanciando a educação como prática da mediação para a libertação, da emancipação e da construção da cidadania, em favor de uma visão funcionalista e economicista com ênfase nos projetos de inclusão tecnológica:

Essa forma atual de expressão histórica do capitalismo (...) produz um cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação (SEVERINO, 2006 p. 303).

Apesar da existência no Brasil de um discurso –não só oficial, mas na mídia e na população em geral – muito elogioso e favorável à educação como via do crescimento do individual e social, a prática real da sociedade política e das forças econômicas não corresponde ao conteúdo do seu discurso. Esse discurso, ao invés de levar os sujeitos a entender-se no mundo, mistifica-o, manipulando-o a produzir a ilusão da felicidade: *prosperidade prometida, mas, nunca realizada leva ao individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre* (Idem, p. 305).

Frigotto (2006), chama nossa atenção para dois aspectos dominantes na compreensão da ciência, da técnica e da tecnologia

na sociedade atual, interligados, porém, igualmente equivocados. Um é o do “fetichismo e do determinismo e da ciência, da técnica e da tecnologia tomados como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe” (FRIGOTTO, 2006, p. 243). O outro é a sua visão de “sua pura negatividade em face da sua subordinação aos processos de exploração e alienação do trabalhador como força cada vez mais diretamente produtiva do metabolismo e da reprodução ampliada do capital” (Idem, p. 244).

A idéia de sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento como principal representação do fetichismo da ciência e da tecnologia, leva-nos à falsa noção da superação da sociedade de classes e esquecem que as novas formas organizativas da produção conduzem à exclusão da imensa maioria dos seres humanos que não conseguem sequer satisfazer as suas necessidades primárias. Porém, não podemos esquecer que o conhecimento científico, técnico e tecnológico são partes inalienáveis de uma disputa hegemônica entre o capital e o trabalho. “O que lhes dá caráter destrutivo expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem” (FRIGOTTO, 2006, p. 244-245).

### **Tempos modernos e o admirável mundo novo em Trajano de Moraes**

Admirável mundo novo<sup>3</sup> é um livro publicado em 1932, por Aldous Huxley, relatando uma sociedade completamente planejada e organizada, tecnicamente ultra avançada e sob um sistema

---

<sup>3</sup> Curiosidade, disponível no site [Wikipedia.com.br](http://Wikipedia.com.br): O título do livro é inspirado em uma fala da personagem Miranda, do livro *A Tempestade*, de William Shakespeare. O sobrenome de *Bernard Marx* faz uma referência ao Karl Marx (que foi um dos percursores do socialismo científico, uma escola de pensamento econômico que se assemelha em alguns pontos com a sociedade retratada com o livro). De modo semelhante, o primeiro nome de uma outra personagem, *Lenina Crowne*,

científico de castas, num futuro hipotético onde as pessoas são pré-condicionadas biológica e psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais.

O personagem Bernad Marx realiza uma excursão de lazer (somente possível a algumas pessoas da casta superior) a uma região abandonada pelo mundo desenvolvido por não apresentar condições econômicas favoráveis ao desenvolvimento e onde seus habitantes preservavam costumes do passado considerados "selvagens". Lá encontra uma mulher oriunda da "civilização" que havia sido abandonada e onde teve um filho John. Bernad vê uma possibilidade de conquista de respeito social através da apresentação de John como exemplar dos selvagens à sociedade civilizada. Este, ao tomar conhecimento de cada inovação tecnológica a que é apresentado, repete a exclamação da personagem Miranda do livro *a Tempestade*, de William Shakespeare: **Oh admirável mundo novo!**

O livro aponta para as distorções que a tecnologia e o planejamento do tipo fordista podem provocar. O personagem John, "o selvagem", caracteriza esta crítica, fazendo contraponto entre os valores de um mundo considerado ultrapassado e a ética e os costumes do mundo desenvolvido.

Contemporâneo ao livro (pós-crise de 29) e seguindo também uma linha crítica, *Tempos Modernos* é o último filme mudo de Chaplin que focaliza a vida na sociedade industrial, caracte-

---

é muito semelhante com o de Lenin (o líder dos primeiros anos da Rússia Comunista). O nome da música e álbum *Admirável Chip Novo* da cantora brasileira Pitty foi inspirada no título deste livro. Há também a música *Admirável Gado Novo*, conhecida pela voz de Zé Ramalho, que cita, de forma subjetiva, várias idéias contidas na obra de Huxley. A banda Iron Maiden tem uma música e um álbum chamados "Brave New World" (*Admirável Mundo Novo*) que inclusive rendeu uma passagem pelo Brasil e que mais tarde virou o DVD *Rock In Rio*. A banda estado-unidense The Strokes tem uma música chamada "Soma", que faz alusão a pílula "soma" descrita no romance de Huxley.

rizada pela produção fordista. É uma crítica à modernidade e ao capitalismo, representado pelo modelo de industrialização onde o operário é “engolido” pelo poder do capital e perseguido por suas idéias e, críticas ao sistema. O filme mostra ainda, que a mesma sociedade capitalista e que explora o proletariado produz o conforto e o entretenimento para o consumo da burguesia.

Como num filme ... corta! A próxima cena se passa no final do século XX... Surge na tela em algum lugar do mundo desenvolvido, uma fábrica completamente robotizada e apenas um técnico controlando do seu super computador, a produção. Corta! A cena seguinte mostra uma plantação de soja que se perde de vista no horizonte e onde dez super tratores executam a tarefa da colheita e uma fila de caminhões são carregados automaticamente. Nenhum camponês; apenas os tratoristas, os motoristas e um apontador numa balança eletrônica próxima a porteira. Corta! A próxima cena mostra duas crianças em frente a um computador, participando de *Chat*; a câmera dá um close na tela do computador e nela aparecem as fotos de outras crianças do outro lado do mundo; a câmera retorna e em outro cômodo da casa mostra a mãe em outro computador fazendo investimentos e conferindo extratos bancários; novamente a câmera retorna e segue mostrando na sala, o pai chorando, assistindo a uma novela na TV. Corta! A cena seguinte mostra um carro de boi numa estrada de terra; o carro de boi passa e a câmera mostra uma placa: BEM VINDO A TRAJANO DE MORAES. Corta!...deixo para o leitor imaginar o resto do filme. Mas antes gostaria de ajudá-lo com algumas observações.

Trajano de Moraes é um município da região serrana do estado do Rio de Janeiro, com uma área de 589 km<sup>2</sup>, com cerca de 10 mil habitantes. Faz limite com Bom Jardim, Nova Friburgo, Macaé e Conceição de Macabu, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Macuco e Cordeiro. Possui uma renda per capita de R\$209,00 e um IDH (0,665) dos mais baixos do estado. Com o

declínio da lavoura cafeeira, o município que conhecera seu apogeu no primeiro quartel do século XX, passou a viver o problema do esvaziamento de sua atividade econômica acompanhado de acentuado êxodo populacional.

Com uma topografia bastante acidentada e, portanto, com dificuldades na implantação da mecanização das atividades agrícolas e, também do acesso rodoviário, a opção encontrada foi a criação de gado e o cultivo de olerícolas. Entretanto, como a maioria dos proprietários rurais era formada por pequenos produtores que se encontravam descapitalizados, a assistência técnica era incipiente, a escolarização muito baixa e a cultura paternalista local era dominante, tais fatos concorreram para que as novas atividades econômicas se desenvolvessem com baixos padrões de tecnologia e produtividade.

Assim, a principal receita financeira municipal é até hoje, decorrente das transferências governamentais de impostos. Um estudo realizado pela secretaria estadual de planejamento para o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, no período de 1984-1987, do governo Leonel Brizola, caracteriza a região serrana:

Trata-se de uma região com grandes desequilíbrios econômicos, onde áreas de maior dinamismo contrastam com outras estagnadas. Estas desigualdades refletem-se no comportamento populacional, na medida em que enquanto municípios como Nova Friburgo, Teresópolis e Sumidouro apresentaram incremento demográfico, outros perderam população (Trajano de Moraes, Sta. Maria Madalena e São Sebastião do Alto) ou tiveram crescimento insignificante (...).

As deficiências nas áreas de saúde e educação resultantes da insuficiência de equipamentos e serviços, bem como da ausência de ensino especializado no trato das questões agrícolas, caracterizam a região cujo pólo – Nova Friburgo – de muito se distancia dessa situação. Convém ainda ressaltar que, não apenas no setor social e no transporte está delimitada a situação de carência regional. Ela se insere também, na ausência significativa de eletrificação rural (Estado do Rio de Janeiro, Governo Leonel Brizola, Região Serrana, 2º versão, mimeo, 1984).

A partir da década de 80, com a eletrificação dos distritos<sup>4</sup> e o advento da antena parabólica, a televisão começa a se fazer representar no meio rural. Inicialmente de uma forma tímida – apenas em alguns armazéns, vendas e poucas propriedades – mas a partir da década de 90 e até hoje ela já faz parte do dia a dia dos camponeses que comentam durante a jornada de trabalho os acontecimentos diários das guerras em lugares desconhecidos, as desgraças noticiadas na telinha, a seca do nordeste, as enchentes, o Tsumani, o 11 de Setembro e o último capítulo das novelas. Tudo isso com o filtro e com a inculcação ideológica dos veiculadores internacionais da informação.

Dentro deste contexto, como que caídos do céu, e financiados pelo governo federal, no final dos anos 90 chegam a algumas escolas, a antena parabólica, a televisão, o vídeo cassete e mais tarde os atuais DVDs.

Tudo isso numa região de economia semi-feudal e onde os instrumentos tecnológicos de trabalho mais avançados ainda são a enxada, a foice e o arado de bois; onde a cultura ainda é baseada nos “causos”, nas festas de igreja, nos enterros e casamentos e, nas histórias e lendas contadas à luz do fogão à lenha. O choque cultural é inevitável. Oh, admirável mundo novo!... Para os mais velhos, a perplexidade; para os mais jovens, a admiração e a mitificação.

Bombardeados diariamente por uma propaganda maciça de depreciação do setor público, supervalorização do individualismo e mitificação da tecnologia, o camponês e o cidadão em geral a reivindicam através da escola. Agregada a essa tecnologia liberal está a crença no caráter redentor e equalizador da educa-

<sup>4</sup> Muitas regiões de todos os distritos de Trajano de Moraes, ainda hoje não possuem eletrificação rural, apesar dos diversos programas – Luz no Campo, Uma Luz na Escuridão e Luz para Todos.

ção como promotora do progresso econômico e social e fiadora da condição de cidadania a todas as pessoas.

Segundo Paris (2004), o terrível fenômeno a que estamos assistindo está em que os avanços científicos e tecnológicos conseguidos na modernidade postos a serviço do capital e do lucro fracassam em sua capacidade de desenvolvimento humano a nível planetário, muitas vezes, produzindo resultados contrários as suas possibilidades.

Citando Marx, o autor afirma:

(...) a máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a essas mesmas forças (...) a máquina meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, o prolonga nas mãos dos capitalistas. (MARX, K. El Capital, apud Paris p. 235, 2004).

A partir dos primeiros anos do século XXI chegam alguns computadores a algumas escolas e com eles a reivindicação das comunidades pelas aulas e salas de informática. O governo federal insiste na afirmação que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) financia a aquisição de equipamentos para as escolas, mas na Secretaria Municipal de Educação (SME) constata-se que faltam professores capacitados na área e infra –estrutura física nas escolas (como disponibilizar uma sala para os computadores em uma escola rural com duas salas e com três ou quatro turmas diferentes?).

Mas o que se vê na prática é a sala dos computadores trancada e gradeada, o uso do computador como substituto da máquina de escrever e do mimeógrafo, e a televisão e o DVD ao invés de servir para apresentar e gravar os programas da TVE, serem ligados nos programas da TV comercial, nos programas infantis (programa da Xuxa), telenovelas, ou filmes comerciais (Rambo, etc.).

Essa pedagogia, em vez de levar os sujeitos a entender-se no mundo, mistificam, levam ao individualismo egoísta, eliminando o processo do conhecimento como construção dos objetos cognocentes:

Essa lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade referências necessárias para uma concepção mais consistente de humanidade alicerçada no valor básico da dignidade humana. (SEVERINO, p. 305, 2006).

Segundo Frigotto (2006), tanto na ideologia do capital humano como da sociedade do conhecimento, “no âmbito do pensamento pedagógico o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou apresentado de forma inversa” (p. 263). No primeiro caso, a noção de capital humano transmitia a idéia de educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social; no caso da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências, e da empregabilidade, com a crescente incorporação do capital morto na produção da ciência e da tecnologia como forças produtivas e com o crescimento do emprego informal e desemprego estrutural, as noções citadas acima (sociedade do conhecimento, competências e empregabilidade) indicam que a retórica do discurso não corresponde à realidade onde não há lugar para todos e que o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.

### **A título de conclusão**

O advento da televisão e da antena parabólica em determinadas regiões rurais do Brasil, e especificamente, Trajano de Moraes, onde as relações econômico-sociais eram semi-feudais e a cultura era baseada na história local e num tempo e espaço próprios causou, nos seus cidadãos, um impacto semelhante ao vivido por John,

o “selvagem” em Admirável Mundo Novo de Huxley e, da mesma forma, como em Tempos Modernos de Chaplin, esse cidadão fica exposto:

(...) não só da maneira como a nova civilização tecnológica deforma os corpos e o comportamento das pessoas sujeitas a movimentos reflexos incontroláveis e a impulsos neuróticos, como o modo pelo qual suas relações sociais, seus afetos e sua vida emocional são condicionados por uma lógica que extrapola as fragilidades e a sensibilidade que constitui o limite e a graça de nossa espécie (SEVCENKO, p. 62-63, 2001).

A implantação das políticas federais em educação no Brasil, de acordo com as propostas neo-reformadoras da educação e refletindo o universo intelectual neoliberal adotam como dadas e como única alternativa possível as bases econômicas e a mitificação da tecnologia como único instrumentos de realização individual, ascensão profissional e desenvolvimento social.

Jameson (1966), afirma que:

A tecnologia da sociedade contemporânea é, portanto, hipnótica e fascinante, não tanto em si mesma, mas porque nos oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e controle que é ainda, mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e por nossa imaginação, a saber: toda nova rede global descentrada do terceiro estágio do capital. (p. 64).

Através da incorporação da ideologia neoliberal, na crença no poder das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada, aos poucos foram tomadas “as mentes e os corações dos professores e das classes populares” (FRIGOTTO, 2006, p. 273).

Entretanto, a nível local, faltam condições físicas, materiais e de qualificação profissional para o desenvolvimento dessas tecnologias. Ao mesmo tempo em que estas “modernidades” criam expectativas na população local, no sentido de “um futuro

melhor” para seus filhos, as dificuldades de implementação destes projetos causam frustração e decepção.

Na verdade não se consolidou nestes últimos 10 anos, um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional numa perspectiva dos trabalhadores, que desenvolvesse para o universo dos jovens e adultos as bases técnico-científicas para uma inserção ampla da forma que assume o processo de produção industrial predominantemente digital. A política da escola básica pública contraria na prática o discurso vazio dos empresários que reclamam educação de qualidade, mas a condicionam à formação para o trabalho simples (FRIGOTTO, 2006).

Além do mais, mesmo que os processos de implantação dessas políticas sejam bem conduzidos e formem um profissional tecnicamente qualificado, não há empresas locais capazes de absorver esta mão-de-obra especializada, que contraditoriamente incentiva o êxodo rural no município, e não desenvolve no aluno o mais importante: o espírito crítico e a cidadania.

Assim, conduzida pela pressão das determinações objetivas e pelas interferências subjetivas, a educação torna-se presa fácil da manipulação ideológica confundindo objetivos com interesses.

No sentido contrário a esta tecnologia, temos a concepção de educação escolar pública, universal, laica, unitária e politécnica ou tecnológica como pré-condição de uma qualificação ou formação técnico-profissional que supere a tradição do adestramento e articule conhecimento científico, filosófico e trabalho (FRIGOTTO, 2006).

No contraponto dessa situação de opressão e alienação, a educação tem um viés utópico, de responsabilidade da construção de uma nova sociedade. Neste sentido, cabe à educação pública desenvolver sua racionalidade filosófica, afastando o

ofuscamento ideológico dos vários discursos, buscando a sensibilidade ética e estética, educando com sensibilidade à condição humana, e superando as dificuldades, apropriar-se da ciência e tecnologia disponíveis para desenvolver o trabalho de intervenção na realidade social.

Repetindo Severino (2006), a identidade da prática educativa, se encontra no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Mas, estas três dimensões só se consolidam, se articuladas pela dimensão ética e no compromisso da aplicação do conhecimento na construção da cidadania.

A título de conclusão: qual deverá ser a cena final do filme?

## **Bibliografia**

CHAPLIN, Charles. Tempos Modernos, (Modern Times): EUA, 1936.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas sob o signo neoliberalismo. 11<sup>o</sup> Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio; NEVES, Lúcia. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora: Fio Cruz, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio; NEVES, Lúcia. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora: Fio Cruz, 2006.

HUXLEY, A. Admirável mundo Novo. São Paulo: Globo, 2000.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 4<sup>o</sup> edição, São Paulo: Edições Loyola, 1994.

JAMESON, Frederic. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

PARIS, Carlos. O animal cultural. São Paulo: Editora UFSCar, 2002.

Tempos Modernos. Resumo do filme Tempos Modernos, disponível em [www. Historianet.com.br](http://www.Historianet.com.br), em 02 e dezembro de 2007.

SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim (org). Fundamentos Ético- Políticos da educação no Brasil de hoje. In: Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo. RJ – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.



# **A memória do trabalho e da educação em Paracambi**

**Poliana Rangel<sup>1</sup>**

## **Introdução**

O presente texto surge como um desdobramento do trabalho que realizamos como Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na vigência de 2005/2007, na pesquisa *Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica*, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Ciavatta. O citado projeto de pesquisa tem os seguintes objetivos:

- a) analisar as mediações do avanço das forças produtivas e as práticas pedagógicas que se constituem no sistema de ensino médio técnico a partir da redemocratização da sociedade nos anos de 1980;
- b) entender o sentido dos debates dos anos 1980 centrados no conceito de educação tecnológica ou politécnica;
- c) entender o sentido da formação humana quando se fala na formação do “cidadão produtivo” ou “cidadão produtivo

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela UFF. Atua como Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Maricá; Bolsista de Pesquisa FIOTEC no Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde na EPSJV/Fiocruz e Estagiária na Pesquisa *Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica*, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Ciavatta (UFF e UERJ).

emancipado” diante das mudanças ocorridas nos processos educacionais em curso nas escolas do sistema federal de ensino médio e tecnológico nos dos 1990 a 2006, isto é, cobrindo o período de redemocratização, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo dos governos Collor e F. H. Cardoso e o processo em curso do governo Lula”<sup>2</sup> (Ciavatta, 2005, p. 19).

O presente texto é um desdobramento da citada pesquisa, no entanto ressaltamos que nesse breve trabalho não nos dedicaremos a contemplar todos os objetivos enumerados, mas buscaremos apenas analisar alguns dos principais pontos que permearam o processo histórico que levou ao fechamento da antiga Fábrica Brasil Industrial – um dos campos empíricos da pesquisa - e à ‘recente’ ocupação do seu antigo prédio por cinco instituições de educação profissional técnica e tecnológica – Instituto Superior de Tecnologia (IST); Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEP); Unidade Avançada da Escola de Música Villa-Lobos; Centro de Educação à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET - Química).

Ao longo do processo de pesquisa nos questionamos qual a relação entre o fechamento da antiga fábrica têxtil Brasil Industrial com a criação de instituições de educação profissional técnica e tecnológica no seu antigo e imponente prédio. Qual o sentido político e econômico que levaram ao fechamento da fábrica e a essa nova ocupação do prédio? A quais interesses essas instituições visam realmente atender? Qual a articulação entre o modo de acumulação flexível e o processo de trabalho que está em curso nas instituições educacionais situadas no prédio da antiga fábrica? De que forma a criação dessas instituições atualiza o município de Paracambi às demandas do modo de produção capitalista vigente?

<sup>2</sup> Ciavatta, 2005, p. 19.

Diante de tais questões nos propomos a compreender o percurso histórico da fábrica Brasil Industrial pari passu ao movimento mais amplo do processo político e econômico brasileiro marcado pelo projeto de desenvolvimento capitalista subordinado e dependente ao capital estrangeiro.

Nesse sentido faz-se necessário recuperarmos tanto a história da antiga fábrica da Companhia Brazil Industrial, quanto à da própria cidade de Paracambi, tendo em vista que essas se mostram intrinsecamente vinculadas. Buscaremos também analisar o sentido das principais mudanças que desencadearam o fechamento e a ocupação da antiga fábrica, não por acaso, por instituições de ensino de educação profissional técnica e tecnológica.

### **Rememorando a história da Companhia Brazil Industrial e da cidade de Paracambi**

Com a implantação do ramal ferroviário de Macacos em 1861 cumpre-se o objetivo imperial de escoar a produção agrícola dos pantanosos trechos entre Macacos e Belém (atual Paracambi e Japeri) para o Rio de Janeiro. Assim viabiliza-se a implantação de um “núcleo industrial têxtil” nessa região, em particular da fábrica Brazil Industrial em 1870, na Fazenda do Ribeirão dos Macacos, junto à estação do mesmo nome da Estrada de Ferro Dom Pedro II (KELLER, 1997, p. 23-25).

Segundo Keller, a inauguração da estação ferroviária na região não foi o único motivo para o surgimento de fábricas nesse local, tendo em vista que houve uma combinação de fatores, que articulados, possibilitaram o surgimento do mencionado núcleo industrial têxtil nesta região fluminense.

Outro aspecto ressaltado é a abundância de rios e quedas d’água possibilitando as recentes fábricas que utilizassem a ener-

gia hidráulica (com o uso do movimento das águas) em substituição a energia térmica (com a queima do carvão). E assim a Companhia Brazil Industrial, Companhia Tecelagem Santa Luisa (instalada em 1891) e a S. A. Fábrica de Tecidos Maria Cândida (instalada em 1942) fizeram amplo uso desse recurso abundante da região.

Acrescenta-se a isso, ainda segundo o autor, o fato de que as instalações dessas fábricas têxteis, ao serem situadas entre os símbolos regionais da cafeicultura fluminense, Vassouras e Itaguaí, contribuíram para “forjar um novo processo produtivo dentro de uma cultura escravocrata-agrário-exportadora”. (1997, p. 26-27).

Segundo Suzigam (1997, apud. KELLER, p. 32) a fábrica da Companhia Brazil Industrial teve um papel preponderante no processo de desenvolvimento da indústria têxtil nesta região, pelo fato de ser a primeira grande fábrica de tecidos de algodão do Brasil e, ao menos até o final da década de 1880, a maior e mais importante do Império. Marcos dessa importância são as duas visitas feitas pela família Imperial à fábrica têxtil da Companhia Brazil Industrial (NATAL, 1987; KELLER, 1997).

A criação do município de Paracambi foi realizada em agosto de 1960 e é notório o reconhecimento da importância da herança histórica da fábrica Brazil Industrial para a cidade de Paracambi. Esse reconhecimento é revelado até mesmo pela presença da figura da fábrica na estampa do brasão da cidade que ilustra a bandeira municipal.

Essa fábrica exerceu grande influência na vida pública e privada dos seus trabalhadores, tendo em vista pertencer a um modelo de sistema fabril típico de sua época: complexo fábrica com vila operária (Keller, 1997). “Para José Leite Lopes(1988), as fábricas com vila operária constituem ‘um padrão específico de relação de dominação’; são fábricas que ‘subordinam diretamente seus trabalhadores para além da esfera da produção” (Keller, 1997: 13. In: Ciavatta, 2007, p. 44 ).

Essa breve retomada histórica do nosso objeto de estudo nos mostra que se antes a fábrica Brasil Industrial foi por mais de um século espaço dedicado ao labor dos seus operários e funcionários, agora a sua nova ocupação por instituições educacionais vem demarcar uma proposta de um perfil produtivo novo para essa região.

### **De Fábrica de Tecidos à Fábrica do Conhecimento<sup>3</sup>**

A atual Fábrica do Conhecimento, situada no prédio da antiga fábrica têxtil, é agora espaço metamorfoseado a serviço da educação profissional técnica e tecnológica e se mostra vinculada ao atual contexto da reestruturação produtiva iniciado na década de 1990, e a qual o Brasil, em particular, se insere de forma subordinada e dependente às economias dos países centrais do sistema capitalista mundial.

Segundo Pochman (2006, p. 121), a implantação de um novo modelo econômico nos anos de 1990 trouxe implicações significativas nas empresas que atuam no Brasil, tendo em vista o avanço do processo de reestruturação empresarial, induzido pelas mudanças na conduta das grandes empresas, como a adição de novos programas de gestão da produção, de reorganização do trabalho e de inovação tecnológica. Resultando daí, a reestruturação ou até a destruição de parte significativa do sistema produtivo industrial, desencadeado pela substituição de produtos intermediários e de bens de capital, produzidos internamente, por produtos importados.

*“Na fiação tinha uma massaroqueira que enchia uma média de 20 latas por hora de fitas de algodão. Trabalhava nisso de 4 a 5 pessoas. Eles compraram umas ‘novas’ japonesas. A máquina enchia 100 latas por hora e trabalhava 1 pessoa só”*  
(Trecho da entrevista de um ex-operário da Fábrica Brasil Industrial. In: Ciavatta, 2007).

<sup>3</sup> Termo usado pela Prefeitura e pela população para nomear o complexo de instituições educacionais presentes atualmente no espaço da antiga fábrica têxtil Brasil Industrial.

O fechamento da fábrica têxtil da Companhia Brazil Industrial em 1996 foi um dos resultados desse processo de abertura do mercado brasileiro, já que de acordo com Ida Romeiro <sup>4</sup> - Pesquisadora associada à pesquisa, ex-operária da antiga fábrica e atualmente professora do IST - o processo de encerramento das atividades da fábrica está vinculado à chegada nos portos brasileiros, em particular a do Rio de Janeiro, de tecidos de origem chinesa com o preço muito inferior ao preço estabelecido pela fábrica nacional.

Segundo Paulani (2006, p. 85-86), o Brasil vem experimentando desde o início dos anos 1980, um claro retrocesso no perfil de suas atividades e na forma de sua inserção na produção mundial. Já que não se trata apenas de, no setor industrial, o país estar produzindo cada vez mais bens que são considerados quase *commodities* (alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação tecnológica e rotinização das tarefas), mas de uma redução acentuada da importância do setor industrial brasileiro. Nesse sentido Belluzzo analisa que as décadas de 1980 e 1990 presenciaram no Brasil um processo de desindustrialização relativa, com o rompimento dos nexos interindustriais das principais cadeias de produção e com a redução substantiva do setor de bens de capital.

### **A memória do trabalho e da educação.**

Partindo da memória da cidade e da população sobre a antiga fábrica têxtil, buscamos dialogar e compreender as transformações do seu espaço, se antes dedicado ao trabalho fabril, agora se encontra metamorfoseado em espaço reservado a educação. Por ora buscamos compreender, entre outras questões, quais

<sup>4</sup> Romeiro, Ida. Entrevista, 10/11/2005 (Transcrita pela bolsista Poliana Rangel). In: Ciavatta, 2007.

são as marcas mais expressivas desse movimento de mudança presente nesse espaço, com a temporalidade que se pauta no mundo do trabalho contemporâneo.

Ao longo do nosso processo de pesquisa sobre a antiga Companhia Brazil Industrial e a instalação das atuais instituições educacionais no antigo prédio da fábrica, fizemos um levantamento da memória oral, escrita e fotográfica de alguns ex-operários, funcionários administrativos e sindicalistas da antiga fábrica e de professores gestores das atuais instituições educacionais. O nosso acervo conta com "(i) cerca de setenta fotografias, sendo metade do passado da fábrica e dos moradores, e a outra parte de 2003 a 2006, de nossa autoria; (ii) as histórias contadas em vinte entrevistas com ex-operários e ex-funcionários da fábrica e com gestores e professores das instituições educacionais; (iii) a observação, nas muitas visitas que fizemos, dos moradores da cidade e das escolas implantadas no velho edifício de uma fábrica com vila operária em Paracambi (RJ)" (Ciavatta, 2007, p. 20).

A memória da fábrica é relatada pelos seus personagens com muita veemência e nostalgia de um tempo e espaço de trabalho que oferecia proteção social e estabilidade profissional, narrada com intenso saudosismo. Esse primeiro momento de exploração da pesquisa nos possibilitou a construção histórica do nosso objeto de investigação e nos forneceu subsídios fundamentais para compreendermos a relevância da Companhia Brazil Industrial na memória e na identidade da cidade e de sua população.

Embebidos da memória da cidade e da população, enfim, fomos conhecer como vem ocorrendo a atual apropriação da antiga fábrica pela sua população, se antes como um espaço dirigido ao trabalho, agora dedicado à educação.

Atualmente, o prédio da antiga fábrica têxtil da Companhia Brazil Industrial está preservado pelo seu valor histórico e

arquitetônico, onde abriga hoje quatro instituições de ensino, tais como: *Instituto Superior de Tecnologia (IST)*, *Centro de Educação Técnica e Profissionalizante (CETEP)*, ambas da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) vinculado a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação; a *Unidade Avançada da Escola de Música Villa-Lobos*, unidade descentralizada, vinculada a Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro (FUNARJ) e subordinada a Secretaria de Estado de Cultura e o *Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)*, vinculado ao consórcio com o Centro de Ciência do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), todas essas instituições do Governo Estadual do Rio de Janeiro. Acrescenta-se a essas instituições a unidade descentralizada do *Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET de Química)*, vinculado a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

Analisaremos a seguir as citadas instituições a partir das especificidades de cada unidade de ensino mencionada, baseados nas informações levantadas pelas visitas, entrevistas, documentos e leituras.

