

Seminário de Pesquisa

TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Projetos em disputa na sociedade brasileira



SEMINÁRIO DE PESQUISA
TRABALHO E POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Projetos em disputa na sociedade brasileira

Coordenadores e Comissão Científica

Gaudêncio Frigotto (UFF e Uerj)

Maria Ciavatta (UFF)

Marise Ramos (Uerj e EPSJV/Fiocruz)

Realização

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Uerj

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz

Coordenação Editorial

Marise Ramos

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Marcelo Paixão

Revisão

Maria Cecília G. B. Moreira

Apoio: CNPq

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

S471a Seminário de Pesquisa (2006 : Rio de Janeiro, RJ)
Anais / Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas
públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira,
Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro de 2006; Coordenadores:
Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.
- Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007.

273 p.

ISBN 978-85-98768-19-9

1. Trabalho e Educação. 2. Educação. 3. Políticas Públicas em
Educação. 4. Brasil. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Ciavatta, Maria. III.
Ramos, Marise. IV. Título

CDD-370

ANAIS

Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro de 2006

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Projetos Integrados de Pesquisa é constituído por professores, alunos e bolsistas dos programas de pós-graduação em Educação e em Políticas Públicas e Formação Humana, respectivamente da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e por pesquisadores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (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 e bolsistas. Os Projetos Integrados de Pesquisa se pautam por dois pólos: o campo empírico e a historicidade pela qual a teoria se produz. Nesse sentido pretendemos, neste Seminário, identificar em que medida os temas estudados (capitalismo dependente; tecnologia; fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo; democracia e sociedades capitalistas; e trabalho informal), e as discussões coletivas realizadas ao longo de 2005 e 2006, foram apropriados e nos ajudaram a avançar em nossos temas. Pretendemos debater, ainda, em que ponto nos encontra-

mos em nossas pesquisas e que dificuldades, que perspectivas, que questões estão em aberto.

O Seminário Trabalho e Políticas Públicas de Educação: projetos em disputa na sociedade brasileira teve 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. As apresentações e discussões foram orientadas pelas seguintes questões: que projetos de sociedade e de políticas públicas de educação, formação profissional e saúde estão em disputa no Brasil, neste início de século e de governos federal e estaduais? Que memória se preserva e o que alimenta os projetos de futuro? Qual o sentido dos temas pesquisados para pensar, imediata ou mediatamente, nossa realidade social, política, cultural e educacional? Qual o seu sentido de “necessidade” do ponto de vista social e ético-político? Os textos que compõem estes Anais apresentam o escopo temático do grupo de pesquisa, aprofundado na perspectiva dos objetos de investigação de seus participantes, tendo-se constituído com referências para o debate realizado no Seminário.

SUMÁRIO DA PROGRAMAÇÃO

Tema: 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

4/12, 2ª. feira, de 9 às 12 horas – UFF, Bloco D, sala 525 (Neddate)

Exposições:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Uerj e UFF) – *Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepção, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*..... 11

Profa. Dra. Eveline Algebaile (Uerj) – *Expansão escolar e gestão da pobreza na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*..... 25

Profa. Dra. Maria Conceição de Freitas (Escola República/FAETEC) – *A Inserção Profissional dos Egressos da Escola Técnica Estadual República*..... 41

Comunicações:

Prof. Juarez de Andrade (Departamento de Educação de Jovens e Adultos/ Prefeitura de Juiz de Fora – MG) – *Mudanças nas relações do mundo do trabalho, formação humana e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores*..... 55

Profa. Dorcelina Aires Rosa (Mestranda-Uerj) – *Relações de Poder e Formação para a Cidadania na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá*..... 65

**Tema: 2. TRABALHO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

4/12, 2ª. feira, de 14 às 17 horas – UFF, Bloco D, sala 525 (Neddate)

Exposições:

Profa. Dra. Maria Ciavatta (UFF) – *A Formação do Cidadão
Produtivo Emancipado* 75

Prof. Heitor Coelho (Mestrando-Uerj) – *O Trabalho como
Direito e como Dever na Sociedade Capitalista*.....95

Zuleide Simas da Silveira (Mestranda-UFF) – *Memória e
Projeto Político-Pedagógico no Cefet-RJ*.....109

Rosilda Benácchio (Doutoranda-UFF) – *Arquivos da Memória
das Lutas Sindicais: o Centro de Memória do Sintuperj*.....129

Tema 3. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

6/12, 4ª. feira, de 9 às 12 horas – Uerj, Bl. F, sala 12.111 (Auditório do PPFH)

Exposições

Prof. Dra. Marise Ramos (Uerj e EPSJV-Fiocruz) – *Políticas Públicas de Educação Profissional em Saúde no Brasil e no Mercosul*..... 147

Prof. Júlio César França Lima (EPSJV-Fiocruz; Doutorando-Uerj) – *O Sistema Único de Saúde e a Educação Profissional na Área de Enfermagem*..... 163

Prof. Dr. Justino de Souza Junior (UFMG; Pós-Doutorando-Uerj) – *Financiamento da Educação, Fundo Público e Economia na Periferia do Capitalismo Mundializado*..... 181

Comunicação

Gracy Paes (Mestranda-Uerj) – *Formação do Enfermeiro na perspectiva da educação permanente: ambigüidades e questionamentos*..... 199

Tema 4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

6/12, 4ª. feira, de 14 às 17 horas – Uerj, Bl. F, sala 12.111 (Auditório do PPFH)

Exposições:

Profa. Maria Emília Pereira da Silva (Doutoranda-Uerj) –
*Educação Fetichista: a metamorfose do trabalho
docente superior..... 211*

Bolsistas Poliana Viana Rangel e Ivan Gomes
(Graduandos-UFF) – *Apontamentos sobre os Cursos Superiores de
Tecnologia..... 227*

Profa. Elizabeth Orletti (UFES; Doutoranda-Uerj) – *Inserção
Dependente e Subordinada do Brasil no Capitalismo Mundial e
os Projetos de Universidade em Disputa.....243*

Profa. Dra. Ana Margarida Campello (Pesquisadora EPSJV/
Fiocruz) - *Formação de Tecnólogos em Saúde: tendências e
situação atual..... 259*

Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade¹

Gaudêncio Frigotto²

Introdução

Os temas e objetos pesquisa que elegemos e as formas de construí-los derivam da trajetória social-profissional de cada pesquisador dentro de um determinado contexto histórico. As escolhas, por isso mesmo, se definem dentro do que Pierre Bourdieu caracteriza como *campo científico*.³ Com efeito, o tema da *Educação tecnológica e o ensino médio: concepção, sujeitos e a relação*

¹ Projeto aprovado para bolsa produtividade do CNPq (2004-2007) e, para sua continuidade, aprovado para Bolsa Cientistas do nosso Estado (RJ). A equipe básica do projeto inclui a consultoria e articulação com os projetos das Prof^{as}. Maria Ciavatta (UFF) e Marise Nogueira Ramos (Uerj/Fiocruz) e a interface com os projetos das professoras Eveline B. Algebaile (Uerj), Vera Maria de Almeida Corrêa (Uerj) e dos professores Jailson Alves dos Santos (UFRJ), Justino de Souza Junior (UFMG), Zacarias Jaegger Gama (Uerj). Participa, como pesquisador assistente, o professor Carlos Roberto Alexandre. Vinculam-se ao projeto os orientandos de doutorado, Elizabeth Orletti (PROPEd/Uerj), Julio Cezar França Lima (PPFH/Uerj), e Maria Emilia P. da Silva (PPFH/Uerj), e de mestrado, Dorcelina Aires Rosa (PPFH/Uerj), Gracy K. Paes (PPFH/Uerj), Heitor Coelho F. de Oliveira (PPFH/Uerj) e Marcos da Silva Andrade (PROPEd/Uerj) e orientandos de monografia de graduação.

² Doutor em Ciências Sociais – Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj. Membro do Comitê Diretivo do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (Clacso). Professor convidado do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

quantidade/qualidade deriva de um longo processo de inserção no debate nacional sobre a relação educação, em particular educação básica unitária omnilateral, politécnica ou tecnológica e de projetos integrados de pesquisa desenvolvidos nas últimas décadas no Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Neddate) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e, no GT Educação, Trabalho e Exclusão Social do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e, nos últimos dois anos no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

O objeto específico da pesquisa centra-se sob duas ordens de questões que podem ter entre si autonomia em termos de recorte de investigação, mas que se relacionam em sua materialidade

³ Para o que queremos assinalar sobre a concepção de campo em Pierre Bourdieu, a compreensão feita por Terry Eagleton e Virginia Fontes é suficiente. “O campo (...) é um sistema competitivo de relações sociais que funciona de acordo com sua lógica interna composta de instituições ou indivíduos que competem pelo mesmo interesse” (Eagleton, 1996, p. 224). Fontes, ao discutir as perspectivas daqueles que definem a “verdade científica” como sendo o consenso dos cientistas, destaca a visão de Bourdieu, que propõe, diferentemente, a noção de “campo científico” para designar o local onde se travam lutas específicas pelo monopólio de uma atividade (a produção do conhecimento) e pelo reconhecimento dela decorrente (o que se traduz de formas variadas de capital: simbólico, status, prêmios etc.). A autonomia do campo científico assegura parâmetros mínimos metodológicos, garantindo margens cada vez mais sólidas ao conhecimento científico. No entanto, não elimina, em especial no campo das Ciências Sociais, uma sobreposição de disputas oriundas do pertencimento social dos pesquisadores (Fontes, 2002, p. 122). A autora salienta que, por essa via, Bourdieu recupera a dimensão histórica da produção do conhecimento e, enquanto tal, essa produção se dá “no e pelo conflito que atravessa o campo científico deitando raízes na própria estruturação da sociedade” (ibid, p. 122).

constitutiva dentro de uma “totalidade histórica concreta”. No plano da construção ou reconstrução teórica, buscamos averiguar na base infraestrutural (relação entre avanço das forças produtivas e relações sociais) e superestrutural (Estado em sentido ampliado), nas relações e práticas pedagógicas e no plano do pensamento utópico,⁴ quais as mediações que nos permitem entender a ausência ou o silenciamento, a partir da década de 90, do debate sobre a educação tecnológica/politécnica⁵ e a relação quantidade/qualidade, e qual materialidade histórica que dá pertinência a estas categorias para se constituírem a base da articulação entre conhecimento (ciência), trabalho e cultura na política pública de educação básica de nível médio no Brasil.

No plano histórico-empírico, a questão central é de uma apropriação crítica dos dados estatísticos sobre a educação básica pública de nível médio em relação ao modo de gerar estes

⁴ A utopia, diferente do utopismo, assenta-se sob uma materialidade de contradições que permite, desde as condições presentes adversas, projetar uma outra realidade histórica dentro de um projeto contra-hegemônico de superação do sistema capital e construção do socialismo.

⁵ A utilização da categoria de educação tecnológica e politécnica como sinônimos, embora se trate de tema controverso na literatura (Saviani, 2002 e 2006) e Nosella (2006), deve-se a razões de ordem histórica. Em nossa realidade, o tecnológico na prática assumiu uma conotação tecnicista. Por isso, como assinala Saviani (2003, p. 145), independentemente da preferência de denominação “educação tecnológica” ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é o mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “unificação politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e em *O Capital*, como “instrução tecnológica teórica e prática”.

dados, sua natureza, sua abrangência e consistência. Os dados e informações em si e por si não são conhecimento.

Neste texto-síntese, assinalaremos os seguintes aspectos: o caráter socialmente necessário da investigação do tema e a concepção que o preside, a centralidade dos sujeitos na política pública de educação básica de nível médio, a não necessidade de universalização do ensino médio unitário e, em consequência, de uma base científica e tecnológica de marca original, no projeto societário da burguesia brasileira. Por fim, assinalaremos as questões que estamos enfrentando no momento em relação à categoria quantidade/qualidade e sua interface com a análise do segundo eixo da pesquisa referente aos dados empíricos.

1. Educação básica de nível médio: necessidade social e concepção teórica

O discurso, especialmente dos empresários, mas também de políticos, gestores e educadores que atribuem as mazelas econômicas e sociais à educação básica, mormente de nível médio, contrastado com o processo histórico dominante construído por opção pela burguesia brasileira, afirma, paradoxal e cinicamente o seu contrário. Os dados do Censo Estatístico do IBGE de 2005 revelam que 48% dos municípios brasileiros tiveram diminuição da matrícula no ensino médio. O Censo de 2006 mostra outro

dado na mesma direção: uma diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular. O que aumentou significativamente, 114 mil, forma as matrículas no ensino supletivo, hoje Proeja.

Ou seja, estes dados revelam a ordem real do processo histórico da particularidade das relações sociais capitalistas no Brasil que constroem uma sociedade “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (Oliveira, 2003, p. 150), cuja consequência a explicita mediante a metáfora do “ornitorrinco”. As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa Oliveira, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, a atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil.

A base teórica que sustenta a análise é o materialismo histórico e, conseqüentemente busca construir o objeto tendo como materialidade mediações de caráter singular e particular e mediações de universalidade histórica dentro do processo social contraditório e antagônico que define as relações sociais capitalistas. Em termos específicos buscamos apreender a relação entre as concepções e políticas públicas de educação básica de ensino médio

com a especificidade do capitalismo brasileiro na sua interface com o sistema capital mundial. O foco desta compreensão e construção relaciona duas práticas sociais: a da produção material da vida humana, em que o trabalho é categoria central e fundamental⁶ e a da produção de conhecimentos, valores, símbolos, mediante as práticas educativas e culturais, em que a linguagem assume uma mediação.⁷

É na relação da produção material mediada pelo trabalho e ideológica e simbólica mediada pela linguagem e a cultura, historicamente apreendidas em nossa realidade, que podemos apreender as concepções de tecnologia e educação politécnica ou tecnológica de nível médio e o sentido e relação das categorias de quantidade e qualidade. Os projetos societários em disputa

⁶ O caráter fundamental de centralidade do trabalho na vida humana não deriva do fato de esta atividade ser superior às demais. Leitura esta equivocada e freqüente. Como sinalizam Marx e Engels, em diferentes passagens, o caráter fundamental e central do trabalho deriva de sua dimensão ontológica. Como o ser humano é um ser de necessidades imprescindíveis, ele não pode prescindir da atividade de produzir os meios da reprodução da vida. A distinção entre trabalho ligado ao mundo da necessidade (economia) e trabalho ligado ao mundo da liberdade (tempo livre) nos indica que o primeiro é um imperativo em que o ser humano age premido pela necessidade e, por isso, diz respeito mais à sua condição de um ser da natureza animal. Só alcançando determinado grau de satisfação de suas necessidades, o ser humano pode dedicar-se a atividades livres, estas propriamente humanas. Por isso, mundo da necessidade e da liberdade, como analisa Karel Kosik (1968), são partes indissociáveis da dimensão ontológica do trabalho.

⁷ A linguagem é tomada no sentido e na ótica do materialismo histórico nas abordagens de Schaff (1986) e de Bakhtin (1990). José Francisco da Silveira Lobo (2006) concluiu um estudo de singular contribuição e profundidade, diretamente relacionado ao objeto desta pesquisa, sobre o discurso sobre tecnologia e a "tecnologia" do discurso na política educacional brasileira.

no Brasil se expressam mediante a quantidade/qualidade definida pelo mercado na conformação do “cidadão produtivo” a ele subordinado e a definida pelo critério ético-político da igualdade de condições na construção de sujeitos humanos emancipados e protagonistas de superação das relações sociais capitalistas.

2. Projetos societários em disputa no Brasil, ensino médio politécnico ou tecnológico e seus sujeitos

Este item já está desenvolvido e seu conteúdo básico publicado em dois capítulos de livro. O texto *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje* (Frigotto, 2006, p. 241-288), ao abordar os projetos societários em disputa no Brasil e os fundamentos científicos e tecnológicos da educação escolar, permite entender porque a educação de nível médio universalizada e de qualidade técnica, ético-política e social não é necessária e porque a concepção básica, unitária, politécnica ou tecnológica foi frontalmente combatida pelos intelectuais da burguesia brasileira.

O conflito de um projeto de sociedade de capitalismo desigual e combinado, associado ao grande capital e de natureza monetarista e fiscal, dominante ao longo do século XX, mas em disputa com os projetos de desenvolvimento nacional conserva-

dor e de desenvolvimento de massa, nacional popular (Fiori, 2002) define-se de forma hegemônica na década de 90. O bloco de poder que governou por oito anos, sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, de forma competente e deliberada, efetivou as reformas estruturais e as privatizações que reservam ao Brasil a reprodução predominante do trabalho e de cópia e adaptação (inovação) tecnológica e não de produção científica e tecnológica de *marca original*.

O desafio para romper com a modernização conservadora e dar um salto na constituição de um projeto nacional popular de desenvolvimento para mudar a sociedade que se constituiu *pela desigualdade e se alimenta dela*, implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infra-estrutura. A exigência mínima para isso, além das reformas sociais de base (agrária, tributária, jurídica e política), é a existência de um substancial fundo público com controle democrática da sociedade. Este salto de ruptura, até onde nossa análise alcança, não só está adiado senão que não está na agenda das forças que dão sustentação ao operário que se tornou presidente.

Que tipo de projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do tra-

balho formal etc. não são obstáculos ao desenvolvimento dependente, desigual e combinado?

Podemos sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas da *societas rerum* (conhecimentos científico para o domínio e transformação racional da natureza) e da *societas hominum* (consciência dos direitos políticos, sociais, culturais, e capacidade de organização para atingi-los), a que se refere Gramsci (1978), nunca se colocou como problema para a classe dominante brasileira. Fica cada vez mais patente que a universalização do ensino médio, mesmo reduzido aos termos da competição intercapitalista, não se põe como necessário. Da mesma forma desestrutura-se a pouca base que as universidades públicas construíram para viabilizar produção científica.

Outra questão que se busca responder na pesquisa é: qual é o futuro, nesta sociedade, para os jovens, sujeitos de direitos de educação básica e de trabalho que lhes permita projetar, com dignidade, seu futuro? Quem são os jovens que freqüentam a escola pública de nível médio diurno ou noturno e quem são os 50% de jovens que não têm acesso a este nível de ensino?

Um primeira aproximação desta questão está concluída e

publicada num texto de uma coletânea que trata de juventude e sociedade e a questão da educação, trabalho e cultura (Frigotto, 2004, p. 180-216). O que evidenciamos é que os jovens não são abstrações gerais. Numa sociedade com tamanha desigualdade, há diferentes juventudes.⁸ Os sujeitos jovens da escola pública diurna e noturna (com suas diferenças) são, predominantemente, jovens filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades sócio-culturais e étnicas. Os que estão fora da escola de nível médio são predominantemente jovens pobres e, em maior quantidade negros, com incidência maior no campo, nas regiões Norte e Nordeste e nas periferias das grandes cidades. São os jovens alvos das políticas focais compensatórias e cujo futuro de trabalho é incerto. O que a economia monetarista e rentista lhes oferece, como mostram Paulani (2006) e Pochmann (2006) são empregos de baixo valor agregado e que lhes exigem pouca qualificação. Empregos estes rejeitados pelos jovens egressos do ensino médio regular pertencentes a grupos sociais de “classe média”.

⁸ Um simples acesso ao Observatório sobre juventude coordenado, na UFF, pelo prof. Paulo Carrano, nos dá elementos valiosos sobre as juventudes existentes no Brasil. Há, também, grupos de pesquisa, como o coordenado pela professora Marília Spósito (1997, 2001, 2002), que se ocupam desta discussão. Nos campos da antropologia, sociologia e psicologia, há uma ampla gama de pesquisas que podem subsidiar a compreensão das várias juventudes que freqüentam a escola pública, em seu recorte de classe, etnia, gênero, linguagem etc.

3. A natureza dos dados sobre educação de nível médio e a relação quantidade/qualidade

O segundo eixo da pesquisa, em desenvolvimento no momento, relaciona-se a dois aspectos, ambos vinculados ao eixo que se busca afirmar na concepção e na política de ensino médio, a centralidade dos sujeitos (os jovens) num processo educativo que articule conhecimento (ciência), trabalho e cultura e uma apropriação crítica da geração, natureza e magnitude dos dados referentes ao atendimento (quantidade) e às bases materiais (qualidade) sobre as quais o ensino médio público se realiza nas diferentes localidades do país. Trata-se, em primeiro lugar, de averiguar que tipo de informações cobrem estes dados e como, partindo destas informações, se podem produzir conhecimentos que subsidiem a política pública do ensino médio.

A questão central que propomos para aprofundar neste Seminário diz respeito à relação quantidade/qualidade na educação de nível médio. O que as análises críticas nos indicam é de que no interior das relações sociais capitalistas é de sua natureza separar a *quantidade da qualidade*. Esta dissociação deriva da cisão de classe, frações de classe e grupos entre seres humanos na produção material e simbólica, estética, e afetiva da sua existência. A ideologia opera no sentido de definir a desigualdade entre os seres humanos como resultado de escolhas individuais, e não

um resultado de determinadas relações sociais historicamente produzidas. Em termos semânticos, as noções de dom, capacidade, competência, desempenho e *qualidade* têm-se constituído nas palavras ponte e constitutivas desta construção ideológica.

Com a regressão social resultante da doutrina e políticas neoliberais, amplia-se o caráter cada vez mais opaco e violento das relações sociais capitalistas, e a educação, de um direito social, é transformada em serviço ou mercadoria que passa ter como critério unilateral de qualidade as demandas do mercado.

A questão que se coloca como desafio é: quais são as bases materiais, teóricas e ético-políticas que, de dentro das relações sociais capitalistas, no terreno dado pelas contradições e luta contra-hegemônica, possam definir a qualidade da educação unitária, omnilateral e politécnica ou tecnológica?

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FIORI, J. L. O nome aos bois. *Boletim do Instituto da Cidadania*. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 30.10.2002.

FONTES, V. *História e verdade*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.

(Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p.115-129, 2001.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (Orgs.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p.180-216, 2004.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C. F.; WANDERLEY, L. M. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 241-288, 2006.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, Fortaleza, Ceará, 2006. (Mimeo.).

OLIVEIRA, F. de. *Crítica da razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; WANDERLEY, L. M. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 67-108, 2006.

POCHMAN, M. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, J. C. F.; WANDERLEY, L. M. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 109-132, 2006.

SAVIANI, D. Revisando a concepção de politécnica. In: SAVIANI, D. Choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 1, p.144-152, mar. 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. (Mimeo.).

SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SPÓSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA, A.; SPÓSITO, M. Juventude e contemporaneidade. Número especial da *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, maio-jun. 1997.

SPÓSITO, M. Juventude, pesquisa e educação. In: 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2001.

SPÓSITO, M, (Coord.). *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

Expansão Escolar e Gestão da Pobreza na Região Metropolitana do Rio de Janeiro⁹

Eveline Algebaile¹⁰

1. O objeto da pesquisa: a “escola dos pobres” no capitalismo dependente

A pesquisa tem por objeto as diferentes formas que a expansão escolar pública assume em contextos de intensificação da pobreza urbana. Tendo por base uma conceituação de expansão escolar que abrange tanto a *expansão da oferta educacional* quanto a *expansão da esfera escolar*, a investigação é orientada para a busca de dados que permitam a identificação e análise de implicações entre o maior alcance social e territorial da escola pública e as modificações estruturais da “ação escolar”, especialmente nos casos de migração de tarefas de outras políticas sociais – como saúde, assistência social, trabalho e cultura – para a escola. Ori-

⁹ O presente texto é adaptado do Projeto de pesquisa “Expansão escolar e gestão da pobreza na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, submetido em 2006 ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Uerj. Trata-se de projeto realizado a partir de agosto de 2005 e que, atualmente, conta com a participação dos alunos de Licenciatura em Geografia da FFP/Uerj Gabriela Angelo Pinto (Bolsista Pibic/CNPq) e Carlos Danilo dos Santos (Bolsista Pibic/Uerj).

¹⁰ Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Uerj.

enta-se, igualmente, para a apreensão das ações locais que, nesse contexto de produção da escola, sinalizam possibilidades de disputa dos seus sentidos.

A pesquisa tem foco na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, envolvendo: a) o levantamento de dados que permitam traçar um perfil econômico, social e educacional, com ênfase no nível de ensino fundamental, dos 17 municípios da Região; b) a investigação e análise mais aprofundada das formas concretas de realização da expansão escolar e de suas implicações com a questão da pobreza em quatro municípios – Itaboraí, Tanguá, Magé e São Gonçalo – que, no contexto atual de expansão metropolitana, relativamente às médias do estado e da Região, têm apresentado taxas baixas de produção econômica e, especialmente, taxas altas de crescimento populacional, dados que, preliminarmente, os caracterizam como espaços novos ou atualizados de concentração da pobreza metropolitana.

2. Problematização: a “ampliação para menos”

A linha predominante de ação governamental federal implementada a partir dos anos 90 tem concorrido para a reconfiguração da escola pública fundamental, sob diversos aspectos. O significativo aumento da matrícula e a clara intensificação do processo de municipalização – expresso no crescimento

do peso proporcional das redes municipais na composição da matrícula – envolvem importantes modificações no perfil e no alcance social da escola. Essa expansão da oferta municipal, afinal, não raramente tem sido feita por meio da reedição de antigas estratégias de “pronto atendimento”, que implicam a precarização das condições de escolarização, como nos casos da criação de anexos escolares, da ampliação do número de turnos diurnos, da fusão de turmas, da reconversão de salas especiais (de leituras, de artes etc.) em salas convencionais, do rodízio na ocupação de salas, dentre outros mecanismos.