**Instituto Superior de Tecnologia (IST):** Essa instituição pertencente à rede FAETEC do Governo do Estado do Rio de Janeiro e oferece cursos de nível superior para a formação de tecnólogos. Os cursos oferecidos são de tecnologia de informação e gestão ambiental. Com carga horária de 2.860h e dois anos e seis meses de duração, o objetivo do curso de tecnologia de informação é “formar profissionais qualificados em informática, com ênfase em análise e projetos de sistemas de informação, aptos a desenvolver aplicações de média e alta complexidade, com foco atualizado nas necessidades do mercado de trabalho”<sup>5</sup>. E

<sup>5</sup> Detalhes do curso superior de tecnologia de informação. 10/08/2006, 11:40  
[http://www.faecet.rj.gov.br/detalhe\\_curso.php?id\\_curso=281](http://www.faecet.rj.gov.br/detalhe_curso.php?id_curso=281)

com carga horária de 2.000h e também dois anos e seis meses de duração, o curso superior de gestão ambiental objetiva “formar profissionais qualificados em gestão ambiental, com ênfase na administração do ambiente através de preservação, redução ou eliminação da poluição atmosférica, das águas e solo. Implantar e implementar sistemas de gestão ambiental, avaliando os aspectos de produção, com vistas a maximizar a reciclagem, otimizar o consumo de energia e de recursos naturais e minimizar os impactos ambientais decorrentes”<sup>6</sup>.

**Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ):** Essa instituição inaugurada em Paracambi em agosto de 2001, foi o primeiro pólo do Cederj a ser criado e atualmente oferece cursos de licenciatura em Matemática, Física, Pedagogia e Ciências Biológicas pelas seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

**Centro de Educação Técnica e Profissionalizante (CETEP):** Vinculada ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, a instituição oferece os seguintes cursos básicos: banda livre, prática de conjunto, informática (acess – banco de dados, autocad 2D, autocad 3D, computação gráfica, delphi, informática para terceira idade, informática educativa, informática módulo I e II, internet básica, linux, montagem e manutenção de micro, programação visual, rede e cabeamento, visual basic – linguagem de programação, web design) e idiomas (espanhol, francês e inglês)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> idem.

<sup>7</sup> Informações da Unidade CETEP – Paracambi, 05/08/2006, 15h.  
<http://www.faetec.rj.gov.br/unidades.php>

**Unidade Avançada da Escola de Música Villa-Lobos:** A instituição vincula-se a Secretaria do Estado de Cultura<sup>8</sup> do Governo do Estado do Rio de Janeiro e atualmente oferece cursos básicos de música em violão, guitarra, violino, piano, teclado, saxofone, trompete, clarineta, flauta transversa e doce, saxofone e canto.

### **Considerações finais:**

A ocupação da antiga fábrica por instituições educacionais evidencia uma das características principais do novo processo produtivo, a substituição da produção fabril pela expansão gradativa da área de serviços. As instituições educacionais pesquisadas revelam marcos significativos das mudanças postas e desencadeadas pelo processo de reestruturação produtiva e pela nova reorganização do trabalho, expressa de forma diferenciada no campo educacional e, em particular, em cada instituição pesquisada.

Em um contexto político e econômico brasileiro onde se evidencia que a educação é o único direito social que se expande, a nossa inserção na pesquisa nos possibilitou analisar alguns aspectos dessa expansão. Nesse sentido, podemos citar a difusão da educação superior à distância, como oferecido no CEDERJ e também os cursos de curta duração na área tecnológica, como oferecidos no IST e no CEFET de Química. Outro aspecto ressaltante dessa expansão é o processo de proletarização dos trabalhadores da educação via contratação de forma temporária e precarizada. Como expresso nos depoimentos dos gestores das instituições educacionais atuantes na Fábrica do Conhecimento e vinculados, em particular, à rede pública estadual do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> A Escola de Música Villa-Lobos, 05/08/2006, 15:30h.  
<http://www.villa-lobos.org.br/aescola.htm>

No entanto reconhecemos as contradições das instituições educacionais que analisamos. Se as instituições vinculadas ao Governo do Estado do RJ se expandem via precarização do vínculo de trabalho dos seus professores e em grande parte oferecem propostas de cursos alternativos aos tradicionais, o CEFET de Química vinculado a rede federal (embora ofereça também cursos alternativos aos tradicionais – no caso, o curso de formação de tecnólogos) essa instituição se destaca por garantir a sua expansão pela contratação dos seus profissionais via concurso público e pela proposta em curso do ensino médio integrado.

Nesse sentido, podemos compreender o CEFET de Química dentro da Fábrica do Conhecimento como a única instituição que garante a sua expansão dentro de um formato tradicional de garantia de direitos por parte dos seus profissionais e de uma proposta pedagógica de incentivo a uma formação mais ampliada para os alunos. Fazendo-se 'destoar' nas suas opções político-pedagógicas frente às demais instituições de educação que integram a Fábrica do Conhecimento.

Nesse cenário, analisamos que a 'saída' dos operários e a 'entrada' dos estudantes no prédio da antiga fábrica nos mostra o contraponto das condições anteriormente presentes na Fábrica Brasil Industrial de vinculação formal e assistência aos seus trabalhadores. Se apenas em uma única instituição, em um universo de cinco pesquisadas, é que podemos encontrar a demanda por vínculos trabalhistas estáveis, podemos compreender que a experiência do trabalho e das condições de vida rememoradas pelos ex-operários e ex-funcionários da antiga fábrica nas suas histórias sobre a Fábrica Brasil Industrial e a sua vila operária mostra-se como um contraste às atuais experiências de educação e, na sua grande maioria, de contratos de trabalho efêmeros vigentes na atual fábrica.

### **Referências Bibliográficas:**

CIAVATTA, Maria. *Projeto de Pesquisa Memória e temporalidades do cidadão produtivo emancipado – Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica*. Projeto de Pesquisa, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

CIAVATTA, Maria. *Os percursos de formação integrada entre a escola média e a formação profissional*. Regione Emilia-Romagna, Itália: 2006 – b (mimeo).

CIAVATTA, Maria (Coord.). *Memória e temporalidades do trabalho e da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina e FAPERJ, 2007.

SANDES, Daniele. *Companhia Brazil Industrial e os teares da memória*. UFF: 2006 (mimeo).

KELLER, Paulo Fernandes. *Fábrica & Vila Operária: a vida cotidiana dos operários têxteis em Paracambi/RJ*. Engenheiro Paulo de Frontin/RJ: Solon Ribeiro, 1997. (Série Ciências Sociais).

NATAL, Clélia Ramos Nogueira; NATAL, Gilson. *História de Paracambi – 1800 a 1987*. RJ: Guavira Editores Ltda, 1987.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. IN: LIMA, JÚLIO César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. RJ: Editora FIOCRUZ, 2006.

POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. IN: LIMA, JÚLIO César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. RJ: Editora FIOCRUZ, 2006.

# Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde<sup>1</sup>

**Marise Ramos<sup>2</sup>**

A pesquisa que desenvolvemos sobre concepções e práticas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ET-SUS) parte, dentre outras, da hipótese de que as concepções pedagógicas que orientam a educação profissional em saúde no Brasil têm dificultado a apropriação da politecnicidade como referência ético-política e pedagógica por essas Escolas. Assim, pretendemos identificar e analisar tais concepções, bem como a apropriação – consentida ou crítica –, da pedagogia das competências.

Na raiz dessas concepções e das respectivas práticas pedagógicas, parece estar presente, dentre outros, o pensamento de John Dewey. A proximidade com o pensamento deweyano explicaria a adesão à pedagogia das competências, uma vez que identificamos o pragmatismo como o fundamento epistemológico dessa concepção pedagógica. Ainda que *trabalho, prática, práxis, experiência* sejam conceitos fortes para essas escolas, o que as levam a associar o “princípio da integração ensino-serviço”, com o “trabalho como princípio educativo”, pretendemos, com a pes-

<sup>1</sup> Apresentamos aqui estudos teóricos da pesquisa “Educação Profissional em Saúde: Concepções e Práticas nas Escolas Técnicas do SUS”, desenvolvida com apoio do CNPq (2007-2008) e da Faperj (2008-2009). Compõem a equipe de pesquisa, além da autora, os pesquisadores da EPSJV/FIOCRUZ Júlio Lima e Renata Reis e os alunos de graduação em pedagogia da UERJ Ana Paula Blengini, Jonas Emanuel e Aline Buy.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da UERJ. Pesquisadora da EPSJV/Fiocruz.

quisa, demonstrar que seus significados se diferenciam radicalmente quando tomados na perspectiva histórico-dialética.

### **Prática e experiência no pragmatismo: limites intransponíveis para a transformação social**

O pragmatismo surge no final do século XIX, sob a tensão entre a filosofia e a ciência moderna, acirrada, no contexto de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, pela separação entre a Igreja e o Estado e pela instauração de uma nova cultura fundada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento. Os principais temas tratados pelos pragmatistas foram o combate às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade. (TIBALLI, 2003)

As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.

Assim, a 'experiência' foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si), deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas. William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida, etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso.

John Dewey (1989) sintetizou ambas as tendências ao considerar a experiência controlada ou semi-controlada – o experimento –, mas também a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental; além daquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, imaginam - em suma, processos de experienciar (...). Ela é de "duplo sentido" nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. "Coisa" e "pensamento", como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária". (Dewey.1989, p.10).

Se ele recorreu a James para explicar o duplo sentido do termo experiência; com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Para ele, o método empírico é o único que toma a unidade entre sujeito e objeto como ponto de partida. Tiballi (2003) explica que essa relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana, mas dela se afasta quando Dewey propõe o "idealismo prático", que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao "idealismo absoluto" de Hegel.

Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. A possibilidade dessa unidade reside na experiência ou na experimentação científica, que ele considerava negligenciada pelos filósofos metafísicos, como se pode ver a seguir:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que

transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da "Razão Pura" em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível".(Dewey. 1959, p. 99)

A experiência, para ele, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida como 'práxis', ou seja, os significados intelectuais seriam entendidos como hipóteses de solução de problemas os quais, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o conceito de práxis é utilizado pelo pensamento histórico-dialético e pelo pragmatismo, e ambos se contrapõem à metafísica, partem da idéia hegeliana da atividade como mediação, em que esses conceitos se distinguem e fundam a distinção entre ambas as filosofias?

O primeiro ponto nos é alertado a seguir:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano, não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – *sua idéia de continuidade é oposta à idéia marxista de ruptura* – e politicamente, pois *enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação.* (TIBALLI, 2003, grifos nossos)

Em segundo lugar, a 'atividade sensível' que medeia a relação sujeito-objeto, em Marx definida como 'trabalho e práxis'<sup>3</sup> e

<sup>3</sup> No relatório de pesquisa, em elaboração, discutimos a relação entre esses conceitos.

nos pragmatistas, como ‘experiência’ possuem significados filosóficos distintos, especialmente pelo tipo de ‘pensamento’ que sustenta a atividade. Na filosofia histórico-dialética, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, que se processa pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Disto se conclui que a práxis humana, nesta filosofia, não é adaptativa, mas transformadora.

Portanto, a práxis é compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Por outro lado, “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1977, p. 208). Assim, se por um lado a prática é o fundamento da teoria, por outro a teoria não tem como função justificar a prática e sim servi-lhe de guia, muitas vezes estabelecendo relativa autonomia em relação à primeira e até se antecipando a ela. Sendo, portanto, a práxis uma atividade teórico-prática, resulta daí:

ser tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

Na perspectiva histórico-dialética, então, a pura atividade do pensamento não é teleologia e só tem existência subjetiva – sensações, percepções – ou ideal – conceitos, teorias, hipóteses. Os

pragmatistas, por seu turno, consideram essa experiência subjetiva como mediação sujeito-objeto. Assim como a “causalidade espontânea” (LUKÁCS, 2001), ou seja, a ação não orientada pela teleologia também é admitida como mediação sujeito-objeto.

De fato, Ghiraldelli Jr. (2002) nos diz que mesmo que a idéia de experiência no pragmatismo se aproxime da noção marxista de práxis, “em Marx há uma férrea teleologia encravada na noção de práxis, nos pragmatistas pioneiros não há qualquer teleologia na noção de experiência” (GHIRALDELLI JR., 2002). Com isto, suprime-se a característica fundamental que define o homem como ser histórico-social: a capacidade de definir e orientar as finalidades de suas ações e, portanto, de ser sujeito na produção de sua própria existência.

O terceiro aspecto dessa distinção está no conceito de verdade. Para o pragmatismo, o critério de verdade teria como base a experiência, enquanto para o pensamento histórico-dialético a questão de saber se uma proposta teórica corresponde à verdade objetiva não é resolvida no movimento do conhecimento sensível ao conhecimento racional, mas a partir do conhecimento racional, regressa-se à prática social e se verifica se ela pode conduzir ao objetivo fixado (TSÉ-TUNG, 2004). A diferença fundamental de ambas as teorias é que a primeira associa o prático ao utilitário. Dentro desse raciocínio, o conhecimento só seria verdadeiro na medida em que fosse útil (VÁZQUEZ, 1977). No entanto, o que se defende é exatamente o inverso, ou seja, o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e o critério de verdade é dado pela prática social.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como o da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria

científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Portanto, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Por outro lado, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana.

Com efeito, na sua atividade prática, os homens não vêem, ao começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo. Esse grau do processo do conhecimento é a percepção sensível, isto é, o grau das sensações e das representações: tal é o primeiro grau de conhecimento. A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos, que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana um salto no processo do conhecimento: a aparecimento dos conceitos. O conceito já não reflete mais os aspectos exteriores dos fenômenos; ele capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Esse é o segundo grau do conhecimento. A verdadeira tarefa do conhecimento, portanto, consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa.

### **A pedagogia das competências e o pragmatismo**

Para compreendermos melhor essa aproximação com o pragmatismo, é preciso, antes, reconhecer o construtivismo piagetiano<sup>4</sup> como o aporte da pedagogia das competências, particularmente na teoria da equilibração.<sup>5</sup> Segundo esta teoria, ocorre um *desequilíbrio* estruturalmente perturbador quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das quais ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

<sup>4</sup> Em Ramos (2001) problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites. A problematização e a crítica mais completa a essa teoria encontra-se, entretanto, ao nosso ver, em Duarte (2000).

<sup>5</sup> Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o *desequilíbrio*, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos.

Neste ponto vamos perceber que Piaget compreende a aprendizagem como processo de adaptação à realidade, promovida pela coordenação das ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como assimilação e acomodação dessas ações (DUARTE, 2000). Estruturas mentais essas que seriam as próprias competências. A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento.

Autores como Doll Jr. (1997) e Von Glasfeld (1998), também sustentam a idéia de que, para Piaget, o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio. A interação do sujeito com o mundo material e com os outros homens permitiria a construção de representações extraídas de seu mundo experiencial, que teriam validade somente diante de circunstâncias em que se mostram viáveis para o próprio sujeito. Assim, o conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo a sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade.

Essa concepção opõe-se à epistemologia moderna pela negação do conhecimento como representação da realidade objetiva externa ao pensamento, admitindo-se o relativismo. Igualmente, anula a dimensão ontológica do processo de construção do conhecimento, pelo qual as representações da realidade objetiva são trabalhadas pelo pensamento em um processo dialético de

apropriação e objetivação humanas, substituindo-a pelo subjetivismo. Neste sentido, como diria Coll (1994, *apud* DUARTE, 2000), a finalidade da intervenção pedagógica seria contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações.

Este é o significado do lema *aprender a aprender*, tão caro para a pedagogia das competências, que se sustenta em alguns valores do pragmatismo a que nos referimos anteriormente, quais sejam: a aprendizagem significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

### **A noção de competência: síntese ou síncrese das referências históricas da educação profissional em saúde?**

O propósito de encontrar as raízes teóricas das concepções e práticas nas ETSUS não partem de uma posição de neutralidade. Ao contrário, quando definimos como um dos objetivos específicos da pesquisa, captar e compreender as mediações epistemológicas e ético-políticas que dificultam a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores em saúde, o fizemos por compreendermos ser essa a concepção que fundamentaria projetos educacionais comprometidos com a classe trabalhadora com vistas à sua emancipação. Nesse sentido, a pesquisa tem por finalidade evidenciar às escolas suas conquistas e contradições, bem como mediar a análise crítica de suas concepções em direção ao projeto de formação omnilateral e politécnica dos trabalhadores técnicos em saúde.

As políticas de educação profissional em saúde se desenvolveram, hegemonicamente, sob a referência da integração da formação dos trabalhadores com a realidade dos serviços. Isto explica a importância que a prática e a experiência profissional adquirem na concepção pedagógica das escolas técnicas de saúde, de tal forma que o principal objetivo da formação vem a ser a transformação dessas práticas em coerência com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse objetivo, com suas contradições, orientou a concepção dos currículos designados como “integrados” ou “correlacionados” e, também, a adoção de currículos baseados em competências. Essas propostas partem da crítica ao currículo fragmentado em disciplinas, descontextualizado dos serviços de saúde e desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos.

Ainda que a noção de competência tenha sido utilizada pelo setor saúde a partir da reforma da educação profissional de 1997<sup>6</sup>, nota-se um “encontro” entre a concepção de currículo integrado defendida pelo setor e essa noção. Sobre o currículo integrado educadores da saúde afirmam, por exemplo, que a finalidade dos guias curriculares seria proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o alcance de competências. O currículo integrado permitiria: a) a efetiva integração entre ensino e prática profissional; b) avanço na construção de teorias a partir da prática; c) busca de soluções específicas e originais para as diferentes situações; d) adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social (Sório, 2002).

Notamos que, por prática aqui se entende exclusivamente a execução do processo de trabalho e não a práxis dos trabajado-

---

<sup>6</sup> Com base no Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

res de saúde como sujeitos que produzem suas existências no conjunto de relações sociais. Assim como a experiência é considerada como o critério de julgamento de um conhecimento como útil e, portanto, verdadeiro. O fato de a pedagogia das competências ter como base a análise do trabalho e a definição de comportamentos e desempenhos dos trabalhadores – as competências esperadas – diante das respectivas tarefas e funções, (os desafios piagetianos), ela se conforma como uma opção pedagógica pertinente e coerente com essa forma de compreender o trabalho e a prática dos trabalhadores.

Assim, não é difícil compreender porque a pedagogia das competências ocupou espaço nas políticas de educação profissional em saúde, posto que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego, ou entre ensino e serviço. No plano pedagógico, então, tem-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os trabalhadores deverão ser capazes de compreender e dominar. A seleção das noções que devem ser conhecidas e dos procedimentos a serem dominados, partem desse princípio. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Como explica Tanguy (1997), esse movimento de definição de um modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural. Os conteúdos de ensino são redefinidos pelo seu sentido prático, independentemente de sua raiz científica.

Ocorre, assim, uma redefinição quanto à “hierarquia convencional do saber”: tudo se passa como se o conhecimento científico tivesse atingido um grau de autonomia suficiente para que a escola não tivesse mais que transmiti-lo, principalmente porque os processos automatizados seriam suficientes para captá-los e pô-los em prática. A formação responsabilizar-se-ia somente por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção.

Assim, o discurso pedagógico sobre a competência pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas – aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, o teórico e o prático ou o geral e o técnico – por outra que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. Como já dissemos, isso ocorre com maior facilidade no ensino profissionalizante, fazendo Tanguy (1997) levantar a tese de que esse ensino é tomado como meio de experimentação de idéias e de teorias relativas à reestruturação dos cursos escolares.

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a

validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.

As reformas educacionais que ocorrem em diversos países buscam, assim, a formalização de uma pedagogia das competências. O termo pedagogia aqui deve ser compreendido tal como o faz Tanguy, isto é, no sentido amplo de uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

Partindo-se da crítica ao currículo disciplinar, e pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e uma ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi difundida no Brasil por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento.

Também a crítica ao ensino transmissivo de conteúdos reverberou na pedagogia das competências. Em tese, essa pedagogia seria centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Nesses argumentos encontramos elementos de múltiplos referenciais teóricos que incluem os princípios do pragmatismo de John Dewey. Referenciais esses que estudos empíricos demonstrariam estar presentes, mesmo de forma eclética, no conjunto de propostas pedagógicas de educação profissional em saúde.

Todos esses pressupostos, ao nosso ver, foram tomados pelo pessoal da saúde como respostas aos seus questionamentos dirigidos ao currículo disciplinar, uma vez que o discurso pedagógico bem elaborado e sedutor da pedagogia das competências expressava, com um certo “respaldo científico”<sup>7</sup>, o que se queria dizer e fazer com a defesa e as tentativas de implementação dos currículos integrados e correlacionados, tal como discutimos anteriormente.

### **Considerações finais**

Pelo que expusemos, somos levados a uma percepção, ainda que preliminar, de que a educação profissional em saúde no Brasil, tentando superar a hegemonia tecnicista e conteudista do ensino, acabou se desenvolvendo sem que houvesse um aprofundamento epistemológico e político sobre o sentido da educação básica e educação profissional para a classe trabalhadora em geral e para o trabalhador da saúde em particular. A influência do pragmatismo, mesmo que não percebida e/ou adotada propositamente, é explicada pelo predomínio de uma compreensão do trabalho e da prática mais como processo de produção de bens e serviços necessários à adaptação das pessoas aos respectivos contextos do que como mediação ontológica e histórica de produção da existência humana no conjunto das relações sociais, por meio do qual o homem se transforma e transforma a realidade.

Isto também explica porque a prática social a que se referem as propostas pedagógicas em saúde é delimitada pelo contexto de trabalho, não incorporando o conjunto das relações sociais – a práxis econômica, política e cultural – que definem esse trabalha-

<sup>7</sup> Tanguy (1997) afirma que uma das razões da pedagogia das competências ter sido assimilada por muitos educadores franceses se deve ao caráter científico de seu discurso.

dor não somente como a força de trabalho que compõe o processo de produção dos serviços de saúde; mas, antes e fundamentalmente, como sujeitos de uma classe social, a classe trabalhadora.

Essas concepções ou ausência de uma reflexão sobre elas deixou uma brecha por onde a pedagogia das competências teria entrado, ocupando uma lacuna teórica ampliada ainda mais pelo ideário das reformas educacionais dos anos de 1990, que tirou de pauta a discussão sobre politecnicidade e formação omnilateral e integral dos trabalhadores.

### **Referências Bibliográficas**

TIBALLI, Elianda. O conceito pragmatista de experiência em John Dewey.. In: XXVI Reunião anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Anais da XXVI Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas : ANPED, 2003. v. 26. p. 1-15.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução em Filosofia*. São Paulo: C. E. Nacional. 1959.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 1977

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Editora Autores Associados. 2000.

DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. 2001. *Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

LUKÁCS, Georgy. *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981. Capítulo 1. Tradução Ivo Tonet.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. 1991. 8. ed. São Paulo: Hucitec.

TSÉ-TUNG, Mao. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular. 2004

RAMOS, Marise. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001

SÓRIO, Rita. Educação Profissional em Saúde no Brasil: a proposta das Escolas Técnicas de Saúde do Sistema Único de Saúde. Revista Formação, v. 2, n. 5. Brasília: MS, pp. 45-58, maio/2002.

TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997, pp. 25-68.

VON GLASERFELD, Ernst. 1998. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo. Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre, ArtMed.

DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



# **Trabalho Docente: Elementos para Interpretações Teóricas e Debates Conceituais<sup>1</sup>**

**Adriana Duarte<sup>2</sup>**

Esse texto teve como objetivo inicial colocar em discussão a temática do trabalho docente na América Latina. Nesse sentido, propôs analisar os artigos aprovados no Eixo 1<sup>3</sup> do VI Seminário da Rede Latino Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – Rede ESTRADO, realizado em 2006 na UERJ. As análises efetuadas buscaram evidenciar os fatores que vêm contribuindo para a reconfiguração do trabalho docente na atualidade. Nesse sentido, exploraram-se as tendências da profissão, a partir da desestruturação e reestruturação das práticas e formas do trabalho e das relações de emprego e as reformas educacionais e novas regulações advindas desse processo.

Os artigos aglutinados no Eixo 1 apresentavam diferentes conteúdos, sendo necessário subdividi-los em cinco novos itens<sup>4</sup>. Nesta reclassificação optou-se por analisar os trabalhos catalogados

<sup>1</sup> Revisão efetuada por meio da pesquisa “*Regulação Educacional e a Complexidade do Trabalho Docente: formulações conceituais*”, desenvolvido em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPGPPFH/UERJ//2007, sob a supervisão do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda do PPGPPFH/UERJ; Doutora em Educação/Faculdade de Educação/UFMG; Professora Adjunta da FaE/UFMG/Departamento de Administração Escolar. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos Políticas Educacionais e Trabalho Docente – GESTRADO/FaE/UFMG; E-mail: dri-duarte@uol.com.br

<sup>3</sup> Esse Eixo, denominado de “Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente”, é composto por 48 artigos.

<sup>4</sup> a) Formação docente (38%); b) Políticas educacionais (25%); c) Organização da instituição escolar e as repercussões sobre o trabalho docente (21%); d) Práticas pedagógicas (10%), e) Profissionalização docente (6%).

como item “c) Organização da instituição escolar e as repercussões sobre o trabalho docente”, por conterem estudos sobre a natureza, o processo, as relações e condições de trabalho. Ao fazer essa escolha e focar o trabalho docente na educação básica, verificou-se que todos os artigos selecionados<sup>5</sup> eram de autores brasileiros, que apresentaram resultados de pesquisas em andamento e já concluídas, realizadas em diferentes estados do país, restringindo o âmbito da proposta inicial desta revisão.

Para analisar esses artigos utilizou-se da produção científica<sup>6</sup> sobre o trabalho docente, resultado de investigações de vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que hoje vêm se dedicando ao estudo dessa temática.

## **O ensino como trabalho**

O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano e se constrói precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. (Birgin, 2000, p.98, apud Ezpeleta, 1989).

A escola, como *locus* de política e de trabalho, abriga as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, dirigentes, especialistas, professores e demais funcio-

<sup>5</sup> Alvarenga, Vieira e Lima (2006); Fontana e Tumolo (2006); Miranda (2006); Monfredini (2006); Santos (2006); Silva e Fernandes (2006).

<sup>6</sup> Enguita (1991); Hargreaves (1998, 2001); Birgin (2000); Popkewitz (1994, 2001); Lessard e Tardif (1999, 2004, 2005); Ball (2002), Feldfeber (2003, 2006); Oliveira, D. (2003, 2004, 2005, 2006, 2007); Ludke et all (2004; 2007); Santos (2004); Fanfani (2005; 2006; 2007), Lessard (2006), entre outros. Utilizaram-se também dossiês sobre o trabalho docente, publicados em: Educação e Sociedade, nºs. 87 (mai./ago) e 89 (set.dez), 2004; Educação em Revista, n. 44, dez. 2006; Educação e Sociedade, n. 99.

nários, alunos, pais e comunidade. Dentre esses sujeitos, deu-se destaque, nesse estudo, ao trabalho do professor que atua na educação básica, tanto no que se refere a sua à interação com os alunos, que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 23) se constitui no fundamento das relações sociais da instituição escolar; quanto ao trabalho executado pelo docente nas demais “frentes” abertas pelo processo de reformas educacionais.

### **Trabalho Docente na Educação Básica: demandas, desafios e antagonismos**

O trabalho docente é tratado nos artigos selecionados do VI Seminário da Rede ESTRADO, como a forma em que o professor desenvolve o seu ofício na escola. Ou seja, os autores analisados colocaram em foco o processo de trabalho docente em si e seus intervenientes, como: condições de trabalho, autonomia e avaliações internas e externas. Todos esses aspectos se interrelacionam e se dão, muitas vezes, concomitantemente, mas, por questões didáticas, vão ser apresentados em seções separadas. Inicialmente, se destacará a atividade de ensino/aprendizagem na regência de classe; em seguida, as atividades realizadas pelos docentes nas demais “frentes” abertas pelas reformas educacionais.

#### **Quadro Atual do Trabalho Docente na Regência de Classe**

Os artigos analisados (MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006; SANTOS, 2006), identificam que a atividade docente pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como: ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou

seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e específica e por meio da experiência); as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho (MIRANDA, 2006).

No entanto, segundo os autores acima citados essas atividades, reconhecidas socialmente como “clássicas” do trabalho docente, vêm sendo “atropeladas”, por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão. Esses autores destacam, inicialmente, as demandas postas aos docentes da educação básica, na relação professor e aluno, considerando que a massificação do ensino alterou o perfil de aluno das escolas públicas.

Segundo Barroso (2003, p. 118) a escola massificou-se sem se democratizar, sem alterar sua organização pedagógica (voltada para atender públicos seletos), sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor de recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos.

Nesse sentido, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula. Os autores analisados (SILVA e FERNANDES, 2006) indicam alguns deles, como, heterogeneidade das turmas do ponto de vista sócio-econômico, cultural e étnico; dificuldades de aprendizagem dos alunos; inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares. Além de problemas relativos às relações familiares, como, violência doméstica, abandono familiar, ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, consumo de drogas entre crianças e jovens, gravidez na adolescência.

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que adentram as salas de aula, extrapolam a mediação do processo de ensino/aprendizagem, gerando tensões e dilemas, pois, vão exigir do docente respostas rápidas e competências variadas, para as quais ele não foi preparado pra enfrentar. Nesse sentido, San-

tos (2002, p. 367), salienta que os docentes estão sendo forçados a assumir papéis de psicólogo, assistente social, enfermeiros, pais, gerando neles dúvidas e indecisões, quando não a apatia ou o desespero, levando-os ao adoecimento e às vezes à desistência. Para Oliveira (2005, p. 769), essa realidade tem contribuído para a perda de identidade dos professores e, em alguns casos, leva-os à constatação de que ensinar não é o mais importante.

Entre os trabalhos analisados, alguns (SILVA e FERNANDES, 2006) registram também a tentativa, por parte de determinados docentes, de enfrentamento dos problemas apresentados, levando-os a desenvolver estratégias individuais, usando as suas potencialidades, imaginação, criatividade, habilidade e experiências profissionais. Trata-se de construir alternativas, possíveis, nos limites postos pela realidade onde realizam suas funções e pelas próprias características pessoais desses professores.

Nesse sentido, o ensino vem se transformando em um ofício, que cada vez mais compromete a pessoa do professor, o expõe como indivíduo e converte a sua personalidade em uma competência para construir sua função. (FANFANI, 2007, p 337). Os acertos e fracassos da profissão passam a ser vistos como produto da *performance* do professor. (BALL, 2002, p.4).

### **Trabalho Docente: prescrições além da regência de classe**

Os artigos analisados (ALVARENGA, VIEIRA e LIMA, 2006; MONFREDINI, 2006; SILVA e FERNANDES, 2006), indicam outras demandas dirigidas aos docentes da educação básica, além das expostas anteriormente, relativas mais especificamente a regência de classe. Essas demandas constam das regulamentações, resultantes das reformas e apresentam ênfase na realização de “trabalho coletivo” entre os professores e demais profissionais da esco-

la; além da promoção de acompanhamento, orientação e reforço para os alunos que necessitam dessa atividade fora do horário das aulas.

No que se refere ao trabalho coletivo, normalmente citam atividades, como: elaborar projeto político-pedagógico; preparar projetos interdisciplinares; participar em instâncias de decisão da escola (assembléias, colegiados, conselhos); fazer parte da gestão da escola; promover maior integração com pais e comunidade.

As demandas dirigidas aos professores são integradas em um espectro cumulativo das suas atividades, ampliando-as consideravelmente e provocando a intensificação do trabalho<sup>7</sup>. Esse fato é retratado nos artigos analisados (SILVA e FERNANDES, 2006), que registram, ainda, o empenho individual de docentes de se trabalhar voluntariamente com o colega utilizando-se, com frequência, os horários que antecedem o início das aulas e posterior ao término das mesmas, o intervalo para o lanche e, ainda, de estratégias de se organizar atividades comuns, como a projeção de um filme, que reúne várias turmas e “libera” o professor para realizar “algo” em conjunto.

Há sobrecargas de trabalho que resultam dos compromissos assumidos pelos docentes com determinados valores pedagógicos e sociais relativos à docência<sup>8</sup> e o descompromisso do Estado em relação às condições de trabalho dos docentes e de efetiva aprendizagem dos alunos. Em tempo de reformas, o professor é compelido principalmente a buscar a eficiência, critério esse central para avaliar a qualidade do sistema educacional. O docente deve, assim, se preocupar com a sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que são avaliados pelos órgãos centrais.

<sup>7</sup> Sobre a “intensificação” do regime de trabalho docente, ver: Hargreaves (1998); Contreras, (2002); Tardif e Lessard (2005); Oliveira (2005, 2006); Mancebo, (2007), entre outros.

<sup>8</sup> Ver Hargreaves (1992).

Nesse sentido, os docentes são tomados como consumidores das mudanças, se abstraindo das condições político-econômicas que as produzem (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.527).

### **Organização escolar e Condições de trabalho: reflexos no trabalho docente**

Os artigos analisados também arrolaram como integrantes do “processo de trabalho”, a organização escolar e as condições de trabalho. A primeira, é entendida pelas autoras, Santos (2006) e Monfredini (2006), como a hierarquia, a divisão de poder, os critérios de enturmação, o número de alunos em sala de aula e o planejamento. A segunda, as condições de trabalho, aparecem nos textos analisados por meio das “condições materiais”, como equipamentos, itens de consumo, material didático e, da “carreira docente”, como o salário, a jornada, os contratos, os tempos remunerados para o trabalho coletivo, a formação continuada (ALVARENGA, VIEIRA e LIMA, 2006; MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006; SANTOS, 2006; SILVA e FERNANDES, 2006).

Cabe ressaltar, que nos artigos analisados, os autores Alvarenga, Vieira e Lima (2006), Miranda (2006), Monfredini (2006); Santos (2006); Silva e Fernandes (2006), registraram, em graus distintos, a precariedade das condições de trabalho na educação básica, tanto nas redes municipais, quanto nas estaduais. Entre os aspectos mais citados por esses autores pode-se destacar: carga horária de trabalho extensa e intensa; elevado número de alunos nas turmas; recursos didáticos desatualizados; itinerância, rotatividade, absenteísmo; baixos salários; instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; contratação de monitores e estagiários, para projetos pontuais dentro das unidades escolares; jornadas duplas ou triplas em escolas das mesmas redes ou redes distintas (municipal, estadual ou privada) ou em outros espaços não escolares.

Segundo Miranda (2006), o docente, trabalhador-assalariado que duplica ou triplica a jornada, pode estar sujeito a combinações de formas diferentes de contratos nos locais onde atua. Ela destaca pelo menos três formas de contratação na rede pública: o servidor público efetivo, concursado, o estatutário e estável; o temporário, contratado, sob o regime da CLT, por tempo determinado; e, por fim, o docente (efetivo ou temporário), que realiza a ampliação de carga horária, via contrato provisório. Em todas essas formas de contratação a precarização do trabalho está presente, e aparece pelo aumento de contratos temporários nas redes públicas, pelo arrocho salarial, pela ausência de piso salarial, por planos de carreira defasados ou inexistentes; por perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Segundo essa autora (2007, p. 365), a política salarial dos docentes no setor público no Brasil apresenta grande diversidade, ou seja, os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Essa autora destaca ainda a diferença econômica regional existente no país, o que tem levado à discrepância nas condições salariais, entre diferentes redes públicas de ensino.

### **Autonomia X Controle: intervenientes no processo de trabalho**

As autoras Miranda (2006), Santos (2006), Silva e Fernandes (2006), discutem paralelamente os temas da autonomia e do controle, buscando mostrar que, ao mesmo tempo em que são atribuídos aos docentes maiores afazeres, com o discurso da autonomia e gestão democrática; vão se criando paralelamente formas de controle e avaliação dessas atividades.

Silva e Fernandes (2006) argumentam que a autonomia das escolas preconizada pela LDBEN, pode estar sendo transformada

em uma armadilha, no sentido em que o controle apresenta-se de forma mais sutil, dominante e desagregador. A avaliação periódica realizada via desempenho, a ênfase nos resultados, produz novos valores, novas identidades e novas formas de interação e de relação entre os docentes. As estratégias, as ações calculadas, a ênfase em condutas que possibilitam uma possível avaliação satisfatória, a vigilância do comportamento alheio, acabam por introjetar a lógica produtivista e a racionalidade gerencial (MELO e AUGUSTO, 2004, p.150).

Esse modelo de relativa autonomia, simultâneo a um modelo centralizado de avaliação, converge para uma maior responsabilização dos envolvidos, principalmente os docentes, mas também os demais trabalhadores das escolas e representantes da comunidade escolar, envolvidos nos Colegiados, Conselhos e similares, que têm de responder, com os recursos materiais, financeiros e de pessoal disponíveis, por tudo que realizam ou não.

Trata-se do “governo à distância” sinalizando o que é esperado da produção escolar e da participação da sociedade nas escolas. Esse processo foi denominado de autonomia regulada e impulsionada por decreto, no sentido de tornar a autonomia compatível com uma “eficiência” maior e com a obrigação de produzir resultados (FELDFEBER, 2006, p. 53; LESSARD, 2006, p. 150).

### **O Trabalho Docente na Atualidade: notas finais**

Neste trabalho centramos a atenção em verificar como os trabalhos selecionados no VI Seminário da Rede ESTRADO estão entendendo e conceituando o trabalho docente na atualidade. Mesmo com as limitações, postas pela redução do número de artigos que continham os elementos necessários a análise proposta, pode-se abstrair desses trabalhos e das referências que deram suporte à esse estudo algumas considerações preliminares.

Ou seja, o trabalho docente, como uma construção social, apresenta-se fragmentado e marcado por tensões. A “complexidade”<sup>9</sup> do trabalho docente aparece nos artigos analisados, representada por meio de contradições e oposições presentes nas escolas, nos sistemas e na sociedade.

As concepções de trabalho docente, a partir do processo de trabalho, podem, então, ser organizadas por meio das contradições presentes nessa atividade e observadas na análise dos textos selecionados. Nessa perspectiva, começa-se a esboçar o desenho dessa profissão, ou seja, afinal, o que é e como se configura o trabalho docente na atualidade?

Em primeiro lugar, podem-se destacar as tensões entre o que se chama de “nova divisão do trabalho na escola”<sup>10</sup> e a multiplicidade de atribuições congregadas aos docentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que se aponta a presença de novos sujeitos (em algumas redes) atuando no espaço da escola (monitores, assessores externos, amigos da escola, estagiários, e outros) e novas instâncias de decisões (Colegiado e Conselhos), o que pode sugerir um maior equilíbrio da divisão do poder e do trabalho no interior da escola; evidencia-se que se acumula para o docente, uma variedade de papéis e de atividades, que o torna um trabalhador multifuncional, marcado pelas contingências situacionais e emergenciais, dos alunos, da escola, e de acontecimentos temporais e históricos da sociedade, que influenciam o espaço escolar.

Um segundo aspecto que merece ser registrado é a oposição entre a ênfase no trabalho coletivo entre professores, demais pro-

<sup>9</sup> O termo *complexidade* está sendo utilizado como um vocábulo cujo significado é o de abranger muitos elementos; que podem ser observados sob diferentes aspectos; intrincados e fragmentados, mas que possuem nexos entre si (Aurélio, 1999). Não se coloca em discussão, aqui, o conceito de trabalho complexo, formulado por Marx no Vol. 1 de *O Capital*, 1867.

<sup>10</sup> Ver Oliveira e Santos (2007), XXIII Simpósio Brasileiro da ANPAE. Porto Alegre. CD-ROM. Anais.

fissionais da escola, pais e comunidade e as condições precárias de trabalho, para realização de atividades desse tipo. O trabalho coletivo está registrado na legislação educacional nas esferas federal, estadual e municipal e encontra eco na comunidade escolar como um todo. No entanto, a análise efetuada por Silva e Fernandes (2006) mostra que não há clareza entre os profissionais da escola sobre o que significa o "trabalho coletivo", para além do que se encontra prescrito nas legislações, e ao mesmo tempo, uma cobrança individual dos próprios professores, tentando fazer o possível e o impossível para responder às expectativas contidas nessas proposições.

Um terceiro confronto está na relação entre autonomia e avaliação. Ao mesmo tempo em que se prega a autonomia das escolas e do trabalho do professor, ou seja, amplia-se o poder de decisão da escola sobre um conjunto de atividades; criam-se múltiplas avaliações centralizadas, como instrumentos de controle, mantendo-se também centralizada as formulações das políticas educacionais. Os autores analisados, ao se referirem à autonomia, tanto das escolas, como a dos professores, sempre acoplam ao termo uma qualificação, que significa um entrave, como: autonomia outorgada, regulada, rarefeita, relativa, buscando com isso demarcar suas contradições e seus limites.

A análise das investigações apresentadas no VI Seminário da Rede ESTRADO e a revisão efetuada na produção científica sobre a temática do trabalho docente, até o momento, vêm confirmar que o conhecimento do processo de trabalho, suas normativas e diretividades, se tornam de fundamental importância para analisar a escola como espaço de trabalho e política na conjuntura socioeconômica, política e cultural brasileira.

## Referências Bibliográficas

- ALVARENGA, E; VIEIRA, E. P; LIMA, M. M. 2006. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. Anais. CD-ROM/Rede ESTRADO.
- BALL, S. J. 2002. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23.
- BARROSO, J. 2003. *Formação de professores e a mudança organizacional das escolas*. In: FERREIRA, N. (org.). *Formação continuada e gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, p.117-144.
- BIRGIN, A. 2000. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 111, p.95-113.
- CURY, C. R. J. 2002. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.169-202.
- FELDFEBER, M. 2006. Reforma educativas y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, p. 53-72.
- FONTANA, K B. e TUMOLO, P. S. 2006. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. Anais. CD-ROM/Rede ESTRADO.
- LESSARD, C. 2006. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 143-164.
- MELO, S. D. e AUGUSTO, M. H. 2004. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas gerais. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n.2, p. 139-151.
- MIRANDA, K. 2006. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho.

In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. Anais. CD-ROM/Rede ESTRADO.

MONFREDINI, I. 2006. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. Anais. CD-ROM/Rede ESTRADO.

OLIVEIRA, D. A. 2005. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776.

\_\_\_\_\_. 2007. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino- americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.99, p. 355-375.

SANTOS, L. L. C. P. 2002. Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.349-370.

SANTOS, T. F.A.M. 2006. A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente à autonomia das escolas: algumas considerações. In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. CD-ROM/Rede ESTRADO.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, 2004. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545.

SILVA, M. G. F; FERNANDES, M. J. S. 2006. *As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo :mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?* In: *VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. CD-ROM/Rede ESTRADO.

TARDIF, M. e LESSARD, C. 2005. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: RJ: Vozes.

TENTI FANFANI, E. 2007. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.99, p. 335-353.



# **Concepções de Direito e Dever ao Trabalho Vigentes em Disputa no Sistema Jurídico Brasileiro<sup>1</sup>**

***Heitor Coelho Franca de Oliveira<sup>2</sup>***

É interessante iniciar este artigo frisando que ele lida principalmente com duas problemáticas centrais, sendo uma a dos direitos e deveres, e outra, de escopo muito maior, a da liberdade e da necessidade. Estes dois mundos convivem com uma ligação visível, porém pouco clara, entre si, dentro do mundo do trabalho; e são, à primeira vista, manifestações um do outro em planos diferentes da atuação humana: liberdade e necessidade no plano “natural”, direito e dever, no “social”.<sup>3</sup> Este artigo seguirá, então, para tentar traçar esta ligação e, a partir disto, obter uma definição dos direitos e deveres que possa servir de ferramenta adequada à investigação deste caráter particular do trabalho.

## **Direitos e deveres como ações e abstenções**

Antes de buscar tal definição, convém repassar uma distinção fundamental da Teoria do Direito, entre o este e os direitos, em que o primeiro é precisamente a “realização da convivência

<sup>1</sup> Este texto toma por base o artigo publicado na revista “Trabalho Necessário” (Coelho, 2007).

<sup>2</sup> Bacharel em Direito pela UFRJ, mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

<sup>3</sup> A palavra “natural” não tem caráter de oposição ao que é “social” ou “humano”; o homem é parte específica da natureza (Marx, 2004:84; Mézsáros, 1981:146). De fato, não só possui a liberdade e a necessidade existência a nível social, como, não se tratando de uma liberdade e necessidade universais e sim em um ser humano presente, não pode possuí-la fora dele. A distinção de nomenclatura é justamente para ilustrar uma aparência de distinção enganosa entre “natural” e “social”.

ordenada” a que se refere Santi Romano<sup>4</sup>, sendo os direitos muitos, tanto no sentido de serem muitos seus ramos e divisões (direitos constitucional, civil, etc.; público e privado; objetivo e subjetivo...), quanto no de direitos subjetivos, possuídos por sujeitos de direito assim como os muitos deveres. Estes, por sua vez, são, ao fim e ao cabo, sempre direitos ou deveres de fazer ou não fazer.

Também é próprio dos direitos terem por pré-requisito sua própria efetividade. Como diz Norberto Bobbio:

“... assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa. [...] Pode-se falar de direitos morais só no âmbito de um sistema normativo moral, onde haja obrigações cuja fonte não é a autoridade munida de força coativa, mas Deus, a própria consciência, a pressão social, a depender das várias teorias da moral.” (Bobbio, 2004:94)

Assim, o elemento caracterizador da existência da ordem jurídica é precisamente aquele que garante sua efetividade, isto é, a coação. E é característico dos sistemas jurídicos, ao contrário dos demais sistemas sociais, predeterminar e organizar suas sanções de forma a garantir sua efetividade (Reale, 1998:74). Por isto faz parte do Direito todo tipo de norma que efetivamente gere condutas que permitam a convivência, podendo ser uma conduta por ação ou por abstenção de agir, não ficando os direitos ou os deveres restritos ao âmbito da lei. A propriedade, por exemplo, embora aparentemente não seja uma ação ou abstenção, dá a seu beneficiário direito de agir como bem entender com seu bem, enquanto impõe aos outros a obrigação de abster-se de usar o bem alheio.

### **Liberdade e necessidade, direitos e deveres**

Torna-se importante, antes de prosseguir, explicitar a posição dos deveres no mundo da necessidade. Deveres não são ca-

<sup>4</sup> Reale, 1998.

rências<sup>5</sup>: não são imposições essenciais à reprodução do ser humano enquanto tal. Mas mais que isto, não estamos tratando aqui do trabalho como dever moral ou ético (embora esta seja uma ótica perfeitamente válida), e sim do dever jurídico, a obrigação que é o contraponto de um direito, garantida por uma sanção prevista em norma. Como tal ele é um determinante do indivíduo.

Sob esse critério, podemos ver como o trabalho, apesar de fazer parte do mundo da necessidade, freqüentemente não é considerado como dever jurídico pelo simples fato de que nenhuma norma obrigaria sua realização. E, de fato, muitos tomam o trabalho somente como direito, mesmo residindo no Brasil, esquecendo-se de analisar a arcaica lei da vadiagem, e sua lei-irmã, a da mendicância:

“Art. 59 - Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover a própria subsistência mediante ocupação ilícita:

Pena - prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses.

Parágrafo único - A aquisição superveniente de renda, que assegure ao condenado meios bastantes de subsistência, extingue a pena.

Art. 60. Mendigar, por ociosidade ou cupidez:

Pena – prisão simples, de quinze dias a três meses.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena de um sexto a um terço, se a contravenção é praticada:

- a) de modo vexatório, ameaçador ou fraudulento.
- b) mediante simulação de moléstia ou deformidade;
- c) em companhia de alienado ou de menor de dezoito anos.”  
(Brasil, 2007)

Isto é, não possuir um trabalho assalariado ou qualquer outra fonte de renda, sendo capaz para tanto é, em nosso país, proi-

---

<sup>5</sup> Sobre a distinção entre “carência” e “necessidade” como formas de manter a distinção entre os termos alemães *Bedürfniss* e *Notwendigkeit*, v. Ranieri, 2004:16-7.

bido, estando o cidadão obrigado por lei a ganhar dinheiro, e sendo impedido de pedir por ele.

Por que a sociedade atual teria interesse em reprovar um cidadão simplesmente por sua ociosidade ou atividade mendicante? Dizer que o trabalho é um dever moral não é explicação o suficiente para a punição de um homem “não-trabalhador”, em primeiro lugar porque ele é considerado como tal apenas por não possuir um trabalho assalariado, ou seja, na forma alienada<sup>6</sup>; e segundo porque, se ele possui mesmo o direito ao trabalho, então tal direito devia ser assegurado a ele por outros, e não cobrado como se dever fosse. Assim é que não só ele, mas o próprio senso comum vem a julgar como imoral e passível de punição o “ócio”, a “vadiagem” e a mendicância, e além da pobreza, convivem também com o desprezo e até o ódio de seus semelhantes<sup>7</sup>.

Mas é possível que seja mesmo ao trabalho que esta lei obrigue? Ou ainda, é possível que algo seja, juridicamente falando, direito e dever ao mesmo tempo?

### **Da possibilidade de coexistência simultânea de direitos e deveres**

Dizer que o trabalho é um dever pode mesmo parecer neste momento a enunciação do óbvio. Nossa única evidência em contrário é a observação de que, estando os direitos no mundo da liberdade, e os deveres, no da necessidade, e sendo um o complemento do outro, não podem confundir-se.

<sup>6</sup> Aqui usando o conceito de trabalho alienado conforme Marx (v. Marx, 1983, 2004; Mészáros, 1981).

<sup>7</sup> *O que não raro leva à violência institucionalizada: “Medalhinhas para o Presidente/ Condecorações aos veteranos/ Reivindicações para os bancários/ Congratulações para os banqueiros/ Porrada!/ Pros caras que não fazem nada”* (Antunes e Brito, 1994)

Neste ponto é preciso retomar algo que foi propositadamente deixado de lado até aqui, que é a relação entre a fruição e a liberdade (e, conseqüentemente, os direitos). Creio que uma frase comumente repetida pode evidenciar o que me leva a isto: “tempo livre é tempo de fruição”. Aqui vemos uma ligação da idéia de liberdade, não tanto com a capacidade de optar, mas com a de fruir de maneira mais ampla; não que uma exclua a outra, ou ainda que o ato de optar não seja, em si, uma fruição – justamente, é fruir das próprias faculdades deliberativas – mas sim que é preciso compreender que, justamente por estar o mundo da liberdade no limiar entre a determinação e a indeterminação absolutas<sup>8</sup>, ele deve ligar-se à fruição. Não é de se admirar, portanto, que a confirmação de nossa distinção entre direito e dever, venha de um psicanalista: “**O direito não é o dever.** Nada força ninguém a gozar, senão o superego.” (Lacan, 1985:11)

Sem deixar de notar que Lacan fala aqui do gozo absoluto (assunto no qual não cabe em aprofundarmo-nos), e que nenhuma das categorias aqui utilizadas é, como este, apenas uma instância negativa, veremos que a despeito disto suas afirmações clarificam o alcance do dever, jurídico ou não. A liberdade e a necessidade também são distintas e, no entanto, convivem no trabalho. Isto se dá porque o próprio trabalho, aliás todo ato humano, não pode ser visto como unitário e indivisível.

Fica claro que direitos e deveres devem ter objetos distintos, sendo que o gozo, e até certo ponto muitas das formas de fruição, porém, não podem nunca ser objeto de um dever<sup>9</sup>. É assim que mesmo nos deveres pode subsistir o mundo da liberdade; o fazer ou não-fazer do dever, porém, é objeto distinto, por exemplo, do

<sup>8</sup> Para esta definição, a referência é o conceito de deliberação em Aristóteles. V. *Ética a Nicômaco*, III, 3, 18-31.

<sup>9</sup> Se podem ser parte do mundo da necessidade, porém, é questão mais abrangente, que não cabe aqui tentar resolver.

gozo que pode haver neles. E mesmo que haja fruição de qualquer forma no trabalho, esta fruição, aos olhos do Direito, não se confunde com o ato de trabalhar. E havendo obrigação ao ato de trabalhar, bastará isto para configurá-lo como dever e não direito.

### **Invalidação da idéia de trabalho como dever sob as relações capitalistas de produção**

É em Marx que daremos outro grande passo neste sentido, por meio de sua “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, quando da análise do parágrafo 261 dos “Princípios da Filosofia do Direito” deste último:

“Hegel estabelece, aqui, uma antinomia sem solução. De um lado, necessidade externa; de outro, fim imanente. A unidade do fim último geral do Estado e dos interesses particulares dos indivíduos deve consistir em que seus deveres para com o Estado e seus direitos em relação a ele sejam idênticos.” (Marx, 2005:27-8-9)

Ora, como acabamos de ver, direitos e deveres não podem coexistir simultaneamente num único objeto; da mesma forma, a unidade do fim último do Estado com os interesses particulares não pode existir integralmente: é uma relação dialética em que haverá momentos de correspondência e divergência. Quando tal correspondência ocorre (ou parece ocorrer) na totalidade, ela significa apenas que uma das partes impôs-se sobre a outra – e que o fim do Estado suplantou os interesses particulares, ou o contrário.<sup>10</sup> Fazer crer que este par possa como que se unir num matrimônio transcendental não é nada além de mascarar estes processos sob um véu mágico, que simultaneamente desfaz as cadeias de causalidade históricas e confere

<sup>10</sup> Note-se que os interesses particulares não podem, como um todo, suplantar o fim do Estado, justamente porque são muitos e divergentes entre si. Mas um único interesse ou grupo de interesses pode perfeitamente bem suplantar o fim do Estado, usando-o de acordo com seus propósitos (o que constantemente ocorre), e gerando o cenário recorrente onde um particular dita as finalidades do Estado, que por sua vez as impõe a todos os demais interesses particulares.

falsa autonomia ao que deveria ser o Estado. O raciocínio não precisa restringir-se a esta aplicação.

Para melhor compreender o dever ao trabalho, comecemos pelo direito ao trabalho, enunciado pelo art. 5º de nossa Constituição.

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer.” (Brasil, 2005)

Observemos aqui a ligação entre os direitos enunciados no caput e chamados, com razão, “fundamentais”, e o mundo da liberdade, já que todos os direitos restantes do artigo, incluído aí o direito ao trabalho, são subsidiários destes. O direito ao trabalho não é, portanto, fim em si mesmo; o que nos permite ver que sua posição no mundo da liberdade, pela Constituição, será a de procurar garantir que carências sejam adequadamente supridas, abrindo espaço para o desenvolvimento livre dos indivíduos.

A “Declaração Universal dos Direitos do Homem” não só segue no mesmo sentido, como nos dá pista do que significa suprir carências se prestarmos a devida atenção ao trecho: “Quem trabalha tem direito a **uma remuneração eqüitativa e satisfatória**, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.” (ONU, 2006)

“[...] já os contemporâneos dos primórdios do capitalismo – e, sobretudo, da democracia moderna – tiveram a clara percepção de que, na ausência de mecanismos para assegurar alguma forma de renda aos não-proprietários, havia uma contradição evidente entre direito de cidadania na democracia representativa e direito à propriedade privada dos meios de produção.” (Assis, 2002:27)

Como podemos ver, dentro do capitalismo, sem renda o ser humano não só tem que enfrentar todas as carências naturais, como também perde o acesso à cidadania. Pois no sistema capitalista o que permite a satisfação das carências, a reprodução do homem enquanto homem, e a única coisa que o permite, é a remuneração – o dinheiro.

“O homem se torna cada vez mais pobre enquanto homem, carece cada vez mais de dinheiro para se apoderar do ser hostil, e o poder de seu dinheiro cai precisamente na relação inversa da massa de produção, ou seja, cresce sua penúria / /Bedürftigkeit// à medida que aumenta o poder do dinheiro. – A carência de dinheiro é, por isso, a verdadeira carência produzida pela economia nacional [política] e a única carência que ela produz.” (Marx, 2004:139)

Não é que todas as carências diversas tenham desaparecido, e sim que o dinheiro é o poder de realizar todas, poder que deriva de sua permutabilidade universal, cuja base é justamente a transformação de todas as relações do homem, com a natureza, com os outros e consigo mesmo, em relações de propriedade.

Voltemos então ao direito ao trabalho: o que exatamente ele busca garantir? A renda. Por isso ele é uma garantia ao trabalho **remunerado** – de fato, é muito fácil a qualquer um conseguir trabalho não-remunerado, e para isso nenhuma norma é necessária.

E o dever? Uma análise mais aguda da lei da vadiagem nos mostrará que ela em verdade não versa, em absoluto, sobre um dever ao trabalho; não há obrigação de trabalhar. Ou melhor, só o há para aqueles que não possuem renda que lhes assegure meios para a subsistência. E é aqui que os direitos e deveres se confundem, pois parece haver tanto o direito quanto o dever a eles. Mas Marx derruba essa idéia<sup>11</sup>, mostrando que a geração de lucro, assim como a permutabilidade universal, pouco interessam

<sup>11</sup> Importante lembrar que ele só o faz após longa análise da economia política, que naturalmente não é de nosso interesse refazer.

ao trabalhador destituído de meios de produção, e na economia capitalista sua miséria “põe-se em relação inversa à potência e à grandeza de sua produção” (Marx, 2004:79).

É que em realidade o direito dos trabalhadores, bem como seu interesse, aliás como também o dos proprietários, não é o dinheiro em si, e sim o que ele pode proporcionar. A diferença crucial entre as duas classes, porém, é que para a primeira a propriedade privada é uma imensa desvantagem. Sob sua égide, o trabalhador torna-se...

“tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em riqueza e extensão. [...] Com a valorização do mundo das coisas //Sachenwelt// aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens //Menschwelt//.” (Marx, 2004a:81)

Em outras palavras, a coincidência de interesses das classes não existe, nem tampouco a dos interesses individuais com o fim do Estado. Pelo contrário, este impõe a existência da propriedade privada como fim em si mesmo, servindo, portanto ao interesse particular de uma classe em detrimento da outra. Fazer crer que os interesses das classes e do Estado são os mesmos, fazer do trabalho tanto direito quanto dever jurídico, é conferir falsa autonomia não só ao próprio Estado, mas à instituição que ele declaradamente busca proteger – a propriedade privada<sup>12</sup>. E esta última não é fundamento do trabalho alienado, mas consequência do mesmo (Marx, 2004:87).

Chegamos, afinal, a uma conclusão: no atual ordenamento, há um direito teoricamente garantido (mas não efetivamente assegurado) ao trabalho remunerado, como meio de garantir a reprodução da classe não-proprietária; e um dever de possuir ren-

<sup>12</sup> Autonomia está reafirmada pelos economistas. Por isto: “A economia nacional [política] parte do fato dado e acabado da propriedade privada. Não nos explica o mesmo.” (Marx 2004:79)

da para o sustento próprio. Mas não há nenhum dever ao trabalho: nenhuma lei ou norma o obriga – basta ter renda.

## **Trabalho e Dinheiro**

Até aqui limitamo-nos a analisar a existência do trabalho como dever apenas do ponto de vista do direito positivo, terminando por negá-la em absoluto. A lei é, porém, apenas uma das fontes de Direito, ao lado dos princípios, da moral, dos costumes e da jurisprudência, e nossa investigação não deve deter-se nela. Por outro lado, em parte, já demos conta de algumas destas outras fontes.

Ora, analisar o artigo 5º da Constituição significou precisamente analisar os princípios que regem o sistema normativo no que tange aos direitos fundamentais, por ele elencados; e entre estes está o direito à propriedade, sendo o direito ao trabalho, como já vimos, apenas um substituto a ele, quando muito um meio para realizá-lo. Na prática, o que mais freqüentemente se vê como consequência disto é justamente a medida tanto do valor do trabalho quanto da função social da propriedade pelo lucro que geram.

Estes princípios não fazem mais que seguir a direção da moral e dos costumes: neles também o dever ao trabalho confunde-se com o dever para com a propriedade privada. Como bem observa o juiz Rodrigues:

“[...] na escala de valores utilizada para valorar as pessoas, quem toma um trago de cana, num bolicho da Volunta, às 22 horas e não tem documento, nem um cartão de crédito, é vadio. Quem se encharca de uísque escocês numa boate da Zona Sul e ao sair, na madrugada, dirige (?) um belo carro, com a carteira recheada de “cheques especiais”, é um burguês. Este, se é pego ao cometer uma infração de trânsito, constatada a embriaguez, paga a fiança e se livra solto. Aquele, se não tem emprego é preso por vadiagem. Não tem fiança (e mesmo que houvesse, não teria dinheiro para pagá-la) e fica preso.” (apud. Jorge, 2007)

Mais do que uma observação pontual sobre o absurdo da contravenção da vadiagem, a sentença de Rodrigues é uma percepção geral do tratamento distinto que não apenas a justiça, mas a sociedade como um todo, dá aos indivíduos, de acordo com sua situação como proprietário ou sem propriedade – situação imediatamente evidenciada pelo dinheiro.