Os dados do Censo Educacional de 2003 sobre estabelecimentos de ensino fundamental permitem o delineamento de um quadro extremamente representativo do problema apontado. Segundo esses dados, do total de 169.968 estabelecimentos de ensino fundamental no Brasil, 149.968 (88,73%) eram públicos e, desses, 118.105 (78,78%) eram municipais. Falar da escola que chega à maioria da população brasileira, portanto, é falar da escola pública, principalmente a escola municipal, especialmente após o fluxo de municipalização promovido pela política do Governo Fernando Henrique, responsável pela inversão, em cerca de 4 anos, do peso das redes estaduais e municipais na composição da matrícula nacional nessa etapa de ensino.

O processo de formação dessa escola no Brasil tem como

marca a persistência de uma lógica de produção da escola na qual sua expansão se dá sob inúmeros aspectos – maior alcance populacional e distribuição territorial, ampliação do tempo e dos conteúdos escolares propostos, ampliação de duração, diferenciação formativa, dentre outros aspectos – sem que seja abalada sua tendência à precariedade. Isso é visível nos dados do mesmo Censo sobre condições das instalações dos estabelecimentos de ensino fundamental: dos 149.968 estabelecimentos públicos, 32,56% (48.811) tinham apenas *uma* sala de aula; 67,56% de uma até cinco salas; 11,17% não tinham sanitário; 11,83% não tinham esgoto; 23,10% não tinham energia elétrica; 72,75% não tinham microcomputadores; 77,15% não tinham biblioteca; 78,84% não tinham quadra de esportes; 94,66% não tinham laboratório de ciências.

Simultaneamente, essa escola material e funcionalmente empobrecida, cada vez mais ocupada pelos segmentos populacionais mais pobres, passa por mudanças na própria configuração da *esfera escolar*, destacando-se a proliferação de programas assistenciais via escola, promovidos por diferentes níveis governamentais. Trata-se de um esgarçamento da esfera escolar, ao qual correspondem perdas relativas tanto à política social quanto à educacional, em particular, mas que não raras vezes tem sido tratado como positivo e necessário, estando presente nas políticas sociais implementadas por governos de diferentes posições político-partidárias.

A percepção social desse sentido de perdas é indiciada em ações que se formam como resistência ao sucateamento da escola e ao aligeiramento do ensino. Ações que, ainda que difusas, constituem importantes experiências em que se formam conteúdos afirmativos do direito à educação, capazes de produzir agregações e de potencializarem lutas por escola de qualidade. Daí a importância de que a pesquisa se situe nesse ponto de tensão no qual está em jogo o desmanche ou a recriação da educação como direito social.

É nessa linha que a pesquisa pretende problematizar os sentidos desse esgarçamento da esfera escolar e sua naturalização, buscando elementos que permitam explicitar o duplo enfraquecimento – da política social e da própria escola – que decorre dessa aparente ampliação da esfera pública via esgarçamento da esfera escolar. A hipótese de fundo é a de que os efeitos principais desse esgarçamento têm sido uma “ampliação para menos”, como diria o poeta Manoel de Barros: o acesso ao conhecimento, no sentido amplo em que é reivindicado nas lutas históricas vinculadas às classes trabalhadoras, é deslocado de sua posição central na escola, cedendo espaço para arremedos de ação que dissimulam a ausência e as omissões do Estado na produção de patamares dignos de vida econômica e social para a maioria da população.

Outro ponto de referência da pesquisa é o entendimento de que essa forma particular de produção da escola no Brasil encontra-se profundamente implicada com uma problemática territorial. Daí o esforço de elaboração teórica sobre as formas de conjugação contemporâneas entre a expansão metropolitana no capitalismo periférico e a expansão de uma instituição – a escola – cuja centralidade na “formação para o trabalho e para a cidadania” é insistentemente reiterada nos discursos e projetos de sociedade hoje em disputa em diversos âmbitos da vida social, econômica e política do país.

Muito tem sido discutido sobre as funções da escolarização relativas à formação intelectual, comportamental e técnico-científica do trabalhador, em um mundo agitado por rápidas mudanças tecnológicas, que atingem tanto os processos produtivos quanto as relações de trabalho. Esse vínculo forte entre escolarização e inserção no trabalho, expresso particularmente no mito da empregabilidade (Frigotto, 2001; 2006), ganha destaque nos contextos metropolitanos, já que a metrópole é o lugar por excelência da produção e incorporação rápida das modernizações tecnológicas (Santos, 1996).

Parte importante desse debate, no entanto, tem deixado à margem uma discussão mais aprofundada das funções que, nesses contextos de modernização tecnológica, têm efetivamente ca-

bido à escola pública fundamental brasileira. Como a formação para o trabalho, nas suas formas mais diretas, está mais nitidamente vinculada ao ensino médio e superior, ou às modalidades especializadas de formação profissional, o foco do debate é dirigido para esses âmbitos formativos em que o vínculo entre formação para o trabalho e modernização científica e tecnológica é mais evidente, deixando na sombra um conjunto fundamental de questões acerca dos sentidos dos vínculos atuais entre a formação elementar, propiciada pela escola que chega à maioria, a modernização contemporânea do trabalho e as mudanças nas formas e nos padrões desiguais de inserção social.

Não raro, portanto, quando o tema é tratado, o é na forma de uma leitura em negativo da escola fundamental, que não capta o que ela faz, efetivamente, mas o que ela não faz, já que a efetividade da escola é avaliada em termos da realização de um conjunto de necessidades formativas pressupostas como imperativo para inserção no mundo do trabalho e na esfera dos direitos consolidados de cidadania.

Neste projeto, busca-se avançar na compreensão das funções orgânicas que a escola fundamental passa a realizar no capitalismo dependente (Fernandes, 1974; 1975), particularmente no interior de processos de modernização que nitidamente podem ser inscritos na perspectiva analítica da “revolução passiva”, for-

mulada por Gramsci (1987; 2000 e 2002), já que atualizam elementos da “velha ordem”, aprofundando e atribuindo novas instrumentalidades às desigualdades econômicas, culturais e políticas, como no caso paradigmático da expansão metropolitana.

○ foco no ensino fundamental, e, particularmente, no ensino fundamental público, justifica-se por ser este o único nível de ensino que em médio prazo continuará chegando, e precariamente, à grande maioria dos brasileiros. A assimetria dos patamares de escolarização da população brasileira permite levantar a idéia de que a escola fundamental constitui uma “instituição à parte”, à qual cabem funções que não podem ser subsumidas às funções educativas clássicas atribuídas genericamente à “instituição escolar”.

Pois bem, nesse quadro de problematização, cabe avançar na interrogação sobre as formas de composição orgânica entre essa instituição que chega a “todos” e os demais conjuntos de instituições e ações sistemáticas mobilizadas, hoje, para o controle e a gestão da vida social no capitalismo dependente. Algo assim como perguntar: que formas e funções a escola elementar pública brasileira assume historicamente para compor a estrutura econômico-social do capitalismo dependente? Que funções ela assume em contextos nos quais a modernização se mantém como processo de produção e aprofundamento de desigualdades? Se uma parte inegavelmente grande dos que têm acesso ao ensino funda-

mental jamais chegará ou só chegará tardiamente a outro nível de ensino, para o que a escola fundamental forma? Para que tipo de cidadania? Para que tipo de trabalho?

A partir dessa trilha de interrogações, cabe trazer mais nitidamente o foco para as formas particulares de vínculo entre formação escolar e modernização do trabalho no contexto brasileiro. Tendo-se como referência o espaço metropolitano, espaço por excelência das inovações do trabalho, e constatando-se que a escola que chega à maioria da população não oferece formação de qualidade sequer quanto ao domínio de conhecimentos rudimentares (ler, escrever e calcular) que seriam essenciais até para o trabalho desqualificado na metrópole, é necessário perguntar: que funções práticas *estão sendo efetivamente atribuídas* à escola nos contextos contemporâneos de expansão metropolitana?

Questões como as acima delineadas têm evidenciado a necessidade de avançar na formulação de alguns conceitos essenciais à identificação e explicitação de alguns tipos de ação, ou de seus efeitos, que indiciam a efetividade de uso da escola para a gestão da pobreza urbana. É o caso do conceito de *fronteira* – como área de interdições, mas também de disputas – e, na sua esteira, da idéia de que a escola, nos contextos de modernização seletiva do capitalismo dependente, assume a forma de uma *instituição de fronteira*. A produção de escolas, precárias ou bem mon-

tadas, nos espaços de confinamento da pobreza que se formam no processo de recomposição e expansão das metrópoles, no Brasil, sinaliza importantes formas de recriação dos usos instrumentais que a modernização “à brasileira” faz de formas de vida e de relações consideradas arcaicas (Fernandes, 1974; 1975). A escola parece funcionar como um recurso derradeiro do Estado no controle de tensões, insurgências e conflitos que podem resultar das novas condições de destituição social vinculadas a esses espaços de pobreza que, longe de negarem a modernização da metrópole, são um dos recursos que a viabilizam, realizando, na própria produção do urbano, mecanismo similar ao de externalização de custos da produção, já amplamente discutido por Oliveira (1998; 2003a).

A presença da escola nesses espaços destituídos de urbanização e urbanidade (Ribeiro, 1996) parece cumprir função estratégica: ela é peça fundamental no jogo de apropriação privada das novas condições de maximização dos lucros. Ela é utilizada instrumentalmente como instituição cuja presença mínima pode garantir uma inserção suficiente para atenuar as tensões, insurgências e conflitos, mantendo acesa a promessa de urbanidade e, assim, mantendo a urbanidade apenas como promessa. Como espaço usado, no entanto, a escola é sempre, e inevitavelmente, o espaço de manifestação de outros usos recusados (Seabra, 1996) e, nesse sentido, um espaço possível de mobilização e agre-

gação de usos e ações que desvendam os aparentes “problemas individuais” como problemas da vida pública do país (Telles, 2001).

São essas as discussões para as quais a pesquisa se direciona, na expectativa de que a explicitação dos efeitos redutores dessas formas de “ampliação para menos” da esfera escolar contribua para a problematização de práticas, projetos e políticas em curso, bem como para a identificação de ações e a formulação de propostas que afirmem a qualidade socialmente referenciada da escola e a recomposição do alcance dos direitos sociais hoje garantidos apenas para os núcleos mais “avançados” da vida social, econômica e política do país.

2. Vínculos com os temas estudados e as discussões coletivas realizadas no grupo

Acho importante dizer, em primeiro lugar, que minha participação nos Projetos Integrados me permitiu a retomada e a ampliação de uma interlocução que tem papel fundamental em minha formação, desde, especialmente, o Mestrado. Nesse sentido, uma contribuição fundamental está no fato de que as leituras e os debates vinculados aos Projetos me possibilitaram recompor e adensar uma linha de reflexão sobre as complexas formas de vínculos entre escolarização e trabalho em um país de capitalismo

dependente como o Brasil. Dentre as principais apropriações, apenas implícitas no trecho anterior, gostaria de destacar:

A) a importância de leituras novas, como de Rui Mauro Marini e Fernando Coronil, que me permitiram ampliar e atualizar o quadro de questões sobre o capitalismo dependente (e, no seu interior, sobre as formas de composição orgânica entre “modernização” e “atraso”) com o qual eu já vinha me defrontando, especialmente a partir de Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, bem como das formulações de Gramsci sobre os processos de formação e mudança social e estatal na forma de revoluções passivas;

B) a importância da leitura de Paris e da possibilidade de uma interlocução, tão qualificada, no grupo, sobre temas como técnica, tecnologia e formação profissional, já que isso significou a aproximação de um campo de problematizações, até então estranho para mim, sob inúmeros aspectos, e, no entanto, essencial para o aprofundamento sobre os vínculos entre modernização metropolitana e modificações da escola.

3. Dificuldades, perspectivas e questões em aberto

A pesquisa apresenta, atualmente, alguns produtos impor-

tantes, em termos de dados coletados e sistematizados, bem como de sínteses analíticas preliminares. Quanto aos dados quantitativos, estamos em fase de consolidação das principais tabelas e quadros que inter-relacionam aspectos econômicos, sociais e educacionais dos municípios da Região. Entraremos, em seguida, em uma nova etapa, que prevê: a) mapeamento dos setores e ações das administrações públicas dos quatro municípios selecionados, inicialmente nas áreas educacional e de ação/assistência/desenvolvimento social e, posteriormente, nas áreas de saúde, cultura, trabalho e desenvolvimento urbano, com vistas ao mapeamento de projetos e ações implicados com a questão da pobreza e à identificação de seus vínculos diretos ou indiretos com o setor educacional; b) aprofundamento, junto a escolas que participam da realização dos programas mapeados, das informações selecionadas, com vistas à identificação dos impactos dos mesmos no contexto escolar, bem como das ações que sinalizam tentativa de afirmação de sentidos diversos para escola.

Dentre as questões em aberto, opto por destacar os desafios da pesquisa face às mudanças que inevitavelmente se anunciam, nos municípios selecionados, em decorrência da decisão de implantação do Pólo Petroquímico da Petrobrás, em Itaboraí, e da conseqüente emergência de um novo quadro local de debates, expectativas e ações em relação ao ensino médio e formação profissional. Minha avaliação é de que tais mudanças nos obrigam a

abrir a pesquisa para um acompanhamento mais atento do ensino médio e da educação profissional nesses municípios, devido à relevância das questões aí implicadas para o aprofundamento analítico sobre as tensões entre modernização metropolitana, pobreza e expansão escolar, inclusive em termos das mudanças que possam vir a ocorrer no plano do ensino fundamental, face às novas expectativas de formação e suas prováveis repercussões no quadro de reivindicações, pressões, proposições e ações dirigidas a essa etapa de escolarização.

Referências bibliográficas

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

———. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

———. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In.: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

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

_____. *Cadernos do cárcere*. V. 5: Il Risorgimento italiano. Para uma história das classes subalternas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

RIBEIRO, A. C. T. Urbanização sem urbanidade: um cenário de incertezas. In RIBEIRO, A. C. T. (Org.) *Urbanidade e vida metropolitana*. Rio de Janeiro: Jobran, 1996.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEABRA, O. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno da dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996, (p. 71-86)

TELLES, V. da S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.

A Inserção Profissional dos Egressos da Escola Técnica Estadual República¹¹

Maria da Conceição da Silva Freitas¹²

1. O que acontece com o aluno após o término do curso técnico de nível médio?

O objeto da pesquisa é a forma de inserção profissional dos egressos da escola técnica no mundo do trabalho. A base conceitual fundamenta-se em dois alicerces teóricos: trabalho como princípio educativo (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2006) e trajetórias identitárias (Dubar, 1998; 2005). O trabalho constitui-se num desdobramento da tese “Educação profissional da juventude na crise do emprego” (2004) que teve como campo empírico a

¹¹ O presente texto baseia-se na pesquisa em execução: “Inserção profissional dos egressos da ETER”, numa escola técnica estadual de nível médio/técnico, a Escola Técnica Estadual República, pertencente à rede Faetec, que oferece os cursos técnicos de: Informática, Eletrônica, Mecânica, Telecomunicações e Enfermagem. Trata-se de um projeto inserido na proposta de trabalho do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe), da própria Escola, e se desenvolve dentro do Programa “Jovens Talentos para a Ciência”, da Faperj, programa que prevê a concessão de bolsas de Iniciação Científica para jovens estudantes do ensino médio. Em 2006, o Projeto, do qual sou orientadora de pesquisa contou com a participação de Cláudia da Cruz (Orientadora Educacional, Coordenadora da pesquisa); André Santos e Victor Saraiva (bolsistas/Faperj); Laís Rodrigues e Elis Pereira (colaboradoras do Nupe). A participação de alunos do curso de Informática tem como finalidade a elaboração do Banco de Dados sobre Egressos.

¹² Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Orientadora Educacional na Escola Técnica Estadual República/Faetec-RJ.

rede Faetec (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Por meio das categorias “trabalho” (Marx; Lukács) e “ação comunicativa” (Habermas), buscava-se saber como os atores sociais envolvidos com a escola técnica de nível médio, ou seja, pais, alunos, professores, sindicatos, conselhos profissionais e Governo, respondiam ao desemprego juvenil. Como resultado, identificou-se que não havia um diálogo qualificado capaz de configurar-se em política pública para fazer frente ao problema específico da criação de uma passagem protegida da escola técnica ao mundo do trabalho. Agora, busca-se estudar os caminhos do egresso concebendo-o como sujeito social, empreendimento que requer a explicitação de um referencial teórico vinculado a uma concepção sócio-histórica.

O tema inserção profissional dos egressos é um meio para conhecer os caminhos que os jovens trilham após terminarem os cursos técnicos, pois se considera que o papel formativo da escola continua mesmo após o término dos cursos, sendo a função do acompanhamento pós-escolar uma tarefa específica da Orientação Educacional (Giacaglia e Penteado, 1997). A pesquisa sobre trajetórias profissionais de egressos permite coletar informações para ações futuras da escola, permitindo buscar subsídios para propostas metodológicas ao trabalho docente em sua articulação com o mundo do trabalho, porque as ações da escola técnica demandam um forte entrelaçamento entre a escola e o campo

produtivo. Além disso, as informações disponíveis sobre egressos são assistemáticas, pautadas sobre o senso comum, formado a partir de constatações empíricas dos docentes: ora alguns vão para empregos públicos, Forças Armadas, empresas estatais na área do petróleo, hospitais da rede privada e pública, setores de telecomunicações dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, ou mesmo no exterior. Entretanto, há falta de indicadores com base em dados empíricos sistematizados.

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 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. Assim, o objetivo é estudar o quadro atual do trabalho marcado por constantes reformulações tecnológicas e de gestão da produção que trazem conseqüências para a forma como os jovens estudantes serão incluídos neste novo contexto. Sobretudo, a meta principal que se tem em vista é escutar o que o jovem tem a dizer sobre as suas vivências.

Todavia, a própria definição da categoria “juventude” coloca-se como um problema, já que a formulação de uma categoria universal não se impõe de modo comum a todos os pesquisadores, e a adoção de critérios mínimos de ordenação torna-se problemática, pois constituem definições históricas e culturais. Considerada “epistemologicamente imprecisa” (Mauger, 1994 *apud* Sposito, 2001), a categoria juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação (Peralva, 1997). Bourdieu (1986), ao examinar as ambigüidades presentes nesta expressão, perguntava-se se ela não seria “apenas uma palavra”. O problema está na definição do campo a partir do qual se quer dar visibilidade ao tema: psicológico, cultural, trabalho etc. Os jovens são sujeitos de políticas públicas? De que modo elas os atingem? O quê, e em que plano mudam em suas vidas? Neste trabalho optou-se pelos reflexos da reestruturação produtiva, na educação profissional e na inserção profissional, dos jovens egressos da escola técnica.

Na sociedade moderna, marcada pela mudança da base produtiva, ocorre um processo de constantes readaptações que vai criando trajetórias profissionais mutantes. Daí surge o questionamento sobre o modo como se estrutura a subjetividade forjada no trabalho, num contexto de precariedade, desregulamentação, e, de outro lado, o desemprego, como reali-

dade concreta a ser enfrentada pelos jovens. O crescente desemprego mundial que atinge todas as faixas etárias e, de modo especial, a juventude, implica o aumento das possibilidades de os jovens não terem seu potencial utilizado devido à falta de acesso ao trabalho decente e produtivo. Mas resta-lhes a certeza de integração em postos no trabalho flexibilizado, majoritariamente mal remunerados, sem benefícios suficientes ou perspectivas de promoção. O desemprego é uma situação desencadeadora da degradação social e econômica com conseqüências no plano físico e até moral (Pochmann, 2000; Castel, 1998). Conforme o Dieese-2006,¹³ no Brasil, num universo com 3,241 milhões de trabalhadores sem emprego com mais de 16 anos, 1,473 milhão está na faixa etária entre 16 e 24 anos, o correspondente a 45,5% do total dos desempregados. Neste contexto, a falta de perspectiva profissional para a juventude se destaca como um fator importante de desagregação social no atual período brasileiro.

2. O trabalho como princípio educativo

Um dos temas complexos e de difícil compreensão para os que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, é extrair positividade desta situação

¹³ "A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos". Elaborado a partir de dados do Ministério do Trabalho até 2005, e em parceria com a Fundação Seade, em cinco capitais: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e Salvador.

e entender o trabalho como princípio educativo. Lukács (1978) trata da ontologia do ser social e nos permite pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, positivas ou negativas. Primeiro, a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza, pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa. Segundo, o trabalho é estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. E, terceiro, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados (teleologia). Marx analisava a positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo. Em sua concepção o trabalho é fator ontológico determinante porque ele não seria apenas fonte de sobrevivência, mas expressão concreta da existência humana. No Brasil, a resistência para abolir o trabalho escravo deixou marcas ainda visíveis na sociedade: “A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.20) na qual o trabalho é tido como castigo, elemento disciplinador, e, por fim, tomado na perspectiva de reduzir a dimensão educativa do trabalho à função instrumental didático-pedagógica. Do ponto de vista educativo, o trabalho tomado como uma questão social é uma luta das forças progressistas para a obtenção de uma *esfera pública democrática*, e, do ponto de vista

educativo, o esforço da luta por uma escola unitária onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado, e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social (Frigotto, 1980). Portanto, num projeto de educação que tenha o trabalho como princípio educativo, é fundamental articular a *participação dos sujeitos* ao processo das relações sociais.

3. Trajetórias sociais e formas identitárias

Esta pesquisa tem como meta saber quais são os caminhos que os jovens egressos da escola técnica percorrem no mundo do trabalho. O problema é que a análise das trajetórias sociais defronta-se com a articulação de dois aspectos do processo biográfico: a trajetória objetiva e subjetiva. A trajetória objetiva é definida como 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 em diversos relatos biográficos por meio de categorias inerentes, remetendo a “mundos sociais”, condensável em formas identitárias e heterogêneas. Para dar conta desta questão, Dubar (1998) sugere que o conceito de configuração, difundido por Norbert Elias, pode ser de algum auxílio para confrontar ambas as análises de modo a permitir combinar processos biográficos típicos, oriundos de relatos subjetivos, com percursos objetivados por meio de ca-

categorias estatísticas. Em outras palavras, a trajetória individual é considerada por dois modos: objetivamente, como uma “seqüência de posições”, num ou mais campos da prática social; e subjetivamente como uma “história pessoal”, cujo relato atualiza visões de si e do mundo. Conforme Dubar, as categorias institucionais determinam posições objetivas (escolares, profissionais) e as categorias de linguagem utilizadas pelos indivíduos em situação de entrevista de pesquisa têm a mesma importância. Por sua vez, Bourdieu (1993) considera o relato subjetivo a condição *sine qua non* para o uso sociológico da noção de identidade, e, conclui que se trata de um verdadeiro “exercício espiritual” tomar a sério falas sobre si mesmo de um sujeito incitado a falar “a se narrar”. Conclui-se que o pesquisador precisa estar capacitado para escutar.

A partir da identificação problemática na qual o estudo está inserido, surgiram duas hipóteses. A primeira é de que há cursos com maior facilidade de inserção profissional e outros com maior dificuldade. Disto resulta que existem campos profissionais onde há maior oferta de postos de trabalho e, portanto, há maior possibilidade de inserção após o término do curso técnico. A segunda hipótese é a de que há pessoas que estruturam suas trajetórias profissionais por meio de vivências subjetivas e objetivas desde o curso, tais como: participação em cursos complementares, contatos profissionais, participação em projetos, e isto vêm a facilitar a sua inserção profissional.

4. Questões operacionais – o que se quer saber sobre os egressos?

O que acontece numa escola profissional cuja socialização tem como finalidade o emprego, num quadro social de desemprego estrutural? Que tipos de solidariedade surgem pós-escola, que sejam determinantes da permanência no mundo do trabalho, como por exemplo, grupos de referência? Assim, a aplicação de um questionário, contendo questões objetivas possibilitará traçar um *quadro objetivo* do posicionamento dos egressos no campo da economia: renda, emprego, desemprego, emprego na área de formação. Busca-se saber a situação de trabalho, avaliar a inserção dos cursos, traçar o perfil do técnico, identificar os salários por área de formação, conhecer como e onde estão trabalhando. Para isso criaram-se cinco grandes áreas que permitirão delinear categorias de análise: 1) Situação de Trabalho dos Egressos; 2) Avaliação dos Cursos; 3) Perfil do Técnico; 4) Salário Médio por área de formação, e, 5) Onde e como estão trabalhando os egressos.

As informações obtidas pelo questionário serão aprofundadas e reforçadas por meio da formação de grupos focais, de modo a traçar o *quadro subjetivo*, através da narrativa da experiência particular, da história de vida profissional e da trajetória de: ascensão, descida, ou rigidez, ou seja, o sentido subjetivo atribuído pelos sujeitos ao próprio percurso na construção da subjetividade no mundo

do trabalho. A metodologia da **análise do discurso** (BARDIN, 1977) visa reconstruir um esquema lógico, formado pelo enredo de palavras, para identificar a trajetória subjetiva.