“O dinheiro, na medida em que possui o atributo de tudo comprar, na medida em que possui o atributo de se apropriar de todos os objetos, é, portanto, o objeto enquanto posseção eminente. A universalidade de seu atributo é a onipotência de seu ser; ele vale, por isso, como ser onipotente.”  
(Marx, 2004a:157-9)

Tal tratamento diferenciado não é, pois, mais que reflexo da realidade efetiva, na qual o dinheiro torna-se um poder de fato por meio da permutabilidade universal. E o dinheiro, o capital, por sua vez não é nada mais que “uma certa quantidade de trabalho armazenado e posto de reserva”. (Adam Smith, apud. Marx, 2004:40) É a alienação, o estranhamento do trabalho (*Entfremdung*) que gera a propriedade privada e dá poder ao dinheiro.

Não por acaso Marx diz que este último tem o poder de “obrigar os contraditórios a se beijarem” (Marx, 2004:161). Ele torna o vadio e rico um modelo de trabalhador a ser invejado e seguido, e o trabalhador, vadio; faz da defesa dos direitos humanos a defesa do mundo das coisas; transforma o dever ao trabalho no dever para com o capital – para com ele mesmo, dinheiro.

Nada disso quer dizer, porém, que não haja nenhum dever ao trabalho. Pelo contrário, é mesmo sua existência como dever ético e moral que sustenta a ilusão do dever jurídico para com o dinheiro; mas enquanto este último pode ser negado, a primeira deve ser não só afirmada, mas posta em evidência: sem trabalho como mediação, não só todo o sistema capitalista, como a própria reprodução do ser humano é impossível, e a própria inserção do trabalho no mundo da liberdade e da necessidade não deixa dú-

vidas de que ele é essencial ao homem e à sociedade, sendo assim interesse e obrigação de todos. É sua forma alienada que permite a desigual atribuição deste dever, bem como uma justificativa moral para a exclusão e marginalização daqueles que o próprio sistema não pode absorver.

Ora, a característica marcante do dever, como evidenciado em nossa pequena exposição, é tratar-se de um imperativo social. O dever ético e moral ao trabalho é a priorização do atendimento às necessidades socialmente geradas em lugar das pessoais. Afirmar, então, a existência do trabalho em seu valor como dever ético e moral, negando-o em sua forma alienada, é um passo necessário tanto na afirmação dos valores humanos, como na formação de cidadãos verdadeiramente livres – pois o homem alienado é um homem desumanizado, e, nas palavras de Marx:

“Pressupondo o homem enquanto homem e seu comportamento com o mundo enquanto um //comportamento// humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança, etc. Se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma externalização //Äusserung// determinada de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade.” (Marx, 2004a:161)

### **Referências bibliográficas:**

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ASSIS, J. C. de. *Trabalho Como Direito: fundamentos para uma política de promoção do pleno emprego no Brasil*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

BRASIL. *Constituição Da República Federativa Do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei Das Contravenções Penais*. <<http://>

[www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3688.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3688.htm)>. Acesso: 07/05/2007.

BOBBIO, N. "Direitos do Homem e Sociedade". Em: Bobbio, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

JORGE, H. V. N. "Vadiagem e Mendicância". <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5837>>. Acesso: 07/05/2007.

LACAN, J. *O Seminário: livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARX, K. "Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana". Em: Fernandes, F (org.). *K. Marx, F. Engels: história*. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. <<http://www.unicrio.org.br/Textos/udhr.htm>>. Último acesso: 07/12/06.

RANIERI, J. "Apresentação". Em: Marx, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

REALE, M. *Lições Preliminares de Direito*. São Paulo: Saraiva, 1998.

### **Referências discográficas:**

ANTUNES, A. e BRITTO, S. "Porrada". Em: TITÁS. 1994. C.D. *Titás* 84-94. Warner Brasil, M450998895-2, Rio de Janeiro, Brasil.



# **A Dimensão Pedagógica das/nas Políticas Públicas Educacionais de Inclusão Digital\***

**Lauriana Paiva<sup>1</sup>**

A proposta de comunicação no II Seminário dos Projetos Integrados de Pesquisa (UERJ-UFF-Fiocruz) é no sentido de estabelecer um diálogo com a pesquisa que realizamos durante o curso de mestrado na Faculdade de Educação da UFF, na qual buscamos compreender, a partir das falas da equipe pedagógica –docentes, secretários e gestores– do ensino médio das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, como esses percebiam a implantação de um programa de inclusão digital nas instituições investigadas. Temática de estudo que iremos aprofundar no curso de doutorado.

O presente texto também se configura enquanto uma tentativa de aproximação com os estudos desenvolvidos no Seminário Integrado de Pesquisa durante o ano de 2007, em especial com o debate acerca da categoria hegemonia, por percebermos que da forma como as políticas públicas de inclusão digital vem se delineando, o computador especialmente ligado em rede é concebido enquanto um signo hegemônico e, por excelência, ideológico, de representação do movimento de modernização precária do

---

\* O presente artigo foi construído com partes de nossa dissertação de Mestrado em Educação intitulada "DO GIZ COLORIDO AO DATA SHOW: uma conex@o desconect@d@ da realidade escolar, defendida em 2006, na Universidade Federal Fluminense e orientada pela professora Dra. Edith Frigotto.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. E-mail: laurianapaiva@yahoo.com.br

sistema de ensino perseguido nas novas tendências de gestão administrativa do sistema de ensino.

Trata-se de uma discussão inserida no debate acerca das políticas públicas de inclusão digital na educação. Para desenvolvê-la temos buscado tecer uma análise mais contextualizada das novas tecnologias digitais que permeiam a sociedade atual, no sentido de pontuarmos que estas não são independentes e muito menos autônomas, portanto faz-se necessário discuti-las à luz das relações hegemônicas, tanto da esfera política quanto da esfera econômica, cultural e como também social visto que as tecnologias de base microeletrônica refletem em muitos momentos as demandas emergentes desta lógica econômico-social nos bancos escolares.

Nossas reflexões são, portanto, fruto de uma investigação qualitativa que teve como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas abertas, alicerçada teoricamente em autores contemporâneos como Gaudêncio Frigotto; Milton Santos; Pablo Gentili; Raquel Barreto. A partir do diálogo com esses autores buscamos sintetizar os dados empíricos coletados no advento da pesquisa de campo. Nesta síntese percebemos uma lógica circular emergente nas falas dos sujeitos entrevistados no que tange a implantação das políticas de inclusão digital nas/das escolas investigadas, são elas: a *dimensão socioeconômica*; a *dimensão política* e a *dimensão do silenciamento pedagógico*.

O recorte que fizemos para esta comunicação refere-se, como o próprio título nos sugere, ao que chamamos de ***dimensão do silenciamento pedagógico das NTICs no espaço escolar***, dimensão esta em muitos momentos silenciada a partir de um discurso de caráter singular e positivista com relação à presença em especial do computador/internet nas práticas de ensino e educação, pois depreendemos que em muitos momentos a informática é tida como uma espécie de panacéia para superação das dife-

renças sociais, territoriais e individuais capaz de reduzir exclusões estruturais do sistema capitalista. Reduccionismo e determinismo tecnológico, este, fortalecido pelos pressupostos da Teoria do Capital Humano, construto ideológico, agora informatizado, dos ideários economicistas na área educacional.

A escola passou a ser organizada num viés de preparação para o mercado de trabalho, a partir dos pilares de uma formação guiada pelos princípios dos pressupostos epistêmicos positivistas da teoria do Capital Humano, na qual se prega a educação, enquanto ascensor social. Teoria esta requentada num novo contexto, o capital humano informacional, haja vista que o cerne do desenvolvimento tecnológico na atualidade é o computador.

A transposição dos princípios e métodos administrativos, norteadores do campo empresarial para as escolas, silenciam em muitos momentos o caráter pedagógico e educativo das práticas sociais da educação. Neste sentido, podemos depreender que a entrada das NTIC em ambiência educacional, em especial os computadores/internet, não vem se configurando, pelo que podemos perceber na fala dos professores entrevistados, como uma demanda pedagógica, oriunda do sistema educacional. Nem ao menos têm configurado mudanças qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem e nem na prática do trabalho docente. Ao contrário, a presença destas tecnologias nas escolas parece que vem ao encontro do ajustamento dos sistemas de ensino ao modelo econômico e político em vigência, trazendo, assim, os princípios da produtividade hegemônica ao espaço escolar.

Nas falas de alguns dos professores entrevistados é notório um tom singular e um tanto quanto positivista com relação ao processo de implantação do computador/internet na educação, reflexo de um reduccionismo e determinismo tecnológico. As novas demandas e cobranças que recaem sobre o sistema educacional somente poderão ser compreendidas no bojo da crise estrutural

do capitalismo, caso contrário corremos o risco de reproduzirmos o hegemônico discurso linear sob a órbita circular de silenciamentos e simplificações com relação ao processo de (re)apropriação pedagógica do computador/internet na escola.

Tenta-se, pois, a partir de um discurso sedutor, justificar, sem êxito, mazelas e exclusões sociais a partir da escolarização “digital” dos sujeitos. Esse discurso é pautado na formação ideológica das *teorias não-críticas da educação*<sup>2</sup> que a entendem enquanto um mecanismo de equalização social e, portanto, de integração social.

Neste contexto, incomoda-nos também as novas cobranças impostas aos professores que foram formados em escolas tecnologicamente equipadas com quadro-negro e giz e que, mesmo sem formação, sofrem cobranças no que tange ao trabalho pedagógico com as NTIC. Entretanto, esse enredo de cobranças silencia a falta de condições materiais de trabalho docente, assim como a própria tecnologia presente na maioria dos espaços escolares, a saber: os gizes brancos ou coloridos, que dão forma aos conteúdos fixados no quadro.

Historicamente, a educação não rompeu com a órbita linear do ensino do escrito←→escrito, linearidade esta que não se desvincula do uso por excelência do quadro-de-giz, dos cadernos, dos livros didáticos, que, ao contrário das tecnologias mercantis, foram criados para fins educacionais.

Percebemos, na fala dos professores, a transposição dessa lógica (escrito←→escrito) para as multimídias, a relação de antigas práticas e sua transposição aos novos suportes digitais, sem maiores (re)apropriações e (re)significações. Movimento este pau-

---

<sup>2</sup> Enquadra-se nas teorias não-críticas da Educação: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. (SAVIANI, 1986).

tado numa mistificação apocalíptica do processo de modernização do ensino, como se a simples transposição bastasse por si só.

O próprio espaço reservado ao computador no cotidiano escolar, não é o de acesso aos alunos, mas, sim, à secretaria, à biblioteca (catalogação), ao arquivo, à sala dos professores. Foi recorrente encontrarmos nas escolas investigadas Laboratório de Informática fechados, em reforma, sendo montados. A própria organização espacial dos “modernos” Laboratórios de Informática das escolas em pouco se difere da estrutura organizacional de uma sala de aula do século passado.

No que se refere ao não uso da sala de informática pelos alunos, percebemos nas falas dos docentes entrevistados em nossa pesquisa **dois vieses argumentativos: primeiro** o referente aos entraves de ordem administrativa, cujo enfoque maior pauta-se na responsabilização e culpabilização dos docentes, caso haja algum dano ocasionado pelo/no uso dos instrumentos de trabalho.

Num **segundo viés** argumentativo, no qual os docentes nos apontaram dificuldades de ordem pedagógica, que se refere, especialmente, à falta de formação: entraves impulsionam queixas por parte dos sujeitos envolvidos nas atividades da escola, especialmente no que tange aos laboratórios fechados.

Assim, podemos depreender que a concepção de tecnologia na educação emergente, pela fala dos sujeitos dos três grupos entrevistados, pauta-se numa perspectiva de educação, enquanto responsável pelo sistema produtivo, no que tange à formação de mão de obra, a partir das NTIC, no caso, o computador/internet. Isso quer dizer que o uso desta tecnologia nas práticas de ensino justificam-se, pela capacitação dos alunos, para que estejam numa categoria de empregáveis e aptos a cumprirem sua função (mão de obra) no sistema produtivo. Desse modo, a educação é dita,

enquanto reprodutora das relações sociais, econômicas e políticas, particularmente no que tange à preparação dos indivíduos para atuarem no mercado de trabalho, seja na categoria de mão de obra, seja na categoria de consumidor.

O uso do computador/internet pela escola, com vistas a uma instrumentalização para o mercado de trabalho, para operação de *mouse*, e não para terem um processo formativo que lhe possibilite conhecimento do processo, remete-nos à uma função funcionalista e alienada do processo, pois, em muitos momentos, apenas manuseamos minimamente os *softwares*. Somos tão “*ades-trados*” que nem questionamos a lógica dos programas, ao ponto de, ao desejarmos desligar o computador, clicamos em iniciar, num movimento aparentemente sem sentido.

Os professores acabam utilizando funcionalmente, o computador, enquanto moderna máquina de escrever mais ágil. Com isso, percebemos que o movimento de incorporação do computador ao processo educacional se dá no sentido de ser ele um instrumento com recursos para agilizar o trabalho que aqueles já realizavam.

Uma das professoras chega a fazer uma analogia do uso do computador/internet na escola com o ensino da língua materna no espaço escolar. Segundo ela, ensina-se uma língua escrita que não é real, uma língua que faz de conta, uma escrita que em muitos momentos é uma escrita da e para a escola. Diz-nos que o computador da forma como tem sido “*didatizado*” também cai neste engodo do uso, que é o de ficar no *era uma vez*.

No discurso dos professores, quando se pergunta sobre a importância da escola estar trabalhando de forma pedagógica com as NTIC, as respostas e preocupações fundantes giram em torno da preparação para o trabalho. Recorremos às palavras de Paro (2001, p. 25) que, de alguma forma, sintetizam os pressupostos aqui defendidos: “[...] a preparação para o trabalho tem significado sempre pre-

*paração para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. [...] É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola."*

Após as sínteses do trabalho, fica-nos que o computador/internet vem sendo introduzido no espaço escolar para responder e atender a uma demanda política e econômica, sem que sejam definidas, num primeiro momento, para a equipe pedagógica, em especial aos docentes, suas intencionalidades educacionais, haja vista que não percebemos avanços no imaginário dos professores na implantação desta tecnologia no interior das escolas investigadas.

Com isto, não queremos dizer que "nas tangentes" esta incorporação não se processe, ela ocorre sim, ocorre na elaboração de materiais didáticos, na digitação de provas, mas, dentro da escola, o computador é para estes sujeitos (docentes) como um corpo tecnológico pedagogicamente estranho, em órbita no espaço educacional. Apesar de ser usado em propostas de políticas públicas, enfaticamente de forma oposta, o ponto de interseção entre aluno-computador-professor foi compreendido por nós a partir da interpretação dos dados da pesquisa, enquanto um ponto vazio. Pois, por mais que se tenha a presença do computador/internet nas escolas investigadas, este não tem sido utilizado enquanto uma tecnologia a serviço da educação discente, já que, a partir do trabalho empírico, percebeu-se que ela não foi incorporada à práxis pedagógica, nas relações entre o ensinar e o aprender. Tem sido uma tecnologia moderna, mas não utilizada de forma inovadora.

Os novos contornos nacionais nas políticas públicas educacionais de Inclusão Digital podem ser percebidos a partir da análise do atual programa de Inclusão Digital do Governo Lula "*Um Laptop por criança*". É claro que consideramos muito relevante e necessário o compromisso posto pelo governo ao assumir a res-

ponsabilidade de nos próximos quatro anos garantir a todos os alunos e professores do ensino básico, o **acesso** ao mundo digital, de forma interativa por meio das novas tecnologias digitais; por outro lado, acreditamos que **questão estrutural neste processo se refere não ao acesso mas sim aos modos e condições de acesso.**

### **A guisa por considerações finais**

As interações sociais, no atual contexto, são fortemente influenciadas pela reestruturação produtiva que impulsionou os avanços nas tecnologias de base microeletrônica que, por sua vez, acarretaram um maior gerenciamento e controle do processo de trabalho e, por conseguinte dos trabalhadores. Pensando estas implicações no campo educacional, podemos assinalar que o processo de implantação do programa investigado pode apresentar características de um maior controle administrativo do Estado sobre as escolas públicas estaduais, conectadas em rede com os órgãos oficiais e, por conseguinte, sobre o trabalho dos educadores. No caso da implantação do computador/internet no espaço escolar, notam-se diferentes interesses conflitantes nesse processo que acabam desembocando num maior investimento no setor administrativo a fim de agilizar o trabalho neste setor da escola.

Acreditamos ser uma das principais contribuições do trabalho para área educacional, seja a tentativa de desmistificação fetichizada do computador no sistema de ensino, para que, de alguma forma, não caiamos no engodo de, linearmente, analisarmos a problemática a partir de um viés determinista que silencia, em sua origem, as múltiplas relações/contradições históricas assim como os reais interesses, revestidos pelo sedutor canto da sereia, que movem, politicamente, a implantação das novas tecnologias na educação. E também para que não esperemos que milagres sejam processados por termos uma nova, entretanto, já obsoleta, ferramenta de trabalho e

que, por seu adjetivo, “nova”, esta não seja vista enquanto sinônimo de lúdica e prazerosa para o processo de ensino e aprendizagem, pois pode não ser; tudo depende da mediação humana, no caso da mediação do professor.

Essa visão do computador, enquanto ferramenta inovadora e vital para os processos educacionais, pode ser considerada como superficial, pois não se trata de uma relação tão direta, haja vista que os mais modernos aparatos tecnológicos no espaço escolar podem significar muito pouco pedagogicamente, especialmente se rememorarmos que esta implantação vem sendo tecida a partir de pressões externas que se localizam no entornos econômicos e políticos que regem a atual estrutura mercadológica hegemônica, ou seja, a partir da lógica de (in)formação de usuários e consumidores de tecnologias.

Desta forma, percebemos a partir da análise dos dados empíricos que as estratégias políticas de implantação das novas tecnologias na escola se materializam na prática de forma paralela ao processo educacional. Isto significa ponderar que essa tecnologia vem sendo implantada de forma tangencial ao processo de ensino e aprendizagem, não fazendo, assim, parte da escola como um todo.

Esta *incorporação educacional paralela* se dá embriagada por uma cobrança econômica-política-social alimentada pela paliativa esperança de que a implantação desse instrumental solucionasse muitos problemas estruturais do país, como a inclusão social. Entretanto, no processo pedagógico, o significado do computador precisa ser (res)significado e, portanto, (re)contextualizado, pois trata-se de uma ferramenta criada fora da escola e, ao ser incorporada, percebemo-la como um adendo na instituição, sem que isto represente uma mudança na sua cultura, visto que efetivamente o computador/internet não tem feito parte da estrutura organizacional e curricular das instituições de ensino.

## Referencias bibliográficas

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Educação**. São Paulo; Xamã, 2001. p. 13-31.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo; Cortez; Autores Associados, 1986.

## Bibliografia consultada

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des) encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômica-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999/a.

GENTILLI, Pablo . Educar para desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO; Gaudêncio.(org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002. p.76-99.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Disponível em: <[flincoln.no.sapo.pt/gentili.html](http://flincoln.no.sapo.pt/gentili.html)>. Acessado em: 14 jul. 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 23. ed. São Paulo; Hucitec USP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; Record, 2002.

# **Politecnia: a educação como caminho ético para uma sociedade melhor**

***Wilson Carlos Rangel Coutinho<sup>1</sup>***

Como uma espécie de camaleão que facilmente adapta-se ao meio, o capitalismo tem se caracterizado por uma capacidade inegável de adaptar-se aos tempos e circunstâncias históricos, num permanente processo de mudança em que surpreende por parecer natural e, no seu caso, absolutamente indispensável à sociedade humana.

A roupagem neoliberal é a versão atual de um modelo que muda aparentemente para, de fato, manter-se como um sistema fundado na desigualdade, na injustiça, na exploração, expropriação e exclusão social, com o agravante de que nestes tempos da “revolução” digital -molecular, o acelerado desenvolvimento tecnológico monopolizado pelos países capitalistas centrais, trabalha como nunca em favor do crescimento exponencial da riqueza e da sua abissal concentração.

A educação de modo geral e, a escola em particular, são recolocadas no centro das atenções, na medida em que são recuperados antigos conceitos como o do capital humano, como estratégia para atender a determinadas necessidades do sistema, além de também prestar-se como argumentação sedutora no sentido de iludir e cooptar incautos com a inebriante possibilidade (aparente) do progresso individual ou coletivo decorrente do esforço pelo conhecimento e pelo trabalho.

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas públicas e Formação Humana da UERJ; Professor de Ensino Médio da UFRRJ.

No Brasil, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, agora reeleito, ainda não foi capaz de uma ação mais radical, efetivamente sinalizadora da intenção de rompimento e de mudanças mais agudas em relação às políticas públicas que vêm sendo praticadas desde o governo Collor de Melo, para situar apenas o período da redemocratização da vida nacional. E, tal quadro não é diferente no que diz respeito à educação, em que pese o Decreto Federal 5154 de julho de 2004, que no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, apenas possibilitou a reintegração dessas modalidades e/ou níveis e, portanto, nem sequer aproximou daquelas idéias de politecnicidade tão presentes nas discussões docentes da década de 80.

Nesse contexto, mas também considerando que outras possibilidades sociais, apesar de tudo, podem e devem continuar sendo desenhadas, buscamos neste ensaio o socorro de alguns pensadores da educação, filosofia, psicologia enfim, para propormos reflexões que possam contribuir, ainda que timidamente, na alimentação daquelas concepções de educação politécnica, formação humana, subjetividade e ética, que sempre nos foram tão caras.

Organizamos então, este trabalho, em três etapas. Na primeira, são apresentadas algumas considerações sobre os movimentos do capitalismo para manter-se como sistema hegemônico e os reflexos das pressões neoliberais sobre a reforma educacional brasileira, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio; na segunda, o foco está dirigido para o uso da educação pelo modelo hegemônico e para as possibilidades de que ela seja apropriada pelos que lutam por um sistema alternativo, tratando ainda das limitações e possibilidades do decreto 5154 de 2004, tendo como “pano de fundo” a concepção de politecnicidade; na terceira etapa, há uma tentativa de conceber-se alternativas para as relações sociais e, nelas a percepção do ho-

mem quanto à sua subjetividade e às possibilidades de solidariedade humana como a ética indispensável nas formulações das políticas pretendidas.

### **Capitalismo: Mudar Para Que Tudo Permaneça Igual (ou Pior)**

Durante boa parte do século passado, as concepções tayloristas e fordistas para a produção industrial determinaram um certo perfil profissional que, por suas características, implicava uma formação perfeitamente adequada aos sistemas econômico e sócio – políticos vigentes. A mais fiel imagem desse apertador de parafusos, construída por Chaplin em “Tempos Modernos”, mostra exatamente aquilo que ele era: mais uma peça na engrenagem industrial. Um trabalhador com visão tão acanhada do processo produtivo e tão habituado a agir assim, teria dificuldades para compreender as relações sociais em suas múltiplas complexidades. Com a era da informática, a tecnologia de ponta e a robótica industrial passaram a determinar um outro perfil profissional, capaz de adequar-se às novas exigências do trabalho de operação, leitura e interpretação de dados moldados por máquinas cada vez mais sofisticadas.

As novas necessidades do capital, sempre em busca de lucratividade, implicam agora um trabalhador com maior capacidade intelectual, sensível à aprendizagem permanente e acostumado a operações cognitivas que dêem conta de uma compreensão mais sistêmica do processo produtivo. Claro está que, para tais fins, uma outra política educacional se fazia necessária, principalmente para os países capitalistas periféricos.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998: 44-5).

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, o Estado brasileiro através do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e das Secretarias de Educação Média e Tecnológica inicialmente integradas, produziu vasta fundamentação teórico-metodológica e epistemológica que sustentou a reforma educacional de inspiração neoliberal que, em uma de suas formulações mais nefastas, sob a perspectiva de uma educação de concepção omnilateral, separou o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio pelas determinações de decreto 2208 de 1997.

É a partir das disposições dos capítulos II e III da LDBEN, relativos à educação básica e à educação profissional respectivamente, que são dadas as condições objetivas para que, mais adiante, o governo federal promulgasse o Decreto 2208/97 e a Portaria 646/97, regulamentando a educação profissional técnica e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovasse o Parecer 15/98 e a Resolução 03/98. E ainda, o Parecer 16/99 e a Resolução 04/99, que estabelecem os parâmetros e as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio respectivamente, constituindo-se na base da reforma educacional daqueles segmentos e impossibilitando momentaneamente, qualquer projeto de educação politécnica.

A reforma educacional do Ensino Médio e da Educação Profissional, fundamentada no currículo por competências e incrementada no Brasil pelo Ministério da Educação a partir de 1997, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, precisava dar um novo caráter ao conhecimento escolar produzido como alertam Frigotto, Gentili e Kuenzer entre outros. As reformas que o governo federal vem empreendendo no Brasil ao longo da década de noventa e início deste novo século, segundo Gaudêncio Frigotto (2001a:61-2), devem ser compreen-

didadas como parte de um projeto hegemônico da burguesia nacional para a preservação do poder, num empreendimento subordinado aos processos de globalização e às políticas neoliberais.

Não há dúvida de que o contexto sócio-econômico é fundamental para que passemos a entender um pouco melhor algumas políticas governamentais brasileiras, como, por exemplo, a desregulamentação financeira, a flexibilização do trabalho e a privatização crescente da economia. O fato é que as facilidades para o fluxo financeiro do capital especulativo na economia nacional, a desobrigação patronal do cumprimento de direitos trabalhistas historicamente conquistados e o encolhimento máximo dos compromissos estatais frente às carências fundamentais da sociedade representam, indiscutivelmente, a direção que se pretende dar ao funcionamento do Estado brasileiro.

Não bastasse o drama social de um desemprego que atinge a mais de um sexto da população mundial, a ideologia neoliberal ainda acrescenta sua cantilena de que para adequar-se à modernidade, mais do que estar empregado, deve o trabalhador colocar-se em condições de empregabilidade, num mercado em que as oportunidades de trabalho se tornam voláteis.

Trata-se mesmo daquilo que Gaudêncio Frigotto (2001a), citando Boaventura Santos, identificou como uma forma de “baixar o horizonte de expectativas” do trabalhador. Diante do mercado cada vez mais excludente, estar em condições de empregabilidade parece ser mesmo a máxima aspiração possível. Quer dizer, em termos de formação para o trabalho e, portanto, em termos de política educacional, objetivamente, trata-se daquela espécie de “formação para o desemprego” a que se refere o autor ao denunciar a ilegitimidade dessa lógica (Frigotto, 1998:16).

A criatividade do capital em gerar justificativas renovadas para a organização da sociedade, segundo sua lógica e de acordo com

os seus interesses, tem se refletido na aceitação quase consensual do seu modelo sócio-econômico.

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). (GENTILI, 1996:75-6).

Claro está que o leste europeu, sob a liderança soviética e à sombra do modelo stalinista, pouco contribuiu no sentido de manter viva a utopia da liberdade, da justiça e da fraternidade social. A queda do muro de Berlim, levando de roldão todo o seu simbolismo, representou um duro golpe na esperança de que é possível conceber novas possibilidades civilizatórias.

Com efeito, vivemos nas últimas décadas do milênio marcados por uma espécie de *síndrome do fim*. A queda do muro de Berlim e, em seguida, o colapso do socialismo real oferecem ao conservadorismo a falsa base para proclamar, arrogantemente, o fim da história, fim das classes sociais, particularmente do proletariado, e o surgimento do cognitariado, o fim das grandes utopias, o fim das ideologias, das teorias estruturais e, até mesmo, o fim da razão (FRIGOTTO, 2001b:12).

Assim, os movimentos do capitalismo travestido no modelo neoliberal, representam de fato, o fortalecimento do sistema, que nestes tempos áridos de artificial escassez ideológica, pode consolidar a concentração da riqueza de alguns poucos pela pauperização crescente do gigantesco contingente de expropriados.

### **Educação, Decreto 5154 e Politecnia**

No sentido contrário da argumentação que vinha sendo desenvolvida, continuamos acreditando na possibilidade de uma arrumação social mais justa e solidária assim como, acreditamos

que as mais legítimas aspirações sociais podem receber na escola, através da construção do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania, o reforço ético e cognitivo capaz de consubstanciá-las como direitos e garantias sociais inalienáveis.

Na verdade, não há como atender as demandas do trabalho sem uma sólida e preliminar educação básica. Não é por acaso que os textos oficiais tratam especificamente desse nível da educação nacional, que a partir da atual LDBEN abrange o ensino fundamental e o médio. É preciso adquirir as competências da leitura e interpretação de dados e a capacidade de raciocínio, para buscar as soluções que os problemas decorrentes de uma situação nova sempre implicam.

Segundo a ótica neoliberal, trata-se da necessidade de resgatar aquele antigo conceito do capital humano, tão popular nos anos sessenta.

Há uma densa literatura que trata dos limites do desenvolvimento (industrial) centrado na perspectiva taylorista / fordista ou pós-fordista e da crise aguda da expansão do capital, precarização do trabalho e desemprego estrutural e que nos permite, ao nosso ver, apreender o eixo-teórico-empírico que nos permite avançar e tensionar tanto os estudos na área, comprometidos ético-politicamente com a "classe que vive do trabalho, quanto , e principalmente, as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 90 no Brasil, vinculados marcadamente por uma perspectiva produtivista. Esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio (FRIGOTTO, 1998:36).

A análise dessa lógica que devolve à escola a função central da formação para o trabalho evidencia a eficácia do discurso hegemônico.

Iniciado o primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, grande foi a expectativa dos setores progressistas no meio edu-

cacional, afinal havia quase um senso comum a respeito de algumas mudanças urgentes e necessárias tanto no âmbito da educação básica como da educação superior. No que diz respeito à educação básica, os debates levados a termo, desde antes da promulgação da LDBEN 9394/96 a respeito da educação politécnica como pressuposto para a formação omnilateral justamente pretendida para todos, voltaram a ocupar a pauta de um segmento considerável da representação docente.

Embora a percepção fosse de que havia um vasto campo a ser trabalhado, a conjuntura política logo evidenciou as mudanças possíveis e, quanto à educação básica, o foco afinado das limitações apontou para a revogação do decreto 2208/97 que separava o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio, sem formular, porém, qualquer concepção educacional capaz de alimentar a expectativa do projeto politécnico pretendido.