4.1. Dificuldades

A principal dificuldade metodológica numa pesquisa sobre egressos é encontrar amostra fidedigna, devido a problemas relativos à localização dos respondentes. Com vistas a dar maior fidedignidade, optou-se por um período de análise que compreendesse os quatro anos anteriores, ou seja, de 2002 a 2005, inclusive. O universo da amostra ficou composto por 792 alunos formados no período de 2002 a 2005 (Tabela 1), cujos dados foram obtidos das fichas disponíveis nas pastas individuais dos formados junto ao Setor de Estágios.

Tabela 1 – ETER: alunos formados 2002-2005

Cursos/Ano	2002	2003	2004	2005
Enfermagem	4	13	26	143
Mecânica	1	3	80	44
Telecomunicações	1	3	54	28
Eletrônica	-	-	57	23
Informática	13	14	66	64
Ensino médio ¹⁴	28	43	-	84
Total por curso	47	76	283	386
Total				792

Fonte: ETER/Setor de Estágios, 2006.

A partir daí os bolsistas e colaboradores fizeram escala de trabalho para telefonar a cada um. Este trabalho foi pouco produtivo porque não é fácil entrar em contato com alunos, pelo telefone ou pela internet, que já concluíram a escola há dois, três, quatro anos. E, mesmo quando se consegue o contato existe uma grande dificuldade em despertar o interesse do ex-aluno pela pesquisa, o retorno não é garantido. Por outro lado, foram obtidos alguns avanços, uma vez que foram coletadas informações relevantes: alunos que permanecem na mesma área na formação superior, alunos que foram contratados pela mesma empresa na qual realizaram estágio. A pesquisa está sendo divulgada através de comunidades na internet que se constituem em meios importantes para o seu crescimento profissional. Pretende-se dar continuidade aos contatos, via internet, e ampliá-los; formar uma rede de ex-alunos que sejam líderes de grupo, para arregimentarem e contatarem com outros colegas, planejar as ações da pesquisa de acordo com as datas festivas, nas quais os ex-alunos comparecem, espontaneamente, à escola.

5. Perspectivas, questões a serem aprofundadas

Dentre as questões que precisam ser aprofundadas, permanece mais candente para a problemática desta pesquisa a inca-

¹⁴ Concluíram apenas a parte da Formação Geral, não concluíram a parte da Formação Técnica.

pacidade das políticas públicas de darem conta da criação de postos de trabalho para todas as faixas etárias, principalmente para os jovens, e a manutenção de um desenvolvimento econômico dependente, de um Estado de políticas sociais focalizadas, que restringem pensar a universalização da formação profissional. 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, dentro de um Estado dependente? Os temas emancipação, capitalismo dependente, tecnologia, democracia e trabalho informal precisam ser mais aprofundados.

Referências bibliográficas

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

CIAVATTA, M. F. *Acompanhamento de egressos na avaliação dos PEQs: possibilidades e limites*. In: Seminário nacional sobre avaliação do Planfor: uma política pública 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, C. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 62, abr. 1998.

———. El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, ano 7, n. 13, p. 5-16, 2001.

———. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Marins Fontes, 2005.

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.

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.19-62, 2005.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. A. *Orientação Educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos*. 3ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRINSPUN, M. P. S. Z. *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*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

POCHMANN, M. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo, Publisher Brasil, 2000.

Mudanças nas Relações do Mundo do Trabalho, Formação Humana e a Produção da Subjetividade em Jovens Trabalhadores¹⁵

Juarez de Andrade¹⁶

[A] cotidianidade [da classe operária] se compõe sobretudo de pressões e comporta um mínimo de apropriações (...). A apropriação pelo ser humano do seu desejo acha-se, no mundo moderno, suspensa a meio caminho entre o real e o possível, na transição entre a ação prática e o imaginário. (Lefebvre, 1991, p. 94, 101)

A categoria juventude vem sendo largamente estudada pelos vários campos de conhecimentos, inclusive pela Sociologia. Os artigos e as obras referentes a essa categoria versam majoritariamente sobre drogas, sexo, violência, lazer, escola, cultura (Keil et al. 1968; Rousselet, 1974). Contudo, nota-se certa exigüidade nas discussões que tematizam o trabalho do jovem de baixa ren-

¹⁵ Proposta de pesquisa apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj em 2007.

¹⁶ Professor da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG)/Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (Cesu).

da,¹⁷ na atualidade, sobretudo as contradições que vive, na condição de trabalhador, pela interferência das mudanças objetivas no mundo do trabalho sobre sua subjetividade.

Há dez anos atuamos junto ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), da Prefeitura de Juiz de Fora, Minas Gerais, no desenvolvimento de projetos na área educacional, objetivando atender a grande massa de jovens e adultos oriundas, em sua maioria, de escolas públicas e de comunidades mais pobres de nossa cidade que anseiam continuar seus estudos, muitas vezes interrompido, por necessidade de sobrevivência.

Nos últimos anos, especialmente após o processo de municipalização da educação básica promovido pelo governo Fernando Henrique Cardoso, podemos constatar o aumento da responsabilidade e participação do município no âmbito da educação básica, promovendo-se uma rápida expansão da oferta de vagas o que simultaneamente nos levou a uma crescente precarização das condições escolarização e de trabalho.

¹⁷ Ver Spósito (1997, p. 50), ao afirmar que no decorrer dos últimos 25 anos as Ciências Sociais não desenvolveram “um campo sólido nos estudos sobre a juventude”. Ver também Heloísa Martins (1997), ao abordar a escassez de estudos sobre o jovem trabalhador, especialmente na fase etária entre 18 e 25 anos; e ainda Abramo (1997, p. 25), ao acentuar que são poucas as investigações acadêmicas que enfocam “o modo como os próprios jovens vivem e elaboram” (p. 25), as instituições familiares e escolares e que apenas recentemente vêm tomando corpo estudos dirigidos à “consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação”.

Além das dificuldades encontradas na implantação das novas políticas, que claramente, objetivavam associar educação básica de qualidade ao imediatismo do mercado de trabalho tendo como pano de fundo a ideologia das competências como forma de garantir a famigerada “empregabilidade ou laboralidade”, testemunhamos, de forma crescente, o aprofundamento das desigualdades sociais, ficando evidente que os últimos anos foram marcados por uma profunda regressão e retrocesso na qualidade de vida, além do avanço e refinamento dos processos de exclusão social. Num plano mais radical, constatamos a ampliação da privatização e mercantilização dos direitos sociais. Neste contexto nos preocupamos em buscar, criar espaços de possibilidades, dentro de políticas públicas, para essa população jovem que, por diferentes razões, abandonou a escola precocemente.

Dentre as inúmeras possibilidades podemos citar a ocupação de espaços ociosos das escolas públicas (municipais e estaduais) como forma de assistir a um número maior de comunidades, facilitando, assim, o acesso à escola, aumentando o tempo de permanência, possibilitando a implementação de ações que permitam uma melhor orientação e formação, procurando consolidar a função social da escola, que, no nosso entendimento, tem por dever contribuir para reforçar as perspectivas ético-políticas que reafirmam sua responsabilidade social, coletiva e a solidariedade, além de uma boa formação profissional a um expressivo

número de jovens das classes populares que buscam uma melhor qualificação, além de oferecer melhores condições para o acesso ao ensino superior para aqueles que assim o desejarem.

Os conhecimentos e experiências adquiridos principalmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm nos instigado à reflexão sobre as reformas que vêm sendo feitas na educação brasileira, principalmente no ensino médio, seja ele propedêutico, seja profissional, observando seu caráter estratégico tendo em vista a população à qual se destina, jovens em idade de ingresso no “mundo do trabalho”, quer seja no cada vez menor mercado formal de trabalho, ou através de outras estratégias de sobrevivência. Como nos sinaliza a análise de Frigotto (2004, p. 181), referindo-se à necessidade do trabalho precoce dos jovens de classe popular, a “inserção não é uma escolha, mas uma imposição de origem social e do tipo de sociedade que se construiu o Brasil”.

Muitos de nós educadores, que pertencemos à educação básica e principalmente à educação de jovens e adultos, temos nos dedicado ao estudo, numa clara opção por uma escola pública de qualidade, assumindo uma posição crítica e de análise das políticas públicas que são implementadas no campo da educação básica, visando num esforço, numa luta coletiva, explorar e ampliar espaços e limites e, simultaneamente, resistir e transgredir o que merece ser rejeitado.

O objeto principal de nossa pesquisa são sujeitos predominantemente jovens e, em menor número, adultos de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados, com o ensino médio incompleto que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

É sobre esta realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir, na relação, Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política educacional que resgate o direito de continuação no processo de escolarização para aqueles a quem isso tenha sido negado e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência, com efetiva democratização do conhecimento.

Para tanto, nossa atitude tem sido de permanente questionamento, a fim de perceber mecanismos institucionais e culturais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de uns grupos sobre outros ou interrogando como a construção de identidades étnicas, sexuais, nacionais, de gênero, de classe etc. está vinculada às relações de poder, por exemplo.

Acreditamos que o aprofundamento deste estudo que pretendemos realizar exigirá também, um exame da historicidade de

diferentes aspectos do fenômeno da escolarização em nosso país principalmente, no que tange ao ensino médio e à educação profissional, de forma a estabelecer novos referenciais que permitam interpretar, no tempo em que vivemos, a materialidade histórica dos processos de exclusão e mutilação humana pelo “sistema capital” cujo processo de subjetivação chega a modelizar as utopias pessoais sob sua lógica de dominação e lucro. O sistema capital, ao produzir imaginários, gera certas compreensões ideológicas do mundo, fragmentadas e virtuais do real, esperanças impossíveis de serem cumpridas, utopias alienadas etc.

Faz-se necessário desenvolver uma reflexão mais adaptada à dinâmica do transitório que se impõe sobre o perene, dinâmica esta que precisa ser bem compreendida, pois projeta um mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela vida em sociedade exigem uma análise paciente e contínua da realidade e do modo como os indivíduos são nela “inseridos”.

Diversas questões nos inquietam, por isso estão colocadas na pauta de nossas discussões, dentre elas: qual o papel da educação em sua relação com o trabalho, na legitimação da ordem social? Qual seria o alcance das políticas de inserção e reinserção de desempregados? Qual o alcance da escola fundamental ou básica, enquanto instrumento efetivo neste processo de inserção e reinserção?

O que significa ser um jovem trabalhador inserido precocemente no mundo do trabalho no contexto da produção flexível? Como se configura a subjetividade jovem trabalhador, na esfera profissional? Como ele se encontra em seu trabalho e em sua sociabilidade?

É com este intuito que buscamos a realização do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana (PPFH) da Uerj como forma de dilatar nossa capacidade científica, política e humana de intervir nesta dura realidade que ora vivenciamos. Percebemos que as duas linhas de pesquisa do PPFH podem trazer fecundos subsídios ao nosso intento. Visualizamos nossa inserção mais direta na linha de pesquisa Formação Humana e Cidadania e no Grupo Trabalho, Cultura, Conhecimento e Formação Humana, em que o Prof. Gaudêncio Frigotto coordena a pesquisa “Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade”. Neste espaço podemos perceber um esforço na direção de se construir um pensamento social, econômico, político e educacional autônomo, soberano, num claro compromisso de potencializar o debate teórico e político, abrindo, assim, possibilidades para a construção de novos referenciais analíticos de forma a manter vivo, nos corações e mentes de nós, educadores, e de todos aqueles que se dedicam à educação pública, o desejo de continuar lutando contra a perversa desigualdade social e educacional que experimentamos em nosso país.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, mai./jun./jul./ago.; n. 6, set.-out./nov./dez., p. 25-36, 1997.

_____. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/jun./jul./ago.; n. 6, set./out./nov./dez., p. 76-95, 1997.

BOTH, E. *Família e rede social: papéis, normas e relacionamentos externos em famílias urbanas comuns*. (trad. Mário Guerreiro). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CHAUÍ, M. Comentários. *Revista Subjetividades Contemporâneas*, ano 1, n. 1, p. 18-25, 1997.

CHIESI, A.; MARTINELLI, A. O trabalho como escolha e oportunidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/jun./jul./ago.; n. 6, set.-out./nov./dez., p. 110-125, 1997.

FRIGOTTO, G. Trabalho e conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 13-26, 1997.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Celso J. Ferretti et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, p. 128-142, 1994.

KEIL, E. T. et al. Problemas de uma sociologia da juventude operária. In: BRITTO, S. (Org.). *Sociologia da juventude*. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, p. 89-113, 1968.

LEFREVE, H. *A vida cotidiana do mundo moderno*. (trad. Alcides J. Barros). São Paulo: Ática, 1991.

MADEIRA, F. R. Trabalho: a roda viva do mercado. *Tempo e Presença*, n. 240, p.9-12, abr. 1989.

MARTINS, H. H. T. de S. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador. XXI Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 27 a 31 de outubro 1998. (Mimeo.).

———. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/jun./jul./ago.; n. 6, set.-out./nov./dez., p. 76-95, 1997.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. (trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe). V I, Livro I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

———. *Manuscritos econômico-filosóficos*. (trad. José C. Bruni). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Os Pensadores, v. XXXV).

Relações de Poder e Formação para a Cidadania na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá

Dorcelina Aires Rosa¹⁸

Introdução

O presente texto trata-se de um projeto de pesquisa que tem, como objeto, as relações de poder na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana (PPFH) da Uerj e, como hipótese de trabalho, a pressuposição de que nesta escola a educação se processa tendo como fio condutor apenas a instrumentalização técnica para o mercado. O objetivo é entender como os sujeitos envolvidos no processo educacional da ETEVM se posicionam sobre a questão da cidadania; que fatores têm possibilitado ou impedido sua construção; quais são as perspectivas para uma formação humana com vistas à emancipação.

Entendemos ser de fundamental importância, tanto do ponto de vista teórico quanto da ação, compreender para que tipo de

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana (PPFH) da Uerj. Professora da Escola Técnica Visconde de Mauá/Faetec-RJ.

prática social a ETEVM está formando sujeitos e verificar se a escola não é apenas reprodução da estrutura vigente, mas também resistência a esta. Pretendemos identificar a existência desta semente no trabalho educativo, como possibilidade de ampliação do embate a ser travado na escola, para transformá-la.

Para a apropriação do objeto, pretendemos nos utilizar de mediações fundamentais, tanto nos espaços formais, quanto informais, tais como: análise documental de currículos e programas; observação das reuniões pedagógicas nas diversas modalidades praticadas na escola; sala de professores(as); corredores; grêmios estudantis e a aplicação de questionário.

1. Contexto da pesquisa

A Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece, como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Tema que tem gerado inúmeras pesquisas e acirrado a disputa por diferentes projetos entre os sujeitos societários. Os conceitos de cidadania e educação de qualidade têm sido apropriados de forma diversa entre defensores dos interesses do capital e do trabalho. Contudo, ambos concordam com a existência de um distanciamento entre a educação escolar e a construção da cida-

dania, bem como o fracasso da escola pública em promover uma educação básica e técnica de qualidade, capaz de promover a cidadania desejada por cada uma das concepções.

2. A formação do cidadão neoliberal

As transformações no mundo da produção iniciada nos anos 70 põem fim ao Estado de Bem-Estar Social que vigorou após a Segunda Guerra Mundial e tinha como base o fordismo/keinesianismo. Este modelo, cuja rigidez é considerada responsável pela crise do capitalismo, é questionado e substituído pela acumulação flexível, que promoveu uma reestruturação produtiva, levando à precarização das relações de trabalho e ao desemprego em massa. Este novo modelo, o neoliberalismo, vai exigir um novo perfil de trabalhador diferente daquele que servia ao modelo taylorista/fordista, no qual pouco mudava de emprego ao longo da vida profissional e executava quase sempre as mesmas tarefas. Hoje o novo trabalhador deve ser flexível para adaptar-se rapidamente ao sistema em constantes mudanças.

As políticas educacionais para os países dependentes do capital internacional, nestes tempos de globalização neoliberal, são determinadas pelo Banco Mundial que direciona o campo educativo para uma concepção produtivista cujo papel, segundo

Frigotto (2001) é desenvolver habilidades de conhecimento, bem como valores e atitudes definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade. No entanto, os representantes do capital entendem que a escola pública não tem sido capaz de assegurar essa educação de qualidade para atender suas exigências. Gentili afirma que o capital atribui a culpa ao modelo de Estado interventor e principalmente à ação dos sindicatos que fazem muitas exigências a esse Estado, inviabilizando a modernização das redes de ensino e sua transformação em um conjunto de mercados competitivos e flexíveis.

Desta forma, o capital responsabiliza a escola pública pelo distanciamento entre as competências exigidas pelo sistema e as adquiridas pelo trabalhador, da mesma forma que responsabiliza o indivíduo, que não se preparou para a competitividade no novo mercado de trabalho, por isso não consegue se empregar.

3. A formação para a cidadania e emancipação social

Este tipo de formação opõe-se à concepção capitalista de educação de qualidade que visa formar competências e subjetividades para a reprodução do sistema, mantendo o trabalhador alienado. Os sujeitos comprometidos com as transformações so-

ciais entendem uma escola básica de qualidade como aquela que forma integralmente o cidadão, desenvolvendo todas as suas potencialidades, tornando-o capaz de refletir e agir sobre o mundo. Esta escola deve ser pública, universal, democrática, unitária e politécnica.¹⁹

Apesar de hoje, no Brasil, a cidadania ser uma questão das mais candentes em todas as esferas da vida social, na escola pública em geral o tema não entrou como debate, mas como consenso, particularmente nas escolas técnico-profissionalizantes da rede Faetec. Nestas escolas os gestores geralmente indicados por critérios alheios aos princípios democráticos, falam sobre a educação para a cidadania da mesma forma que os representantes do capital: capacitação técnica, espírito competidor e empreendedor, o que resultaria na possibilidade de inserção social via mercado de trabalho, conferindo desta forma cidadania aos jovens das camadas pobres, formando o cidadão produtivo.

As políticas públicas da atualidade, em relação ao ensino técnico-profissional, têm priorizado os interesses do capital, regulamentando formas de educação em função das necessidades do mercado, distanciando-se das propostas contra-hegemônicas que

¹⁹ A escola politécnica deve promover, além de qualificação técnica, uma formação ampla em que o trabalho não é a atividade fim, mas meio de produzir o trabalhador consciente, capaz de atuar criticamente atividade de caráter criador, e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento, tanto no trabalho quanto na vida social.

apontam a unificação da escola básica como resposta à (de)formação humana produzida pela escola neoliberal.

No presente contexto é fundamental a realização de estudos empíricos que esclareçam como a escola técnica estadual tem atuado na formação dos sujeitos que tecem os fios da vida social. Se a construção da identidade e da subjetividade se dá no processo de interação no conjunto da vida social e não apenas na escola, esta, marca profundamente a construção da cidadania quando decide por um modelo específico para orientar as ações pedagógicas. Sendo que esta escolha é determinada em última instância pela visão que seus atores têm sobre a sociedade em que vivem sob a perspectiva de preservação ou transformação da mesma. É nas relações entre os sujeitos educacionais que nasce a possibilidade da construção da cidadania na escola, considerando que apesar do processo de socialização ocorrer em todos os espaços sociais, o espaço de deliberação que gere reflexão e sociabilidade crítica é muito restrito, sendo a escola um dos poucos espaços de possibilidades para uma práxis transformadora.

As classes populares necessitam dominar as tecnologias necessárias para transitar no mundo do trabalho, porém, não devem ser simplesmente treinadas para essas funções como era feito no modelo taylorista/fordista, onde na linha de produção, cada trabalhador necessitava tão somente desempenhar uma tarefa

repetidamente, perdendo a noção de todo o processo e tornando-se alienado. Para romper com a alienação e promover a emancipação, a educação necessita incorporar além do conhecimento técnico e científico, o conhecimento crítico que gere um novo comportamento humano capaz de buscar soluções não só para os problemas imediatos do mercado de trabalho, mas também das questões que envolvem as demais instâncias da vida social, como a violência do sistema que exclui milhões de pessoas negando-lhes os direitos humanos básicos.

O exercício da cidadania, mais que buscar a inserção no mercado de trabalho e de consumo, as condições físicas de existência e o direito de voto como quer o neoliberalismo, requer uma profunda reflexão sobre a ética das relações humanas e sociais levando à participação, respeito aos direitos humanos, justiça, solidariedade e subordinação dos interesses particulares aos coletivos.

Entendemos que neste momento histórico é necessário construir uma contra-hegemonia com base popular, para reivindicar a unificação da escola pública e efetiva universalização da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, com a democratização do acesso, permanência e gestão. Construir a escola pública unitária que deve ser politécnica, significa ultrapassar os limites do neoliberalismo e apontar para transformações sociais

com ruptura da ordem estabelecida, com a perspectiva de uma nova ordem mais justa.

Sabemos que a escola unitária não é capaz de garantir o exercício efetivo da cidadania, que ultrapassa seus limites, alcançando as demais esferas da vida social. Porém o papel desta escola é estabelecer uma práxis, onde cada ação na escola gere uma reflexão, que vai gerando novas ações e novas reflexões, convertendo-se também, numa nova prática social que produza novas identidades às classes populares. A escola unitária não dá conta de todas as demandas sociais, mas serve de instrumento na construção da cidadania, na medida em que as atividades pedagógicas desenvolvidas e as relações humanas dentro dela, possibilitam a participação de todos, resultando em apropriação crítica do conhecimento necessário à conquista da cidadania.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2003.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. et al. (Orgs.). *Globalização: o fato e o mito*. Rio de Janeiro: ed. Uerj, 1998.

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

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais: o princípio educativo*. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, p. 33-58,1998.

MÉZAROS, I. *A educação para além do capital*. S. Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

RUMMERT, S. M. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo, Intertexto, 2000.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1977.

A Formação do Cidadão Produtivo Emancipado

*Maria Ciavatta*²⁰

Introdução

Este texto é parte do Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (UFF, março/2005 a fevereiro/2008, apoio CNPq e Faperj).

O projeto dá continuidade ao estudo da formação do cidadão produtivo, questão desenvolvida em projeto anterior sobre o tema (Frigotto e Ciavatta, 2006), as políticas educacionais para o ensino médio técnico, nas décadas de 1980 e 1990, através da análise da produção acadêmica em periódicos especializados na área de educação e de entrevistas sobre as reformas educacionais do período.

No projeto atual, buscamos analisar, nas reformas em curso a partir do ano 2000, o tema da formação do cidadão produ-

²⁰ Doutora em Educação. Professora Titular em Trabalho e Educação, Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora convidada do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

tivo, buscando compreender em que sentido os processos de formação integrada entre o ensino médio e a formação profissional podem contribuir para sua emancipação. Temos como foco as mediações das forças produtivas em sua relação com as práticas pedagógicas e a memória das diversas temporalidades da relação entre o mundo do trabalho e a educação. A pergunta que se coloca é, no contexto da sociedade capitalista onde o trabalho é alienado, a formação integrada pode ser uma mediação emancipadora?

Neste texto, abordamos, de modo abreviado, algumas questões conceituais: memória e temporalidades, formação do cidadão produtivo, formação integrada entre o ensino médio técnico e a formação profissional e o tema da emancipação.

1. Memória e temporalidade

As análises efetuadas com a participação dos mestrandos e doutorandos que nos acompanharam na pesquisa, entre outros aspectos, confirmam 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 tem-

po breve dos acontecimentos. Braudel (1992) chama de tempos múltiplos o fato de que vários tempos históricos condensam-se ou superpõem-se em um evento.

Na língua portuguesa (Holanda, 1988), a temporalidade é a qualidade do temporal, do provisório. Do ponto de vista social, entendemos que é o movimento espaço-temporal onde se pode conhecer a particularidade dos acontecimentos. Se voltarmos ao tema inicial da pesquisa, a formação do cidadão produtivo, vemos que, no decorrer das duas décadas que foram objeto de estudo, pelo menos duas “temporalidades” puderam ser identificadas. Trabalhamos com o contexto da “transição para a democracia” nos anos 80 e o contexto da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais nos anos 90.

O que distingue o tempo da temporalidade? Entendemos que o termo tempo seja a concepção do fenômeno que se expressa no movimento transformador e sua apreensão através das categorias (como ontem, hoje, amanhã) 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 pes-

quisa social, sinaliza começo e fim dos movimentos do tempo-espço, 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 das pesquisas em foco, são as transformações sociais e educacionais que se estendem por períodos determinados, as duas últimas décadas do século XX e o início do século XXI. Mas a temporalidade se apreende, também, através da memória dessas transformações, o registro que a sociedade, através de determinados sujeitos sociais, faz, preserva e transmite aos demais através da linguagem oral, escrita e iconográfica.

2. A formação do cidadão produtivo

A pesquisa nos permitiu identificar as duas lógicas presentes no mundo do trabalho e da educação. A produção capitalista tem uma lógica própria, que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a *lógica da produção capitalista* e a *lógica da educação*. A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve ser realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda lógica tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diá-

logo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania. Em resumo, esta é a questão de fundo, o desafio que está posto quando falamos sobre a atividade formativa na educação profissional, no ensino médio técnico e tecnológico (Ciavatta, 2005).