Caracteriza-se assim uma contradição, em função da expectativa natural decorrente da chegada ao poder do governo, que se acreditava portador de um “projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais”, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005:13). Contradição que também pode ser colhida por outras omissões ou ações que contrariariam expectativas geradas a partir daquele perfil de governo referenciado, como é o caso emblemático da separação administrativa e organizacional das secretarias de ensino médio e de educação profissional técnico de nível médio nos mesmos dias em que o decreto 5154/04 tornava pública a possibilidade de reintegração curricular desses segmentos educacionais.

Tolhidos de nossas aspirações maiores, mas concordando que o decreto 5154/04, que substituiu o decreto 2208/97, é “fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas

internas na sociedade, nos estados, nas escolas”, como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005:26-27), consideramos que tal documento legal, obviamente insuficiente, pode representar, ainda assim, uma possibilidade efetiva na consolidação do caminho rumo a educação politécnica.

Como foi destacado, o decreto 2208 e a portaria 646 de 1997 foram complementados pelas disposições do parecer 15 e da resolução 03 de 1998 e do parecer 16 e resolução 04 de 1999 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceram os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais, constituindo, assim, uma considerável “massa” teórica e legal na sustentação da reforma de inspiração neoliberal.

Então, o que se deseja é chamar a atenção para o aparato legal, político-pedagógico, logístico, de recursos humanos e financeiros, mobilizados em nome da sedimentação da reforma educacional divorciada de qualquer compromisso com a formação omnilateral. Pode também se prestar para alertar quanto à importância e oportunidade de algumas ações político-pedagógicas, respaldadas, naturalmente, na ética, ajudarem na socialização de idéias avessas àquelas de inspiração neoliberal e de acordo com uma concepção de educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal.

Em outras palavras, num sentido gramsciano, a idéia de repetir de várias formas as mesmas idéias, talvez, possa representar a resposta adequada no sentido de levar ao trabalho docente nas escolas a produção acadêmica sobre aquela formação omnilateral e na constatação das limitações de alcance e da aridez das disposições do decreto 5154/04.

Ainda, recentemente, quando as escolas federais, diante das possibilidades do decreto 5154/04, tiveram que decidir sobre a continuação da desvinculação ou sobre a reintegração do ensino

médio com a educação profissional técnica de nível médio, não parece ter acontecido debates suficientes relativos à concepção de educação politécnica.

Assim, parece significativa a iniciativa de buscar elementos que dêem uma contribuição estratégica, mesmo que não suficiente, a essa concepção educacional defendida por tantos educadores comprometidos com o ideal de um ensino médio de qualidade como direito social básico.

O que se pretende formular pode ser sintetizado pela utilização de uma expressão de Marx, repetida por Frigotto (2006: 270) a pretexto das discussões sobre a escola unitária e politécnica, de que 'a frase foi além do conteúdo', o que não inviabiliza a importância da teoria como ensina o autor: "O alcance da teoria, nesse particular, é decisivo para não derivar para o pessimismo imobilizador ou para o ativismo voluntarista" (FRIGOTTO, 2006: 271), ou seja, se é verdade que aqueles autores críticos referenciados concluem sobre a insuficiência de um desdobramento "prático" em relação ao corpo teórico formulado, por outro lado e, justamente, pela insuficiência desse desdobramento, os trabalhos produzidos na área são absolutamente indispensáveis inclusive realimentando a pauta a que se refere Frigotto (2006:271-72):

É, pois, a questão da apropriação da teoria e de sua radicalização, especialmente com base no legado de Marx e Gramsci, que pode nos permitir entender por que o ideário da escola unitária politécnica e/ ou tecnológica, ao se confrontar com a estrutura de relações sociais de produção e relações políticas e de poder, que já esboçamos, não encontrou materialidade objetiva para uma ampla implementação. Ao mesmo tempo, mostra os ganhos e acúmulos que esse ideário permite e a necessidade de torná-lo como pauta permanente.

Além disso, há também, a questão de buscar as razões que produziram "a debilidade da apropriação teórica crítica, em quantidade e qualidade que a tornem uma força material efetiva pela

massa de professores (...)", na expressão de Gaudêncio Frigotto (2006: 272). Sobre tal debilidade, parece sugestivo investigar num outro trabalho se ela não decorre da fragilidade de fluxo entre a primeira elaboração e o debate e a apropriação crítica dessas idéias. Ou, ao contrário do que se supõe, estariam os professores do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio suficientemente integrados às discussões e aos debates sobre a concepção educacional politécnica?

Discutir a precariedade, as limitações de alcance e as possibilidades do decreto que trata da integração do ensino médio como caminho alternativo para a construção de uma outra política de educação do Estado brasileiro, na perspectiva de uma educação politécnica, superadora do modelo educacional de inspiração neoliberal, se não produzir resultados mais concretos, talvez contribua, ao menos, para a consolidação daquele ponto central de uma agenda contra-hegemônica baseada na "radicalização da teoria e na disputa de corações e mentes no campo ético-político e ideológico", na expressão de Gaudêncio Frigotto (2006: 274).

### **Indivíduo e Sociedade: Subjetividade, Ética e Política**

Não há como pensar em posicionamentos e reflexões voltados para a construção de uma concepção educacional omnilateral sem que se cuide da discussão a respeito da percepção subjetiva do indivíduo sobre si e sobre a sociedade. Sem que se cuide do tipo de sociedade em que estamos inseridos e do quanto de ética e de comprometimento político estamos carentes.

No tempo atual, marcado pela globalização econômica, pela velocidade que rapidamente torna obsoleto o presente e, por relações sociais eivadas de virtualidade e volatilidade, há marcas na conduta humana contemporânea que assombram qualquer

projeto societário voltado para a solidariedade e para o engajamento com as causas da justiça e da inclusão social. Isso em função da sociabilidade de agora, conforme descrição de Joaquim Severino: “Configura-se então uma sociabilidade típica desse contexto neoliberal, que se constitui atrelada a profundas mudanças provocadas pelas injunções dessa etapa da economia capitalista na esfera do trabalho, da cidadania e da cultura (SEVERINO, 2006:304).

E, certamente, a acirrada competição dominante, decorrente do desemprego estrutural e de oportunidades cada vez mais restritas, parece acentuar a máxima do “homem lobo do homem”.

“Vivemos imersos numa cultura individualista. Nela cunhamos nossa identidade, nos socializamos e encontramos permanente reafirmação dos valores a ela relacionados” (MANCEBO, 1999: 35).

Essa autora, na mesma obra, concluirá em linhas gerais que: “Um dos universais, portanto, da modernidade ocidental é a suposição dominante de que o homem, na sua constituição mais íntima, é o centro e o fundamento de um mundo” (MANCEBO, 1999: 37). Tais argumentações, naturalmente, têm a intenção de antecipar aquilo que ela descreve relativo à década de 1970 e à implantação do neoliberalismo, quase hegemonicamente presente nos dias atuais: “(...) assistimos, no plano político-cultural, a uma constelação ideológica, na qual se misturam o renascimento do mercado e do individualismo como articuladores nucleares da prática social e das relações que os homens estabelecem entre si” (MANCEBO, 1999: 42).

A rigor, o socorro buscado nas considerações elaboradas pela professora Deise Mancebo é o recurso para apontarmos a insensibilidade e a apatia que tomam a vez da solidariedade social nestes tempos de individualismo, de crescente descompromisso com o outro e, ainda, para que se possa buscar o nexo entre tal

constatação e a idéia de que necessitamos, resgatar princípios ético-políticos e, de que a educação pode se prestar perfeitamente para isso, como ensina Joaquim Severino (SEVERINO, 2006).

Nesse texto, o professor Severino ensina que “Falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo (...)” para indicar que as práticas educativas são caracterizadas por ações que “visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente” (SEVERINO, 2006: 291).

Nas argumentações que apresenta, o autor avança para destacar que “Além disso, a intencionalização de suas práticas (do homem) também se faz pela sensibilidade valorativa da subjetividade” (SEVERINO, 2006: 292), explicando então que a questão axiológica também é referencial para o agir humano.

Ora, considerando a intencionalidade da ação humana e as transformações que a prática educativa pode provocar nas pessoas e na sociedade, como já argumentado, parece razoável o investimento numa concepção educacional omnilateral (ainda que circunstanciada) na expectativa das possíveis conseqüências sociais do trabalho educativo. É verdade que o entendimento das tais circunstâncias tanto se presta para não esmorecermos face às dificuldades e, ao contrário, permanecermos empenhados na busca dos sonhos que nos motivam, como por outro lado, pode nos acalantar no sentido de que “Muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência” (SEVERINO, 2006: 317).

De toda maneira, mais ou menos esperançosos, o fato é que as circunstâncias da contemporaneidade e nela o processo de globalização e suas conseqüências já representam motivo bastante para que se invista na discussão sobre formação humana ou

ainda "(...) para a compreensão dos efeitos de subjetivação gerados no contexto global", na expressão de Deise Mancebo ( MAN-CEBO, 2003:78).

A insatisfação com o processo societário gerado pela exacerbção competitiva neoliberal, felizmente vem aparecendo com mais freqüência em múltiplas manifestações por aqueles que, recuperados do atordoamento provocado pela intensidade e velocidade das "mudanças para pior" conseguem agora, começar a propor reflexões coletivas mais generosas.

Celso Miranda, jornalista, editor da revista *Aventuras na História*, escrevendo para a seção *Superpolêmica - Idéias que desafiam o senso comum* da revista *Superinteressante* de julho de 2003, sob o título de "Menos Competição", elabora um oportuno ensaio sobre o que qualifica como "competição desmedida", para apresentar suas preocupações com as marcas da sociedade contemporânea a partir das observações que faz da sociedade brasileira e para propor sonhos seus que, certamente, são nossos também:

Quero um mundo de pessoas que possam, se preferirem, não competir. O importante é não perder a dimensão do sonho. Devemos garantir, principalmente aos jovens, a possibilidade de sonhar. De enxergar as cores e a música que se escondem sob a realidade. Garantir a eles a possibilidade de serem sensíveis, porque a sensibilidade é a massa conjuntiva de nossa plenitude. E só cidadãos completos podem realmente exercer seus direitos. O direito, inclusive, de não competir, de não vencer, de nada conquistar. E de ser feliz. Precisamos de cidadãos assim, que mudem o mundo, que transformem nossa sociedade, que se imponham a gentileza. Se formarmos apenas novos (e bons) competidores, estaremos perpetuando a realidade de deformação social com a qual convivemos (*Superinteressante*, 2003:114).

Trata-se portanto e acima de tudo, de uma disputa no campo ético como antecipam direta ou indiretamente os autores referenciados e como explicita Joaquim Severino:

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se

fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens de mercado. Essa lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana (SEVERINO, 2006:305).

Tal concepção mais consistente de humanidade, que melhor caracteriza o desafio do projeto de humanização do homem em meio a sociedade moderna e a subjetividade humana atual, de natureza predominantemente apartada do próximo e, do mais distante também, é o tecido que se deseja constitutivo das políticas do Estado brasileiro, neste caso, profundamente revolucionário.

### **Considerações Finais**

Quando em meio a todos os gigantescos prejuízos sociais decorrentes das implicações do avassalador sistema neoliberal, sugere-se reflexões sobre as possibilidades da politecnicidade, mesmo frente às frustrações colhidas após a eleição e reeleição de um governo que gerou tantas expectativas na vida nacional; quando no que se escreve, há uma aposta não apenas num projeto educacional determinado, mas também na crença de que, apesar das circunstâncias, é fundamental projetar outro homem, dotado de novas percepções subjetivas a seu próprio respeito e mais generoso no olhar sobre as necessidades do outro; é possível que isso seja o resultado daquele esforço para, nas palavras de Deise Mancebo, " (...) desconstruir os discursos apresentados como únicos e naturais, contrapondo alternativas de reflexão sobre o homem e os saberes que este desenvolveu ao longo da história" (MANCIBO:1999,44). E, se ainda assim, as dificuldades parecerem muito grandes, sempre restará a teimosia, quase sempre mal qualifica-

da, mas companheira indispensável de todos aqueles que, no limite, se divorciam da lógica por fidelidade à utopia.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL, *Decreto Federal nº 2208*. Brasília, 1997 a.

BRASIL, *Decreto Federal nº 5154*. Brasília, 2004.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 1999 a.

BRASIL, *Parecer 15 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica*. Brasília, 1998 a.

BRASIL, *Parecer 16 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica*. Brasília, 1999 b.

BRASIL, *Portaria MEC nº 646*. Brasília, 1997b.

BRASIL, *Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica*. Brasília, 1998 b.

BRASIL, *Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica*. Brasília, 1998 c.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In LINHARES, Célia (org). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001<sup>a</sup>

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta Maria (orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001 b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberalissobre a crise educacional. In *Neoliberalismo e Educação*. Revista de Educação AEC. V. 25, nº 100, julho / setembro 1996. Brasília, AEC, 1996.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In JACÓ – VILELA, Ana Maria e MANCEBO, Deise (orgs). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In BOCK, Ana Mercês (org). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In LIMA, Júlio Cesar França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. SUPERINTERESSANTE, 190 (114). São Paulo, julho de 2003.



# **A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil**

**Gaudêncio Frigotto<sup>1</sup>**

O presente texto busca contribuir, com base nas análises que estamos efetivando na conclusão de projeto de pesquisa<sup>2</sup>, para o debate sobre duas ordens de questões:

Primeiramente buscaremos destacar aqueles aspectos que nos permitem desvelar a “aparente contradição” que ocupa o debate atual sobre, por um lado a constatação empírica da falta de jovens trabalhadores com uma escolaridade e formação profissional de “qualidade” compatíveis com as demandas do desenvolvimento brasileiro e sua base técnica e, de outro, e sobra de jovens qualificados que migram para outros países em busca de empregos.

Em seguida buscaremos assinalar as dificuldades e a necessidade de uma agenda contra-hegemônica ao que Lúcia Neves (2005) denominou de *a nova pedagogia da hegemonia* como estratégia do capital para educar para o consenso do seu projeto societário.

Estas duas ordens de questões estão imbricadas já que o dado contraditório acima exposto resulta de uma produção social

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Humanas (Educação). Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

<sup>2</sup>O projeto mencionado é sobre *Educação Tecnológica e o Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/Qualidade*. A pesquisa conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)

construída historicamente pela classe dominante ou sua burguesia ou burguesia brasileira. O consenso do seu projeto societário, é um consenso atrasado do ponto de vista da classe burguesa do capitalismo hegemônico ao qual se vincula de forma associada, mas subordinada.

O pensamento dominante, que historicamente sempre foi das classes dominantes como lembra Marx em a *Ideologia Alemã*, tem uma impossibilidade, por sua natureza positivista e funcionalista linear, de compreender as mediações e determinações que tornam a realidade de falta e sobra de jovens qualificados uma contradição apenas aparente, ainda que se tenha dados empíricos que mostram, ao mesmo tempo, falta de jovens qualificados, alto desemprego aberto e êxodo de jovens melhor escolarizados. Do mesmo modo, as análises economicistas e deterministas dentro da lógica estruturalista não permitem captar esta aparente contradição. O que permite esta compreensão é uma apreensão da historicidade desta produção social contraditória

### **A “chave” para entender a aparente contradição da falta e da sobra de jovens qualificados no Brasil hoje**

A imprensa, pesquisadores e lideranças empresariais têm insistido, ao longo das últimas décadas, sobre a falta de mão de obra qualificada para preencher os postos de trabalho que os diferentes setores da economia necessitam. Em 2007, com o “Plano de Aceleração do Crescimento” (PAC), cuja meta era de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente de 5% , o pesquisador Celso Pastores cunhou a expressão de *apagão educacional*, para referir-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados na atual conjuntura.

Dados de pesquisas do economista Márcio Pochmann, (2007), mostram que efetivamente existe um *déficit* de 6.750

trabalhadores para postos de trabalho no comércio e de 11.594 na indústria. Dos que procuram emprego, apenas 18% tem qualificação técnica compatível. Pochmann alerta, todavia, que é paradoxal que faltem trabalhadores qualificados em um quadro de excedente de mão-de-obra. Este mesmo autor, como mostraremos abaixo, indica, também, que migram anualmente aproximadamente 160 mil trabalhadores, predominantemente de jovens, em busca de emprego nos mais diferentes países. Trata-se de jovens que têm melhor qualificação.

Estamos, pois, diante de uma realidade que nos traz, em sua aparência fenomênica, uma contradição que para ser decifrada devemos ir além desta aparência. Ou seja, estes dados contraditórios não se explicam por si mesmos. Há que esclarecer as mediações e determinações que produzem, em nossa sociedade: altas taxas de desemprego estrutural de jovens e adultos; falta de jovens qualificados para preencher vagas disponíveis; e, êxodo de um contingente espantoso de trabalhadores, predominantemente jovens e qualificados.

No percurso da pesquisa que, como assinalamos, estamos concluindo, encontramos nos clássicos do pensamento social crítico brasileiro os elementos para decifrar o enigma desta aparente contradição. No legado deste pensamento podemos compreender que, ao contrário da ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento e do determinismo tecnológico que passam a idéia de que vivemos o melhor dos mundos, aprofunda-se a desigualdade entre regiões e internamente nas nações. O sistema capital domina todas as partes do mundo, mas não da mesma forma. Ele apresenta, em distintas sociedades, processos históricos específicos que engendram particularidades<sup>3</sup> tanto na estrutu-

<sup>3</sup> Do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem do materialismo histórico, as categorias particularidade e singularidade assumem centralidade pois por elas é que se pode superar as análises de cunho economicista e lógico-estrutural.

ra de classes e relações de classe, quanto nos efeitos da exploração da classe trabalhadora.

Ainda que se desenvolvendo de maneira desigual, combinada e contraditória, o capitalismo expande-se pelas mais diferentes nações e nacionalidades, bem como culturas e civilizações, dinamizado pelos processos de concentração e centralização, concretizando a sua globalização (Ianni, 2001:178)

As categorias de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado têm íntima relação e são centrais para entender a especificidade e particularidade de como se construiu o capitalismo no Brasil, a natureza da estrutura e relações de classe e as alianças da burguesia brasileira com as burguesias do capitalismo hegemônico.

Com efeito, como mostra Löwy (1981 e 1995) as análises sobre o desenvolvimento desigual e combinado introduz uma diferença crucial com os teóricos da dependência, pois diferente destes últimos, afirmam o *caráter exclusivamente capitalista das economias latino-americanas, desde a época da colonização - na medida em que (...) trata-se mais de um amalgama entre relações de produção desiguais sob a dominação do capital.* (Löwy, 1995)

As análises, sobretudo de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira, são fundamentais para compreender a especificidade que assume a sociedade brasileira como herdeira emblemática do capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado<sup>4</sup>. Seguindo a herança do pensamento dialético de Marx,

<sup>4</sup> Para o leitor interessado em aprofundar esta questão indicamos de Florestan Fernandes as obras: *Capitalismo Dependente e Classes sociais na América Latina* (1972); *A revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica.* (1974) e *Brasil em Compasso de Espera . Pequenos Escritos Políticos.* (1980). Também é importante consultar a rigorosa recuperação de pensamento de Florestan sobre estas categorias desenvolvida por Mirian Limoeiro Cardoso. (2006) Das obras de Francisco de Oliveira, destacamos especialmente nas seguintes: *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco* (2003); *O elo perdido. Classe e identidade de classe.*(1987); *Os direitos do antivalor* (1998)

desmistificam as teses do pensamento liberal e de boa parte do pensamento da esquerda centrados na visão da antinomia de uma sociedade dual cindida entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Ou seja, o que impediria o Brasil ter um projeto “moderno de desenvolvimento” e sair de sua condição de dependência é o peso do atraso. Pelo contrário, nos mostram estes autores que há uma relação orgânica entre o “atraso” e o “moderno” que define a forma específica de nosso capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado.

De forma mais ampla e, também no que nos interessa de específico, Francisco de Oliveira nos permite apreender as determinações estruturais que nos conformaram ao que somos até o presente. Para Oliveira, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido potencializam nossa forma específica de sociedade de capitalismo dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem na condição essencial para a sustentação do núcleo interno integrado ao capitalismo orgânico mundial, tanto no plano econômico quanto o político.

Na *Crítica Razão Dualista* e sua atualização com o texto “o *ornitorrinco*” Oliveira (2003) metaforicamente compara o processo de desenvolvimento construído pela burguesia brasileira como um monstro onde o analfabetismo, a precária educação básica, o trabalho informal e as mais radicais formas de precarização e flexibilização do trabalho, não são, ao longo de nossa história, como o pensamento dominante insiste, o entrave para o desenvolvimento, mas a forma específica de sociedade que se forjou. Uma sociedade *que produz a desigualdade e se alimenta dela*.

Oliveira mostra-nos que dentro desta forma societária específica a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social, foi parcial e precária e, do mesmo modo, nos situamos de forma ainda mais parcial e precária na mudança científico-técnica de natureza digital-molecular. Como assinala este autor, se a cópia já era problemática na base técnica fordista, cuja duração de utilidade era maior, agora a cópia multiplica seus custos sociais já que a velocidade das mudanças é muitíssimo maior. Não é contraditório, pois, que os nexos entre ciência, produção, trabalho e vida e as demandas de educação e de formação técnico-profissional tende ser, também, parciais e precários.

Isto nos permite depreender e sustentar que a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica e unitária mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado dentro de um projeto de autonomia nacional. Ou seja, nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central.

Florestan Fernandes, com base nas obras acima referidas, mostra-nos a imbricação estrutural opaca da sociedade brasileira e o caráter estrutural desigual e frágil da educação. Ao avaliar o debate sobre educação na Constituição de 1988, conclui: *A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação* (Fernandes, 1991).

O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. Aproximadamente 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que aproximadamente 60% destes o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. No campo apenas 12% frequentam o ensino médio na idade/série correspondente.

Os indicadores do campo educacional são o sintoma de um longo processo de inserção consentida e subordinada da burguesia brasileira ao grande capital e a conseqüente aceitação de nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples. Opção esta que se consolidou mais claramente na década de 1990 com o desmonte do Estado e as privatizações e adesão explícita ao *Consenso de Washington* definindo um campo de lutas que perdurou todo o século XX, como mostra Fiori (2000).

Como apontava Neves (2000), a natureza das políticas educacionais em jogo na década de 1990 dependiam: a) *das repercussões econômica e político-sociais do desenvolvimento do novo paradigma produtivo no espaço nacional*; b) *dos requisitos técnicos e ético-políticos do novo conteúdo do trabalho industrial e*, c) *dos desdobramentos da luta entre a consolidação da hegemonia neoliberal e a construção de uma contra-hegemonia democrática de massa.* (Neves, 2000, p.180-181)

O pêndulo, como assinalamos acima, não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de sociedade e as conseqüentes reformas estruturais necessárias. Isto implicaria um projeto de educação escolar

e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla no processo de produção industrial-moderno com base científica digital-molecular.

Chegamos ao Brasil dos anos 2000 reproduzindo, de forma ampliada, o monstro social configurado pela metáfora do ornitorrinco e traduzido por uma pirâmide social onde, como mostram os estudos de Pochmann (2000, 2000a e 2004) se configura um empobrecimento e esvaziamento da classe média e a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de capital e a ampliação dos *inseridos* precariamente na base da pirâmide. Como mostra Paulani (2006), na mesma direção, o resultado de uma economia financeira e rentista, redundando em empregos pobres de baixo valor agregado.

Como consequência, baseado na pesquisa que estou concluindo, pode-se afirmar que a contradição aparente resulta de uma construção social historicamente plasmada pela burguesia brasileira. Como destacamos da análise de Francisco de Oliveira, a classe burguesa brasileira impediu que déssemos o salto da “revolução fordista” e, na década de 1990 inviabilizou a possibilidade de dar o salto para a “revolução digital molecular”. Esta mesma burguesia não só impediu a universalização da educação básica como, para a grande maioria que tiveram acesso à escola, não permitiu dar suporte material e de concepção pedagógica para que a mesma tivesse qualidade efetiva.

Ou seja, apoiada num projeto de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado, a burguesia brasileira, associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital, não viu ao longo do século XX real necessidade de uma escola básica universalizada e de qualidade. O baixo investimento em educação de nossa sociedade comparativamente com os países do capitalismo central, se reflete no caráter precário das

condições objetivas da oferta de um ensino fundamental e médio de qualidade para todos os jovens brasileiros. O custo aluno-ano no ensino médio, das antigas Escolas Técnicas Federais, atuais CEFETs, e de escolas com a mesma configuração, é de aproximadamente R\$ 5.000,00. Trata-se do ensino médio de ponta e assim mesmo está 40% abaixo dos níveis do investimento médio dos países desenvolvidos, cerca de R\$ 8.000,00 aluno-ano para a educação básica. Este é o montante que a classe média brasileira paga, em termos de custos contábeis, por aluno-ano.

A confirmação de que a classe burguesa brasileira e seus representantes nas diferentes esferas do poder são responsáveis pelo que hoje reclamam, é o argumento básico utilizado para a imposição do Decreto Lei 2.208/87 que desmonta o ensino médio técnico: o elevado custo.

A tríade que Caio Pardo Junior (1976) sinaliza como marcas crônicas do projeto da burguesia brasileira - mimetismo, endividamento externo e assimetria entre ganhos do capital e do trabalho - reforçam as análises de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira sobre nossa formação histórica e nos permitem decifrar o enigma da falta e sobra de mão de obra qualificada.

Por um lado os empregos que demandam qualificação técnica, em grande parte pelo baixo salário ou por preconceito com o trabalho técnico não atraem a parcela de jovens de classe média que tem os melhores níveis de escolaridade. Com efeito, dados de pesquisa sobre juventude brasileira e emprego de Márcio Pochmann do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT) da UNICAMP mostram que no Brasil *há uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego* (Pochmann, apud Manir, M. 2007. P. 1) . Esta dificuldade, motivada pela opção econômica que de acordo com este autor perfila um pífio crescimento econômico há duas décadas e meio, traduz o paradoxo de que *nosso país está se transformando em*

*grande exportador de mão de obra juvenil qualificada (op. cit. P. 2). A cifra alarmante apresentada é de que perdemos, por ano, 160 mil jovens para o olho gordo do mundo. É biscoito fino, mão-de-obra qualificada que busca futuro fora do país. (Manir, M. 2007, p. 1)*

Por outro lado, a grande massa de jovens filhos da classe trabalhadora frequenta um sistema público de educação básica destruído. Aqueles que chegam ao ensino médio, em sua maioria o fazem no turno noturno, onde é mutilado no tempo, na infraestrutura e nos conteúdos. O baixo poder aquisitivo de suas famílias não lhes permite, por outra parte, pagar um curso técnico que o sistema S oferece. Sistema este subsidiado com quase seis bilhões anuais mas que cobra mensalidades elevadas, pois de forma cínica seus dirigentes batizam os centros de formação de “unidades de negócio”<sup>5</sup>.

Ficam assim dadas as condições para entender o enigma. Os que têm qualificação preferem migrar para outros países para ganhar muito mais por trabalhos que estão muito abaixo de suas qualificações. O depoimento de uma jovem que trabalha na nova Zelândia é esclarecedor neste sentido.

O Brasil é um país de salários de Terceiro Mundo e o custo de vida de Primeiro mundo. Os empregos de nível médio pagam uma miséria. Eu ganho mais trabalhando como empacotadeira aqui do que ganharia como técnica de qualquer coisa lá. O trabalho honesto não é valorizado. (Texto de Gilberto Scofiel JR, Jornal O Globo, 22.01.2008, Caderno opinião, p. 7).

Os que buscam os empregos técnicos, mesmo mal remunerados porque necessitam, não tem os pré-requisitos de formação e nem condições sociais de pagar por esta formação.

<sup>5</sup> Acompanho há mais de 20 anos as instituições do sistema S. Grandes partes de seus trabalhadores que vendem sua força-de-trabalho nestas instituições percebem e não concordam com as políticas ditadas pelas confederações empresarias e seus prepostos.

O fato da burguesia brasileira e/ou a “elite” não entender que não há contradição no fato da falta e sobra, ao mesmo tempo, de gente qualificada, talvez se deva que errados mesmos são os trabalhadores, o povo, como assinala a crônica de Luiz Fernando Veríssimo.

Pesquisa recente concluiu que a elite brasileira é a mais moderna, ética, tolerante e inteligente do que o resto da população. Nossa elite, tão atacada através dos tempos, pode se sentir desagravada com o resultado do estudo, embora esse tenha sido até modesto nas suas conclusões. Faltou dizer que, além das suas outras virtudes, a elite brasileira é mais bem vestida do que as classes inferiores, tem melhor gosto e melhor educação, é melhor companhia em acontecimentos sociais e é incomparavelmente mais saudável. E que dentes!

A pesquisa reforça uma tese que tenho há anos segundo a qual o Brasil, para dar certo, precisa trocar de povo. Esse que está aí é de péssima qualidade. Não sei qual seria a solução. Talvez alguma forma de terceirização, substituindo-se o que existe por algo mais escandinavo (Veríssimo, 2007)

Ou será que o desafio é de instaurar processos sociais, políticos, culturais e educativos que permitam substituir a classe dirigente burguesa pela classe trabalhadora?

Este é um desafio revolucionário que, analisando o ponto que nos encontramos em termos mundiais e especificamente no Brasil, demanda a aprender, como nos ensina o historiador Eric Hobsbawm, a *renascer das cinzas*. Este renascer alimenta-se primeiramente na utopia e na convicção de que a derrota não é sinônimo de fracasso. Por isso que este autor nos conclama a perceber que os seres humanos não são feitos para as relações sociais capitalistas e que este modo de produção não é eterno, é apenas um período da história da humanidade.

Neste ponto a radicalidade da teoria social tem que nos dar os elementos históricos para esta convicção e que a mesma nos ajude a transformar a experiência de classe (vida precária, sofrimento, privações, insegurança etc) da grande massa de trabalha-

dores em consciência de classe. Neste particular, como nos ensina Gramsci, a educação escolar unitária tem um papel de mediação crucial na elevação cultural para que cada trabalhador possa ler criticamente o mundo. Por isso que a luta pela escola pública, laica, universal, gratuita e unitária é pauta permanente.