Discutimos o conceito de cidadão produtivo à luz da teoria da extração da mais-valia,²¹ distinguindo a produção de valores de uso e de valores de troca. Marx estabelece um longo debate crítico mostrando qual é a compreensão de produtividade e de trabalhador produtivo no pensamento dos fisiocratas, dos mercantilistas e dos teóricos do capitalismo: Smith, Ricardo e Sismondi (Marx, 1974; Rosdolsky, 2001; Napoleoni, 1982). Todos estes autores vão disseminar idéias vulgares ou parciais do que seja trabalho e trabalhador produtivo que, em última análise, encobrem o sentido forte e efetivo de produtividade e de trabalhador produtivo para o capital.

Dentro das condições do trabalho assalariado, os produtos assumem o valor de troca, gerando mais-valia para a acumulação e a reprodução do capital. Mas os seres humanos produzem,

²¹ Esta reflexão tem por base Frigotto e Ciavatta (2006).

também, para a própria vida, para a reprodução da existência na vida diária, na criação estética, no cuidado amoroso do outro. Produzem, então, valores de uso que não são objeto de extração da mais-valia. Neste sentido, os trabalhadores também são produtivos e podem se distanciar da lógica funcional da produção capitalista.

A luta da classe trabalhadora e de seus intelectuais ao longo de dois séculos do capitalismo, foi buscar, sistematicamente, não só desmascarar o falseamento das noções de produtividade e de trabalhador produtivo, mas lograr conquistas importantes em termos de regulamentação do capital, de por freios à superexploração, de conquistar tempo livre para si mesmo – o que hoje, está sendo, progressivamente, ocupado pelo consumo e pelo divertimento que remuneram o capital através da indústria cultural.

Quando buscamos elementos da formação do cidadão produtivo emancipado na educação de nível médio técnico, temos de definir o que entendemos por emancipação e buscar reconhecer seus indicadores sociais, políticos e educacionais. Na presente pesquisa assumimos a formação integrada entre a educação geral e a formação específica, ou entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou a superação da divisão e da hierarquia das classes sociais em uma sociedade desigual como a brasileira, a garantia e a regulamentação do trabalho como elementos que

sinalizam a possibilidade de emancipação dos trabalhadores rumo a uma vida digna e humanizada.

3. Formação integrada – uma experiência italiana

O campo empírico da pesquisa é a transformação de uma antiga fábrica têxtil, Companhia Brasil Industrial, criada em 1875 e fechada em 1996, em Paracambi, RJ. No seu velho e solene edifício de estilo inglês, estão sendo instaladas várias instituições educacionais. A análise preliminar das entrevistas realizadas com antigos moradores, quase todos ex-trabalhadores da antiga fábrica, mostra uma divisão de opiniões. Alguns revelaram um sentimento de perda e saudosismo dos bons tempos da fábrica que garantia emprego e serviços sociais para as famílias. Outros enaltecem as iniciativas educacionais em um espaço que era ocupado pelo trabalho fabril.

Entre as instituições educacionais, está em organização uma unidade descentralizada do Cefet de Química, que, além do trabalho gradativo de preservação da memória, está retornando ao sistema de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica – processo sobre o qual ainda não temos conhecimento suficiente.

Buscando aprofundar o tema da formação integrada, tivemos, primeiro, acesso a informações gerais sobre a iniciativa na Região Emilia-Romagna (Itália) e, segundo, a oportunidade de observar *in loco* em algumas escolas e falar com seus diretores e professores para tentar entender como desenvolvem os *percursos de formação integrada*.

O discurso construído em torno ao tema formação integrada é mais didático-metodológico do que no Brasil, onde as lutas políticas e a elaboração dos temas educacionais sociais requerem sempre a análise da situação de desigualdade sócio-econômica entre as classes sociais. De outra parte, há conquistas consolidadas não apenas na organização social, mas também na ideologia política subjacente à educação, como no currículo escolar que inclui a questão da economia, da história e do direito do trabalho. A educação média universalizada e de qualidade garante um patamar diferenciado à formação profissional.

Há uma forte ênfase nas atividades de laboratórios e oficinas, na participação direta de alunos e professores (inclusive instrutores ou antigos operários especializados) na confecção de protótipos diversos. Pudemos conhecer um equipamento criado para amassar latinhas de cerveja e, em outra escola, um circuito de comando de elevadores, produzidos a partir de projetos que envolvem desenho, escolha dos materiais, confecção, testes de fun-

cionamento, redação de material explicativo para os visitantes.

Há clara vinculação com empresas para estágios, mas todos os entrevistados nos responderam negativamente sobre a presença e intervenção de empresários nos conselhos escolares. Há acompanhamento e controle do estágio dos alunos nas empresas, pelos educadores, de modo a serem períodos breves e não se tornarem empregos sem vínculo laboral e sem salário. E há preocupação manifesta com a pesquisa de mercado local para nortear a oferta de cursos profissionalizantes e a orientação de alunos e de suas famílias no prosseguimento dos estudos. Diferente do que ocorre frequentemente, no Brasil, como no caso do Planfor, os cursos de formação profissional são oferecidos em função das necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho local.

Este é um ponto que merece reflexão porque traz à tona um das razões do êxito do Decreto n. 2.208/97, em que se colocou toda a estrutura do ensino técnico federal, o melhor e mais completo do país, a serviço da preparação de mão-de-obra para o mercado. O que ocorreu através de uma boa formação teórica-prática em cursos especializados para as empresas, quanto do ponto de vista ideológico, colocando objetivos pragmáticos, imediatistas como o desejável para o sucesso dos jovens trabalhadores, acenando com a conquista da “empregabilidade”. Do ponto de vista político, acenou-se aos que optaram pelo ensino

médio (“descolado”) com a oportunidade de se prepararam para o vestibular para o ensino superior, desviando os demais para a profissionalização através da dificuldade espaço-temporal de manterem-se na escola com dupla matrícula e horários desdobrados em dois e, até, em três turnos.

4. A emancipação do cidadão produtivo

O termo emancipação é de uso corrente nos setores progressistas. Mas é rara a elaboração sobre o mesmo na área da educação. Alguns o remetem ao filósofo italiano Giambattista Vico, que viveu de forma quase anônima no século XVIII (1668-1744), durante o Iluminismo ao qual, formalmente, não aderiu. Era anti-cartesiano e seu pensamento é considerado 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.”²²

O 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

²² Notas biográficas de Maria Agostinelli <<http://www.liberliber.it/biblioteca/v/vico/index.htm>>.

poder. A emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja sujeito “artífice de seu próprio agir”.

A ambigüidade do termo está no sentido político ou histórico em que a libertação ocorre, nas condições da liberdade a que 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 protagonistas de sua liberdade e, sim, foram sujeitados a novas opressões.

A educadora argentina Graziela Frigerio (2005), falando em educar para a inclusão social e a emancipação, traz algumas idéias que convergem para o sentido que queremos dar à formação do cidadão produtivo emancipado: Ela associa a palavra emancipar a viver e educar-se. Associa-a a outros dois verbos, reconhecer e distribuir. Eleva-os à “estatura política única, à justiça, para tornar o futuro desejável. Emancipar é, assim, recuperar o político através da justiça de forma lúcida para que intervenha no que está de outra forma”.

Baseando-se em Vico, acrescenta que “emancipar é escapar da mão que subjuga. É um esforço próprio dos homens que

querem conquistar a liberdade”. E completa com uma idéia que foge a todo viés individualista, introduzindo a situação estar em relação com outros sujeitos, a sociabilidade implícita no ato de emancipar-se:

È sempre um esforço comum que modifica as relações. Uma reivindicação é emancipatória quando alcança uma transformação nas relações. Liberdade e igualdade são o produto do esforço emancipatório. Somos seres humanos propriamente, apenas quando a emancipação se instala no coletivo social.

Um terceiro aspecto de sua reflexão – falando a professores sobre todas as adversidades educacionais deixadas pelas políticas neoliberais em seu país – refere-se a emancipação e conhecimento: “Emancipar-se também implica um modo de conhecer. Conhecer com outros”. Construir um mundo onde seja possível pensar como sujeitos, resistir às políticas de exclusão.

Na Conferência de Abertura de um Seminário de apresentação da avaliação dos percursos integrados no período 2005/2006,²³ a Secretária de Educação de Região Emilia-Romagna, Dra.

Acesso em: 2 jul. 2006.

²³ Seminário “Conoscere per saper fare. La valutazione degli apprendimenti nell’integrazione tra istruzione e formazione”. Bologna, 11 maio 2006.

Maringela Bastico, falou sobre “A inovação dos processos de aprendizagem e dos sistemas de educação e de formação profissional como idéia e prática de uma reforma ‘a partir de baixo’”. Diferente de reformas anteriores, realizadas a partir de uma lei, do poder central, esta reforma buscou envolver as escolas e os professores interessados.

Seus objetivos principais foram a formação dos jovens como pessoas e o desenvolvimento do gosto pelo ato de aprender, para aumentar a escolarização e prevenir o abandono escolar, garantindo tanto uma boa formação geral de nível médio pública, obrigatória e gratuita, como a complementação com a formação técnico-profissional. A Secretária enfatizou a transformação dos procedimentos didáticos e metodológicos no sentido da integração entre cultura escolar e cultura do trabalho, das disciplinas teóricas e práticas, dos docentes de educação geral e de formação profissional em co-presença nas aulas. Alguns aspectos foram definidos em nível nacional, como a escolaridade obrigatória, e outros em nível regional ou provincial, como os cursos de formação profissional, técnica e tecnológica de acordo com as especificidades da produção econômica local.

Mesmo dentro de uma sociedade capitalista, quer nos parecer que uma educação assim sinaliza aspectos emancipatórios importantes. Trata-se de dar aos jovens estudantes uma leitura

ampliada do mundo e uma preparação crítica, intelectual e profissional, para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde crescem o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento de grandes massas da população.²⁴

O tema nos levou também a outra vertente conceitual da formação do cidadão produtivo.²⁵ Trein recupera o sentido de cidadania coletiva em Marx 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” (Trein, 1994, p. 126-7).

A emancipação se daria em dois momentos: o genético e o conjuntural. Quanto ao genético, a pergunta fundamental é sobre que espécie de emancipação está em questão. Com isso, Marx busca superar a perspectiva liberal burguesa de emancipação política

²⁴ Como o Brasil e os demais países sujeitos à globalização produtiva e financeira, cujas conseqüências são agravadas pela ideologia política do Estado mínimo, a redução dos serviços sociais básicos (saúde, educação, proteção social), a Itália tem sérios problemas de desemprego (particularmente entre os jovens e os maiores de 45 anos), subemprego, trabalho precário (*lavoro flessibile* em todas as formas contratuais ou *lavoro nero*, sem contrato de trabalho), tema do qual não nos ocuparemos neste texto,

²⁵ Esta reflexão consta originalmente de Frigotto e Ciavatta, 2003 e 2006.

posta pela Revolução Francesa, para situá-la em outro nível.

Com a Revolução Francesa, alterou-se a forma de participação no poder político. Se, no feudalismo, a participação política de cada um era proporcional à sua participação social, ou seja, à apropriação da riqueza material e cultural e, necessariamente, desigual, com a Revolução Francesa os assuntos do Estado são assumidos como se fossem o interesse do povo e a vontade dos cidadãos. A defesa dos interesses de cada classe através da representação do Estado indica que a emancipação política constituiu-se em emancipação da sociedade civil em relação à política.

Diferente do que supunha Rousseau, a participação de direito de todos os cidadãos na sociedade política não garante a igualdade e a liberdade contra os interesses particulares que visam o interesse próprio. A emancipação política torna-se a garantia das desigualdades existentes na sociedade civil, que é entendida como desigualdade da ordem natural. Diz Marx, (1991, p. 50): “O homem não se libertou da religião, ele obteve a liberdade religiosa. Ele não se libertou da propriedade. Ele obteve a liberdade de propriedade. Ele não se libertou do egoísmo do ofício, ele obteve a liberdade de ofício”.

No mesmo sentido, os direitos humanos se originam em direitos particulares do indivíduo, dissociado de sua comunidade.

O direito humano à propriedade privada é o direito de desfrutar de seu patrimônio “sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal” (Marx, 1991, p. 43).

No pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence: “Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘próprias forças’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana” (Marx, 1991, p. 52, grifos do autor).

Trein (1994) observa que, na sociedade atual, apesar da crise econômica e política e seus graves desdobramentos sociais (fala de 1994 com absoluta atualidade para o presente), há um alargamento dos espaços de atuação das classes sociais na sociedade civil, para além da sociedade política. De outra parte, as características de uma sociedade complexa, onde a dinâmica social leva os indivíduos a participarem de diferentes esferas da sociedade, exige uma “competência” particular para que a própria cidadania possa ser exercida. Esta diz respeito à capacidade do homem de, enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o

cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a sociedade, em uma condição de “co-pertencimento” à sua condição de indivíduo e de cidadão.

Considerações finais

As questões aqui brevemente apresentadas deixam em aberto outros tantos problemas da formação do cidadão produtivo emancipado. Primeiro, não esgotamos toda a revisão de literatura sobre o conceito de emancipação. Passado o grande “tsunami” do pensamento único, das políticas neoliberais nos anos 1990, revelam-se, em toda crueza, as conseqüências da cultura do individualismo, da competição e da acumulação que prevalecem entre pessoas, empresas, povos, países. A pobreza, o sofrimento, a desigualdade social e a aspiração ao consumo ameaçam a vida do planeta. O conceito de emancipação é um imperativo filosófico do mundo que hoje rejeita a noção de classe como uma herança marxista indesejável.

O conceito de formação integrada que, em países de baixa escolaridade, se aplicado, poderia ser uma alavanca para a ação política de emancipação coletiva, requer vontade política, recursos e professores atualizados e conscientes do desafio. No plano da pesquisa, as experiências empíricas ainda não foram completadas e o material coletado ainda não foi suficientemente analisado.

Do ponto de vista dos projetos integrados, os temas capitalismo dependente, tecnologia, democracia e trabalho informal, embora não estejam presentes neste texto, foram valiosos para alargar a compreensão e análise do tema.

Referências bibliográficas

BRAUDEL, F. A longa duração. In: _____. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1992.

ClAVATTA, M. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, Revista de Ciência da Educação, v. 27, n. 96. Especial, p. 911-934, 2006.

FRIGERIO, Graziela. Educar para la inclusión social y la emancipación. Enfoque. Transcripción y comentarios de José Angel Mondino da Secretaria de Educação Média, Técnica e Superior do Departamento Castellanos, Argentina. *Diário Castellanos*, Rafaela, Argentina, miércoles, 2 de agosto de 2006. <<http://castellanos.com.ar/nuevo/textos.php?id=32824>>. Acesso em: 2 ago. 2006.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

_____. ; ClAVATTA, M. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____. *A formação do cidadão*

produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

HOLANDA, A. B. de. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MARX, K. Capítulo VI Inédito de *O Capital*. Resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1974.

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

NAPOLEONI, C. *O futuro do capitalismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ROSDOLSKY, R. *Gênese e estrutura de O Capital*. Rio de Janeiro: Editora da Uerj/Contraponto, 2001

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

O Trabalho como Direito e como Dever no Capitalismo Atual

*Heitor Coelho F. de Oliveira*²⁶

*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.(...)
Cada uma das tuas relações com o homem e a natureza – tem de ser uma externalização determinada de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto de tua vontade. (Marx, 2004, p. 161)*

1. Notas iniciais

Esta epígrafe e os parágrafos que a acompanham, precedendo o texto propriamente dito, têm a função simples de apresentá-lo. A maneira que escolhi para apresentá-lo é explicá-lo, e explicá-lo significa, no caso, expor sua origem e modo de

²⁶ Mestrando do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj.

feitura – pois buscar uma relação com a verdade exige, se formos levar a sério as palavras de Marx na epígrafe, externar a verdade relativa a si, e a seu trabalho (e a este trabalho em particular).

Assim sendo, quero deixar claro que este texto, embora feito com o propósito de apresentar minha pesquisa ao grupo integrado UFF-Uerj-EPJSV/Fiocruz, toma por base o projeto de dissertação que foi qualificado em junho de 2006, aproveitando sua estrutura e texto. Tal atitude pareceu-me natural e não havia motivo para evitá-la, mas quero expor os motivos que me levam a destacá-la.

O projeto recebeu, como esperado, críticas, observações pertinentes e indicações de leitura durante a qualificação, que pretendo incorporar à dissertação final. Tal processo, é claro, ainda não findou; ainda assim decidi que esta seria uma ótima oportunidade de tentar resumir e expor o que já está mudando nos rumos da pesquisa a partir de sua qualificação. Desta forma, além de apresentação, este texto funciona também como “experimento”, e por isso peço compreensão e, principalmente, atenção e crítica dos colegas à suas possíveis imprecisões e incoerências.

Nele apresentarei a problemática geral e as questões centrais da dissertação, o objetivo específico geral e o derivado, assim como o referencial teórico e a metodologia a ser usada na pesquisa.

2. Discussão da problemática

Princípio pela trajetória que levou à escolha do objeto, segundo a qual ele pode ser mais bem delineado, e a partir dela, exponho as dificuldades com as quais a pesquisa tem se defrontado e provavelmente se defrontará.

2.1. Trajetória: dicotomias, especificidades

Trabalhando inicialmente com uma definição por oposição, procurei traçar a fronteira que separa o trabalho e o jogo, que seria sua antítese. Esta direção levou rapidamente a uma dicotomia diferente, que poderia traçar esta distinção, entre os mundos da liberdade e da necessidade; o senso comum diria que o jogo é ligado ao primeiro, e o trabalho, ao último. Este simplismo, porém, mostra-se rapidamente insuficiente, uma aparência superficial que revela e oculta uma essência mais profunda e complexa (Kosik, 1976). Ao fim e ao cabo, não se pode separar o *homo faber* do *homo ludens*, e estas duas categorias de atividade, embora antitéticas, mesclam-se e se confundem (París, 2004).

Buscando uma evidência mais concreta, específica desta natureza paradoxal, que pudesse ser trabalhada num nível mais simples, e auxiliar a compreensão da relação entre necessida-

de e liberdade dentro e fora do trabalho,²⁷ cheguei a um exemplo que me pareceu satisfatório na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 23, determina o direito ao trabalho:

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições eqüitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. (ONU, 2006)

Nossa Constituição possui dispositivo semelhante:

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.”²⁸ (Brasil, 1999, p. 5)

²⁷ Na realidade, a relação liberdade-necessidade é de vulto semelhante à própria questão do trabalho, senão maior. Lukács (1978), por exemplo, o qualifica como o mais alto complexo problemático. Assim, é inviável tentar resolvê-la diretamente.

²⁸ De fato, a redação de nossa constituição neste ponto pode parecer mais limitada, mas tem o mérito de não aprisionar o trabalho à relação de emprego – ainda que a legislação trabalhista nacional o faça.

Vê-se que a legislação atual, expressão bastante aceitável do senso comum, categoriza o trabalho como direito; por outro lado, é nítido, na análise de todo direito trabalhista, que o mesmo gera uma série de obrigações e que, no convívio social, expressão ainda mais nítida deste mesmo senso comum, trabalhar é tido como obrigação moral.²⁹ Esta outra dicotomia interna do labor é a aparente cristalização do paradoxo anterior, mas no nível jurídico: o aspecto “direito” sendo a expressão do trabalho como liberdade, e o “dever”, como necessidade.

Assim, o que tinha sido um exemplo auxiliar durante a empreitada inicial passou a ser o ponto de partida da pesquisa: buscar compreender o aparente paradoxo da dupla natureza do trabalho, como direito e como dever. Mas direitos e deveres são manifestações sociais, e é na materialidade histórica que se deve buscá-los: não se pode falar de um único direito ou dever relativo ao trabalho que permeie a existência humana como um todo. O que interessa à pesquisa, portanto, é o trabalho no nosso período histórico, isto é, o trabalho dentro do regime capitalista, mais particularmente no atual momento, em que mudanças radicais operam no mesmo, transformando-o em capitalismo “flexível” e precarizando o trabalho (Frigotto, 2003 e 2004).

²⁹ A expressão “senso comum” é usada aqui da maneira elaborada por Antônio Gramsci (1986).

2.2. Dois eixos, uma unidade

O primeiro e mais imediato problema que se apresentou para a solução deste aparente paradoxo é o esclarecimento da “coincidência” entre os limites dos direitos com o reino da liberdade, e dos deveres, com o da necessidade. Esta é desconstruída pelo primeiro capítulo da dissertação, já redigido, mas que neste momento passa por diversas revisões. Sua conclusão mais importante é, até o momento, a definição de direito como poder de escolha acerca da satisfação de necessidades e desenvolvimento de liberdades, enquanto no dever abdica-se desta – estando, como se pode ver, ambos simultaneamente nos mundos da liberdade e da necessidade. Assim que devidamente acertada, esta definição poderá estruturar uma unidade dialética da qual possa-se extrair sentido do direito-dever trabalho – esclarecendo afinal o valor ético de que é investido, e as alterações do mesmo.³⁰

3. Objetivos

3.1. Objetivo específico

O objetivo específico é a compreensão da natureza do

³⁰ Seguindo o raciocínio de Lílian do Valle (2004), não existe uma ética própria do trabalho, mas diversas formas de investi-lo eticamente. Naturalmente, o direito-dever do trabalho é uma investidura ética do mesmo, só podendo ser compreendido se devidamente historicizado.

trabalho em sua dimensão de dever e de direito desde uma perspectiva ontológica e histórica, dentro do contexto contemporâneo do capitalismo flexível.

3.2. Objetivo derivado

Objetiva-se contribuir para o alargamento da compreensão do trabalho no foco da dissertação para o campo especialmente do Direito e da Educação, tendo em vista que uma dada concepção dos direitos e deveres tem grande influência na formação dos indivíduos e, evidentemente, estes é que irão instituir os direitos e deveres a partir de sua formação. Em ambos os casos a tendência atual é de reduzir o trabalho humano à forma que assume nas relações sociais capitalistas – trabalho alienado – de forma que a dissertação busca também elaborar acerca deste processo.

4. Indicações de referencial teórico e procedimentos metodológicos

Meu intuito é primeiramente aqui sinalizar, além do que esbocei na problemática, mais algumas pistas que entendo que se constituam na base teórica da análise, e esboçar as dificuldades até aqui enfrentadas.

Segundo Kosik,

o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. (...) O 'conceito' e a 'abstração' da coisa, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (Kosik, 1976, p.14)

Assim, compreender a natureza do trabalho como direito e como dever significa, precisamente, conceituá-la, e o objetivo específico da dissertação a ser desenvolvida será obter um conceito do que vem a ser o direito e o dever do (ou ao) trabalho³¹ no mundo capitalista atual. Este deve ser produzido tanto do ponto de vista sócio-formativo (a definição socialmente aceita e reproduzida) quanto do filosófico-ontológico (visto em seu caráter de atividade essencial à vida humana; e também como expressão de sua liberdade e criatividade, meio de realização individual e coletiva etc.). A tarefa de delinear este caminho metodológico, embasado em Kosik, tem consumido boa parte de meu esforço, em que procuro precisar adequadamente o que vem a ser a estrutura de uma coisa, e como se dá exatamente o processo de destruição da pseudo-

³¹ O que é muito diferente dos direitos e deveres no trabalho, estes estando no território da técnica, e não da ética (Valle, 2004).

concreticidade a que o autor alude. Uma analogia³² levou-me ao estudo do estruturalismo e, de forma bastante surpreendente, a uma visão de mundo semelhante – ainda que com distinções cruciais – à de Kosik, no que Lacan (1988, p. 37) chama (a partir de Heidegger) “jogo da verdade”: a verdade vista como algo oculto, que precisa ser revelada (para os gregos, *aletheia*). A apropriação ou não destes conceitos pela pesquisa ainda precisa ser devidamente trabalhada.

Por tratar-se de questão eminentemente teórica, a pesquisa tem seguido os moldes da “dissertação de base”, conforme sugerida por Saviani,³³ propondo apenas organizar as informações já existentes acerca de um determinado assunto relevante, e se abstendo de procurar levantar novos dados, “preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados” (Saviani, 1991, p.164).

Definido o referencial metodológico, a pesquisa deverá proceder a partir dos dois eixos evidenciados na problemática (liberdade e necessidade, direito e dever). Tendo o primeiro capítulo se ocupado de situar a relação dos mesmos entre si (definir um em termos do outro), passarei a buscar seus papéis na materialidade do presente.

³² Com “A carta roubada”, conto de Edgar Allan Poe (Cf. Muller, 1988, p. 3).

³³ Na verdade, Saviani usa o termo “monografia de base”.

O ponto de partida da investigação do primeiro eixo é a visão de liberdade condicionada em Marx, aprofundada por Mézsáros, isto é, de uma liberdade que se afirma a partir das limitações humanas, ao invés de buscar superá-las.³⁴ Há ao menos duas grandes dificuldades que enfrento neste ponto. Uma é a capacidade aparentemente inesgotável do sistema capitalista de gerar necessidades, processo que tem conseqüências e origens de difícil análise – e que eu tinha esperança de solucionar com o que já se tornou outro dilema: a tentativa, por mim adotada até o momento, de formular a relação liberdade-necessidade de maneira cíclica, isto é, numa geração mútua, tentativa esta que não encontrou respaldo em nenhum dos autores pesquisados até agora.

Ao partir para a análise do segundo eixo, etapa ainda não iniciada na pesquisa, penso apenas que não se poderá passar ao largo de uma filosofia do Direito como um todo,³⁵ sendo este a fonte direta de todos os direitos e deveres, mas sem incorrer no erro de naturalizá-lo ou, ainda, ao contrário, de pensar no ser humano como uma espécie de *homo iuris a priori*, indivíduo portador de determinados direitos e deveres de maneira não histórica.

³⁴ Ver Marx (2004), particularmente o capítulo sobre propriedade privada e comunismo, e Mézsáros (1981), particularmente o capítulo VI.

³⁵ Nunca é demais lembrar a distinção entre os direitos individuais, que são muitos, e o Direito, cuja conceituação é objeto de todo um ramo da filosofia, que, como nota Miguel Reale, está presente mesmo nas mais rudimentares formas de vida social, e que Santi Romano definiu como sendo a realização da convivência ordenada (*apud* Reale, 1998).

Terminadas estas duas etapas, e estando traçadas as relações entre os eixos, julgo que estarei de posse das ferramentas adequadas para delinear uma conceituação do que vem a ser o direito e o dever do trabalho no capitalismo atual. Nesta última etapa deverá ser feita uma distinção mais aguda entre o aspecto ontológico do trabalho e sua manifestação social, na qual ele se torna a única porta de acesso da classe trabalhadora a alguma forma de cidadania, ainda que limitada.³⁶ Por fim, a dissertação poderá elaborar sobre o papel deste na vida humana, como potencializador, ou não, das virtudes e atribulações trazidas pela atividade trabalho – realização pessoal, sofrimento etc. – tendo em vista as possibilidades de emancipação humana.

Referências bibliográficas

ASSIS, J. C. de. *Trabalho como direito*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

BATTAGLIA, F. *Filosofia do Trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1958.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Destaque, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>

³⁶ Para uma análise do papel do trabalho no acesso à cidadania, ver Assis (2002). Note-se que a noção de cidadania usada pelo autor é a definida por Weber, isto é, como o próprio autor diz, num sentido estrito.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. *Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal*, 2004. (Mimeo.).

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

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

LACAN, J. Seminar on The Purloined Letter. In: MULLER, J. P.; RICHARDSON, W. J. (Orgs.). *The purloined Poe: Lacan, Derrida and psychoanalytic reading*. Londres: The John Hopkins University Press, 1988.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: *Temas de ciências humanas*. São Paulo: S. Porto, 1978.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.un.org>>. Acesso em: 29 nov. 2006.

PARÍS, C. *O animal cultural*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

POE, E. A. The purloined letter. In: MULLER, J. P.; RICHARDSON, W.

J. (Orgs.). *The purloined Poe: Lacan, Derrida and psychoanalytic reading*. Londres: The John Hopkins University Press, 1988.

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

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. *Educação Brasileira*, v. 13, n. 27, 1991.

TERTULIAN, N. *Georg Lukács e a reconstrução da ontologia na filosofia contemporânea*. Conferência pronunciada na Universidade Federal do Ceará, 1996. (Mimeo.).

VALLE, L. do. Ética e trabalho na sociedade contemporânea. In: NUNES, S.; NASSARALLA, I. (Orgs.). *Pedagogia institucional: fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Zit, 2004.

Memória e projeto político-pedagógico no Cefet/RJ

*Zuleide Simas da Silveira*³⁷

*A memória se enraíza no concreto, no espaço,
no gesto, na imagem, no objeto. (Nora, 1993)*

1. O Cefet/RJ no contexto histórico

Localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, segundo parque industrial do país, a instituição ora denominada Cefet/RJ³⁸ inicia suas atividades em 1917, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, administrada pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal. Implantada no lugar do antigo palacete Leopoldina, a Escola Normal de Artes e Ofícios tinha a finalidade de preparar mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional e formar professores de trabalhos manuais para escolas primárias.

³⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

³⁸ O Cefet/RJ teve outras denominações ao longo de sua história. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917. Escola Técnica Nacional, em 1942. No ano de 1965, passa a designar-se Escola Técnica Federal da Guanabara. Dois anos mais tarde, em homenagem póstuma ao primeiro Diretor escolhido a partir de uma lista tríplice composta pelos votos dos docentes, passa a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca; e, em 30 de junho de 1978, é transformada, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, pela Lei n. 6.545.

Em 1937, início do Estado Novo, com a mudança na estrutura do então Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola Normal de Artes e Ofícios, sob jurisdição do Governo Federal desde 1919, é transformada em liceu destinado ao ensino profissional de todos os ramos e graus, sendo equiparada às Escolas de Aprendizes Artífices mantidas pela União. No entanto, antes, que o liceu fosse inaugurado, sua denominação foi mudada, passando a Escola Técnica Nacional (ETN), consoante o espírito da Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada em 30 de janeiro de 1942. A ETN, instituída pelo Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, é incumbida de ministrar cursos industriais e de mestria de 1º ciclo e cursos técnicos e pedagógicos de 2º ciclo.

A partir do Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, a instituição adquire maior autonomia administrativa, passando, gradativamente, a extinguir os ginásios industriais – cursos de 1º ciclo – e atuar na formação exclusiva de técnicos. No ano de 1969, amparados por Decreto-Lei, são implantados os cursos de Engenharia de Operação, introduzindo-se, assim, a formação de profissionais para a indústria em cursos de nível superior de curta duração. Os cursos eram realizados em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, para efeito de colaboração do corpo docente e expedição de diplomas. A necessidade de prepara-

ção de professores para as disciplinas específicas dos cursos técnicos e dos cursos de Engenharia de Operação levou, em 1971, à criação do Centro de Treinamento de Professores, funcionando em convênio com o Centro de Treinamento do Estado da Guanabara (Ceteg) e o Centro Nacional de Formação Profissional (Cenafor).

Em 1978, com a transformação da Escola Técnica Federal (ETF) em Centro Federal de Educação Tecnológica, o Cefet/RJ, em conformidade com a lei que o criou, eleva-se ao *status* de instituições de educação superior, devendo atuar como autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁹ – detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar –, na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, em atividades de extensão e na realização de pesquisas na área tecnológica. A finalidade da lei que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica foi a de verticalizar; promover a intercomplementaridade e continuidade do ensino técnico no ensino superior; orientar sua atuação, de forma a dotá-

³⁹ No início do século XX, a educação no Brasil era afeta ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1930, no Governo Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A reforma do ensino, promovida nos anos 30 e implementada por Gustavo Capanema nos anos 40, deu ao ministério a forma institucional que vigora atualmente. No entanto, em 1953, com a autonomia adquirida pela área de saúde, surgiu o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC que permanece até os dias que correm, mesmo depois, da criação do Ministério da Cultura, em 1985, no Governo Sarney. Portanto, apesar de manter o formato institucional e a sigla MEC, as atividades desenvolvidas pelo ministério, a partir da gestão de Gustavo Capanema, foram ao longo da história, atribuídas a seis ministérios distintos: Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Esportes, Saúde, Meio Ambiente.

los de identidade própria, diferenciando-os das universidades. Para tal, o Cefet/RJ levou um período de, aproximadamente, quatro anos para adaptar-se ao novo estatuto e, elaborar seu organograma e regimento interno. Tais centros inauguram, no país, um novo modelo de formação profissional, tecnólogos⁴⁰ (em cursos de curta duração) e engenheiros industriais (em cursos com igual duração dos cursos convencionais de Engenharia). A partir daí, fica estabelecida a política diretriz de ações futuras do MEC.

O período da história pós 1973, caracterizado pela ruptura do crescimento econômico por várias “depressões sérias”, em 1973-5, 1979-82 e no fim da década de 1980, é a de um mundo vivido em sucessivas crises, que perdeu suas referências declinando para a instabilidade (Hobsbawm, 2005), o que provocou a retração de ações por parte do MEC até a primeira metade dos anos 80.

No início dos anos 90, a educação tecnológica passa a ser conceituada como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e, devendo, por conseguinte, aproximar-se do mercado. Para atender as demandas impostas à nova educação, no âmbito do MEC, inicia-se uma re-

⁴⁰ Cabe destacar que, no âmbito estadual, o Centro Estadual de Educação Tecnologia Paula Souza (CEETPS) e o Instituto de Tecnologia da Amazônia (ITAM), vinham oferecendo desde os anos de 1969 e 1977, respectivamente, cursos superiores de Tecnologia.

forma administrativa com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senet), posteriormente Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (Semtec⁴¹). A consolidação do modelo Cefet, culminou com a institucionalização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação de todas ETFs em Cefets.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, o Cefet/RJ passa por mudanças significativas. Seguindo os princípios neoliberais relacionados às políticas públicas de educação, o governo central promove a reforma do ensino médio e técnico no Brasil, na qual foram utilizados vários instrumentos legais, tais como: o Decreto n. 2.208/97, a Portaria do MEC n. 646/97 e a Portaria do MEC n. 1005/97. Os cursos técnicos de nível médio, que até então eram oferecidos de forma integrada, passam, a partir de 1998, a funcionar em dois segmentos distintos: ensino médio e educação profissional de nível técnico.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é exarado o Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004, revogador do Decreto n. 2. 208/97, que retorna à LDB e renova a regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394/96. de modo a

⁴¹ A dualidade estrutural da educação expressa na forma da lei, no Governo Cardoso, que obrigava a separação do ensino médio e do ensino técnico, torna-se mais visível, no Governo Lula da Silva, com a transformação administrativa da Semtec em duas secretarias: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

facultar às instituições de ensino o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio, de forma integrada ou concomitante, para o aluno que esteja cursando o ensino médio e, ainda, de forma seqüencial para aqueles que já o tenham concluído.

Em 2004, o Decreto n. 5.224 trouxe novas mudanças na estrutura organizacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica, ao passo que o Decreto n. 5.225, em seu art. 2º eleva estas instituições à categoria de instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino.

A reforma universitária em curso prevê a transformação dos Cefets em Centros Universitários ou em Universidades Tecnológicas, conforme especificidades de cada instituição. Neste contexto de aceleradas mudanças, implantar e implementar um acervo com documentos, imagens, objetos e depoimentos que preservem a história da instituição, tornou-se projeto de relevância.

2. O Centro de Memória como lugar de reconstrução histórica e busca da identidade

Com Velho (1988), partimos do pressuposto que todo projeto é ação deliberada e intencional, engendrada pelas circunstâncias onde se insere o ator do projeto – o que não implica necessariamente um indivi-

duo, podendo ser um grupo social ou uma instituição social. Neste processo, ao projetar uma ação, o sujeito do projeto recorre à memória; por conseguinte, projeto e memória associam-se e articulam-se na construção da identidade; enquanto a memória permite uma visão retrospectiva organizada de uma trajetória, o projeto é a antecipação no futuro desta trajetória.

É neste sentido que o Centro de Memória do Cefet/RJ está sendo implantado; como *lugar de memória*, não é apenas espaço de reconstrução da história da instituição, mas sobretudo de busca da identidade da escola. Assim sendo, a memória é por nós entendida como um fenômeno construído coletivamente, isto é, um fenômeno coletivo e social (Halbwachs, 1990).

O processo de reconstrução da história do Cefet/RJ e busca de sua identidade nos leva a concordar com Pollak (1992), ao afirmar que os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva são acontecimentos, pessoas e lugares. Estes acontecimentos podem ser vividos pessoalmente, neste caso a memória é individual, ou vivido pelo grupo ou pela coletividade à qual pessoa pertence.

Estes três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais,

empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode tratar também da projeção de outros eventos (Pollack, 1992).

Pierre Nora (1993), ao problematizar a diferença entre história e memória, elabora a noção de *lugares de memória* – museus, arquivos, bibliotecas, dicionários e, também, objetos simbólicos na qualidade da bandeira nacional – como espaço onde subsiste a consciência comemorativa de uma história acelerada que muda incessantemente sob a ameaça do esquecimento. Portanto, *lugar de memória* é o espaço de presenciar o momento histórico em que vivemos na fronteira entre o que éramos e o que somos.

É toda questão da identidade e a ameaça de sua perda que está aí colocada. Identidade entendida não como elemento constituinte da discutível natureza humana (...), mas como situação de existência coletiva evidenciada em muitos momentos históricos e que se expressa por um sentimento de referência e identificação grupal. (D'Aléssio, 1993, p.102)

Assim sendo, podemos afirmar que o Centro de Memória do Cefet/RJ, visto como *lugar de memória* e de busca da identidade da instituição, pode contribuir para a reconstrução histórica não apenas da instituição, em particular, mas também do ensino pro-

fissional no país, principalmente, no que se refere ao impacto da reforma educacional, promovida pelo Governo Cardoso, nos anos 90. Esta reforma da educação abalou a identidade das instituições de ensino, “por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos”(Ciavatta, 2005, p.98).

Ora, se o projeto pedagógico, elaborado para um determinado período de tempo, é o documento que explicita a identidade da instituição de ensino, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou venha a desenvolver; e, ainda, se o projeto pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da instituição na sua globalidade (Silveira, 2004), torna-se necessário, então:

o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola de uma

formação integrada e mais completa para os jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. (Ciavatta, 2005, p.101)

3. O Centro de Memória do Cefet/RJ

O Centro de Memória do Cefet/RJ foi criado pela Portaria n. 8, de 5 de janeiro de 2006, do Diretor Geral. Em processo de implantação, vem realizando desde então, várias atividades, cujo objetivo é resgatar, preservar, tratar e divulgar o acervo de peças, textual e iconográfico da instituição, estimulando não só preservação histórica, mas também o trabalho de pesquisa na comunidade.

Até o momento, a equipe, em contato com diversos setores da escola reuniu, aproximadamente, 4.000 fotografias que estão sendo separadas, classificadas, identificadas e catalogadas por fundo,⁴² seguindo a ordem cronológica e institucional: Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937), Escola

⁴² Segundo o Guia do Acervo da Casa Oswaldo Cruz, fundo "é o conjunto de documentos, independente da sua forma ou suporte, organicamente produzido e/ou acumulado e utilizado por uma pessoa física, família ou instituição no decurso de suas atividades e funções". Com base neste glossário, a equipe do Centro de Memória do Cefet/RJ resolve classificar as diversas fases da instituição, ao longo de sua história, por fundos que tratam de documentos de diferentes espécies (textual, iconográfico e museológico) que possibilitam a reconstrução das transformações ocorridas.

Técnica Nacional (1942-1965), Escola Federal da Guanabara (1965-1967), Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967-1978) e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (1978 em diante). Por, ora, o fundo *Escola Normal de Artes e Ofícios* já está concluído no que concerne ao acervo iconográfico, faltando, apenas, elaborar o inventário de documentos textuais.

Na atual fase do trabalho, estamos nos dedicando à identificação de fotografias dos fundos da *Escola Técnica Federal da Guanabara* e *Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca*; para tal, estão sendo ouvidos professores aposentados e ex-alunos. A idéia é envolver o maior número possível de entrevistados, o que vem contribuindo não apenas para a catalogação de imagens, mas sobretudo para a organização do banco de história oral. Neste processo, a prioridade é o depoimento de ex-alunos da Escola Técnica Nacional e que, mais tarde, tornaram-se professores da instituição. O próximo passo será ouvir docentes e servidores técnico-administrativos que integraram a comunidade no final da década de 1960. Cabe ressaltar que, no inventário de documentos textuais do fundo *Escola Técnica Nacional*, foram descritos 9.180 documentos, totalizando 18.161 folhas.

3.1. O acervo fotográfico

As fotografias são mundos de relações silenciosas, densas congeladas no tempo mínimo do obturador. Mundos de seres calados e imóveis que devem ser decifrados a partir do contexto onde se encontram, na história de sua relação com os demais seres, tanto pessoas quanto objetos (Ciavatta, 2004).

Vale registrar, nesta seção, que a equipe do Centro de Memória do Cefet/RJ trata da fotografia como fonte histórica. Deste modo, a fotografia é mediação, o que significa “entendê-la como um processo social denso, produzido historicamente” (Ciavatta, 2004). Portanto, por ser a fotografia produzida em um determinado contexto da totalidade social, sua interpretação requer resgatar “os conceitos de essência e aparência o que permitem fazer a distinção entre o objeto, seu conhecimento imediato e a concepção do conhecimento mediado pelos processos que o constituem” (Ciavatta e Campello, 2006, p. 320).

Segundo Mauad (2004, p. 19-20) para se proceder à análise crítica-interpretativa de uma imagem é possível se partir de três premissas: “a noção de série ou coleção, o princípio de intertextualidade e o trabalho transdisciplinar”. Assim fundamentada, a equipe de trabalho vem organizando o acervo fotográfico do Centro de Memória do Cefet/RJ. Os principais passos ou mo-

mentos de trabalho foram: a) contato com o acervo fotográfico; b) classificação das imagens por eixo temático e espacial – após a separação das imagens por fundo e ordem cronologia, iniciou-se uma subdivisão, separando-as por tema (diretores, professores, alunos, solenidades etc.) e por espaço físico (fachada, laboratórios, salas de aula, pátio etc.); c) atribuição de códigos; d) identificação das fotos; e) organização do acervo.⁴³ Foi na prática, a partir da separação das fotografias que nomeamos os temas e subtemas, depois, elaboramos as fichas de classificação e catalogação de imagens. Para tanto, tomamos como parâmetro a ficha elaborada pelo Grupo de Pesquisa “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: do ensino médio e técnico à educação integrada”, coordenado pela professora doutora Maria Ciavatta.

3.2. O acervo de peças museológicas.

No atual estágio de desenvolvimento do trabalho do Centro de Memória,⁴⁴ reconhecemos o projeto de implantação como

⁴³ Cabe registrar nosso agradecimento ao estagiário Mário Jorge Barretto, por sua dedicação, o que tem contribuído, significativamente, nos processos de codificação, identificação e organização do acervo fotográfico. Agradecemos também ao estagiário Rafael Rodrigo S. Ferreira, por seu empenho na informatização de dados e digitalização do acervo, em especial, na transposição da ficha de classificação e catalogação de imagens para programa de banco de dados.

⁴⁴ O atual espaço de trabalho encontra-se em vias de torna-se Núcleo de Memória, reconhecido institucionalmente, constará do Regimento Interno, como setor vinculado, imediatamente, à Direção-Geral.

ambicioso: “o Centro de Memória do Cefet/RJ reunirá acervos documental, iconográfico, museológico e banco de história oral. Deste modo, dividiremos a execução do projeto em quatro fases, cuja duração prevista é de doze meses, podendo prolongar-se por mais seis meses” (Projeto de implantação do Centro de Memória do Cefet/RJ). Deste modo, na realidade concreta, conseguimos, apenas, reunir algumas peças, sem, no entanto, terem sido classificadas e catalogadas. Até momento contamos com peças de mobiliário, fabricado na instituição, em sua primeira fase de atividade (1978-1937); vasos de cerâmica produzidos por alunos da então ETN por volta dos anos 50; máquina de datilografia que data, aproximadamente, da década de 1940; e, ainda, algumas peças usadas em aulas de laboratórios, como, balanças e instrumentos de mediadas elétricas.

3.3. O Museu Escolar

O Museu Escolar está sendo instalado com a finalidade de divulgar e garantir o acesso do público, em geral, ao acervo da Instituição. O Museu Escolar, tido como espaço físico para fim cultural atuará na temática da educação profissional no Brasil, cujas mostras apresentarão descritivamente, por fundo, a história da Instituição desde o início de suas atividades, em 1917, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, até os dias que correm.

Neste sentido, estarão em exposição: documentos textuais; iconográficos e cartográficos; indumentárias; insígnias; mobílias; objetos de uso pessoal e, ainda, objetos que forem reunidos por meio de doações.

4. Considerações finais

A história dos anos após a década de 1970 é a de um mundo vivido em sucessivas crises, que perdeu suas referências declinando para a instabilidade (Hobsbawm, 1995), isto é, face ao mito da globalização, um mundo vivido por constantes mudanças e rupturas. Assim sendo, concordamos com Nora (1993) ao usar a expressão “aceleração da história” para caracterizar o processo em que o passado vai perdendo lugar para o presente, trazendo ameaça para perda da identidade.

Neste cenário de “aceleração histórica”, memória, identidade e projeto tornaram-se elementos propulsores do processo de implantação do Centro de Memória do Cefet/RJ. Um trabalho que se inicia e se articula com o despertar da luta pela afirmação da cultura e orgulho da instituição, cujo objetivo é de preservar a memória e ao mesmo tempo contribuir para a elaboração da proposta pedagógica.

Partindo do pressuposto que a realidade concreta é uma

totalidade, síntese de múltiplas determinações, e de que o centro de memória é parte desta totalidade, determinado pelas relações que o constituem, pode-se afirmar, então, que o Centro de Memória do Cefet/RJ não é apenas parte do espaço físico, parte do tempo, parte do trabalho da instituição na sua globalidade, mas também lugar de: memória, resgate histórico, planejamento de ações futuras, contemplação, atividades lúdicas, visitação que se articulam ao conhecimento e   concepção da escola politécnica, de formação integral.

Em suma, implantar um espaç o de preservação e reconstrução histórica da identidade do Cefet/RJ faz parte de um movimento maior pela participação e construção de uma escola pública, democrática, única e de formação *omnilateral*. Visto como *lugar de memória* e de busca da identidade da instituição – como lugar de articular memória e projeto –, o Centro de Memória pode contribuir para a reconstrução histórica não apenas da instituição em particular, mas também do ensino profissional no país, em geral.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a Educação Profissional.

_____. Portaria n. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9394/96 e no Decreto n. 2.208/97.

_____. Portaria n. 1.005, de 10 de setembro de 1997. Institui no âmbito da Semtec a Unidade de Coordenação do Programa de Reforma da Educação profissional (Proep).

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a Educação Profissional; revoga o Decreto n. 2.208/97.

BOURDIEU, P; WACQUANT, L. *A nova bíblia do Tio Sam*. In: Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor. Editora da UFRGS: 2001.

CIAVATTA, M. *Educando o trabalhador da grande 'família da fábrica': a fotografia como fonte histórica*. In: CIAVATTA, M; ALVES, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez: 2005.

_____; CAMPELLO, A. M. *Do discurso à imagem: fragmentos da história fotográfica da reforma do ensino médio técnico no Cefet Química*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep/Ministério da Educação: 2006.

D'ALÉSSIO, M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História.*, v.13, n. 25/26, ago. 1993.

FRIGOTTO, G. et al. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. IN: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep: 2006.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia da ETN: 1961.

HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

MAUAD, A M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*, n.10, dez. 1993.

OLIVEIRA, F. de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PAULANI, L. M. *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n.10, 1992.

SILVEIRA, Z. S.da. Projeto político-pedagógico: a busca da identidade. *Tecnologia & Cultura*, ano 6, n. 6, jul./dez. 2004. (Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca).

VELHO, G. Memória, identidade e projeto: uma visão antropológica. *Revista TB*, n. 95, pp. 119-126), out./dez., 1988.

Arquivos da Memória das Lutas Sindicais: o Centro de Memória do Sintuperj⁴⁵

Rosilda Benácchio⁴⁶

És um senhor tão bonito/ Quanto a cara do meu
filho/ Tempo Tempo Tempo Tempo/ Vou te fa-
zer um pedido/ Tempo Tempo Tempo Tempo/
Compositor de destino/ Tambor de todos os rit-
mos/ Tempo Tempo Tempo Tempo/ Entro num
acordo contigo/ Tempo Tempo Tempo Tempo.

(Oração do tempo, Caetano Veloso)

1. Preservar para não esquecer

As noção de um tempo acelerado, em que o presente é vivi-
do como efêmero e logo se torna passado, com tendência ao ab-

⁴⁵ Este texto tem por base a pesquisa para a Tese de Doutorado *A reconstrução histórica do movimento dos trabalhadores técnico-administrativos em educação através da fotografia* – O SINTUPERJ (Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais – RJ. Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense.

⁴⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

soluto esquecimento, gera curiosidade por lugares onde a memória se cristaliza. Na afirmação de Nora,

Os lugares de memória são, antes de tudo restos (...). É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção (...). Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações são marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões da eternidade (...) sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1993, p.13)

Na medida em que a memória coletiva (Halbwachs, 1990) é um fenômeno social, ela não está dada *a priori*, mas é uma construção dos sujeitos. Por isso, para Nora, os lugares de memória não são absolutamente espontâneos e conseqüentemente há a necessidade de criar arquivos, celebrar aniversários, organizar comemorações. Se não houvesse as celebrações como um ato consciente da memória coletiva, as mesmas não fariam sentido para a história e simplesmente não haveria razão para a sua permanência.

Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que

eles envolvem, eles [os arquivos] seriam inúteis. E, se em compensação a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, salvá-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que não lhe são devolvidos. Não mais inteiramente à vida, nem mais inteiramente à morte, como as conchas da praia quando o mar se retira da memória viva. (Nora, 1993, p.13)

Nora ainda questiona que quanto menos a memória é interiormente vivida como acontecia nas sociedades tradicionais, mais se tem a necessidade de suportes exteriores, sendo uma memória arquivística, centralidade iniciada com o documento escrito e passa pela informatização dos dias atuais. É o sentimento de desaparecimento rápido, combinado com a preocupação com o real significado do presente e a incerteza do futuro que dá a um vestígio qualquer a dignidade de memorável, pela possibilidade que poderá vir a ter.