No que nos concerne à realidade brasileira, Francisco de Oliveira, outro pensador que como Hobsbawm pensa que o capitalismo não é eterno e precisamos lutar para construir novas relações sociais, nos assinala que ao contrário do que nos querem fazer crer, que política é coisa de especialistas, é crucial resgatar a capacidade de fazer política. E neste ponto é que o pensamento de esquerda e suas organizações encontram dificuldade por debilidade de análise ou por estreiteza de horizontes. Para Oliveira impõe-se a *busca do consenso perdido*: de que somos *uma nação e não um conglomerado e consumidores*. *Cabe à universidade um importante papel nesta luta. (...) O malabarismo neoliberal da última década, no vagalhão mundial globalitário desestruturou, perigosamente o estado e pode levar de roldão a Nação. A Universidade é o lugar do dissenso, em primeiro lugar, dissenso do discurso do "pensamento único."* *Passo insubstituível para um novo consenso sobre a Nação que é obra da cidadania, mas que pede e requisita a universidade para decifrar os enigmas do mundo moderno (Oliveira, 2005:70).*

Na imperfeição da luta política, por fim, o desafio da travessia é de articular lutas por reformas estruturais, conhecidas e disputadas ao longo do século XX, de natureza emancipatória com políticas de caráter distributivo. Não se trata de negar a urgência e a necessidade de políticas como a Bolsa Escola e outros similares. O dramático é que o que se reitera, no passado e no presente, que estas políticas atacam os efeitos precariamente, sem mover as causas ou determinações estruturais. Este tem sido "o ovo de serpente" do governo Lula em cuja biografia poderá pesar não só de não ter modificado as bases estruturais da miséria e

desigualdade absurdas da realidade brasileira, mas, como consequência desta incapacidade ou incompreensão, de ter esfacelado o campo de esquerda e seu acúmulo de luta ao longo do século XX. Os indicadores do esfacelamento das forças de esquerda são inequívocos. Por certo, isto também não se deve somente aos descaminhos do governo Lula.

Francisco de Oliveira nos dá o horizonte da tarefa que nos cabe. *A disputa pelos sentidos da sociedade está de novo em ponto de ebulição. O Brasil é um remoto lugar desta disputa, e se enganam gravemente os que pensam que a nossa especificidade nos protege da crise global, que há um “jeitinho brasileiro” para a crise. Cabe-nos enfrentar esse desafio, porque ninguém fará em nosso lugar.*(Oliveira, 2005:71)

No âmbito ético-político, cultural e de embate ideológico, a tarefa é de apropriar-se do que a teoria social nos fornece e, pedagogicamente, aprender da direita, como nos ensina Gramsci, a repetir, de diferentes formas e por todos os meios, verdades históricas contra-hegemônicas. Entre estas “verdades” repetir, em todos os espaços:

- que a classe burguesa brasileira, associada de forma subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, para manter-se tem que destruir, cada vez mais, direitos dos trabalhadores: emprego, saúde, educação, habitação, transporte, vida, lazer e degradar o meio ambiente solapando as bases da vida;
- que, como observa Hobsbawm (1992), *os socialistas estão aqui para lembrar que as pessoas devem vir em primeiro lugar e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas* (p.268). Ou seja, que o superavit primário, a blindagem do Banco Central, o lucro astronômico do sistema financeiro, a propriedade de latifúndios, a privatização da educação, etc, não podem sacrificar a vida de milhões de pessoas.

- que não são as ONGs, o limbo do terceiro setor, as igrejas, o voluntariado, o empreendedorismo, o assistencialismo, os bancos privados, que podem garantir direitos sociais, mas sim uma esfera pública democrática, que tem seu lócus mais universal no Estado, ainda que não neste Estado atual, já que *o mercado produz desigualdade tão naturalmente como combustíveis fósseis produzem poluição do ar (Hobsbawm, op.cit. p.264).*

No plano das reformas estruturais isto implica a necessidade inadiável de centrar-se nas lutas: pela reforma agrária e a taxação das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; pela reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, corrigindo assim a enorme desigualdade de renda; pela suspensão ou renegociação, noutras bases; da dívida externa e interna; pelo controle social, mediante uma esfera pública efetiva, e não a autonomia do Banco Central.

No âmbito conjuntural, concomitantemente, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade humana implica políticas distributivas imediatas, não como caridade, alívio à pobreza, paternalismo, mas como direito do animal humano à vida. Estas políticas, além de terem a necessidade de um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes. Por isso, como conclui Hobsbawm em seu convite de *renascer das cinzas*, isto implicará *uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado de consumo. Exigirá não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade. (...) É por esse motivo que (o socialismo) ainda está no programa. (1992, p.270)*

Para que esta agenda tenha consistência histórica e efetivo poder revolucionário não basta o convencimento da classe trabalhadora da justiça e necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como nos assinala Gramsci, a elevação moral e intelectual das massas e formar quem vem do povo e que permaneça ligado às suas lutas.

Por isso que a agenda da luta da esquerda, independentemente onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica *desinteressada* (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e jovens. Articulada a essa formação básica, a formação técnico-profissional para os adultos, como um direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de inserir-se na produção dentro das novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes.

A pesquisa, por fim, traz uma questão a todos aqueles que nos vinculamos ao pensamento crítico de esquerda e lutamos por mudanças estruturais na sociedade brasileira. A questão diz respeito à necessidade de tentar entender porque, até mesmo na batalha das idéias no plano teórico, o debate sobre educação básica desinteressada e na perspectiva da politécnica e escola unitária, e da articulação necessária entre educação básica desinteressada e formação profissional, saíram da agenda e nos ocupamos da reestruturação produtiva e das demandas da nova subjetividade do trabalhador. No âmbito da luta política, porque o campo sindical e dos movimentos sociais e mesmo dos partidos de esquerda se esfacelou tanto e vem se mostrando incapaz de construir um pensamento e uma ação contra-hegemônica partindo do que Francisco de Oliveira assinala como *consenso mínimo*? Quem, além do Movimento dos Sem terra (MST), apresenta hoje, no campo

de esquerda, uma agenda que possa ir além do diagnóstico e da crítica e expressar-se concretamente no plano da práxis transformadora e revolucionária?

Para a burguesia brasileira resolver o enigma que ela mesma criou – falta e sobra de mão de obra qualificada – terá que abrir mão de muitos de seus privilégios e entender que a educação básica, fundamental e média, de qualidade universalizada, é que permite uma capacitação técnica específica capaz de responder às demandas da produção e sua nova base técnica. A outra exigência é que a burguesia brasileira remunere o trabalho nas mesmas bases dos países do capitalismo central. Paradoxalmente, do ponto de vista da base de conhecimento, o projeto de educação básica do Movimento Sem Terra é científica e tecnicamente mais consistente que o produzido até hoje pela burguesia. O nó é que neste projeto do MST se quer mais que formar adequadamente do ponto de vista científico e técnico para adequar trabalhadores a *fazer bem feito* o que as classes dominantes lhes pedem. Trata-se de uma educação que ajude a cada trabalhador a construir-se como sujeito autônomo e que solidária e coletivamente busque construir novas relações sociais que superem a sociedade de classe. Por não ser este o projeto de nenhuma burguesia, menos ainda da brasileira por suas marcas escravocratas, esta tarefa é da classe trabalhadora, de suas organizações, instituições e movimentos.

### **Referências Bibliográficas**

CARDOSO, Mirian limoeiro. Capitalismo dependente, autocrítica burguês e revolução em Florestan Fernandes. São Paulo, IEJA s/d, [www.iea.usp/br/artigos](http://www.iea.usp/br/artigos) .

FERNANDES, Florestan. *A revolução Burguesa no Brasil. Ensaios de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1974.

FERNANDES, Florestan. *Brasil em Compasso de Espera* . *Pequenos Escritos Políticos* São Paulo HUCITEC, 1980.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1972.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: Conciliação aberta. *Revista Sociedade e Universidade*. São Paulo, ANDES, 1991

FIORI, José. Luis. O nome aos bois. Instituto da Cidadania – Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 30.10.2002.

HOBBSAWM, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKLBURN, Robin (Org) *Depois da queda. O Fracasso do Comunismo e o futuro do Socialismo* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. P. 93-106

HOBBSAWM, Eric. *O novo século*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKLBURN, R (Org) *Depois da queda. O Fracasso do Comunismo e o futuro do Socialismo* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b, p. 255-270.

IANNI, Otávio. *Era do globalismo*. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2001

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Actuel Marx*, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

LÖWY, Michael. *The politics of combined and uneven development*. New Left Books, 1981

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org) *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005..

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003

OLIVEIRA, Francisco de. *O elo perdido. Classe e identidade de classe*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Francisco. de. *Os direitos do antivalor*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In FIOD, Edna. Maria et ali (org). *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005. P. 61-72

PAULANI, Leda. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. IN:FRANÇA, Júlio Cesar e NEVEs, Lucia Maria Wanderlei. *Fundamentos da Educação escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

POCHMANN, Márcio. *A Batalha pelo Primeiro Emprego: As Perspectivas e a Situação Atual do Jovem no Mercado de Trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000. v. 1.

POCHMANN, Márcio. *Economia Brasileira Hoje: seus principais problemas*. IN: FRANÇA, Júlio Cesar e NEVEs, Lucia Maria Wanderlei. *Fundamentos da Educação escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

POCHMANN, Márcio. Entrevista. Rio de Janeiro, *Jornal O Globo* - RJ - 08 /11/2008.

POCHMANN, Márcio. *O Fenômeno do Desemprego no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas*. In: Gilmar Antonio Bedin. (Org.). *Reestruturação Produtiva, Desemprego no Brasil e Ética nas Relações Econômicas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000a, v. p. 35-108

POCHMANN, Márcio.. *Tecnologia e emprego: Algumas evidências sobre o caso brasileiro*. São Paulo, 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. *Revolução brasileira*, São Paulo. Brasiliense, 1987.

VERÍSSIMO, Luiz. Fernando. *Fora Povo!* Rio de Janeiro, *Jornal o Globo*, 30/08/07

# **Inserção Profissional de Egressos numa Escola pública Estadual no RJ<sup>1</sup>**

***Maria da Conceição da Silva Freitas<sup>2</sup>***

## **Introdução**

O objeto de estudo é a forma da inserção profissional dos egressos do ensino médio-técnico. As mudanças tecnológicas e de gestão produtiva resultam em readaptações que criam trajetórias profissionais mutantes e geram o questionamento sobre o modo como se estrutura a subjetividade forjada no trabalho num contexto de desregulamentação, precariedade e desfiliação (CASTEL,1998). O desemprego crescente mundial surge como um fator importante de desagregação social, e atinge com maior força os jovens impedindo-os de acessar ao trabalho decente e produtivo. Conforme o Dieese-2006, no Brasil, 45,5% do universo de 3,241 milhões de desempregados está na faixa etária entre 16 e 24 anos. A OIT-2007 evidencia a realidade de jovens que não estudam e não trabalham, assim como o fato de pertencerem a um gênero ou raça como obstáculos ao acesso a trajetórias de trabalho decente. São desafios tão importantes como o desempenho da economia informal nos esforços para o fortalecimento das democracias na região e concepção de um caráter integral ao desenvolvimento dos nossos povos. Destaca também que é fun-

<sup>1</sup> Pesquisa iniciada em 2007, em andamento, incluída no Programa Jovens Talentos, da FAPERJ, com um bolsista de Pré-Iniciação Científica: Diego Silva, do Curso Técnico de Informática, da ETER

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia, linha de pesquisa Trabalho e Sociedade, pela UnB; Orientadora Educacional, Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos da Escola Técnica Estadual República da Fundação de Apoio à Escola Técnica do estado do Rio de Janeiro.

damental tomar consciência da importância de que os jovens tenham oportunidades e sejam capazes de aproveitá-las exercendo suas liberdades. O desemprego juvenil é apenas um dos problemas que os jovens enfrentam no mercado na América Latina e Caribe, região onde há, efetivamente, 10 milhões de desempregados, 22 milhões de jovens que não estudam e não trabalham e mais de 30 milhões que trabalham na informalidade e em condições precárias. O desafio é de grandes magnitudes, e ao mesmo tempo, de uma grande heterogeneidade, pois diversos contingentes juvenis têm características e necessidades diferentes.

Este estudo tem como alicerces teóricos os conceitos de *trabalho como princípio educativo* (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2006) e *trajetórias identitárias* (DUBAR, 1998; 2005). O tema inserção profissional é um meio para conhecer os caminhos dos sujeitos sociais egressos dos cursos técnicos, no contexto sócio-histórico do mundo do trabalho. Considerando que o papel formativo da escola continua mesmo após o término dos cursos, o acompanhamento pós-escolar torna-se uma função específica da Orientação Educacional (GIACAGLIA e PENTEADO, 1997). Entre os estudos atuais sobre o mundo do trabalho que priorizam o procedimento de análise de trajetórias, PAIVA (1998) nos diz que recorrer às trajetórias permite repensar as mudanças ocorridas a últimas décadas entre educação e mundo do trabalho e vencer o formalismo que tem dominado esta discussão (PAIVA, 1998, p.16 apud FERREIRA et al, 2007, p.105).

A inquietação sobre as trajetórias profissionais de egressos também é compartilhada com FERREIRA, AUED e VENDRAMINI (2007) num estudo sobre egressos do ensino fundamental da Escola Básica José do Valle Pereira, em Florianópolis, no período 1991/2003, que se utiliza de duas categorias de análise: emprego e desemprego e alongamento da escolarização a partir do discurso singular das experiências

dos participantes da pesquisa qualitativa, em que a análise das trajetórias torna-se um instrumento de grande valor para a compreensão das transformações do mundo do trabalho - possibilitando investigar o *vir a ser*. Ou seja, os caminhos nos quais o indivíduo é compelido a seguir, e, em cujo processo durante as entrevistas, permite que o sujeito possa refletir sobre a qualificação de seus trajetos e como os fatos se apresentaram.

A pesquisa tem como foco uma escola técnica estadual de nível médio e técnico e envolve: a) o levantamento de dados sobre o quantitativo de formados e a elaboração de um banco de dados; b) a investigação e análise das suas trajetórias profissionais, por meio da formação de grupos focais, visando aprofundar o conhecimento sobre as subjetividades que se estruturam na experiência do trabalho nas suas diferentes configurações: típicas e atípicas; c) coletar subsídios para propostas metodológicas do trabalho docente; d) aperfeiçoar o trabalho da Orientação Educacional. Sobretudo, a meta principal do trabalho é escutar o que o jovem tem a dizer sobre as suas vivências: quer como empregado ou como desempregado.

### **Juventude e complexidade conceitual**

Conceitua-se juventude como categoria social para analisar a complexidade das relações entre os jovens e o mundo contemporâneo do trabalho, caracterizado pela flexibilidade estrutural, reconversões profissionais e as novas formas de revalorização da atividade produtiva (CHARBONNEAU, J e GOYER, L., 2007 *apud* VOULTUR). Todavia, a definição da categoria "juventude" encerra em si mesma uma problemática, desde a imprecisão epistemológica (MAUGER, 1994), à condição social e representação (PERALVA, 1997) até o conjunto de ambigüidades (BOURDIEU, 1986). GAUTHIER (2005; 2007) identifica a *vitimização* em relação a sua posição na economia, e propõe o estudo do trabalha-

dor jovem. BOURDON e VULTUR (2007) analisam a produção de vinte anos sobre o trabalho dos jovens, apontam mudanças na formação e no exercício do trabalho que originam as dificuldades vividas para sua inserção profissional (VULTUR, 2005). Nos anos 1960-1970 a importância dos jovens estava na sua atuação como ator coletivo de novas orientações culturais. A busca da autonomia, via liberação das tradições, quer pelo uso de drogas e liberdade sexual colocava a juventude no centro das mudanças da sociedade em “revolução” (ROUX E SÉVIGNY, 1964; RIOUX, 1969; LAZURE, 1970 *apud* GAUTHIER: 2007:24). O movimento estudantil da “contra cultura” deixou por longo tempo em seus escritos a imagem da juventude como régua para medição dos jovens das gerações seguintes. Todavia esta representação, cujo apogeu ocorre no final dos anos 50, é substituída pelo “desemprego juvenil” no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Desde 1982, uma bibliografia internacional: *Les jeunes et le chômage: conséquences psychologiques et sociales* foi reveladora das mudanças em curso (DEMERS, 1982). Essas obras transformaram a imagem da juventude “revolucionária” dos anos 1960 em “vítima da conjuntura”. Surge a figura do “jovem desempregado” (*jeune chômeur*) conceito oriundo da “sociologia das gerações” (ATTIAS DONFUT, 1988). Nos anos 1980-1990, os diversos olhares confusos tendiam a responsabilizar o indivíduo pelo desemprego que se fazia persistente nas pesquisas. No Canadá em 1982, 63% dos jovens de 15 a 24 anos estavam desempregados. Gauthier (1988:18) fala de “vítimas da crise econômica”, “geração sacrificada”, “sub-proletariado” levados a esta situação por diferentes circunstâncias: falta de experiência, de formação, problemas de saúde, indecisão frente ao mercado, falta de políticas etc. Gauthier coloca uma questão particularmente interessante ao fazer uma comparação entre os jovens desempregados – excluídos – e os empregados – minoria – apontando assim para a mudança de paradigma o da “vitimização”, e questiona sobre: o que significa dizer que há mais indivíduos à margem do que dentro da norma prescrita, ou seja, o

emprego assalariado, do qual os jovens aparecem à margem? O que significa uma maioria desviante? Quais são as novas normas? Neste sentido o trabalho aparece como uma centralidade na estruturação da autonomia em relação à família e ao consumo (viagens, lazer, compra de roupas, veículos etc (Roy, 2006, Gauthier: 46) " (...) *não quero depender da minha mãe*" como expressa uma jovem dos grupos focais (outubro, 2007).

### **Culturas juvenis, valores e formação de professores**

Além das dificuldades vividas na trilha da inserção profissional fatores como o fracasso escolar, a desvalorização dos diplomas dentre outras já citadas, destaca-se a necessidade de se compreender os valores que são cultivados pelos jovens. Ao analisar contextos subjetivos e trajetivos de opções dos jovens, numa pesquisa etnográfica realizada na ilha atlântica de Santa Maria dos Açores, Pais (2005) conclui que as políticas de intervenção (de emprego ou educacionais) podem ser equivocadas se não estiverem ancoradas em estudos rigorosos da realidade, e por isso sugere o conceito de *grounded policies*, isto é, políticas de intervenção que tenham sempre por referência o chão em que elas pisam: os *contextos de vida* (objetivos e subjetivos e trajetivos) daqueles a quem elas se dirigem. Neste sentido, o "problema da participação juvenil", tem emergido como reflexo de uma conceitualização de caráter "instrumental" que raramente questiona o sentido do sistema de educação que temos, a desigual estrutura de oportunidades do sistema de emprego, a crise de representatividade dos sistemas político-partidários.

Tal compreensão se faz necessária tanto para os professores das escolas quanto para os profissionais que atuam na elaboração de políticas públicas para inserção profissional dos jovens. Do mesmo modo, identifica-se que a formação dos professores apresenta uma lacuna para trabalhar com os jovens e, não tem

sido eficiente para dar conta desta complexidade. As matérias básicas das disciplinas nas áreas de: psicologia, metodologia do ensino, história da educação, sociologia da educação, biologia da educação, bem como todos os conhecimentos científicos contidos nestas disciplinas visam a preparação técnica do educador para conhecer o aluno em todas as dimensões. Todavia, é preciso intensificar e aprofundar a dimensão política do papel do professor. Assim, a competência que era entendida no sentido de *saber fazer bem* (RIOS, 1993), passa a ser tomada no sentido da formação para lidar com a ética, e compreender que o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas responsável também pela formação ética do aluno.

Hoje, há uma valorização individual que se tornou possível pela centralidade do indivíduo, pela hipertrofia do “eu” individual. O “nós”, o grupo, as tradições, a família, a escola, não são mais estruturadores de subjetividade, que passaram a ser secundários diante da moda, do consumismo, das marcas, *blogs*, internet etc, onde a aparência substituiu o Ser. Mas o “nós” é anterior ao “eu”, embora hoje este seja o “deus adorado” na vida social. Neste sentido, uma reflexão sobre os valores dos jovens na contemporaneidade importa na medida em que os mesmos informam a cultura, a vida grupal, a vida coletiva e até mesmo mundial (GRINSPUN, 2002). Na medida em que a escola é uma “miniatura” da sociedade, num sentido de espaço onde se reproduzem as relações sociais, como os professores lidam com valores? Identifica-se que no cotidiano da escola existem diversos grupos representativos de culturas juvenis, as quais se manifestam em diferentes grupos organizados: 1) Punks, grunges, roqueiros; 2) Políticos ligados ao Grêmio Estudantil; 3) “Irmandade” - pagodeiros; 4) Religioso; RPG (jogos); 6) Esportistas; 7) Afrodescendência (negritude); e 8) Aluno Trabalhador. Esta tipificação expressa as diversas “tribos” representativas da temática relativa à vivência atual da **juventu-**

**de e permite a partir daí** perceber os diversos olhares e quais são os valores que têm sido vividos pelos jovens.

### **O trabalho como princípio educativo**

Como os desempregados podem tirar positividade desta situação e entender o trabalho como princípio educativo? Lukács (1978) entende que as propriedades educativas do trabalho trazem positividade e negatividade. Primeiro, pela aquisição da consciência pela ação sobre a natureza pela qual o ser humano se humaniza e se aperfeiçoa. Em segundo lugar, o trabalho é estruturante de uma nova concepção de história, e terceiro, o ser humano age por meio de mediações, de materialidade espiritualidade para alcançar os fins desejados (teleologia). Do ponto de vista educativo, o trabalho entendido como questão social é uma luta das forças progressistas para criar uma esfera pública democrática, e do ponto de vista educativo por uma escola em que o mercado seja apenas uma dimensão da realidade social (FRIGOTTO, 1980). Num projeto em que o trabalho é tomado como princípio educativo, é fundamental articular a participação dos sujeitos ao processo das relações sociais.

O problema da análise das trajetórias sociais é que estas se defrontam com a articulação de dois aspectos do processo biográfico: a trajetória objetiva e subjetiva. A objetiva é a seqüência das posições sociais ocupadas durante a vida, medida por categorias estatísticas e condensada numa tendência geral ascendente, descendente, estável etc. Por outro lado, a trajetória subjetiva é expressa por diversos relatos biográficos por meio de categorias que remetem a "mundos sociais". Dubar (1998) sugere confrontar análises objetivas com relatos subjetivos que permitem combinar processos biográficos típicos, oriundos de relatos subjetivos, com percursos objetivados por meio de categorias estatísticas. Em suma:

a trajetória individual é considerada de dois modos. Objetivamente como uma “seqüência de posições”, num ou mais campos da prática social e outro pela “história pessoal” cujo relato atualiza a visão de si e do mundo.

Duas hipóteses norteiam o estudo. A primeira, é a de que há cursos com maior facilidade e outros com maior dificuldade de inserção, após o término do curso. A segunda, é a de que há pessoas que estruturam suas trajetórias profissionais por meio de vivências subjetivas e objetivas que facilitam sua inserção profissional futura. Por meio de um questionário, busca-se consolidar um **quadro objetivo** do posicionamento dos egressos no campo econômico. Para isso criaram-se cinco grandes áreas para delinear categorias de análises: 1) situação de trabalho; 2) avaliação dos cursos; 3) perfil do técnico; 4) salário médio; e, 5) onde e como estão trabalhando os egressos.

As informações obtidas através do questionário serão aprofundadas e reforçadas por meio da formação de grupos focais visando traçar o **quadro subjetivo** no sentido atribuído pelos sujeitos ao próprio percurso na construção da subjetividade no mundo do trabalho. Neste eixo busca-se os caminhos viáveis de uma análise da afetividade que envolve o processo educativo, no contexto atual, nos rumos da modernidade, já que não pode prescindir das questões que envolvem o campo da afetividade (GRINSPUN, 2003: 47).

A principal questão da pesquisa traduz-se em como pensar políticas públicas que contemplem a passagem protegida do aluno da escola técnica para o mundo do trabalho articulada ao desenvolvimento tecnológico e à inovação? Busca-se aprofundamento sobre os temas emancipação, capitalismo dependente, tecnologia, democracia e trabalho informal.

## **Procedimentos de coleta de dados**

A principal dificuldade metodológica numa pesquisa de egressos é encontrar a amostra fidedigna, devido à localização dos respondentes. Primeiramente, escolheu-se os formados de 2002 a 2005, inclusive. O universo da amostra constituiu-se por 792 formados. Todavia, após os esforços da equipe para contatar os formados apenas 12 responderam. Por este motivo, em 2007 resolveu-se analisar os anos de 2005 e 2006, pela possibilidade de aumentar o número de respondentes, devido ao contato mais próximo ao retorno desses alunos à escola para tratar de documentação etc.

No decorrer do trabalho persiste a dificuldade de encontrar os respondentes para montagem de uma amostra significativa. Primeiro, fizemos contatos telefônicos a partir da identificação dos endereços nos fichários cedidos pelo Setor de Estágios da Escola. O retorno foi muito baixo, por motivos de não serem encontrados em casa, mudança de endereço, telefone etc. Buscou-se por meio da Internet-Orkut. A dificuldade permaneceu, tendo em vista que o contato para falar coisas simples é fácil, mas responder ao questionário torna-se problemático, pois não se obteve retorno dos questionários. A melhor alternativa surgiu através Secretaria Escolar. Foram dadas orientações para recebimento, aplicação e devolução dos questionários.

## **Resultados parciais e considerações**

Apresentamos os dados obtidos até outubro de 2007. Em relação aos dados quantitativos evidencia-se que:

- 1) Os alunos avaliam que a infraestrutura é boa (44%), os professores têm conhecimento elevado - bom (63%) e muito bom (25%), o relacionamento com os alunos é bom (63%), todavia os laboratórios foram avaliados como regular (50%);

2) Destaca-se que 81% não têm emprego na área, e isso sinaliza a tendência do desemprego juvenil;

3) Os alunos concluintes são solteiros (100%), moram com a família (95%), 35% se declaram de cor branca, os de cor preta são 30% e os que se declaram pardos são 25%.

4) A idade média dos concluintes é de 20 anos. Sinaliza que pode haver um percurso não linear, que pode ser pelo desempenho escolar, trabalho ou outros motivos. Isto requer maior investigação.

Quanto ao trabalho realizado junto aos grupos focais, ainda estamos na fase de análise das entrevistas. Entretanto, já é possível identificar pelo relato de alguns respondentes, que os jovens egressos têm dificuldade para encontrar o primeiro emprego, pois lhes falta experiência. Outros fazem entrevistas, deixam currículo, participam de processos seletivos que lhes exigem capacidade de liderança, e, em cujo percurso, aqueles que não se sentem líderes são fortemente afetados no campo emocional. Já outros buscam autonomia em funções fora da área do curso técnico: uma participante, por exemplo, como manicure, e outros, como operadores de *telemarketing*, porque têm carteira assinada. Ainda falta entrevistar egressos de cursos como Mecânica, Eletrônica e Telecomunicações.

### **A perspectiva comparada:egressos do ensino médio técnico no Brasil e no Canadá**

Em suma, o trabalho se desenvolve em dois momentos. Primeiro, o levantamento da realidade brasileira. Busca-se responder às questões de como pensar políticas públicas que contemplem a passagem protegida do aluno da escola técnica para o mundo do trabalho, articulada ao desenvolvimento

tecnológico e à inovação, e o aprofundamento sobre os temas emancipação, capitalismo dependente, tecnologia, democracia e trabalho informal. No segundo momento, fazer estudo comparativo entre a realidade dos jovens egressos da escola técnica do Brasil e dos jovens egressos da escola técnica canadense – Cegep – por dois motivos principais. O primeiro está relacionado à situação dos jovens com a superposição trabalho-estudo, o trabalho autônomo e outras formas de inserção profissional (POCHMANN, 2000; BOURDON E VULTUR, 2007). O segundo, está relacionado ao aspecto teórico do trabalho jovem como um “fato social total” (MERCURE, 2007). O objetivo é estudar a situação do jovem trabalhador num país desenvolvido – Canadá – e num país de capitalismo periférico – Brasil. Quais são as semelhanças e diferenças na inserção profissional dos jovens egressos do Cegep canadense e dos egressos da escola técnica estadual do Rio de Janeiro? De que modo ocorre a inserção e as relações entre trabalho e estudos, como são os meios de trabalho e as condições de emprego, nos diferentes países? De que modo o conhecimento sobre as formas de enfrentamento do desemprego juvenil em diferentes sociedades pode contribuir para uma sociedade mais equilibrada?

### **Referências Bibliográficas**

BOURDON, Sylvain et VULTUR, Mircea. *Les jeunes et le travail*. Laval: Université de Laval, 2007.

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

CASTRO, Lúcia Rabello de e CORREA, Jane (orgs.). *Juventude brasileira: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CIAVATTA, M.F. *Acompanhamento de egressos na avaliação dos PEQs; possibilidades e limites*. In: Seminário nacional sobre

avaliação do Planfor: uma política de educação profissional em debate. São Carlos, 4 e 5 de março de 1999. Anais ... (Organizado por Lucia Helena Lodi) São Paulo: Unitrabalho, p.75 a 84, 1999.

DUBAR, Claude. *Trajetórias sociais e formas identitárias; alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação e Sociedade, v.9, n. 62, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins fontes, 2005.

FERREIRA, Adélia Doraci de Oliveira; AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. *Considerações metodológicas sobre o estudo de trajetórias ocupacionais de jovens*. trabalho & Educação. Vol. 16, nº 1, jan/ jun- 2007.

FREITAS, M. da C. da S. *Educação profissional da juventude na crise do emprego*. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, 2004.

\_\_\_\_\_. *A inserção profissional dos Egressos da Escola Técnica Estadual República*. Seminário de Pesquisa (2006: Rio de Janeiro, RJ) Anais de Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira. Rio de Janeiro, 4 a 6 de dezembro de 2006. Coords. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, p. 41 a 54, 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. In: COSTA, H da; CONCEIÇÃO M. DA. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, p.19 a 62, 2005

GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas em Ciências Humanas. V. 4. p. 1-18, 1978.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. *Trabajo Decente y Juventud – América Latina*. Lima. Ofinal Internacional del Trabajo, 2007. Disponível em: <[http://white.oit.orgpe/tdj/informes/pdfs/tdj\\_infome\\_reg.pdf](http://white.oit.orgpe/tdj/informes/pdfs/tdj_infome_reg.pdf)> Acesso em 18 jan. 2007.

PAIS, José machado. *Jovens e cidadania*. Comunicação apresentada na sessão inaugural do Simpósio Internacional sobre a Juventude no Rio de Janeiro, UFRJ, outubro de 2004. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, 2005, pp. 53-70.