À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse

dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (Nora, 1993, p.15)

Tradicionalmente, os três grandes produtores de arquivos reduziam-se às grandes famílias, à Igreja e ao Estado, e hoje a materialização da memória descentralizou-se e democratizou-se. Nora aprofunda este tema da relação memória-história afirmando que a passagem da memória para a história operou em cada grupo social a necessidade de redefinição da sua identidade a partir da revitalização de sua história.

O dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. (...) Todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens. (Nora, 1993, p.17)

Este processo obriga cada um ao ato de lembrar e a re-encontrar o sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a construção de identidade. Como pontua Nora, onde a memória não é mais vivida coletivamente, mais são necessários

os “homens-particulares” que atuam como “homens-memória” (Nora, 1993, p.18).

São lugares de memória se existirem simultaneamente, ainda que em graus distintos, três sentidos: o material, o simbólico e o funcional. Um arquivo somente se caracteriza como um lugar de memória se o coletivo o investe simbolicamente como tal.

[são lugares de materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela, São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. (Neves, 2006).

2. Sobre a constituição de um Centro de Memória

Uma importante questão que se coloca quando um grupo decide pela constituição de um Centro de Memória diz respeito à decisão política. É preciso envolver outros integrantes da comunidade, quer seja uma escola, um sindicato, ou outra qualquer outra instituição. Assim, é necessária a aprovação política, formali-

zada inclusive, das instâncias da instituição, além do apoio material e logístico.

Qual o projeto da instituição? Qual futuro pretende criar? O trabalho com a memória social possibilita a formulação de projetos futuros porque permite conhecer os elementos do passado que constituíram as circunstâncias do presente e, tomando consciência do presente, questionar-se sobre aonde se quer chegar (Velloso, 1988).

Portanto, projeto e memória social estão imbricados e dão significado à vida dos sujeitos e, dessa forma, estão relacionados à constituição da identidade social. A memória é constituinte da própria identidade, quer seja individual ou coletiva, sendo fundamental no sentido de continuidade e de coerência de um grupo na reconstrução de si. Tanto a memória quanto a identidade são valores disputados em conflitos sociais que opõem grupos diversos, inclusive os familiares (Pollak, 1992).

A documentação arquivística de uma instituição é produzida no decorrer de suas atividades diárias. Pode estar organizada ou não. Pode ser um amontoado sem forma e ininteligível, chamado pelos arquivistas “massa documental acumulada” (Belloto, 2002, p.11).

Os arquivos correntes ou administrativos contêm o conjunto de documentos em uso ou de uso freqüente. Quando estes do-

cumentos precisam, por razões administrativas ou jurídicas, ser guardados por mais tempo devem passar por um processo de avaliação e mantidos em arquivos permanentes.

Em geral ocorre nas mais diferentes instituições serem relegados sem tratamento e sem seleção aos “arquivos mortos” – expressão não correta e não condizente com a tarefa que lhes cabe, a de arquivo permanente – ou simplesmente são eliminados sem qualquer critério. Isto ocorre, muitas vezes, apenas por falta de espaço físico e de pessoas que tenham conhecimento e/ou preocupação com a questão da memória: são considerados papéis/livros velhos que ocupam espaço e juntam poeira.

Aqui abre-se uma importante e controversa questão: a política de descarte de documentos. Se pela técnica arquivística deve haver uma política de descarte, para quem está trabalhando com a memória/história qualquer fragmento de memória pode ter significado para a reconstrução histórica.

No Centro de Memória do Sintuperj, procedemos ao inventário físico das fotografias do acervo. São 4.605 fotografias em suporte papel. São 162 CDs com um número variável de fotos (de 30 a 100 em geral). Realizamos um mapeamento temático das fotografias do acervo que foi usado para classificar as fotos. O acervo documental contém ainda atas de congressos, de reuniões

de diretoria, de assembléias, do Conselho Universitário e de reuniões nos locais de trabalho; ofícios; jornais do Sindicato, jornais de grande circulação; boletins institucionais sobre saúde do trabalhador (Uerj), boletins institucionais (Uerj); cartilhas; charges; camisas e letras de músicas produzidas pelo movimento dos trabalhadores. Trata-se de uma importante documentação produzida pelo Sindicato no decorrer de sua história de luta, sobretudo na organização dos trabalhadores das universidades públicas estaduais no Rio de Janeiro.

O mesmo desafio colocado para os arquivos sindicais está colocado para os arquivos escolares: a necessidade de criar condições para a preservação da documentação, higienizando e acondicionando os documentos; de evitar os esquecimentos do passado ao criar códigos de referência para os documentos e ao elaborar instrumentos eficazes de pesquisa e de dar sentido ao presente, ao construir práticas que permitam a comparação passado/presente (Vidal e Zaia, 2002).

Vários são os cuidados especiais na guarda dos documentos: levantamento e higienização da documentação; atenção para a escolha do lugar destinado à guarda; evitar lugares úmidos, com muita luz, porque a luz do dia acelera o desaparecimento das tintas e enfraquece o papel. A luz artificial também deve ser usada com parcimônia. A umidade favorece o aparecimento do mofo e a tem-

peratura não deve sofrer oscilações, mantendo-se idealmente entre 20° e 22°. O calor destrói as fibras do papel. Idealmente, prevê-se o uso ininterrupto do ar refrigerado e desumidificadores de ar. Não sendo possível, deve-se usar sílica-gel acondicionada em recipientes de plástico para combater a umidade (Paes, 1991).

O local de guarda do acervo deve, de preferência, ser próximo à secretaria da instituição, evitando escadas, de forma a facilitar o transporte da documentação e de modo a envolver a própria secretaria com o trabalho de preservação. A utilização de desumidificadores deve estar de acordo com o tamanho do espaço e características climáticas do local (Vidal e Zaia, 2002).

Para higienização do documento, deve-se usar a trincha, retirar grampos e cliques enferrujados ou não. Higienizar com borracha TK, com especial atenção para anotações a lápis, documentos-cópia-carbono, ou documentos fac-símile, documentos mais sensíveis (op. cit.).

Pastas devem ser confeccionadas em papel neutro para o acondicionamento de documentos em suporte papel, de acordo com o tamanho do documento a ser acondicionado, sendo uma pasta para cada documento de, no máximo, 20 páginas. As pastas devem ser mais simples possível, de forma a agilizar o trabalho e a facilitar o uso para consulta (ibid.).

Deve-se registrar na parte central da pasta os seguintes dados: assunto do documento, autor, data completa, observações (de caráter geral, tais como, se o documento está em bom estado, se tem cópia etc).

Na parte superior à direita, pode-se colocar a escrita da notação do documento, ou seja, o número de identificação que o documento terá de acordo com a ordenação dos documentos em fundos, na ordenação das séries dentro dos fundos e se necessário dos itens documentais dentro das séries. A notação poderá ser feita no sistema alfa-numérico (Paes, op. cit.). A notação ou identidade deverá ser feita em cada documento, convencionando-se um lugar para registro, a lápis (parte superior direita, p. ex.). É possível pensar em siglas para esta organização:

Fundo

Série

Subsérie

Nº do documento dentro da série ou subsérie

Nº de pastas do documento (se for maior de 20 páginas)

Nº de páginas do documento

No caso do acervo do SINTUPERJ, este é um exemplo de notação:

Fundo: Sintuperj	Sigla
Série: Plano de Carreira	ST
Subsérie: CPDF ⁴⁷	PC
Nº documentos: 01	CPDF
Nº pastas: 01	01
Nº páginas: 20	1 [20]

Portanto, assim ficou a notação do documento: ST/PC/CP/01/01 (20) (Paes, *ibid.*, p.38, 86). Após esta identificação, os documentos podem ser acondicionados em caixa, guardadas na horizontal, devidamente identificadas (Vendramento, 2002, p.39):

Os instrumentos de pesquisa têm como função orientar a consulta e precisar a localização dos documentos no arquivo. O guia é um instrumento mais geral e tem como finalidade informar sobre a totalidade dos fundos existentes no arquivo: o histórico, a natureza, a estrutura, o período de tempo, a quantidade de cada fundo integrante do acervo total do arquivo (Paes, *ibid.*).

Um importante instrumento é o inventário, cuja tarefa é a descrição do fundo e de suas séries (Vendrameto, *op. cit.*) e ao mesmo tempo provê o arquivo de um instrumento de busca para cada fundo. É fundamental e deve ser o primeiro instrumento de pesquisa a ser elaborado pelos ar-

⁴⁷ CPDF – Comissão Paritária de Desenvolvimento Funcional

quivos (Paes, 1991). Ao organizar os fundos é aconselhável que se mantenha a ordem original do material.

No caso das fotografias é da maior importância a identificação das pessoas na foto. Quando houver um grupo de pessoas, utilizando uma folha de papel transparente se reproduz o desenho do contorno das cabeças, dando-lhes números relacionando os nomes correspondentes a estes números.

Para que não deteriorem por umidade e acidez, devem ser acondicionadas em pastas confeccionadas com papel neutro e guardadas em pastas suspensas. Sua identificação deve ser feita pelo mesmo código de assunto ou número de registro dados ao grupo de fotos.

Os álbuns com formatos e tamanhos não padronizados serão arquivados separadamente, na horizontal. No arquivo coloca-se a ficha indicando sua localização. Muitos arquivos têm usado a digitalização das fotografias e a utilização do banco de dados digital como estratégia para evitar o manuseio das mesmas pelo grande público e sua conseqüente deterioração, liberando o acesso aos originais apenas quando é imprescindível para determinada pesquisa. Por razões específicas, às vezes o pesquisador precisa manusear as fotos, sendo imprescindível o uso de luvas por conta da acidez presente nas mãos.

3. Luta sindical e memória fotográfica⁴⁸

A década de 1990 significou o aprofundamento do modelo neoliberal, que tem como um de seus pilares a redução do Estado, forjando o seu papel mínimo, descaracterizando o caráter público e universal das políticas sociais. O processo de privatização (direto ou indireto) foi acelerado. As instituições públicas, dentre elas as universidades, sofreram, então, um corte brutal no seu financiamento, no investimento em política de pessoal efetivo e uma ampliação das relações de trabalho precarizadas, através das diversas formas de contratação de mão-de-obra e, conseqüentemente, na inversão do sentido público das políticas sociais.

A cultura e a ideologia de que o consumo de serviços deveria ocorrer através do mercado passou a ser a lógica disseminada na sociedade, com um sentido “naturalizado”, do qual a Uerj, infelizmente, não ficou de fora. A desresponsabilização do Estado quanto ao seu papel de principal (se não único) financiador das instituições públicas foi aprofundado pelo perfil de governo dos últimos anos. Seus efeitos diretos se fizeram sentir nas propostas de orçamento encaminhadas e, mesmo, executadas.

Historicamente, o movimento na Uerj é unificado: trabalhadores (docentes e técnico-administrativos) e estudantes, através

⁴⁸ Esta seção tem por base Benacchio, 2006.

de suas entidades representativas, têm na unificação de forças uma estratégia central de suas lutas junto ao governo do Estado e junto às Reitorias. Os indicativos de greve, por exemplo, são deliberados pelos respectivos segmentos, apontando sempre para fóruns mais ampliados – assembléia conjunta (de trabalhadores) e assembléia comunitária (de trabalhadores e estudantes). Este encaminhamento amedronta sempre alguns, mas é sempre muito valorizado pelos que reconhecem e lutam por espaços de deliberação coletiva e democrática, como instâncias de constituição dos sujeitos que tomam para si a construção de sua própria história

Neste breve texto, apresentamos dois momentos da greve unificada de 1998.



Fotos 3: Saída em passeata para o ato Uerj na Praça, autor desconhecido, 1998



Foto 6: Passeata em defesa da saúde e educação públicas, autor desconhecido, 1998.

O Rio parou meia hora em defesa da Educação. A foto registra a passeata e a manifestação em frente ao Hospital Universitário Pedro Ernesto. Foi um ato conjunto, organizado por iniciativa dos estudantes da UERJ, UFRJ e Colégio Pedro II que fecharam as principais ruas em frente às suas escolas e universidades, e incorporado como atividade de greve, em defesa da saúde e educação públicas.

Referências bibliográficas

BELLOTO, H. L, Inventário dos acervos das Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo. In: MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais*. São Paulo: Centro Paula e Souza, 2002.

BENÁCCHIO, Rosilda. A reconstrução histórica do movimento de trabalhadores técnico-administrativos através da fotografia – O SINTUPERJ (Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais-RJ. Niterói: UFF, mar. 2006 (Requisito parcial para o Exame de Qualificação ao Doutorado. Mimeo).

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

———. Educando o trabalhador da grande fábrica: a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo, Cortez, 2004.

———. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica - Rio de Janeiro, 1900-1930*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abuso da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, Unicamp, 1992.

MAUAD ESSUS, A. M. *As imagens da elite sobre Canudos*. Niterói: UFF, ICHF, 1992, (Mimeo.).

MAUAD ESSUS, A. M. *Através da imagem: possibilidades teórico-metodológicas da análise de fotografias como fonte histórica*. Niterói, 1993. (Mimeo.).

MAUAD ESSUS, A. M. Sob o signo da imagem: a burguesia carioca (1900-1950). *À margem*, ano I, n. 1, jan., 1993. (Instituto Fronteiras, Niterói).

MAUAD ESSUS, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã/USP, 1996.

NEVES, M. de S. Lugares de memória da medicina no Brasil. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/lugaresdememoria.htm>>. Acesso em: 30 set. 2006.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares.

Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, n. 10, dez. 1993.

PAES, M. L. *Arquivo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

VELHO, G. Memória, identidade, projeto: uma visão antropológica. *Revista TB*, p. 119-126, out./dez. 1998.

VENDRAMETO, M. C. Fontes documentais primárias do ensino técnico: um universo inexplorado - roteiro para leitura técnica do inventário. In: MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (Orgs.). *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais*. São Paulo: Centro Paula e Souza, 2002.

VIDAL, D. G.; ZAIA, I. B. De arquivo morto a permanente: o arquivo escolar e a construção da cidadania. In: MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (Orgs.). *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais*. São Paulo: Centro Paula e Souza, 2002.

Políticas Públicas de Educação Profissional em Saúde no Brasil e no Mercosul

Marise Ramos⁴⁹

1. O problema central da pesquisa e a problemática em que se insere

O projeto de pesquisa que elaboramos em 2005, designado “A educação profissional em saúde no Brasil e nos países do Mercosul: perspectivas e limites para a formação integral de trabalhadores face aos desafios das políticas de saúde”, partiu da necessidade de se produzir conhecimentos sobre a educação de técnicos em saúde nos países do Mercosul a serem apropriados pelos países de acordo com as necessidades e contradições específicas dos seus sistemas de saúde e de educação. Compreendíamos que seus resultados ajudariam, ainda, a identificar possibilidade, necessidades e obstáculos para o estabelecimento de correspondências entre regulamentações curriculares, títulos, diplomas e códigos do exercício profissional vigentes nos âmbito dos

⁴⁹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e da Faculdade de Educação da Uerj. Professora do Cefet-Química/RJ em exercício de cooperação técnica na EPSJV/Fiocruz como pesquisadora e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

referidos sistemas de cada país, considerando as tendências de integração regional.

Discutimos, inicialmente, a educação profissional em saúde como uma problemática nacional e internacional, configurada pelas transformações científico-técnica e organizacional do mundo do trabalho, associadas à crise do modelo econômico keynesiano e do “socialismo real”. A globalização do capital conformou um contexto mundial bastante complexo, com tendências de fragmentação (a exemplo da divisão de blocos nacionais do Leste europeu e da conquista tardia de independência de alguns países), mas também de integração econômica de países em blocos regionais e sub-regionais, como são os casos da União Europeia e do Mercosul.

Com a crise dos Estados-Nação, as políticas sociais foram incorporadas cada vez mais ao mercado, enquanto os organismos internacionais assumiram a hegemonia no ordenamento de prioridades nessa área, especialmente com o intuito de diminuir a pobreza e aliviar as consequências sociais desse modelo, constituindo o que Castel (2000) chama de políticas de inserção. A educação de trabalhadores da saúde é fortemente implicada nesse movimento, seja por representar a síntese de três grandes políticas sociais – o trabalho, a educação e a saúde – seja porque, objetivamente, a constituição dos sistemas de saúde nos diferentes paí-

ses enfrenta problemas concretos com a formação e a regulação da força de trabalho, configurando um cenário que preocupa as organizações internacionais quanto à capacidade mundial de atingir metas imprescindíveis tanto para a reprodução do capital, quando para o asseguramento dos direitos humanos. Dentre essas, os chamados “objetivos de desenvolvimento para o milênio” ocupam centralidade nas agendas nacionais e supranacionais e induzem ao enfrentamento da problemática da educação dos trabalhadores em saúde.

Na construção da problemática, situamos historicamente as características político-pedagógicas da educação de técnicos em saúde no Brasil e em países da América Latina, discutindo as contradições teórico-metodológicas que envolvem as políticas de educação de trabalhadores em geral e da saúde em particular, acirradas pelas reformas que se processam em todo o continente a partir da hegemonia dos organismos internacionais.

2. O ponto em que o estudo se encontra

Por se tratar de uma pesquisa de abrangência internacional, cujo objeto se insere num plano fortemente institucionalizado – ministérios nacionais e organismos internacionais –, houve a necessidade de se buscar apoio teórico-metodológico da discipli-

na de Relações Internacionais e dos estudos comparados. Fizemos uma incursão preliminar por estudos sobre a história do Mercosul e organizamos algumas informações sobre a estrutura dos sistemas de saúde, educação e trabalho dos países membros.⁵⁰ Esses dados, entretanto, não foram suficientes para nos permitir engendrar alguma análise, quer localizada ou comparada. Igualmente, nossa apropriação da teoria sobre Relações Internacionais não ocorreu a ponto de travarmos um diálogo com o nosso referencial teórico, questão que nos parece importante para a realização de um estudo com a abrangência proposta.

Tais constrangimentos nos levaram a repensar sobre a pertinência de desenvolver de projeto no plano internacional, levando-nos a circunscrever o projeto, inicialmente, ao plano nacional. Ademais, o debruçar sobre a história e as mediações sobre a política de educação profissional em saúde no Brasil nos fez depararmos com um conjunto de contradições que exigiria uma investigação aprofundada em nível nacional. A consequência disto foi a elaboração de outro projeto de pesquisa, denominado como “Educação Profissional em Saúde no Brasil: concepções e práticas nas escolas técnicas do SUS”. Este projeto pretende verificar as seguintes hipóteses: a) a educação profissional em saúde no Brasil, tentando superar a hegemonia tecnicista e conteudista do ensi-

⁵⁰ Esses estudos estão sistematizados no relatório de bolsa Pibic vinculado a este projeto (Oliveira, 2006).

no, acabou se desenvolvendo sem uma concepção epistemológica e ético-política sobre o sentido da educação básica e da educação profissional para a classe trabalhadora em geral e para o trabalhador em saúde em particular, deixando uma lacuna teórica ocupada pela pedagogia das competências, especialmente a partir das reformas educacionais dos anos 90; b) a política de educação permanente do Ministério da Saúde, apesar de elaborada com base nas mesmas críticas e apresentando-se como uma superação do tecnicismo e do conteudismo em educação, tem-se aproximado mais das teorias sobre as organizações qualificantes do que do preceito da educação continuada e permanente como processos pelos quais as pessoas se desenvolvem durante toda a vida; c) a síncrese epistemológica que caracteriza historicamente as políticas de educação profissional em saúde constitui uma contradição fundamental que dificulta a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores nesse setor.

3. O referencial teórico esboçado e o diálogo com os temas estudados.

Nosso referencial teórico-metodológico é de cunho histórico-dialético, considerando-se a educação profissional em saúde como uma mediação específica da formação humana na totali-

dade histórica das relações sociais. Nesse sentido, considera-se que as práticas instituídas não são neutras nem estáticas; ao contrário, têm um fundamento filosófico e ideológico afinado com uma determinada concepção de mundo e, assim, com um projeto de sociedade, construídos a partir de um ponto de vista de classe. Desta forma, seu conteúdo é expressão de hegemonia e, como tal, está sempre em disputa.

Nesse sentido, consideramos que as formas históricas da relação entre o trabalho e a educação – básica e profissional – dos trabalhadores devem ser analisadas e compreendidas na dinâmica da formação sócio-econômica e política da sociedade brasileira. As políticas de saúde no Brasil comportam contradições bastante importantes, especialmente por sermos o único país capitalista a ter feito uma reforma sanitária que instituiu um Sistema Único de Saúde (SUS), de caráter público e acesso universal. Além da universalidade do acesso, o SUS se organiza também sob os princípios da integralidade e da equidade na atenção e apresenta, como diretrizes, a participação e o controle social.

Esses princípios e, especialmente o da integralidade da atenção, recolocam o sentido que tem o trabalho em saúde na “subjetivação” da vida. Dessa perspectiva, a atenção em saúde resgata o sentido ontológico do trabalho ao se voltar para as necessidades do ser humano como sujeito e não como objeto. Não

obstante, seja pela mercantilização direta dos serviços de saúde (sua oferta privada), seja por se realizar sob o modo de produção capitalista, mesmo como um serviço público, a força de trabalho que proporciona a atenção em saúde não perde as características de mercadoria. Assim, compreender a educação profissional em saúde exige compreender essas contradições do próprio trabalho em saúde.

As mudanças técnicas e organizacionais do trabalho associadas aos princípios do SUS influenciam significativamente os processos de trabalho em saúde, centrado na idéia de multiprofissionalidade, que significa a atuação coordenada de vários profissionais. Não obstante, a relação que se estabelece entre profissionais de níveis de escolaridade diferenciados mantém o trabalho dividido entre manual e intelectual, entre dirigentes e dirigidos, numa estrutura rigidamente diferenciada e hierarquizada, contradizendo os fundamentos da atenção integral. Isto porque não há como conceber atenção integral se não se concebe o ser humano como “íntegro”, “inteiro” (Ciavatta, 2005, p. 84). Por decorrência, não há como se considerar o usuário dos serviços de saúde na sua “inteireza” se o próprio trabalhador da saúde não o for. Portanto, não há como enfrentar essas contradições no âmbito das políticas públicas se não concebermos os trabalhadores como sujeitos de conhecimento e de cultura e, com isto, repensarmos a natureza de seu trabalho e de sua formação.

Eis aqui o diálogo com os temas estudados em nosso grupo de pesquisa. Primeiramente, a análise sobre as políticas de educação profissional em saúde não pode ser analisada descoladamente das políticas educacionais dos trabalhadores brasileiros. E esta, como vimos, também não se separa do conjunto mais amplo de mediações que constituíram a sociedade brasileira marcada pela exclusão e pela modernização conservadora. Assim, em um dos pólos de nosso referencial teórico encontra-se a reflexão sobre a relação entre Ciência, Técnica, Tecnologia e Educação. Em outro pólo, localiza-se o esforço de compreender as implicações dessa relação nas políticas de formação dos trabalhadores em saúde, considerando a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do conhecimento.

Com respeito à relação entre Ciência, Técnica, Tecnologia e Educação, os estudos de Paris (2002) e Oliveira (2005), juntamente com outros, nos ajudam. Buscando compreender a dinâmica da produção do conhecimento científico e técnico pelos seres humanos e o desenvolvimento tecnológico, compreendemos, com base em Paris (2002), que, ontologicamente, a técnica é tanto a ação quanto a produção ou o produto dessa ação no processo de conversão da ação humana em produto objetivo para satisfação de necessidades. Nas comunidades primitivas, então, a tecnologia se identifica mais com a técnica do que com a ciência, posto que

os conhecimentos gerados não foram produzidos com base num problema intencionalmente formulado com esse fim, nem a produção foi orientada por um método que confira valor universal, ainda que histórico, ao conhecimento produzido.

Agora, nas sociedades industrializadas a tecnologia configura-se como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Em outras palavras, a produção não é mais orientada somente por um conhecimento gerado pela relação espontânea entre homem e natureza, mas construída intencionalmente a partir da formulação de um problema e pela busca de solução baseada no método. Sob o modo de produção capitalista, porém, essa produção não é mais de valores de uso, mas sim de valores de troca e, portanto, satisfaz as necessidades de um grupo ou classe social, potencializando a geração de lucro em benefício do capital. Para isso, o processo de produção deixou de estar subordinado à necessidade, à escolha e à habilidade direta do trabalhador.

Se o princípio do modo de produção capitalista é a propriedade privada dos meios de produção por uma classe social, a condição para o seu desenvolvimento foi a inversão da relação entre trabalhador e meios de produção. Isto é, quando o meio de trabalho se apresenta diante do trabalhador sob a forma de máquinas e não de instrumentos de trabalho, ao invés do trabalha-

dor dominá-los, são eles que o dominam. Do ponto de vista histórico, então, a indústria moderna redefiniu a relação entre conhecimento – seja técnico ou científico – e produção; ou entre trabalho e produção, deslocando-a do plano da autonomia do trabalhador para o da heteronomia. Na educação profissional de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde, mesmo com tentativas progressistas e nos marcos da Reforma Sanitária, ainda não predomina o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores, entrando em contradição com o princípio da integralidade da atenção em saúde. Essa reflexão nos ajuda a perceber que a síncrese epistemológica que caracteriza historicamente as políticas de educação profissional em saúde, constituindo uma contradição fundamental que dificulta a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores nesse setor, tem um fundamento ético-político cuja raiz está nas próprias contradições entre o avanço das forças produtivas e a manutenção das relações sociais de produção capitalistas.

Essa conclusão, entretanto, pode fazer com que o problema seja visto como insolúvel, dada a estrutura dessas relações. Mas é neste ponto que cabe compreender a especificidade da formação da sociedade brasileira, comparada com os países capitalistas que conseguiram fazer avançar o patamar de formação científico-tecnológica de seus trabalhadores. Os limites

enfrentados pela política de educação profissional técnica dos trabalhadores brasileiros, incluindo os da saúde – com elementos históricos próprios que serão considerados pela pesquisa – tem a ver com essas especificidades que desenham, por sua vez, de forma contraditória, nossa história educacional. Para construirmos essa problemática, voltamo-nos aos estudos sobre o capitalismo dependente.

Marini (2000) nos mostra que a burguesia brasileira, mesmo tendo protagonizado o trânsito de uma economia semicolonial para uma economia diversificada, animada pela industrialização, renunciou a uma iniciativa revolucionária, fazendo uma aliança com as velhas classes dominantes. Com isso, enquadrou o desenvolvimento capitalista nacional numa via traçada pelos interesses dessa coalisão, resultando num tipo de industrialização que se processou, inicialmente, às custas de desemprego e de baixos salários; e, posteriormente, pela associação com o capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Capital esse que ingressou no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil.

Em síntese, a modernização tecnológica no Brasil foi de

origem estrangeira ou, como diria Florestan Fernandes, uma “modernização do arcaico”. A história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi, assim, marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Esse tenso equilíbrio foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo de JK, quando o Brasil “perde a chance” de ser menos dependente. A mesma opção foi reforçada pelos governos da ditadura civil-militar e consolidada, segundo os princípios do Consenso de Washington, nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso.

O fato é que, na corrida tecnológica internacional, faz muita diferença partir de um patamar em que o país tem autonomia para definir suas prioridades em termos de produção e investimento científico-tecnológico, ou de outro em que essas prioridades são definidas pelo capital transnacional. Quando o Brasil tentou inverter esse sentido, elegendo um projeto de corte nacional-popular, as contradições mais profundas se manifestaram por meio da opção conservadora de manutenção do ajuste fiscal e contenção do investimento público. Fórmula esta que não promove, sob nenhuma hipótese, o rompimento com a modernização conservadora. Este rompimento, ao contrário, como nos diz Frigotto (2006) implica a ampliação do fundo público, controlado democraticamente, que seja revertido para investir em educação, ciência e tecnologia e em infra-

estrutura. Implica, portanto, romper com uma lógica que orienta historicamente a economia brasileira e a formação de seus trabalhadores.

Tendo-nos detido especialmente sobre a realidade brasileira, consideramos também que, ao estendermos a investigação para os países do Mercosul, a metodologia deverá incorporar referenciais próprios dos estudos comparados. Neste caso, tomaremos como base a reflexão apresentada por Ciavatta (2000) quando realizou uma pesquisa comparativa sobre políticas de formação profissional de trabalhadores em três países, México, Brasil e Itália, sobre o método da reconstrução histórica. Nesse momento, além da especificidade formação social brasileira, será importante considerar o que representa o Brasil, historicamente com destaque para os tempos atuais, na relação com os outros países da América Latina (particularmente os que compõem o Mercosul). Para isto, retomaremos os estudos sobre o capitalismo dependente, mas também sobre o colonialismo e o pós-colonialismo, a exemplo dos estudos feitos por Lander (2003). Este aspecto, entretanto, será considerado em momento mais avançado de nosso trabalho.⁵¹

⁵¹ Deve-se dizer que o âmbito do Mercosul será trabalhado em outro projeto, atualmente não mais sob a minha coordenação, mas de Marcela Pronko, pesquisadora da EPSJV/Fiocruz, de cuja equipe faço parte.

4. Questões a serem aprofundadas

Dentre as diversas questões que precisam ser aprofundadas ou mesmo ainda formuladas, a que permanece mais candente para a problemática desta pesquisa refere-se à contradição entre a capacidade progressista da sociedade brasileira de realizar a Reforma Sanitária, instituir o SUS, e a manutenção de um desenvolvimento econômico dependente, um Estado de democracia restrita e um caráter não universal das políticas sociais. Características essas que, nos parece, configuram dificuldades e entraves para que os princípios dos SUS de universalidade, integralidade e equidade; e as diretrizes da participação e do controle social, ainda não sejam estruturantes de um sistema de educação, não tendo até mesmo influenciado significativamente, ainda, a formação dos próprios trabalhadores de saúde dos quais se espera a atuação profissional em coerência com aqueles princípios.

Referências bibliográficas

CIAVATTA, M. *Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados*. *Revista Educação & Sociedade*, XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

———. *A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.;

RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; WANDERLEY, L. M. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 241-288, 2006.

LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2000.

MARINI, R. M. *Dialética da dependência*. Rio de Janeiro: Clacso/Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. B. *Ciência: força produtiva ou mercadoria? Crítica Marxista*, n. 21, p. 77-96, nov. 2005.

OLIVEIRA, J. Caracterização sócio-econômica e política dos países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai) na perspectiva da relação trabalho e educação profissional em saúde. *Relatório Pibic*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2006.

PARÍS, C. *O animal cultural*. São Paulo: EDUFSCar, 2002.

O Sistema Único de Saúde e a Educação Profissional na Área de Enfermagem

*Júlio César França Lima*⁵²

Introdução

Esse texto foi especialmente preparado para o Seminário Interinstitucional Projetos Integrados de Pesquisa Trabalho e Políticas Públicas de Educação. Trata-se de uma síntese do projeto de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana (PPFH) da Uerj, em 2006, que tem como objeto de estudo a formação profissional dos trabalhadores técnicos da área de enfermagem.⁵³ Esses trabalhadores compreendem uma hierarquia composta por três categorias profissionais: atendentes de enfermagem, auxiliares de enfermagem e técnicos de enfermagem. Na sua maioria mulheres, é o maior contingente dentre o conjunto de trabalhadores técnicos que atuam no

⁵² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj. Pesquisador e Professor do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

⁵³ Por trabalhadores técnicos em saúde estamos chamando todos aqueles que exercem atividades técnico-científicas no interior do setor, não restringindo essa noção à escolaridade destes como frequentemente se faz, isto é, só considerando técnico aquele que detém o nível médio de ensino.

Sistema Único de Saúde (SUS). Para termos uma idéia, a análise dos postos de trabalho de técnicos e auxiliares existentes nos serviços públicos e privados de saúde, no país, demonstra a predominância dessa área, concentrando 74,6% dos postos de trabalho em 1999 e 75,3% em 2002. Da mesma forma, quando analisamos os dados do Censo Escolar da Educação Profissional em Saúde, em 2002, verificamos que o curso técnico de saúde mais ofertado em todas as regiões brasileiras é o de enfermagem (Vieira et al, 2003; Lima et al., 2004).

A questão central que motivou esta pesquisa é o aumento da escolaridade que começa a se verificar no interior dessa hierarquia de mulheres, a partir do final dos anos 90. No período 1999-2002, de acordo com a Pesquisa Assistência Médico Sanitária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (AMS/IBGE), o número de postos de trabalho de técnicos de enfermagem cresceu a uma taxa superior aos postos de auxiliares, indicando que os serviços de saúde estão contratando trabalhadores com maior nível de escolaridade. Agrega-se a isso, a iniciativa do Senador Tião Viana (PT/AC), que propõe, através do PL 5/2002, que após dez anos de publicação da Lei, seja proibido o registro de auxiliares e técnicos de enfermagem nos conselhos regionais da categoria. Após esse prazo, tal qual foi determinado pelo art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.304/96), em relação aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, to-

dos devem ter o nível superior de ensino. Assim, as nossas questões buscam elucidar o que explica a elevação da escolaridade na área? Os serviços de saúde estão exigindo o nível médio de ensino como patamar mínimo para ingresso e permanência no trabalho? Qual a influência que, porventura, pode estar ocorrendo sobre o aumento da escolaridade decorrente da expansão dos seguros privados de saúde? Qual o papel da corporação profissional de enfermagem para essa elevação? Qual o sentido do PL 5/2002, em tramitação no Senado Federal?

Partimos do pressuposto de que essas mudanças acompanham uma tendência mais geral de aprofundamento das políticas neoliberais na sociedade brasileira, manifesta nas iniciativas de reforma do Estado que se realizam a partir dos anos 90 com o governo Collor, se aprofundam no governo Fernando Henrique Cardoso e continuam operando no governo Lula da Silva. Dessa forma, para entender as mudanças operadas ou que estão se operando no interior dessa hierarquia de mulheres, é preciso entender as mudanças mais gerais que ocorrem no Estado brasileiro, a partir daquela década.

Por outro lado, parece-nos que se esse aumento de escolaridade expressa a elevação do patamar de exigência para o exercício do trabalho simples na área de enfermagem e acompanha a tendência mais geral de aumento de escolaridade da população

em geral, responde também aos interesses do movimento de privatização no interior do setor saúde e da concorrência intercapitalista dos seguros privados, mais do que efetivamente a possíveis mudanças no processo de trabalho de enfermagem. Além disso, responde também aos interesses da corporação profissional, que organizada no Conselho Federal de Enfermagem busca com isso aumentar o *status* profissional.

1. Abordando a problemática e o referencial de análise

No contexto da redemocratização do país, a década de 1980 assiste à emergência de um conjunto de forças sociais que, reunidas em torno do que se convencionou chamar de movimento da Reforma Sanitária brasileira, inscrevem na Constituição Federal de 1988 que a “saúde é um direito de todos e dever do Estado”, devendo ser operacionalizada através de um Sistema Único de Saúde (SUS). Mais do que uma reforma setorial, na sua origem essa proposta estava imbricada com a perspectiva de uma reforma social, com a construção daquilo que Carlos Nelson Coutinho (2006) define como projeto “democrático-popular”. Isto é, por uma forma de organizar a sociedade a partir da agregação de interesses ético-políticos e não apenas econômico-corporativos, que permitisse construir efetivas maiorias políticas, capazes de conduzir o país no sentido do aprofundamento de relações substantivamente democráticas.

Para o pensamento marxista na saúde, que informa o movimento da Reforma Sanitária, a saúde é o resultado das relações sociais que os homens estabelecem em sociedade e destes com a natureza, no processo de produção de sua existência. E, particularmente, é produto das relações que os homens estabelecem com as formas de organização social da produção material, que permitem ou não maior qualidade de vida, acesso à alimentação saudável, à moradia, à educação, ao trabalho, ao lazer, a serviços de saúde, entre outros. Essa concepção de saúde define um processo no qual a própria doença não pode mais ser pensada ou reduzida ao corpo biológico. Exige-se considerar também o corpo socialmente investido, isto é, verificar como o corpo do homem se dispõe em sociedade antes de tudo como agente de trabalho, pelo fato de o trabalho definir o sentido e o lugar dos indivíduos na sociedade.

Do ponto de vista da prática educativa ou da educação profissional, essa nova concepção de saúde vai exigir uma nova concepção de educação, segundo a qual os trabalhadores deveriam ser educados não apenas para compreender o seu papel como membros de uma equipe de saúde, mas principalmente para participar da gestão do sistema, intervir na sua organização e atuar no seu controle. Quer dizer, o par “formação-participação” é consequência direta do lema central do movimento da Reforma Sanitária, sintetizada na idéia *Democracia é Saúde*. A educação profissional é entendida aí como uma condição *sine qua non* para a própria parti-

cipação, no sentido de qualificar a intervenção dos trabalhadores na definição e organização do sistema de saúde, aliando com isso, a dimensão técnica e a dimensão política na formação dos futuros dirigentes do sistema.

Essas questões estão na origem das propostas de formação profissional que a partir de então são formuladas para o conjunto dos trabalhadores técnicos em saúde, seja para aqueles já empregados, seja para futuros trabalhadores do SUS. Pode-se dizer que é a partir desse momento que o Estado brasileiro, através do Ministério da Saúde, começa a formular políticas de formação profissional em saúde, assim como a constituir uma rede de escolas técnicas do SUS para a operacionalização das propostas. Até então, as escolas técnicas de saúde, na sua maioria, tinham entre suas finalidades assistenciais a manutenção dos hospitais. Funcionando no seu interior, como uma extensão da própria estrutura hospitalar, a formação aí é entendida como treinamento/adestramento principalmente das atendentes de enfermagem com o suficiente para o trabalho assistencial. Com a Reforma Sanitária, entretanto, já não bastava a experiência e o treinamento em serviço, nem a formação podia ser restrita às necessidades do mercado de saúde, cuja preocupação central não é dar conta das necessidades de saúde, mas dar conta da grande demanda de cuidados, em consequência do maior fluxo de pacientes, com o objetivo de

diminuir o tempo de internação e aumentar a rotatividade, e assim elevar a produtividade e o lucro. Ao contrário, era necessário construir um espaço próprio para pensar a formação técnico-científica e política desses trabalhadores, face à complexidade de um sistema que se organiza em torno dos princípios de universalidade, descentralização e participação/controlado social e face às exigências de um novo perfil profissional que conferisse a possibilidade de atuar no trabalho hospitalar e no trabalho de saúde pública.

Essa perspectiva se tornava ainda mais urgente diante do fenômeno denominado, no início dos anos 80, de “proletarização da enfermagem”. Isto é, a presença de um grande contingente de trabalhadores(as) no interior dos serviços de saúde exercendo atividades de enfermagem sem formação profissional na área, apenas com treinamentos pontuais para as tarefas requeridas no processo de trabalho. Em 1983, segundo levantamento realizado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), dos 304.287 mil trabalhadores(as) de enfermagem, 8,5% eram representados pelas enfermeiras, 6,6% pelos técnicos de enfermagem, 21,5% pelos auxiliares de enfermagem e 63,8% pelos atendentes de enfermagem.

Diante disso, o conhecido Projeto Larga Escala é concebido fundamentalmente para enfrentar essa situação, com a

proposta de requalificação das atendedoras de enfermagem em auxiliares de enfermagem. Alguns estudos confirmam a tendência de desaparecimento das atendedoras como categoria profissional da enfermagem, ao mesmo tempo em que se verifica um aumento progressivo dos postos de trabalho de auxiliares de enfermagem, que exige apenas o ensino fundamental completo. As informações das AMS/IBGE demonstram que, em 1976, os(as) atendedoras detinham 35,8% do total dos empregos em saúde; em 1984, 29,9%; em 1992, 13,8% e, em 1999, 5,3% (Vieira, 1998; Vieira e Oliveira, 2001). Com a operacionalização do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae/MS), a partir do ano 2000, essa tendência se consolida. Portanto, o aumento da incorporação de trabalhadores(as) de enfermagem com ensino básico completo é um fenômeno novo, apesar do reconhecimento educacional do técnico de enfermagem ter ocorrido em 1966, no bojo do intenso processo de “capitalização da medicina”⁵⁴ comandado pelo extinto Instituto Nacional da Previdência Social

⁵⁴ Refiro-me aqui à ampliação do processo de integração entre o Estado, as empresas de serviços médicos e as empresas industriais de saúde, que corresponderá a uma avançada organização capitalista no setor. O Estado, por meio dos recursos previdenciários, assegura ampla predominância da empresa privada na prestação de serviços de saúde, levando à constituição de empresas capitalistas no setor, à maior tecnificação do ato médico e ao assalariamento em larga escala de seus profissionais. A articulação da medicina com o mundo da produção material se aprofunda. As mercadorias produzidas pelas indústrias farmacêuticas e de equipamentos médicos efetivam aí o seu consumo, ou seja, realizam no interior do setor saúde a sua mais valia. É precisamente o momento que o setor saúde se torna produtivo para o capital e vive a sua revolução industrial. (Donnangelo, 1976; Braga e Paula, 1981 e outros).

(INPS), e seu reconhecimento profissional ser datado de 1986, a partir da aprovação da Lei do Exercício Profissional da área (Lei 7.498/86).

A partir desse contexto busquei travar um diálogo com a produção do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo, particularmente no que diz respeito à difusão e consolidação do projeto neoliberal no nosso país, procurando entender as inflexões que o SUS vai sofrer nos anos 90 e os possíveis determinantes da tendência de incorporar trabalhadores de enfermagem com a educação básica completa. Isto porque um número crescente de estudos da área de saúde apontam que, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, o SUS começa a enfrentar e debater duas questões que vão na contramão do seu projeto original: a privatização e a focalização.

O diálogo e a análise realizada a partir desses estudos apontam que a privatização na área vem ocorrendo de duas maneiras que não são excludentes mas complementares, através da “universalização do privado” e da “universalização excludente”. A primeira forma diz respeito ao processo de terceirização da assistência médica com a contratação do setor privado filantrópico e de serviços de diagnóstico e terapia, para executar a atenção à saúde nos municípios brasileiros. Dados relativos ao ano de 2002, apontam para o predomínio do setor privado na assistência hos-

pitalar. De 7.397 hospitais existentes no Brasil, 65% estão sob o controle do setor privado. O setor público predomina no âmbito da assistência ambulatorial ou na oferta da rede básica de serviços, que não é um setor lucrativo para a iniciativa privada, através do Programa Saúde da Família (PSF) (Ugá e Marques, 2005). Nessa lógica mercantil, as instituições públicas cumprem o papel de atender às famílias pobres com alto risco de adoecimento, e as empresas médicas ou agências seguradoras se tornam responsáveis pela assistência médica ou clínica de maior lucratividade.

Esse formato, parece configurar aquilo que Asa Cristina Laurell (1994) denomina de “privatização seletiva” proposta pelo Banco Mundial para o setor saúde, em 1993. Esta seria uma característica distintiva do processo de privatização em saúde nos países latino-americanos, pelo qual o setor público se torna responsável pela oferta de um pacote de serviços essenciais, reservando ao setor privado os setores mais rentáveis da assistência clínica, considerando a relação custo/benefício. Esse movimento parece configurar também, a exemplo do movimento da medicina comunitária, analisada por Donnangelo (1976), uma nova forma de racionalização do trabalho no setor saúde diante da elevação dos custos do cuidado médico, decorrente da incorporação do custo dos produtos industriais ao valor do cuidado, e que acaba instalando uma contradição na medida em que essa elevação

acaba se tornando uma barreira à efetivação da extensão dos cuidados em saúde, tão preconizada pelo SUS. Esses dois aspectos – a necessária extensão dos serviços a parcelas cada vez maiores da população e a elevação dos custos – se conjugam para dar origem ao PSF.

Para Donnangelo, a diferenciação do trabalho em saúde conforme se destine aos diferentes grupos sociais não é um fenômeno histórico que se instaura com o capitalismo. O que é novo nesse modo de produção da vida, é que essa diferenciação adquire especificidade como decorrência da forma pela qual nele se projetam o fator trabalho e as relações de classe. Assim é que, concomitante à progressiva medicalização⁵⁵ da sociedade capitalista, verifica-se, de um lado, a seleção de grupos sociais a serem incorporados ao cuidado médico, conforme o seu significado para o processo econômico e político; de outro, uma diferenciação das instituições de saúde voltadas para diferentes tipos de ações e clientela.

⁵⁵ Por medicalização, Donnangelo entende a extensão do trabalho em saúde a setores cada vez mais amplos da sociedade. Isso ocorre em dois sentidos: o primeiro pela ampliação quantitativa dos serviços de saúde e a incorporação crescente das populações ao cuidado médico; o segundo, pela extensão do campo de normatividade da medicina por referência às representações ou concepções de saúde e dos meios para obtê-la, bem como às condições gerais de vida. Mas, para essa autora, esse processo de medicalização, não é um fenômeno simples e linear de aumento de consumo, muito ao contrário, representa uma complexa dinâmica econômica e política na qual se expressam os interesses e o poder de diferentes classes sociais.

Esse último aspecto define a segunda modalidade de privatização no setor saúde identificada anteriormente, a “universalização excludente”, que é consequência direta do subfinanciamento do SUS. As restrições financeiras que, ao longo da década de 1990, foram reduzindo drasticamente o gasto público *per capita* em saúde no Brasil tiveram como consequência o sucateamento, a precarização crescente da rede assistencial pública existente e a baixa remuneração dos trabalhadores de saúde, o que resultou na expulsão – por isso excludente – de usuários potenciais do SUS.

Essa política de arrocho financeiro exerceu uma dupla função. A primeira é ideológica. A crise do setor saúde não é explicada ou não é consequência do encolhimento do tamanho do Estado, da redução dos gastos sociais, da redução do gasto *per capita* em saúde, ou, como trata Leda Paulani, da expropriação dos recursos públicos. Muito ao contrário, a crise é explicada como decorrência da ineficiência do Estado, que gasta mal os poucos recursos que tem para aplicar na área social e em consequência da corrupção no interior do setor público. Então, nesses termos, o melhor a fazer é privatizar, entregando à iniciativa privada a administração da coisa pública, ao mesmo tempo em que transforma a racionalidade administrativa em elemento fundamental para sair da crise. Isso vai justificar a mudança da natureza jurídica dos

serviços públicos, e contribuir para o desenvolvimento e expansão do mercado privado de planos e seguros de saúde.

Essa propaganda ideológica, que contou com a colaboração dos meios de comunicação de massa, diminuiu fortemente a adesão da população ao SUS e assegurou um patamar de demanda para os seguros privados de saúde, que explodiram durante os anos 90, muito porque o ideológico tem materialidade, não é apenas discurso. De fato a população chega aos hospitais e não encontra bons serviços, só precariedade e dificuldade de acesso: ausência de profissionais, filas intermináveis, falta de materiais e equipamentos, mau atendimento, agenda lotada etc. Uma situação que acaba produzindo uma sensação de que o “serviço público é ruim mesmo”. É um processo sutil e importante, que paulatinamente vai mudando o sentido da saúde. De bem público converte-se em bem privado. A saúde deixa de ter um caráter de direito universal de cujo cumprimento o Estado é responsável, para converter-se em um bem de mercado, que os indivíduos devem adquirir (Iriart et al, 2000).

Agrega-se a isso o fato de que desde a década de 1980 os estudos indicam que a demanda por serviço supletivo de saúde já é um componente implícito das negociações entre capital e trabalho. Essa demanda por assistência médica diferenciada, por formas de seguro e serviços próprios nas empresas, torna-se um item

cada vez mais forte na agenda de negociação coletiva dos trabalhadores mais organizados, o que vai fragilizar ainda mais o modelo assistencial público e universal e fortalecer as diferenciações e as segmentações no acesso aos serviços de saúde, conforme o tipo de inserção no mercado de trabalho.

A segunda função é econômica, pela necessidade de o capital controlar e colocar os grandes excedentes de capital nas áreas de produção e serviços que antes estavam nas mãos dos Estados, configurando o desenvolvimento do que Armando Boito Jr. (1999) vai denominar de uma “burguesia dos serviços”. Segundo alguns estudos, a agenda do Banco Mundial para saúde vai se inscrever exatamente nessa ofensiva de recuperação de serviços sociais para as empresas privadas, propondo a remercantilização de tais serviços. Isso constitui um dos móveis de crítica que atualmente se faz ao Estado do Bem-Estar Social em todo o mundo, motivado pelo interesse em controlar o fundo público destinado ao setor saúde. Há dados que demonstram a importância da participação dos gastos em saúde no PIB nacional dos países capitalistas centrais. Desse ponto de vista, o próprio princípio de universalidade que se inscreveu na Constituição brasileira de 1988 é utilizado como justificativa para se ampliar a cobertura dos planos e seguros privados de saúde, já que o investimento público no país é precário.

Portanto, se a nossa hipótese estiver correta um dos móveis para a elevação da escolaridade dos(as) trabalhadores(as) de enfermagem é a concorrência intercapitalista dos seguros privados/empresas médicas, principalmente entre aquelas que oferecem serviços considerados de ponta e que, ao incentivar outras estratégias empresariais que não implicam aumento de custos ou risco para a sua margem de lucro (como a terceirização e outros), permitem contratar pessoal de enfermagem com qualificação escolar mais elevada. A utilização desses mecanismos, como indica Pires (1998), credencia o hospital a auferir maiores rendimentos, ao promover e incentivar o uso de novas tecnologias e mão-de-obra com reconhecida qualificação em serviço, projetando uma boa imagem da assistência oferecida.

2. Questões em aberto

Estão em aberto o desenvolvimento das outras hipóteses de trabalho, tais como as possíveis mudanças do processo de trabalho em enfermagem e o papel da corporação profissional, para explicar a elevação da escolaridade desses(as) trabalhadores(as). Assim como a análise das mudanças que se operaram na concepção de formação profissional no interior do SUS, sob o impacto da sociabilidade neoliberal na saúde e sua contraparte conceitual no campo educacional: a noção de competência.

Referências bibliográficas

DONNANGELO, M. C. F. *Saúde e sociedade*. São Paulo: Duas Cidades. 1976.

IRIART, C.; MERHY, E. E.; WAITZKIN, H. La atención gerenciada en América Latina. Transnacionalización del sector salud en el contexto de la reforma. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 16, n. 1, p. 95-105, jan-mar, 2000.