POCHMANN, M.A. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher brasil, 2000.



# **A Universidade Brasileira e a Inserção Dependente e Subordinada do Brasil no Capitalismo Mundial**

**Elisabeth Orletti\***

O único modo de caminhar na densa opacidade sem correr riscos ou se perder na bruma é por meio da teoria. Oliveira (2002)

O Brasil encontra-se inserido de forma subordinada ao mecanismo de financeirização da economia e estar inserido de forma subordinada neste processo vem criando mais e mais desigualdade social. O desenvolvimento desigual e combinado não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um atraso de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades. Neste contexto, a Universidade vinculada a um projeto de Nação, produtora de ciência e tecnologia, e de um “consenso” da consciência, como aponta Oliveira (2005), de que não somos um amontoado de consumidores, não só é necessária como fundamental.

Os países centrais do capitalismo, estrategicamente, procuram interferir nas políticas educacionais dos países periféricos para que os desenvolvimentos da ciência e da tecnologia privilegiem as cópias e não um desenvolvimento autônomo. Essa interferência de “fora”, tenta redefinir os rumos educação superior brasileira que até agora vinha privilegiando uma perspectiva efetiva de desenvolvimento equitativo e autônomo das pesquisas científicas com objetivo de contribuir para a reconstrução de uma sociedade melhor para toda a população brasileira.

---

\*professora da Universidade Federal do Espírito Santo e Doutoranda da UERJ

É importante destacar aqui análise de Arrighi (1998) sobre a corrida do desenvolvimento mundial, na qual constata que o desenvolvimento é uma ilusão para os países que não fazem parte do núcleo central do capitalismo. Cita inclusive uma obra de Adwalter, "O preço da riqueza", na qual o autor afirma que os países desenvolvidos quebraram a escada que os levavam ao topo. Os países ricos, através de associações como o G8 ou de instituições de fomento de desenvolvimento, propõem regras aos países periféricos que não aplicariam nem aplicaram a eles próprios. Qual a razão? Para responder questões como esta pode citar-se o livro — *Chutando a escada — A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica* (São Paulo, Unesp, 2004), do economista coreano Ha-Joon Chang, diretor-assistente de Estudos sobre o Desenvolvimento, na Universidade de Cambridge, Inglaterra. Nele, o autor analisa a pressão que o mundo desenvolvido exerce sobre os países em desenvolvimento para que adotem certas políticas e criem instituições hoje consideradas necessárias ao desenvolvimento econômico, mas que não foram adotadas por eles no passado. Ou seja, os países desenvolvidos estariam tentando "chutar a escada" pela qual subiram ao topo, e impedir que os países em desenvolvimento adotem as políticas e as instituições que eles próprios usaram.

Algumas das políticas sugeridas pelos países desenvolvidos aos menos desenvolvidos são: políticas macroeconômicas restritivas, liberalização do comércio internacional e dos investimentos, privatização e desregulamentação, governança empresarial transparente e instituições financeiras politicamente independentes. Essas restrições não deixam margem para crescimento econômico desejável e nem prioriza desenvolvimento sustentável e autônomo. Na história das nações desenvolvidas observa-se que a política industrial-comercial-tecnológica estabelecida no século 18 na Inglaterra e no século 19 nos Estados Unidos foi adotada com

refinamento na segunda metade do século 20 por Japão, Coréia e Taiwan. Esses países conseguiram um desenvolvimento espetacular em um curto espaço de tempo. O que fizeram? Tributaram menos as importações de modo geral, reduziram impostos sobre as importações e matérias-primas e de máquinas, subsidiaram as exportações, investiram na educação básica na formação de capital humano através do financiamento a estudos e viagens e pesquisador. É verdade que eles também usaram meios ilegais, como espionagem industrial, contrabando de máquinas e não o reconhecimento de patentes estrangeiras. Mas, principalmente, esses países adotaram como lema 'importar matéria-prima e exportar manufaturados'. Por que continuamos exportando matéria prima?

Nossos cientistas dizem com humor que nossa soja, por ser fruto de estudos, contém vários '*chips*' valiosos. Porém, muitas vezes ela se destina a alimentar animais, e, por isso, tem preço baixo e são necessárias várias toneladas de soja para comprar um *chip*. Como bem explicitou Paulani (2006) temos que deixar de ser uma plataforma de valorização financeira internacional, romper com política dependente de ciência e tecnologia que construa um outro tipo de inserção do Brasil no mercado mundial.

Voltando à tese do paradoxo desenvolvimento e subdesenvolvimento, precisa-se observar que os Cepalinos entenderam de forma truncada esta parte da história da expansão capitalista, sem compreender que só sairemos vitoriosos na corrida por um desenvolvimento sustentável autônomo se o Brasil conseguir romper com a forma de estar inserido no mercado mundial sem a marca da dupla articulação, que funcionalmente coloca o país a serviço do capital mundial.

As opções políticas governamentais que foram sendo adotadas, especialmente nas últimas décadas do século XX no Brasil e, particularmente, as reformas do Estado e o processo de privatização, foram definindo e aprofundando um projeto

societário dependente e associado de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. A consequência deste cenário, como vêm apontando várias análises, foi de um ajuste ao ideário neoliberal e pós-moderno e uma renúncia a um projeto de nação. Para romper com este cenário, o Estado brasileiro teria que fazer investimento alto na produção de ciência e de tecnologia, na educação e no desenvolvimento de um mercado interno forte, capaz de produzir e consumir produtos com maior valor agregado e, portanto, elevação da renda. Aquele ajuste traz - como mostra Paulani (2005)- uma outra realidade: um país à deriva, entregue a uma economia rentista e financista e a produção de mercadorias e serviços de baixíssimo valor agregado, que demandam pouca qualificação e de baixos salários. Consta-se que os projetos de Universidade em disputa, a começar pela proposta dos últimos governos, com pequenas variantes, são adaptativas e coerentes com o ajuste neoliberal, havendo uma (des)educação da sociedade no sentido de demandar a universidade como uma organização subordinada ao suposto mercado. Uma universidade de braços abertos aos projetos dominantes e, no seu interior, predominantemente de costas para um projeto de desenvolvimento efetivamente sustentável, que implicaria, como aponta Hobsbawm (2000), estratégias não com o mercado, mas contra o mercado, mediante a dilatação da esfera pública.

Ao contrário da dilatação da esfera pública, que se caracteriza no governo Lula da Silva, conforme análise de Sader e Leher (2005), dá-se a expansão da esfera privada. Examinando mais amplamente a questão, no escopo das reformas encaminhadas pela OMC e pelo ALCA, é possível submeter à crítica a hipótese de que, se o intento da ampliação da esfera privada for verdadeiro e exitoso, a "reforma" poderá configurar um sistema de ensino superior único indiferenciado, em que todas as instituições, independente de sua natureza jurídica, após classificação pelo sistema de avaliação, farão jus às verbas públicas em nome do interesse pú-

blico. Com isso, a etapa iniciada na Rodada Uruguai do GATT que inseriu a educação nos Tratados de Livre Comércio, por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, seria concluída no Brasil, que atenderia ao reclamo de conferir tratamento nacional a todos os investimentos na área, sem discriminação em relação à natureza pública ou privada, nacional ou estrangeira.

As idéias que trago para este debate sobre a situação da Universidade brasileira e/ ou “as diferentes instituições públicas universitárias” que formam o atual cenário do ensino superior e sua valorização ou super-exploração, são as expressões contraditórias do projeto de sociedade e de relações de poder dominantes entre capital e trabalho, que revelam disputas de projetos no interior desta contradição. Este pressuposto conduz-me a cinco aspectos que estruturam minha análise sobre a sociedade e o papel da universidade no Brasil contemporâneo: 1) O que significa a redefinição da universidade brasileira como organização social ou instituição social; 2) A caracterização dos projetos de desenvolvimento em disputa no Brasil e no interior das instituições de ensino superior ao longo do século XX, consolidado no projeto de contra-reforma do Ensino Superior; 3) A interferência que a Lei de Parceria Público-Privado no processo de privatização desenfreada que vem redesenhar que rumo está tomando a universidade brasileira; 4) A influência de velhos conceitos como o de Capital Humano e a construção do Capitalismo Acadêmico na reestruturação do ensino superior; 5) O papel da Universidade na construção de novos consensos, partindo da discussão da reforma universitária que vem sendo implementada pelo governo Lula, destruindo a Universidade Brasileira ao subordiná-la aos interesses do grande capital. No primeiro e no segundo capítulo da tese, faço uma análise minuciosa da especificidade do Brasil de ser um país de capitalismo dependente com desenvolvimento desigual e combinado, e como isso interfere no rumo da universidade brasileira, priorizando análises de Fernandes, Oliveira, Marine, Paulani, Fiori,

Leher entre outros, explicitando a estratégia ideológica do capital na implementação da reforma do ensino superior.

O terceiro capítulo é dedicado à análise de alguns pontos do IV Plano Nacional de Pós-graduação(PNPG) que interferem na reestruturação da pós-graduação, com algumas ressalvas e críticas. Analisam-se como os mestrados profissionais e esta forma de estar muito atrelado às demandas imediatas do setor produtivo podem enfraquecer a pesquisa inovadora e o próprio sistema de pós-graduação em si. A partir destas referências, explicitaremos as políticas de ciência e tecnologia priorizadas pelo Ministério de Ciência e Tecnologia do governo de Luis Inácio Lula da Silva em termos de políticas de financiamento, fazendo uma interlocução com intelectuais sobre este cenário de mudanças no mundo acadêmico e de trabalho da sociedade brasileira. Nosso objetivo é traçar um quadro crítico de fato, que reflita como este cenário “privatista e entreguista” pode destruir o avanço significativo que os programas de pós-graduação que tentavam trabalhar de forma autônoma para contribuir para o avanço em pesquisas científicas que melhorem a vida e a sociedade da população deste país e não para “nichos” do mercado internacional.

Trabalhamos o conceito de capitalismo acadêmico, fazendo uma interlocução com autores que analisam como ele vem para mudar o ethos acadêmico/universitário, tendo uma certa influência da teoria do capital humano e ainda tendo como ponto de partida, a nova lei de inovação tecnológica, agudizando ainda mais a particularidade de capitalismo dependente e subordinado do Brasil em que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia privilegie as cópias, e não um desenvolvimento autônomo.

O diagnóstico que chegam após a análise da implementação da reforma do Ensino Superior, como também do IV PNPG, é que estão contribuindo para a universidade crescer menos, atrofiando e subordinando as IFES como um todo,

às demandas circunstanciais do setor produtivo. Compreendemos que esta política que vem sendo implementada no sistema de pós-graduação interfere diretamente na forma de inserção do Brasil no capitalismo mundial, pois se verifica uma priorização por uma perspectiva mercadológica na política de inovação tecnológica, atendendo mais às demandas do mercado mundial que a necessidade da sociedade brasileira.

A tecnologia permite, em cada período histórico, uma articulação mundial diferente e engendra formas de lutas e resistências distintas. Por parte do capital, sua ideologia neoliberal sustenta a liberalização da economia dos países periféricos e semiperiféricos, exigindo proteção adicional por parte dos Estados e, ao mesmo tempo, combate toda tentativa de desenvolvimento auto-sustentado, compreendido como populista e arcaico. A fragmentação das cadeias produtivas fragilizam intensamente os países fora do núcleo orgânico. Em caso de desacordo ou conflitos no âmbito nacional, não é difícil para o capital substituir um país (ou região) por outro em determinada etapa da produção.

Valendo-se da fetichização do capitalismo de hoje, a Revolução Científico-Tecnológica é sustentada como um conceito válido também para a periferia e a semiperiferia. Leher (2006) ressalta que se reivindica alcance universal para o sedutor *capitalismo intelectual*. Destarte, as ideologias dominantes têm preconizado que os benefícios da nova economia serão para todos os que se prepararem para ela e, por isso, sustentam que a educação será a chave para o desenvolvimento, a prosperidade e o futuro da nação. Contudo, é preciso que as “velhas” universidades sejam convencidas de que não se trata de conhecimento acadêmico. O mercado requer conhecimento operacional e pragmático. É nesse contexto que a inovação tecnológica é inserida na agenda da educação superior da periferia do capitalismo.

Nesta década, mais que em outras, novas noções, imagens, temas e referências com pretensão conceitual compõem o léxico

da educação superior: produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e eficiência. A medida para aferir a qualidade deixa de ser um determinado "ethos" acadêmico, tomando emprestado um outro sistema de medida: o mercado. Assim, a aferição é feita a partir de noções como produtividade, eficiência, excelência, flexibilidade e *empreendedorismo*. Conceitos caros ao processo de privatização em curso e intimamente ligados à forma de entender a educação como trampolim social, na perspectiva do capital humano.

### **Conflito de interesses entre o mercado e o conhecimento**

Rompendo com a perspectiva de universidade operacional defendida tanto na Reforma da Educação Superior quanto no IV PNPG elaborados por técnicos do governo federal atual, queremos partir do pressuposto que " a universidade e a empresa devem ser regidas por valores absolutamente próprios e distintos". São diferentes os seus ciclos de tempo, os seus objetivos e as suas motivações. Dito assim, a universidade e o sistema econômico, ou seja, as empresas e os mercados propriamente ditos, são realidades que não devem se confundir e que só devem manter relações de exterioridade entre si. Enquanto a universidade deve ser vista como uma comunidade de pessoas orientadas pela promoção da pluralidade dos saberes e pela busca da transformação da sociedade por meio desses saberes, os mercados e as empresas - o mundo econômico- se trata do mundo da produção e da circulação de mercadorias de dinheiro e de capital.

O que é importante ressaltar é que as mercadorias são produzidas intencionalmente para o mercado, para virem a ser transacionadas e modo eventual por outras mercadorias ou mais geralmente pelo dinheiro. Como bem constatou Marx, desde o "capital", elas são constituídas por bens privados, os quais são excludentes

e disputáveis. Excludentes porque sua aquisição por uns restringe a possibilidade de aquisição por outros e disputáveis porque a sua fruição por alguém reduz a possibilidade de fruição de outrem. A produção da mercadoria pressupõe, pois, a propriedade privada. E é por esta característica que as mercadorias se distinguem radicalmente dos saberes gerados na universidade que devem permanecer fiéis a seus princípios constitutivos. Esses saberes são intrinsecamente bens públicos de natureza simbólica que, uma vez produzidos, devem estar disponíveis para todos e cuja fruição por uns nunca deveria diminuir a possibilidade de fruição por outros. Mesmo se certas extensões desses saberes podem eventualmente ser vendidas no mercado, eles próprios sendo universitários, nunca poderiam se produzidos intencionalmente como mercadorias.

Hoje mais do que nunca a universidade vive constantemente sob ameaça de colonização por parte do sistema econômico que quer subordiná-la a lógica mercantil. À medida que aumentam os vínculos entre interesses comerciais e atividade acadêmica, a chamada pesquisa desinteressada diminui em toda a gama de atividades científicas.

Como já foi explicitado anteriormente, sem um investimento expressivo em educação não se conseguirá dar andamento à política de ciência e tecnologia que começara engatinhar com passos lentos no Brasil. Assim seremos sempre o país do futuro que nunca chega, como explicitou Oliveira(2005) ao revelar que o Brasil se tornou uma espécie de ornitorrinco, vem servindo a interesses contrários à necessidade da maioria da população que aqui vive e trabalha. Realmente, só mudando esta política de exportação e relações internacionais de forma consistente e séria é que se conseguirá romper com a dupla articulação. E investir pesado em ciência e tecnologia de ponta para exportarmos produtos de alto valor agregado, manufaturado e não mais matérias primas como grãos e minério de ferro, que enriquece os outros.

Temos que ressaltar aqui as contradições presentes em nossos dois Brasis. Um deles é produtor auto-suficiente de petróleo, líder mundial em tecnologia para exploração desse mineral em águas profundas, exportador de aviões, detentor de alta produtividade na agricultura. O outro é um país em que a maioria do povo tem acesso restrito à saúde, alimentação, educação e moradia e que detém altos índices de violência e criminalidade. “No Brasil, o atraso é instrumento do poder, pois é mais fácil dominar massas ignorantes do que formadoras de opinião”. Diz Fernandes (2005).

Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não encare a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio ou m um serviço.

Nosso referencial teórico e metodológico sustentado na teoria marxiana e nas análises coerentes e desmistificadoras de intelectuais brasileiros como Fernandes, Oliveira, Paulani, Marine, Frigotto , Sader, Leher, entre outros, serão fundamentais para nos ajudar a entender como os governantes brasileiros, com apoio incondicional da burguesia, que historicamente, desde o Brasil colônia, vem sendo parceira do capital internacional ,não têm priorizando a construção da Nação brasileira autônoma, livre e soberana para a maioria dos brasileiros.

### **Referências bibliográficas**

ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. São Paulo: UNESP, 1995.

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999 (seminário 1)

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

- CHAUI, M. *Escritos sobre universidade*. São Paulo, Editora UNESP, 2001
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd .Poços de Caldas, MG. 05 de outubro de 2003
- CHESNAIS, François. (1995) "A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século". *Economia e Sociedade*. Campinas. Unicamp, nº5, dez.95
- CHESNAIS, François . (1997b) *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã.
- CHESNAIS, François.(1999) *A mundialização financeira*. São Paulo. Xamã
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca de Ciências Sociais.)
- FIORI, J. L. O nome aos bois. *Instituto da Cidadania – Fundação Perseu Abramos*. São Paulo, 30.10.2002.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva* . São Paulo, Editora Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. *A pedagogia da exclusão*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HOBBSBAWM, E. *O Novo Século* (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- HA-JOON, C.— *Chutando a escada — A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*(São Paulo, Unesp, 2004
- MARINE, Ruy Mauro- *A dialética da dependência*, Editora Vozes, 2000
- MARX, K. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito em Hegel - Introdução. In: *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Lisboa, Edições 70, 1963. pp77-93

MARX, K. Prefácio da 1ª Edição e Pós-fácio da 2ª Edição de *O Capital*. Rio de Janeiro,

MARX, Karl. Método da economia política. In: \_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977, p. 228-236. (6º texto)

OLIVEIRA, F. de, *Crítica da Razão Dualista - O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003

OLIVEIRA, F. de. *Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis/RJ, 1999.

PAULANI, L. *Modernidade e discurso econômico*. Campinas, Editora Boitempo, 2005

SCHULTZ, T. *Capital humano*. R. de Janeiro, Zahar, 1973.

# **Certificação Profissional: concepções em disputas**

**Antonio Ney**

## **Considerações Iniciais**

A problemática a ser tratada na pesquisa de doutorado implica na discussão do interesse do Capital em determinar ou realizar ele próprio a Educação Profissional dos trabalhadores sob o argumento de que o Estado não os formaria segundo os interesses e necessidades do mercado de trabalho. Assim, baseada nesta premissa, a essência da pesquisa se volta para o exame da qualificação e certificação profissional no âmbito da indústria naval, com o objetivo de:

- Analisar qual é a formação oferecida aos trabalhadores dessa indústria e o papel das entidades educacionais e do SENAI nos processos atuais de qualificação e certificação profissional; e
- Verificar os aspectos que envolve a educação corporativa no setor naval.

A razão apontada pela classe burguesa, capitalista e defensora do modelo neoliberal, submissa aos interesses do capital externo e dos organismos internacionais, é que a mudança da responsabilidade do Estado nas próprias ações da educação formal é fundamental, tendo em vista que a escola não consegue oferecer uma educação com a qualidade desejada pelo mercado de trabalho, gerando desemprego e falta de mão-de-obra qualificada. Diante deste fato, o capital busca interferir na educação pro-

fissional e superior baseada no exposto e no conceito de **bem público de interesse privado, parcial ou total, por indivíduos e empresas**<sup>1</sup> (Labarca, 2001).

Esta justificativa para a retirada da responsabilidade do Estado da educação profissional e superior emerge em função de que os benefícios da educação profissional e superior seriam das entidades privadas. Ao Estado fica reservado o papel de regulador do processo, enquanto os recursos disponíveis para a educação ficam otimizados com relação ao custo-benefício. Por isto, as instituições educacionais devem ouvir e atender ao empresariado no sentido de estruturar e montar os perfis profissionais por competências para os seus cursos tecnológicos, técnicos e de formação profissionalizante. Onde cada trabalhador deve buscar a sua “empregabilidade”<sup>2</sup>. A atual legislação da educação profissional já permite tal procedimento, inclusive no governo FHC as escolas técnicas só obtinham recursos do governo federal se estivessem comprometidos com a proposta.

Esta mudança transforma o direito à educação em um serviço.

Não concordamos com tal visão, pois os benefícios da educação profissional e superior não são apenas das empresas, mas também dos trabalhadores. Uma formação integral<sup>3</sup> do trabalhador (alternativa ao modelo imposto) permite que ele esteja ao longo da vida preparado para qualquer eventualidade, como o desaparecimento da própria profissão (Frigotto et al, 2005). Nessa alter-

<sup>1</sup> A expressão **bem público de interesse privado** tem um significado forte, pois atribui ao trabalhador a responsabilidade da sua empregabilidade.

<sup>2</sup> **Empregabilidade** corresponde a uma noção que atribui ao trabalhador a responsabilidade pela sua qualificação para o mercado de trabalho. Ou seja, o trabalhador continuamente deve conseguir as competências necessárias a manter seu perfil profissional em condições de atender ao mercado de trabalho.

<sup>3</sup> A **formação integral** é aquela que todos tenham a educação básica (ensino fundamental e médio) e a formação profissional integrada a básica. Não estamos falando daquela regida pela Lei nº 5.692/71.

nativa de formação, os trabalhadores teriam as condições de se requalificar com facilidade; o que é difícil no modelo imposto. Este se caracteriza por uma formação sempre direcionada a atividade a ser exercida pelo trabalhador com uma formação caracterizada pela escolaridade mínima e especializada, ou seja, o princípio básico é que só deve ser ensinado aquilo que será aplicado no trabalho ao longo da vida.

A nossa pesquisa tem o propósito de ver como este processo vem ocorrendo na indústria naval, sob o impacto da sua reativação que, por seu turno, é fruto essencialmente dos investimentos centrados na indústria de Petróleo e Gás.

A indústria naval necessita se recapacitar tendo em vista o atraso tecnológico oriundo da sua estagnação iniciada nos anos 80 do século passado. Como tornar tal indústria produtiva e competitiva a ponto de construir plataformas de petróleo, navios e diversas embarcações dentro de orçamentos e prazos adequados? Este é o grande dilema a ser solucionado na indústria naval.

Em função desta situação, aparecem duas importantes questões relacionadas com a qualificação e certificação do trabalhador:

Quais são os “perfis profissionais” exigidos pelos novos modos de produção e de tecnologias para os trabalhadores?

Como deve ser constituído o processo de qualificação e de certificação profissional dessa mão-de-obra?

Neste texto, pretende-se apresentar sinteticamente um quadro, no qual não se tem a intenção de responder as questões expostas acima por causa da complexidade, do espaço disponível e do estágio em que se encontra a pesquisa, mas fazer uma análise da situação do trabalhador da indústria naval, sua formação e certificação para o exercício profissional e de questões que a implantação da certificação de pessoas promove.

## **Trabalho simples e trabalho complexo**

Marx (2002, p.63) desenvolve os conceitos de trabalho simples e trabalho complexo para estabelecer o duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria. A mercadoria, segundo Marx, aparece como duas coisas: valor-de-uso e valor-de-troca.

Ele deixa claro que o trabalho útil é aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso de um produto, e é em função do conjunto formado pelos diversos valores-de-uso ou das diversas mercadorias materialmente distintas que o trabalho se diferencia, surgindo a divisão social do trabalho. Marx (op. cit, p.63) aponta que cada fábrica tem a sua divisão sistemática do trabalho.

Ao analisar o valor-de-troca, valor da mercadoria, Marx afirma que o valor da mercadoria “representa trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano em geral” (p.66). Assim, as conceituações do trabalho simples e do trabalho complexo são elaboradas com intuito de se chegar ao valor da mercadoria. O trabalho simples se caracteriza por ser um dispêndio da força de trabalho que todo o homem comum possui em seu organismo, sem uma educação especial (Marx, 2002 e Lima et al, 2006). O trabalho simples é produção de valor de uso e produção de valor da mercadoria. Como valor de uso é trabalho concreto, mas como produtor de valor é trabalho abstrato, pois serve como parâmetro para medição do dispêndio do trabalho humano contido na mercadoria (op.cit).

O valor de troca prevalece na produção capitalista e é *“uma relação quantitativa, que pressupõe alguma substância comum, não perceptível empiricamente de forma imediata”* (Peña Castro, 2006, p.263).

Um aspecto importante na conceituação de Marx (op. cit) sobre o trabalho simples se refere à afirmação: sem educação espe-

cial. À época de Marx, o trabalho simples era essencialmente prático, assim os ofícios eram aprendidos nas fábricas e oficinas e não necessitavam de uma educação especial. Com advento de novos estágios de desenvolvimento e de relações de produção industrial, bem como dos avanços tecnológicos, o trabalho simples passa a exigir um patamar mínimo de escolarização, principalmente se for observado o ponto de vista do capital para a preparação técnica e ético-política da mão-de-obra (Lima et al, 2006). O capital continuamente busca a elevação da produtividade, pois é esta que permite o acréscimo de mais-valia no valor da mercadoria ao capital.

Marx define os seguintes fatores influenciadores para a produtividade: o grau de destreza do trabalhador, ou seja, fator fundamental da sua qualificação e experiência; o nível de desenvolvimento da ciência e da sua aplicação tecnológica; a organização social do processo de produção; o volume e a eficácia dos meios de produção; e as condições ambientais (1988).

O trabalho complexo se caracteriza por trabalhadores especializados e com uma educação especial de caráter científico ou de domínio de um ofício (Lima et al, 2006). A questão aqui a ser posta implica na definição do patamar de escolarização. Este patamar vai depender do estágio de desenvolvimento científico-tecnológico. Assim, a princípio, pode se definir a formação superior. Entretanto, no estágio da indústria brasileira e de suas características, tomamos como trabalho complexo aquele executado, no mínimo, por técnico de nível médio. Estes dois conceitos são fundamentais para fundamentar a análise dos trabalhadores da indústria naval.

### **O trabalhador da indústria naval**

Cabe esclarecer que não serão abordados os trabalhadores de nível superior (engenheiros, administradores, gerentes e outros)

tendo em vista o fato de que a classe burguesa, capitalista e dominante não é constituída apenas pelos donos dos meios e instrumentos da produção, mas também por todos aqueles que gerenciam, representam e servem ao capital, mesmo não-proprietários, e que vão formar o *funcionário coletivo do capital* (Gorz apud Frigotto, 2001, p.32). Uma exceção se faz aos tecnólogos que surgem como alternativas de “substituição” para algumas ocupações (profissões) na área naval.

Assim, consideramos para análise os trabalhadores para o trabalho complexo aqueles com curso técnico, ou seja, o Técnico Industrial, Técnico Delineador, Técnico de Inspeção de Qualidade, Comprador e Projetistas. Todas estas formações são para trabalhos específicos relacionados a profissões regulamentadas e com exigência de registro no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) para o seu exercício profissional. Denominaremos de grupo A.

A abordagem também engloba os trabalhadores cuja exigência de escolaridade (no máximo) é o ensino fundamental completo: riscador naval, riscador mecânico, chapeador, maçariqueiro, soldador, serralheiro, funileiro, isolador térmico-acústico, planador, torneiro, fresador, retificador, ferramenteiro, encanador, bombeiro, modelador de fundição, fundidor, operador de tratamento térmico, galvanizador, ferreiro, pedreiro, pedreiro de refratário, mecânico de máquinas, mecânico de aparelhos e instrumentos, mecânico de motores, mecânico de veículos, mecânico de refrigeração, eletricista (operador, enrolador, manutenção e instalador), operador de aparelhos de telecomunicações, carpinteiro, carpinteiro naval, marceneiro, calafate, lustrador, vidraceiro, estofador, pintor, capoteiro, sintonizador, pintor naval, lanterneiro, jateador, servente e operador de ponte rolante, guindaste e manobra de peso. Tais profissões, nós classificamos para o trabalho simples, pois estão de acordo com a formação taylorista-fordista (pouca

escolaridade – quase nenhuma – e especialização). Denominaremos de grupo B.

Destaca-se que as categorias de trabalhadores acima mencionadas, em ambos os grupos, atendem ao modo de produção fordista-taylorista tendo em vista que o estágio de desenvolvimento da indústria naval em geral está estruturado neste modelo. Entretanto, determinadas áreas como projeto, planejamento, logística e alguns setores de produção estão em estágios influenciados pela informatização e automação.

Afirmamos que a indústria naval está sendo reativada pelas necessidades oriundas da indústria de petróleo e tais necessidades foram espelhadas no Programa de Mobilização da Indústria de Petróleo (PROMINP).

A nossa investigação parte de um levantamento da Força de Trabalho dos anos 1980, onde constatamos que o trabalhador das diversas categorias profissionais do grupo A tinha como exigência escolar para acesso de quase todas as especialidades a **1ª fase do 1º grau**<sup>4</sup> (quatro primeiras séries). A qualificação obedecia o estabelecido pela Lei nº 5.692/71. A formação da mão-de-obra do grupo A era essencialmente realizada pelo SENAI.

Nesta época, algumas profissões como a de soldador tinham certificações promovidas pelas próprias empresas ou por terceiros de modo a garantir a segurança ou qualidade específica de determinado serviço.

Um dos propósitos do PROMINP é a qualificação da mão-de-obra para a indústria naval. Ele já realizou diversos concursos para as especialidades que levantamos anteriormente.

---

<sup>4</sup> Mantivemos a denominação **1ª fase do 1º grau** tendo em vista ser aquela utilizada pelos estaleiros.

Em função dos editais dos concursos, analisamos os perfis profissionais e as exigências e requisitos para o exercício profissional constatando que a única alteração que ocorre é em termos de escolaridade. Altera-se de “1ª fase do 1º grau” para “**ensino fundamental completo**”.

O trabalho complexo representado pelo grupo B permite em alguns cargos de técnico a participação dos tecnólogos (formação de nível superior) ou de engenheiros. Entretanto, o processo de produção não mudou para justificar a participação de trabalhadores de nível superior. Pressupõe para tal participação a justificativa de falta de técnico de nível médio qualificado. Argumento que se torna contraditório quando verificamos que tal permissão está ligado apenas aos cargos de maior salário (ver editais do PROMINP).

Todos os trabalhadores aprovados no concurso realizam um curso e ficam “certificados” na Petrobras (em ordem de colocação ao final do curso) para serem convocados pela empresa, fornecedores, estaleiros etc. de acordo com a necessidade.

No capítulo seguinte iremos abordar a certificação propriamente dita.

### **Certificação: alternativas**

A certificação de produtos e processos das empresas baseadas nas normas ISO<sup>5</sup> apareceram como garantia da qualidade de produtos e processos realizados pelas diversas empresas. Assim, quando pagamos por um serviço e este tem o selo de garantia ISO 9000 representa que aquele fornecedor do serviço presta

<sup>5</sup> ISO (International Organization Standardization) órgão internacional elaborador de normas e padrões, criado em 1946 por 25 países, incluindo o Brasil. ISO 9000 significa a norma dos sistemas de gestão da qualidade.

um serviço dentro das normas técnicas e de qualidade corretas. É uma garantia. Tais certificações implicam na exigência da melhoria de qualidade da mão-de-obra, o que acaba exigindo o aumento da escolaridade dos funcionários do prestador de serviço. É exigido programas de treinamento (ISO 9000:2001, item Gestão de Recursos).

A Certificação de Pessoas desenvolvida em vários países aparece no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) que permite o reconhecimento de conhecimentos obtidos no mundo do trabalho.

Assim, encontramos como alternativas no Brasil, em primeiro lugar, um processo de certificação profissional independente da escolaridade e cujo interesse é defendido pela classe dominante industrial. Tal opção se torna dominante com a Lei Federal nº 9.933/99 que atribui ao Conselho Nacional de Metrologia e Qualidade Industrial (CONMETRO) e ao Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade industrial (INMETRO) a responsabilidade de gerenciar e credenciar instituições que podem conceder a marca da conformidade aos produtos, processos e serviços.

A outra opção, oriunda de proposta da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), da CUT e do IIEP (Intercâmbio, Informação, Estudos e Pesquisas) propõe um Sistema Nacional de Certificação Profissional com uma dimensão fundamental que é a escolaridade. Esta concepção em essência visa o ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho.

No capítulo seguinte iremos abordar questões que se relacionam com a problemática da certificação.

### **Certificação: questões importantes**

A obra "Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais" de Bertrand<sup>6</sup> publicada pela UNESCO tem o objetivo de colocar à disposição dos leitores, e particularmente, dos decisores das políticas educacionais e do trabalho e emprego, os subsídios para regulamentar e colocar em prática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principalmente com relação à certificação para o reconhecimento de competências obtidas por meios informais (2005, p.7).

Inicialmente, a obra define a **certificação** como uma operação que garante as competências e as habilidades (*savoir-faire*) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada e que esta (certificação) se aplica a beneficiados pelo ensino ou formação. Assim, o sistema compõe-se da formação, avaliação e certificação. A avaliação, como posta pelo autor, encontra-se no plano pedagógico e institucional, enquanto a certificação é um procedimento de natureza jurídica ou administrativa. Ele relata que a avaliação e a certificação fazem o ponto de interseção entre a formação e o mercado de trabalho. Este, último, deve reconhecer a validade da certificação (p.13 e 14).

Os sistemas de certificação devem ser transferíveis dentro do sistema educacional, visíveis para as empresas e repassáveis para o mercado de trabalho. As negociações devem ser tripartites: governo, empregador e empregados, e ter autonomia entre quem forma e certifica.

É importante destacar que a definição do tipo de qualificação ou de competência que pode ser objeto de avaliação e

<sup>6</sup> Bertrand publicou *Comparabilité et reconnaissance des qualifications: l'expérience Européenne*. In: Organización para La Cooperación y el Desarrollo Económico. *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: evaluation et certification*.

certificação tem que ser estabelecido, preferencialmente pelo mercado. No caso do PROMINP não existiu as comissões tripartites, a imposição dos perfis profissionais e das certificações foram definidos pela PETROBRAS.

As vantagens do sistema com relação à visão das **autoridades educacionais** estão na manutenção da qualidade da formação da mão-de-obra, no acesso à outra etapa da formação e no meio de ajuste quantitativo de pessoal. Entretanto, observamos que o direito à educação transforma-se em mercadoria, pois são caras e pagas pelo trabalhador.

As vantagens a nível individual (**trabalhador**) são: a garantia da qualidade da formação recebida e o retorno do investimento reconhecido e valorizado. Esta valorização vem pelo acesso a emprego ou a um novo nível educacional superior, bem como o prestígio social. A certificação é dita como desejável ou indispensável. Não podemos deixar de citar que entre as vantagens individuais para a existência da certificação, vários autores apontam o reconhecimento da aprendizagem informal, ou seja, independente de como foi obtido o conhecimento. Com isto, tais trabalhadores teriam estes conhecimentos reconhecidos. Na realidade, esta visão de aproveitamento de aprendizagem aparece no discurso bem explicitado ideologicamente, mas não se constata nas diversas experiências existentes no país a efetiva preocupação com o mesmo. Todos são obrigados a realizar os cursos de formação independente do conhecimento teórico/prático que possuem.

Cabe destacar que a certificação não é garantia do emprego, pois o trabalhador pode pagar por este investimento e não ter acesso ao emprego, ou seja, não se pode afirmar que o emprego é certo como o autor coloca. A ideologia dominante aponta para o fato que a qualificação é garantia de emprego e que o desempregado é fruto da sua falta de empregabilidade.

As vantagens do **empresariado** são as garantias de conhecer as qualidades, os conhecimentos e habilidades das pessoas que tem possibilidade de contratar. Desse modo, aqueles trabalhadores possuidores da **portabilidade**<sup>7</sup> são os requisitados para o trabalho.

A **sociedade em seu conjunto** teria como vantagens: a garantia da igualdade, a melhoria da qualificação de sua mão-de-obra e um sistema nacional de certificação favorecer a mobilidade da mão-de-obra, ou seja, diminuindo o desemprego e facilitando a recolocação dos trabalhadores (p.19). Discordamos, pois no momento em que trabalhadores têm que pagar pela certificação, estamos gerando desigualdades sociais e não temos garantia da diminuição do desemprego.

Bertrand destaca que a teoria do CAPITAL HUMANO aponta a educação e a formação como responsável pelo valor adicional que o indivíduo tem para acesso ao mercado de trabalho (p.20) e para justificar a necessidade do sistema de certificação. Ou seja, a Teoria do Capital Humano é o fundamento teórico para o sistema. Não vamos aqui desenvolver discussão a respeito, embora não concordando com a linearidade entre a certificação e valorização -reconhecimento, emprego e renda (Frigotto, 2001).

A **noção de competência**<sup>8</sup> aparece sendo a capacidade individual para desempenhar uma função ou realizar uma tarefa.

<sup>7</sup> **Portabilidade** designa o reconhecimento que as empresas dão à certificação no mercado de trabalho. Assim, a prioridade é contratar trabalhador com portabilidade.

<sup>8</sup> Podemos citar as seguintes obras para o debate: **Competência Laboral** de Leonard Mertens (1996), **Construir as Competências desde a Escola** de Phillippe Perrenoud (1999), **O livro das Competências** de Enio Resende (2000), **Objetivo Competência** e **O Modelo das Competências** de Philippe Zarifian (2001 e 2002), **Seleção por Competências** de Maria Rabaglio, **O Enigma da Competência na Educação** de Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier (2002), **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais** de Guy Lê Boterf (2003). Os Boletins da OIT n° 149 – **Certificación de Competências Laboral** (2000) e n° 152 – **Competencia Laboral** (2002) são básicos para o entendimento da posição da organização Internacional do Trabalho sobre o assunto. No pensamento crítico: **A Pedagogia das Competências** de Marise Ramos (2002) e Fidalgo e all. **Educação Profissional e a Lógica das Competências** (2007).

Em resumo, é exposto que se trata de um sistema que todos ganham. Entretanto, o interesse pelas competências em substituição a qualificação tem fortes implicações ideológicas com relação ao caráter individual, que modifica a relação entre empregadores e trabalhadores, e que provoca a redução da capacidade de negociação com o enfraquecimento dos sindicatos.

Bertrand, sem chamar de **desvantagem**, coloca **as reservas dos empresários** com relação à certificação: o risco de perder o investimento na formação inicial ou contínua de seu pessoal (possível deserção do pessoal para a concorrência), a possibilidade de reconhecimento da certificação do pessoal gerar reivindicações de remuneração maior e os gastos com avaliação quando as empresas são responsáveis (op. cit., p.18). Estas “reservas” já constam da Teoria do Capital Humano na versão de Becker. Ele afirmava que uma empresa não deveria investir em treinamentos, quando há possibilidades do trabalhador utilizar tais conhecimentos em concorrentes é possível. Treinamento e formação só para uso na própria empresa (Vincenzi, 1983).

Em outra situação, Bertrand (op.cit.) coloca a pergunta se o empresariado ou seus representantes têm as condições de prever as competências para o futuro e o próprio autor reconhece que eles fatalmente não terão condições de prever competências que não conhecem. A nossa legislação da Educação Profissional (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico e tecnológico) prevê que as escolas técnicas e centros tecnológicos procurem definir os **perfis profissionais** <sup>9</sup> junto aos empresários. Entretanto, lembramos que estaremos sempre formando trabalhador para trabalhar com as tecnologias existentes sem

<sup>9</sup> Os perfis profissionais são constituídos pelas competências, habilidades e atitudes esperadas do profissional em conjunto empresa-escola. A idéia é que facilitaria a inserção no mercado de trabalho e o profissional teria a formação esperada pelo empresariado.

nenhuma preparação para o futuro, por exemplo, o que ocorre atualmente com a indústria naval. Trabalha-se com processos produtivos tradicionais sem perspectivas de uma formação buscando novas tecnologias. Ou seja, os trabalhadores ficam desqualificados a qualquer mudança tecnológica e sem condições de requalificação.

As estruturas modulares<sup>10</sup>, defendidas por Bertrand, têm levado a formações fragmentadas frutos de certificações terminais agilizadas. Tais módulos facilitam a certificação e têm os propósitos de facilitar certificações de aprendizagens do mercado de trabalho e/ou permitir acesso ao mercado de trabalho daqueles que não podem continuar os seus estudos. De novo aparecem justificativas de fundo ideológico, pois na prática não encontramos situações de aproveitamento de conhecimentos adquiridos no exercício do trabalho.

Recentemente, Alvin Tofler reforça tal situação em entrevista dada ao jornal O GLOBO, quando afirma que falta mão-de-obra qualificada em todo o mundo. As políticas neoliberais, principalmente em países em desenvolvimento, são direcionadas ao que existe.

Fazendo uma análise do que foi visto até aqui, constatamos que: a definição tripartite para estabelecer o sistema de certificação não vem ocorrendo, muito pelo contrário, o sistema é centrado na vontade do empresariado. O PROMINP define todos os perfis profissionais e exigências escolares devidas. Na realidade, comprovamos em Fidalgo (2007, p.108) que o deslocamento do Estado para o Capital da gestão da formação de trabalhadores implicou na criação de uma esfera paralela de regulação da educação que atende prioritariamente às demandas da produção e, que os empresários reivindicam a intervenção no conjunto das políticas educacionais (p.77).

<sup>10</sup> Os currículos devem ser modulares e apresentarem possibilidades de formações terminais para ocupações profissionalizantes

## **Considerações Finais**

Ao estudarmos as reflexões teóricas de Ruy Mauro Marini sobre o processo capitalista latino-americano conceitualizando o mesmo como dialético-dependente, baseado na superexploração do trabalho, temos a fundamentação necessária para entender a situação do trabalhador.

Ruy irá destacar que a mão-de-obra, inicialmente escrava e que se transforma em trabalhador assalariado mal remunerado, oferece condições ideais para a consolidação da dominação. Ele acrescenta que a grande quantidade de jovens existentes como exército industrial de reserva, a fraqueza da organização sindical e a forma como o desenvolvimento capitalista ocorre, ausente da população local, vão oferecer as condições primordiais para a constituição deste processo.

Em resumo, temos atualmente uma indústria naval depende de um único armador – Petrobras. Faltam condições para obter a tecnologia de construção naval mais avançada em função da infraestrutura existente, dos recursos materiais e de organização do trabalho, isto acrescido pela desqualificação da mão-de-obra com baixa escolaridade. A qualificação permanece seguindo modos dos anos anteriores. Lembrando-se que a formação está direcionada para a tecnologia existente sem nenhuma visão prospectiva. Tal fato leva a uma produtividade baixa sem condições de competir internacionalmente reservando um papel secundário e de apenas executor para a indústria naval brasileira.

A certificação merece ser reestudada sob outros aspectos que permitam ao trabalhador a sua emancipação.

## Referências bibliográficas

- BERTRAND, Olivier. *Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais*. Brasília: UNESCO, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- FIDALGO, Fernando, MONTEIRO, Maria Auxiliadora e FIDALGO, Nara Luciene Rocha. *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.A.; RAMOS, M.N. et al. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LABARCA, Guilherme. *Formación para el trabajo: ¿ pública o privada?* In: LABARCA, G. (org.) *Formación para el trabajo: ¿ pública o privada?* Montevideo: Cinterfor, 2001- 314p. Coleção Herramientas para la transformación, 13.
- LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. e PRONKO, M.A. *Trabalho Complexo*. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos de Saúde (org). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho Simples*. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos de Saúde (org). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.
- MARINI, Rui Mauro. *Dialética da Dependência*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- MARX, Karl. *Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Vol.1. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Vol.2. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- PENA CASTRO, Ramon. *Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto*. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de

Trabalho Observatório de Técnicos de Saúde (org). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, EPSJV, 2006.

VICENZI, Leticia J. Braga de. *Educação como Capital Humano: Uma análise*. Rio de Janeiro, 1983.



# **As mudanças no Mundo do Trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores**

**Juarez de Andrade\***

Esta pesquisa manifesta nossa preocupação como educadores e cidadãos engajados em movimentos sociais e comunitários de base, que se preocupam com a intensa visibilidade do avanço da pobreza e da agudização de problemas sociais decorrentes da concentração brutal da riqueza que, no Brasil das últimas décadas, acabaram produzindo fenômenos que tornam difícil a sua compreensão se não fizermos um exame crítico de cada momento de nossa formação histórica.

Muitos, numa visão simplista da realidade, fundamentam suas análises numa construção histórica cuja descrição, análise crítica e representação se sustentam sobre o mito que a obra de Marilena Chauí “Mito Fundador e sociedade autoritária”<sup>1</sup> nos ajuda a entender a gênese de nossa construção social nestes mais de 500 anos. Uma sociedade que perdeu o sentido da Esperança e da História, dilacerados nas armadilhas do voluntarismo, muitas vezes irresponsável, e pelo fascínio por um economicismo ideológico que, tendo em vista a realidade brasileira, não consegue dar conta de realizar a distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que nossa sociedade tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir (sociabilização das per-

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. Marilena Chauí, São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2000

das e não dos ganhos). Procuramos aqui, por em discussão também, uma irremediável exclusão social que nos engana sobre uma inclusão perversa que, essa sim, propõe o desafio do fazer História, e a possibilidade de uma práxis transformadora/libertadora.

A categoria trabalho, assim como a Educação e a Subjetividade, ganham relevância nas nossas reflexões e discussões porque não podemos aceitar que haja desenvolvimento quando seus benefícios se acumulam longe da massa trabalhadora, assim como reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento, que, historicamente, exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só dos frutos da riqueza, mas até mesmo da produção da riqueza.

Entender a gênese dessas assimetrias nos remete a pesquisar, com a maior profundidade possível, o caráter atípico da formação do Estado Brasileiro, um Estado que se fez nação, e nas palavras de Carlos Nelson Coutinho<sup>2</sup> *“significa que o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa”*, gramscianamente falando, uma ditadura sem hegemonia que forjou um país cujas matrizes sócio-político-culturais exigem estudos que nos levem ao desenvolvimento de uma concepção ampliada do nosso percurso histórico, de nossa modernização conservadora, de uma sociedade marcada pelos signos opostos do apartheid ou da revolução social.

Encontramos na **“Crítica à razão dualista”** - metáfora do **“Ornitorrinco”** de Francisco de Oliveira - e na descrição magistral de Raimundo Faoro em **“Os donos do Poder”** o retrato perfeito

---

<sup>2</sup> Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo. In: Coutinho, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, Crise, Alternativas. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

da sociedade enferma que edificamos sob os pilares da desigualdade e da pobreza extrema.

*“A terra virgem e misteriosa, povoada de homens sem lei e sem rei, não conseguiu desarticular a armadura dos cavaleiros de El-Rei, heróis oficiais de uma grande empresa, herdeiros da lealdade de Vasco da Gama – herói burocrata. A máquina estatal resistiu a todas as setas, a todas as investidas da voluptuosidade das índias, ao contato de um desafio novo – manteve-se portuguesa, hipocritamente casta, duramente administrativa, aristocraticamente superior. Em lugar da renovação, o abraço lusitano produziu uma social enormity, segundo a qual velhos quadros e instituições anacrônicas frustam o florescimento de um mundo virgem. Deitou-se remendo de pano novo em vestido velho, vinho novo em odres velhos, sem que o vestido se rompesse nem o odre se rebentasse. O fermento contido, a rasgadura evitada gerou uma civilização marcada pela veleidade, a fada que presidiu ao nascimento de certa personagem de Machado de Assis, claridade opaca, luz coada por vidro fosco, figura vaga e transparente, trajada de névoas, toucada de reflexos, sem contornos, sombra que ambula entre as sombras, ser e não ser, ir e não ir, a indefinição das formas e da vontade criadora. Cobrindo-a, sobre o esqueleto de ar, a túnica rígida do passado inexaurível, pesado, sufocante”.*<sup>3</sup>

Para entender a forma de ser do trabalho, da nova morfologia<sup>4</sup> ou da nova polissemia do trabalho no contexto da reestruturação produtiva e do papel do Brasil na divisão internacional do trabalho, procuramos manter diálogos com pesquisadores brasileiros, alguns elencados em nossa bibliografia, que pela vida e obra manifestam um profundo compromisso ético-político e que através do saber rigoroso, pela coerência da crítica consciente nos ajudam a entender as grandes contradições do capitalismo da era flexível.

Nosso olhar sobre a realidade em que estamos inseridos, mesmo de forma superficial, já revela um quadro desalentador, onde milhares de homens (grande parte jovens) e mulheres pade-

<sup>3</sup> Faoro, Raimundo, Os donos do poder. A formação do patronato político brasileiro, São Paulo, Editora Globo. 3ª Ed. 2001, p. 837-838

<sup>4</sup> Ricardo Antunes, O caracol e sua concha – Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho (São Paulo, Boitempo, 2005), p. 13.

cem das vicissitudes da precarização do trabalho, que tem seu cotidiano moldado no desemprego estrutural.

O setor produtivo inspirado no receituário da *lean production*, da empresa enxuta, sob a lógica da reestruturação produtiva, comandada pelo ideário e pela pragmática do capital, profetiza o que Marx já havia identificado no seu tempo e projetado para além dele: a crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto gerando uma monumental sociedade de descartáveis, dos precarizados, dos flexibilizados, dos temporários, da informalidade, dos marginalizados, dos excluídos e dos jamais incluídos.

O trabalho constitui o modelo de toda práxis social, porque a relação entre teleologia e causalidade<sup>5</sup>, que é específica do trabalho, é também atuante em outros campos da práxis humana. A dimensão em que desejamos abordar o mundo do trabalho não é somente pela via econômica, mas também com ênfase que se concede ao trabalho em seu universo psicológico, cultural e simbólico, motivados pela evidência quando nos deparamos com as reações daqueles que sofrem cotidianamente o flagelo do desemprego, do não-trabalho, do não-labor, cujas conseqüências propiciam o aparecimento de elementos que negam uma maior sociabilização dos indivíduos e de práticas emancipatórias, marcando o mundo com novas formas de exclusão, estranhamento e alienação.

Os fenômenos contemporâneos de modelização da subjetividade e singularização, por nós observado e estudado, se faz importante face ao conceito de práxis, o que nos obriga a compreender e avaliar melhor as estratégias de dominação tendo em vista a nova fase do capital, que segundo Ricardo Antunes, "*retransfere o savoir-faire para o trabalho, mas o faz apropriando-se*

---

<sup>5</sup> Estrutura categorial de toda práxis humana: teleologia, fim, projeção humana e a causalidade, a própria objetividade natural e social.

*crecientemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade existente no mundo do trabalho”<sup>6</sup>.*

Ao pensarmos em homens livres, em liberdade (aqui entendida como escolhas do sujeito entre alternativas de trabalho), encontramos suas raízes na estrutura ontológica do trabalho, cuja estrutura básica permanece presente, também, na ética: os homens através das escolhas alternativas, podem decidir-se por valores genéricos que impulsionam o desenvolvimento do gênero humano. Nesse sentido, a esfera da ética ganha importância como mediação de uma consciência que se afirma não como simples epifenômeno das determinações objetivas, mas, sobretudo, como possibilidade ativa de escolhas/decisões que traduzem o autodomínio humano, tanto das circunstâncias interiores, subjetivas, quanto das circunstâncias objetivas.

Nossa abordagem da categoria trabalho se faz pelo método histórico-dialético, já que para nós, a categoria trabalho não é uma vaga idéia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver ; o núcleo central das nossas discussões sobre Trabalho, Educação e Subjetividade apóia-se no pensamento de Hegel e Marx , ancoradas nos trabalhos de Lukács, Freud, Nibert Elias. No que tange à complexa realidade brasileira, nossos referenciais teóricos fundamentam-se nas pesquisas de Ricardo Antunes, Antônio Severino, Francisco de Oliveira, Carlos Nelson Coutinho, Demerval Saviani, Celso Ferreti, Maria Ciavatta (Reconstrução histórica da relação trabalho e educação no Brasil), Gaudêncio Frigotto (Mundo do Trabalho e Formação Humana - Educação tecnológica e ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade) e Marise Nogueira Ramos (Educação Profissional em Saúde no Brasil), e muitos outros, sendo os

<sup>6</sup> Ricardo Antunes, O caracol e sua concha – Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho (São Paulo, Boitempo, 2005), p. 36.

três últimos citados, os mais próximos de nós, pela amizade, pelas orientações e pela experiência, guarnecem nossa pesquisa de visões bem elaboradas, fundamentadas e críticas sobre as relações Trabalho e Educação que, quase sempre, são mediadas pelo reducionismo econômico e pelas várias matrizes da teoria do capital humano que passam a permear o pensamento da classe hegemônica a partir de 1970 no Brasil.

Acompanhando a evolução das discussões desses pesquisadores sobre a educação no Brasil, percebemos que a crítica evolui para uma elaboração de uma concepção de formação escolar politécnica e unitária, onde o princípio educativo repousa no trabalho. Além da inquestionável contribuição dessas pesquisas para a compreensão do fenômeno educativo em nossa sociedade, acreditamos que não podemos nos furtar a um discurso que explicita a dimensão ontológica do trabalho e da educação, isto é, que dê clareza aos elementos internos da essência, da natureza e da estrutura dinâmica da educação, tanto em sua relação com o trabalho quanto com a totalidade social.

Para tanto, somos obrigados a situar, em primeiro plano, a discussão ontológica da educação, ressaltando sua relação com o trabalho, não para limitá-lo a uma reiteração das concepções atuais sobre a relação Trabalho-Educação, mas para devolvê-las às suas origens ontogenéticas, ressaltando-as como mediações fundamentais no processo de desenvolvimento do Ser humano. A Ontologia de Lukács (1981) nos é muito cara também, no desenvolvimento de nossa pesquisa, já que suas análises, ali contidas, se fazem sobre a ontogênese e a filogênese do indivíduo remetendo-nos, invariavelmente, à ética. Assim como em Lukács, consideramos a ética como momento privilegiado da práxis social, lócus onde se realiza a autodeterminação do gênero humano para-si, livre e autônomo.

Lukács ainda elaborou uma verdadeira arquitetura da subjetividade para poder tornar inteligíveis as bases sócio-históricas da alie-

nação, valorizando sempre o espaço de autonomia da subjetividade em relação às exigências da reprodução social. Diante de uma realidade histórica particular (jovens trabalhadores com o ensino médio incompleto), com os limites que ela impõe à capacidade de objetivação humana, as alternativas das reações subjetivas (a exteriorização da interioridade) precisam ser mensuradas, considerando-se os espaços de fruição, do desejo, da realização enquanto pessoa humana.

Pode-se perceber que os caminhos se fazem por veredas tortuosas, por novas e inesperadas curvas, releituras de antigos domínios de forma, a entender no universo recortado ***“As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores”***, a crise epistêmica contemporânea, frente a radicais incertezas e interrogações que surgem igualmente radicais, desde o limiar da modernidade até hoje.

A confiança depositada nos ideais iluministas e a fé cega nas aspirações Kantianas tentaram aclarar as profundezas humanas com a luz ofuscante de uma verdade (de uma racionalidade) para além do homem e da própria vida, negando-lhe o espaço das paixões, disciplinando os desejos e os sonhos. Com isso, o drama mais incorrigível do século XX e suas imbricações foi o conflito entre o pensamento da pluralidade, de um lado, e os dogmas totalitários de outro. Lembremo-nos de Jacques Derrida, quando diz que neste momento histórico configurou-se a opressão ontológica que foi *“origem e álibi de todas as opressões do mundo”*.

Por vezes repentinamente, o que ao olhar do hábito parecera verdadeiro se colore de nova luz ao olhar do outro, como uma nova ordem de coisas. Assim, nossos encontros, através dos Seminários Integrados de Pesquisa, nos convida novamente ao reencontro do ***eu*** com o ***nós***, obrigando a nos confrontar com todos os obstáculos, com todas as interrogações frente à ausência de certezas, sem indiferenças, sem tolerâncias vazias e com toda a força da razão, razão esta que, para nós, não nega a importância funda-

mental da subjetividade na história, potencializando assim a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper.

Palmares, Canudos, Hiroshima, Nagasaki, Auschwitz, e outros inúmeros holocaustos contemporâneos encontraram na ordem totalitária, fundamentada na hegemonia de um partido, de uma classe, de uma nação ou de um sistema científico, um simplismo brutal para com a vida humana, que se manifesta na destruição das minorias, na unificação forçada das diversidades, na nulificação dos indivíduos, no desprezo das vocações.

Segundo Habermas o domínio científico da natureza prometia liberdade de escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, libertação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

Este anseio da Humanidade foi ao exílio pelo tipo de cultura que predominou nos últimos séculos. Viemos de um ensaio civilizatório, hoje mundializado, que realizou coisas extraordinárias, mas sua face mecânica, linear, determinística, reducionista, atomizada e compartimentada predominou no pensamento hegemônico permeando mentes e corações, operou como que uma lobotomia em nossa mente, pois nos deixou desencantados, obtusos às maravilhas da natureza e invisíveis face à reverência do que o universo suscita em nós.

Parafraseando Denis de Rougemont, poderíamos dizer que, se o totalitarismo é rígido, como a guerra, como a morte, a pluralidade se apresenta flexível, como a paz, como a vida. Se o primeiro, por força de sua simplicidade e rigidez, é uma tentação permanente ao nosso cansaço, nossa inquietude, nossas vertigens, nossas dúvidas, o segundo, como a vida, é linguagem de nossa esperança, de nossa vocação e de nossa coragem.

# **Liberdade, Autonomia, Emancipação na Formação Humana: terra, trabalho, educação no movimento camponês<sup>1</sup>**

**Marlene Ribeiro\***

Resultado do projeto de pós-doutorado *Liberdade, Autonomia, Emancipação na relação trabalho agrícola e educação escolar: conceitos em questão*, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com o apoio do CNPq, o artigo tem por tema Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. O objetivo é apreender as concepções de *liberdade, autonomia, emancipação* nas experiências que articulam terra, trabalho, educação nos movimentos sociais populares rurais/do campo, identificados como movimento camponês. O mesmo se baseia em uma pesquisa empírico-teórica que focaliza a pedagogia dos tempos/espços alternados de trabalho-educação nas experiências efetuadas tanto pelas Casas Familiares Rurais – CFRs e pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, ligadas a organizações sociais, aos sindicatos e federações de trabalhadores rurais, quanto pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceieiro – FUNDEP e pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, ambos ligados à Via-Campesina. Tais experiências, a partir de um recorte de classe social, são caracterizadas como Educação Popular. Resultados preliminares apontam: a) A defesa da *liberdade*, que aparece no discurso filosófico, oculta a realidade das revoltas camponesas do século XV ao XVIII; b) As revoluções

<sup>1</sup> Por motivos de ordem maior, não foi possível fazer constar dos anais o texto completo da autora. Com sua autorização, publicamos o resumo expandido.

\* FACED/UFRGS

históricas têm uma base camponesa de luta pela terra como meio de produção de alimentos e pela vida comunitária; c) A *autonomia* é marcada pelas relações contraditórias que o camponês estabelece com o capital, ao ocupar a terra, ao lutar para nela manter-se, ao definir o seu trabalho com esta terra, e, ao mesmo tempo, ao sujeitar-se às determinações que o mercado estabelece à sua produção; d) Superando teorias tanto liberais quanto um marxismo evolucionista que o condenam a desaparecer, o movimento camponês impõe-se como sujeito político coletivo integrante do sujeito histórico campo/cidade, de revolução da sociedade e da educação, redefinindo as noções de *liberdade* e *emancipação*; e) Integrante do sujeito histórico movimento social popular, enquanto educador e formador de classe, o movimento camponês projeta a *emancipação humana* como conquista possível no socialismo; f) Na luta pela educação do campo, a relação entre Estado e movimento camponês concretiza-se em políticas contraditórias de afirmação na lei e negação na prática das condições para a sua concretização; g) O movimento camponês reinventa, na pedagogia dos tempos/espços alternados de trabalho-educação, a *formação humana integral* pensada a partir do movimento operário; h) Experiências de tempos/espços alternados de trabalho-educação sustentam-se em concepções e princípios diferenciados de *liberdade*, *autonomia* e *emancipação*; i) A pedagogia da alternância das CFRs e EFAs orienta-se por princípios e concepções de Escola Nova, enquanto a pedagogia dos tempos/espços alternados da FUNDEP e do ITERRA integra uma concepção/prática de Pedagogia Social, retomando experiências históricas socialistas de trabalho-educação.