LAURELL, A. C. La salud: de derecho social a mercancía. In: LAURELL, A. C. (Coord.). *Nuevas tendencias y alternativas en el sector salud*. México: UNAM-Xochimilco, 1994.

LIMA, J. C. F. et al. Educação profissional em saúde: uma análise a partir do Censo Escolar 2002. In: BRASIL, Ministério da Saúde. *Observatório de recursos humanos em saúde no Brasil: estudos e análise*. V. 2. Brasília: Ministério da Saúde, p. 203-222, 2004.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PIRES, D. *Reestruturação produtiva e trabalho em saúde no Brasil*. São Paulo: Annablume, 1998.

UGÁ, M. A. D.; MARQUES, R. M. O Financiamento do SUS: trajetória, contexto e constrangimentos. In: LIMA, N. S.; GERSCHMAN, S.; EDLER, F. C. (Orgs.). *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p.194-233, 2005.

VIEIRA, A. L. S. (Org.). 1998. *Trabalhadores de saúde em números*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

VIEIRA, M. et al. A inserção das ocupações técnicas nos serviços de saúde no Brasil: acompanhando os dados de postos de trabalho pela pesquisa AMS/IBGE. *Revista Formação*, v. 3, n. 8, p.29-46, maio/ago. 2003.

Financiamento da Educação, Fundo Público e Economia na Periferia do Capitalismo Mundializado⁵⁶

Justino de Sousa Junior⁵⁷

As análises sobre financiamento da educação, na maioria dos casos, parecem se ressentir de um caminho teórico-metodológico que: a) articule economia e política sem sacrifício de nenhum dos termos; b) ultrapasse a mera descrição dos mecanismos de funcionamento do financiamento da educação e suas normatizações; c) ultrapasse, no momento das proposições, a mera reivindicação de aumento do percentual do PIB investido em educação; d) compreenda a política educacional como ação e relação sócio-histórico-política entre Estado e sociedade civil, num processo em que se defrontam os mais diferentes sujeitos sociais; e) procure observar o necessário envolvimento num todo articulado das estruturas de poder locais, nacionais e as estruturas de poder mundializadas; f) localize os problemas da política educacional no cenário dinâmico da economia capitalista mundializada;

⁵⁶ Este texto é um fragmento do projeto de pesquisa de pós-doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj, entre agosto de 2006 e julho de 2007.

⁵⁷ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj.

e, por fim, g) compreenda o financiamento da educação não como fim em si, mas como política que é meio para definições de um dado modelo ou estado da educação num determinado processo social.

Buscar a perspectiva teórico-metodológica referida acima implica ultrapassar a mera crítica (correta) ao neoliberalismo. Implica também levar a termo um questionamento sobre a possibilidade de os graves problemas da educação – e dos demais problemas sócio-históricos – dos países da periferia capitalista poderem ser resolvidos dentro de projetos de desenvolvimento já superados no século XX como o keynesianismo, a social-democracia.⁵⁸

Uma das questões problemáticas referentes aos debates sobre educação na atualidade é um certo abandono da perspectiva de ruptura com a ordem social do capital, havendo, inclusive nos meios acadêmicos e até em segmentos dos movimentos sociais uma, postura adesionista ao horizonte científico e ideológico dominante.

⁵⁸ Obviamente, esta afirmação está longe de ser consensual no debate social, mas se pauta nas análises de autores como Mészáros (2002), para quem estes projetos ou modelos foram superados e não encontram nas condições contemporâneas de desenvolvimento nenhuma possibilidade concreta de serem retomadas. Do ponto de vista objetivo dos padrões de acumulação atuais do capital, do altíssimo nível de concentração e centralização das riquezas e dos meios de produzi-las, em plano mundial, de hegemonia do capital financeiro, dos níveis de incorporação de ciência e tecnologia, das modificações na composição orgânica do capital e dos níveis atuais atingidos pela tendência de queda de taxa de lucro, não faz mais nenhum sentido o retorno aos padrões keynesianos ou social-democratas. Do ponto de vista dos projetos em disputa no interior das classes dominantes, também já não tem força o retorno ao keynesianismo. Do ponto de vista dos trabalhadores, especialmente, seria um grande retrocesso abrir mão de apostar na construção do projeto histórico de emancipação social em nome de perseguir na perspectiva de avançar sob o capital, de humanizar o capital, justo quando dada a “ativação dos seus limites absolutos”.

Isto se agrava quando se percebe que, de fato, as principais análises e propostas apresentadas em termos de política educacional pelos setores organizados das classes trabalhadoras na América Latina, nas quais se envolvem intelectuais e militantes, especialmente no Brasil, de um modo geral, não problematizam mais a natureza do Estado e da escola capitalista, não consideram a profunda crise estrutural do sistema mundial, tampouco questionam as possibilidades de as alternativas se construírem à sombra do fortalecimento do Estado, do crescimento econômico, ainda que com melhor distribuição de riquezas e da universalização da escola para o trabalho.

As (que assim se podem chamar) tendências avançadas em política educacional – embora não se resumam a isso – estão próximas das experiências de gestão dos chamados governos democrático-populares, marcadas por experiências alternativas com programas de renda mínima, parcerias com ONGs, trabalho voluntário, implementação de programas muitas vezes identificados com orientações do Banco Mundial etc.

Estas chamadas tendências progressistas propõem aumento do percentual do PIB investido em educação, lutam pela universalização da escola, pelo fortalecimento do Estado, ou seja, pelem por propostas razoáveis e simpáticas, colocam-se no plano da proposição, mas abandonam a luta política e o trabalho

investigativo mais doloroso que é se perguntar se efetivamente esse caminho se mostra factível dentro das circunstâncias mundiais, ou seja, investigar se o sócio-metabolismo do capital, através do trabalho, do Estado e da escola, tal como prometia a ideologia liberal, podem hoje vir a ser os instrumentos da redenção das classes trabalhadoras.

O cenário brasileiro dos últimos anos apresenta algo já ocorrido noutras partes do globo: uma transição política em que governos de alguma maneira ligados aos movimentos populares implementam projetos de interesse do capital.⁵⁹ No campo educacional, assim como nos demais, começa a não mais haver grandes traços distintivos entre as propostas de direita ou de esquerda senão índices quantitativos e embates em torno de questões legislativas.⁶⁰ Pior: enquanto o capital abando-

⁵⁹ Isso não é exatamente uma novidade. Historicamente são inúmeros casos em que a esquerda assumiu a gestão do Estado burguês apenas para esticar a corda das possibilidades democráticas do sistema. Na conjuntura recente de onda neoliberal, Perry Anderson (1995) cita os casos da Europa ocidental.

⁶⁰ De fato, na história brasileira das lutas por educação transcorridas ao longo do século XX até os dias de hoje, travaram-se grandes batalhas. Todavia, jamais houve um confronto em que se colocassem frente a frente projetos de escola efetivamente antagônicos – à exceção talvez das experiências com educação popular sufocadas pela ditadura militar iniciada com o golpe de 1964. Tudo o que houve de mais avançado em termos de propostas para a educação posto nos grandes debates nacionais esteve assentado na perspectiva liberal-burguesa da escola laica, pública e universal. Mesmo no período mais recente, o projeto de LDB derrotado, o chamado PNE da Sociedade Brasileira, igualmente derrotado, e as grandes pelejas em torno da EC 14/96 e da Lei 9.424/96, que criou o Fundef, e agora no governo Lula da Silva, em torno da reforma universitária, criação do Fundeb e revogação do Decreto n. 2.208/97, foram momentos que representaram legítimos e acirrados embates, mas sem que em nenhum dos casos entrassem em discussão fundamentos de projetos educacionais e sociais antagônicos.

na a antiga bandeira liberal da universalização da educação sob as insígnias da igualdade, liberdade e fraternidade, assumindo sem nenhum constrangimento as desigualdades educacionais, agora sob o conceito de eqüidade, quem abraça a velha bandeira da educação burguesa liberal com todos os seus pressupostos referentes ao trabalho e ao Estado são justamente as classes trabalhadoras.

O principal aspecto de justificativa deste projeto, portanto, é de natureza teórico-metodológica, pois nasce de uma inquietação em relação às orientações teórico-políticas predominantes no campo. De outra parte, vem responder à necessidade de um diálogo com as demais vozes do campo de educação, no sentido de reafirmar uma linha de análise em que possam se combinar análises que ponderem questões específicas, referentes à compreensão de uma dada realidade imediata, mas que não se percam na ilusão de que o horizonte histórico-social da sociedade capitalista é imutável, ou na ilusão de que estruturalmente a sociedade do capital se mantém a mesma, ou seja, num constante movimento de ascensão progressista.

Um dos pressupostos deste projeto define que a discussão sobre educação remete diretamente a uma discussão sobre as condições de vida presentes das classes traba-

lhadoras,⁶¹ assim como implica numa busca por alternativas de um porvir de realização plena da liberdade humana.

Perseguindo esta preocupação é que se articulam aqui três eixos de análise. O primeiro, que se ocupa em demarcar e analisar as principais características da economia brasileira,⁶² o caráter dependente, a situação de endividamento, o alto grau de concentração e centralização das riquezas, a enorme ascendência que tem o capital sobre o aparelho de Estado⁶³ e a situação dependente e subalterna da economia brasileira dentro da mundialização do capital; bem como a repercussão desses aspectos sobre a discussão do fundo público e do financiamento da educação.

⁶¹ Algo na linha da *démarche* realizada por Marx, quando afirma que sua investigação “econômica” sobre o capital não é outra coisa senão a investigação a respeito da vida social mesma, com especial atenção para a negação da condição humana livre efetuada pelo trabalho alienado e pelo movimento geral da produção e reprodução social do capital.

⁶² A economia brasileira, com suas estranhas características, seus impasses e combinações esdrúxulas, Francisco de Oliveira (2005) chama de ornitorrinco. E “Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *duisque* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*. Um setor industrial da Segunda Revolução industrial completo, avançando, *tatibitate*, pela terceira revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligados aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulário que sofisticado; noutra, extremamente primitivo, ligado exatamente ao consumo dos estratos pobres. Um sistema bancário ainda atrofiado, embora acapare uma alta parte do PIB - % -, quando se o compara internacionalmente. Em termos da PEA ocupada, fraca e declinante participação da PEA rural, força de trabalho industrial que chegou ao auge na década de setenta do século passado, mas decrescente também, e explosão continuada do emprego nos serviços. Mas esta é a descrição de um animal cuja ‘evolução’ seguiu todos os passos da família!”.

O segundo eixo se ocupa em analisar a constituição do fundo público e sua utilização, considerando as dimensões econômicas e políticas desse processo, observando a correlação de forças no processo de disputa hegemônica no aparelho do Estado, considerando as possibilidades de o Estado voltar ser fortemente presente, regulando as relações econômicas, impondo limites e constrangimentos ao capital, considerando, numa visão ainda mais otimista, a eventual possibilidade de o Estado periférico poder vir a atuar no sentido de aumentar suas receitas impondo regras austeras sobre a acumulação para, em contrapartida, desenvolver políticas públicas em favor da maioria trabalhadora, compreendendo, por fim, o estado atual e as possibilidades futuras dessa correlação de forças não como um dado, mas como algo dinâmico, como expressão da contradição de classes.

E, por último, o terceiro eixo, que analisa o modo como tem se dado o financiamento da educação brasileira nos últimos governos (FHC e Lula), justamente articulando esta análise com

⁶³ Com o anunciado fim da era Vargas, proclamado por FHC, que se atingiria através das privatizações, reforma do Estado e demais reformas, não houve, contudo, nenhum abalo da ascendência do capital sobre o aparelho de Estado (Fiori, 2000). Até ao contrário, esta ascendência se dá de outras formas, mas de modo não menos eficiente, e garantido pela representação das principais forças políticas, tanto de direita como de esquerda: "É isso que explica recentes convergências pragmáticas entre o PT e o PSDB, o aparente paradoxo de que o governo de Lula realiza o programa de FHC, radicalizando-o: não se trata de equívoco, mas de uma verdadeira nova classe social, que se estrutura sobre, de um lado, técnicos e intelectuais *doublés* de banqueiros, núcleo duro do PSDB; de outro, operários transformados em operadores de fundos de previdência, núcleo duro do PT. A identidade dos dois casos reside no controle do acesso aos fundos públicos, no conhecimento do 'mapa da mina'" (Oliveira, 2005).

uma compreensão do estado de coisas da economia e do fundo público. A este eixo corresponde uma análise da situação do financiamento da educação brasileira, das principais propostas em debate, mas buscando sua compreensão na encruzilhada onde se dá precisamente a articulação dos três eixos.

O período analisado – governos FHC e Lula da Silva – será o que compreende ao ápice da transição neoliberal no Brasil, quando se intensificam e se consolidam as privatizações e as reformas liberalizantes.⁶⁴

Um fato que aqui se coloca em relevo é o referente ao governo Lula da Silva (2003-2006) e sua natureza específica, ou seja, suas características políticas diferenciadas pelos vínculos que mantém com as classes trabalhadoras, o que oferece para esta investigação ainda maior interesse, justamente por representar conflitos sócio-políticos em torno da contradição presente na exacerbação da implementação de um programa de direita por um governo com ligações com os movimentos populares.⁶⁵

A política educacional é antes de tudo uma definição estratégica do lugar e do papel que a educação, como sistema, deve

⁶⁴ As reformas liberalizantes começam a ocorrer na década de 1990, no governo Fernando Collor de Mello e seguem através de medidas econômicas e políticas, inclusive do ataque sistemático ao que havia de progressista, de proteção social na CF/1988. Essas reformas se caracterizam principalmente pelas privatizações, abertura comercial, flexibilização das normatizações políticas e institucionais que inibiam a ação dos agentes econômicos (capital), como a reforma do Estado etc.

cumprir num determinado processo sócio-histórico. O financiamento aparece como o modo pelo qual, objetivamente, uma sociedade, através de ações do Estado, pretende fazer com que se atinjam os objetivos estratégicos traçados. Por isso, torna-se inoperante qualquer tentativa de se compreender os problemas de fundo do sistema de educação, observando apenas o que apresentam os índices e estatísticas de investimentos em termos de percentual do PIB destinado à educação sem se considerar as profundas articulações estabelecidas entre os diversos setores: na economia, no âmbito do Estado, das políticas públicas, dos movimentos sociais e do sistema de educação.

No plano mais geral de análise, que trata da compreensão das principais características da sociedade contemporânea, estabelece-se um diálogo mais estreito principalmente com Chesnais (1996; 1998; 1999; 2004a; 2004b), que caracteriza o atual estágio como o da mundialização do capital, observando ainda a predominância do setor financeiro na economia mundial, e com Mészáros (1987; 1995; 1996a; 1996b; 1999; 2002), que analisa as metamorfoses acontecidas na sociedade

⁶⁵ “O governo Lula logrou ampliar o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que FHC, a política do ‘novo populismo conservador’ – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios,. O resultado econômico dessas mudanças tem sido o de propiciar um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal e o seu resultado político, o de ampliar o apoio da burguesia brasileira a esse modelo” (Boito Jr., 2005, p. 54).

contemporânea ponderando sobre a crise estrutural do processo sócio-metabólico do capital, caracterizando esta situação como limítrofe da condição progressiva das possibilidades sociais do capital, noutras palavras, definindo-a como a situação em que definitivamente se aprofunda o caráter destrutivo da produção e reprodução capitalista e a barbárie social.

No plano de análise da situação econômica brasileira, o diálogo se estabelece com Fiori (1995; 1997; 2000; 2006), que analisa muito bem o papel histórico do Estado brasileiro como fomentador da acumulação do capital, analisa as relações entre Estado e capital no Brasil, assim como apresenta boa contribuição para se compreender a transição neoliberal no Brasil, incluindo aí, a análise do governo Lula como mais um momento desta era neoliberal.

Na discussão do fundo público, a principal referência com a qual se dialoga aqui é Francisco de Oliveira (1993; 1996; 1997; 1998; 2005), autor que tem dedicado muito esforço teórico no sentido de compreender a situação econômica brasileira, a situação do Estado brasileiro e as relações políticas nacionais.

Oliveira tem sido um dos principais críticos dos últimos governos tanto os de FHC, quanto o de Luís Inácio da Silva, pelo caráter neoliberal, pela forma como se pretendem defen-

sores dos interesses econômicos dominantes e, conseqüentemente, pela incapacidade e indisposição de realizarem reformas econômicas, políticas e sociais que se traduzam em melhores condições de vida para os trabalhadores.

De um modo geral, poder-se-ia dizer que Oliveira se mantém, apesar das críticas ao sistema capitalista que nunca deixou de fazer, com um discurso reformista numa perspectiva em que acredita nas possibilidades progressistas do capital e, conseqüentemente, nas possibilidades de significativas conquistas democráticas e econômicas dentro das condições atuais.

Uma das grandes questões que levanta é a respeito da ampliação e utilização do fundo público. Para Oliveira, portanto, o Estado, mesmo periférico como o brasileiro, pode vir a ser o demiurgo da redenção social através da ação política, no sentido de fazer crescer sua capacidade de investimento social, possivelmente com a taxaço sobre o capital em favor de políticas sociais favoráveis aos trabalhadores. Na sua compreensão, não há nada de mais grave na situação econômico-política mundial, estruturalmente falando, que seja impeditivo para as realizações progressistas na transformação do Estado capitalista em instrumento da ampliação das políticas sociais, nem na conquista de um patamar melhor de divisão de renda.

É com esta perspectiva, portanto, com suas análises e todas as suas conseqüências que se estabelecerá um debate mais intenso, com o objetivo de levar a termo uma discussão que busque alternativas viáveis através da consideração séria das possibilidades progressistas do atual estágio sócio-metabólico do capital.

Quanto à literatura que pesquisa a matéria do financiamento da educação no Brasil e que, via de regra, embasa as propostas de esquerda para o financiamento da educação, predomina a perspectiva crítica do modelo neoliberal. Em geral se criticam as políticas de ajuste fiscal, de contenção de gastos sociais, de reprodução da relação dependente e subserviente ao FMI e credores internacionais e de defesa dos interesses do grande capital financeiro.

Porém, não raro, as perspectivas que investigam a matéria do financiamento da educação não problematizam a situação do Estado-Nação (especialmente o periférico) no contexto da mundialização econômica, não discutem a própria natureza da escola como instituição vinculada aos processos de reprodução social, nem questionam a possibilidade de esgotamento do potencial progressivo, democrático da escola, do trabalho e do Estado.

A grande bandeira que se coloca para a maioria dos críticos da realidade do financiamento da educação é o aumento do

percentual do PIB investido em educação.⁶⁶ Quando muito lembram que esse percentual deverá ter uma origem, então esta origem é localizada no fundo público que, por sua vez, deverá, obrigatoriamente, ser ampliado.

Mas a ampliação do fundo público e uma eventual mudança das prioridades de utilização dele, digamos que coloque em primeiro plano os investimentos necessários para satisfazer as necessidades mais elementares da maioria da população, tem precondições políticas e econômicas muito sérias a se considerar. Uma precondição política é o enfrentamento da correlação de forças sociais e políticas, como luta de classes mesmo, bem como a discussão sobre o sujeito social (sua organização, seus instrumentos de luta, seu modo de atuação política etc.) capaz de assumir as bandeiras dos “de baixo”. A precondição econômica são as reformas estruturais que objetivamente permitam a ampliação quantitativa do fundo público, porém, a propriedade privada capitalista e

⁶⁶ Esta observação não deve ser entendida como recusa a qualquer reivindicação de ordem mais imediata, trata-se, isto sim, de uma crítica a esse tipo de formulação quando ele não se coloca no interior de uma análise das possibilidades de viabilização das alternativas democratizantes no contexto do capitalismo mundializado. Assim como por não se colocar assumidamente como parte integrante de um projeto de educação e de sociedade que, de fato, se contraponha desde os fundamentos aos projetos de escola e de sociedade dominantes. Talvez sirva para exemplo dessa questão o debate em torno do problema do financiamento da educação nos PNEs: enquanto o chamado PNE da sociedade brasileira propunha que se atingisse o percentual de 10% do PIB para a educação, o PNE do MEC propunha a elevação para no mínimo 7% do PIB ao final da década, matéria que mereceu veto presidencial por parte do então presidente FHC. A propósito, a principal reivindicação dos movimentos sociais organizados para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva é a derrubada dos vetos presidenciais ao PNE, sua promessa de campanha.

o grau de concentração e centralização das riquezas e dos meios de produzi-las, neste caso, precisariam entrar em pauta.

Do contrário, sem considerar seriamente as contradições capitalistas, como pensar a possibilidade de ampliação e diferente modo de utilização do fundo público? Que tipo de governo poderia realizar as reformas estruturais que sustentariam a ampliação do fundo público e uma significativa mudança nas prioridades de sua utilização? Quais seriam os impactos políticos e econômicos nacionais e internacionais provocados por essa transformação? Como enfrentar a luta política contra os setores internos e externos que se opusessem a essas reformas – provavelmente com fortes represálias? Estas são algumas das perguntas que aparecem como inevitáveis. Discutir seriamente o financiamento da educação nesta perspectiva é enfrentá-las necessariamente.

Referências bibliográficas

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília, 1995. (Documento da Presidência da Reforma do Estado).

----- . Presidência da República. Programa Nacional de Desestatização – PND, Lei 8.031/90. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D1204.htm> Acesso em: 5 mar. 2004.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. *Outubro* (revista do Instituto de Estudos Socialistas), n. 1, p. 7-31, maio 1998.

_____. (Coord.). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. *Outubro* (revista do Instituto de Estudos Socialistas), n. 5, p. 7-28, 2001.

_____. Propostas para um trabalho coletivo de renovação programática. *Trabalho Necessário* (revista eletrônica do NEDDATE), n. 1. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 4 jun. 2004a.

_____. Entrevista. *Folha de S. Paulo*. Dinheiro. São Paulo, 31 maio 2004b.

_____ et al. *Uma nova fase do capitalismo?* Campinas: Xamã, 2003.

FALEIROS, V. de P. et al. *A era FHC e o governo Lula: transição?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

FIORI, J. L. *O vôo da coruja: uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

_____. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

_____. *Aos condenados da terra, o equilíbrio fiscal*. *Praga* (revista de estudos marxistas), n. 1, p. 27-43, 1997.

_____. *O cosmopolitismo de cócoras*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, p. 11-27, dez. 2000.

_____. 1964. Disponível em: <<http://www.desempregozero.org.br/artigos/1964.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2006.

MÉSZÁROS, I. *Política radical e transição para o socialismo: reflexões sobre o centenário de Marx*. In: CHASIN, J. (Org.). *Marx hoje*. São Paulo: Editora Ensaio, p.113-33, 1987.

_____. *Marxismo hoje*. (entrevista). Tradução: João Roberto Martins Filho. *Crítica Marxista*, n. 2, v. 1, p. 129-37, 1995.

_____. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Editora Ensaio, 1996a.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Editora Ensaio, 1996b.

_____. *A ordem do capital no metabolismo social da reprodução*. *Ad Hominem* (revista de filosofia, política, ciência da história), n. 1, t. 1., p. 83-124, 1999.

———. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

———. Democracia por subtração. Entrevista. *Trabalho Necessário* (revista eletrônica do NEDDATE), n.1. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 4 jun. 2004.

———. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Nacional da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2003.

———. A economia política da social-democracia. *Revista USP*, n. 17, mar./abr./maio 1993.

———. Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor. In: FREITAS (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

———. Entrevista (por Fernando Haddad). *Teoria e Debate*, n. 34, mar./abr./maio 1997.

OLIVEIRA, F. de. O surgimento do antivalor. *Novos Estudos Cebrap*, n. 22, out. 1988.

———. O ornitorrinco. Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/schwarz/schwarz_55.html>. Acesso em: 3 maio 2005.

A Formação do Enfermeiro na Perspectivas da Educação Permanente: ambigüidades e questionamentos

Gracy Kelly Paes⁶⁷

Introdução

O objeto deste trabalho discorre sobre a proposta de estudar a formação do especialista enfermeiro do Programa Saúde da Família (PSF), através do Pólo de Educação Permanente (PEP), buscando conhecer quais são as estratégias e concepções definidas pela educação permanente para atender esta formação *lato sensu* do enfermeiro para o trabalho no PSF. As instituições que compõe o Pólo no Estado do Rio de Janeiro são: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF). Será nestas instituições que iremos realizar nosso estudo empírico.

O PES foi criado pela Portaria MS n. 198 de 13 de fevereiro de 2004, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Úni-

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj.

co de Saúde (SUS) para formação e desenvolvimento dos recursos humanos que trabalham para o setor. Os membros que constituem o Pólo são os gestores estaduais e municipais de saúde e educação, instituições de ensino técnico e superior na área de saúde, estudantes, trabalhadores, conselhos e movimentos sociais ligados à gestão das políticas públicas de saúde interessadas na consolidação do SUS que garante a atenção integral, universal, eqüitativa e com forte participação social.

Para entendermos o processo do Pólo devemos integrar ao nosso estudo a educação para os trabalhadores em saúde? Como acontece o trabalho em saúde? Grande discussão sobre o sujeito da educação e a construção do seu conceito vem sendo conduzida no contexto social, isto acontece a partir da formação social dos profissionais. Educar, educação, são termos utilizado com diversidade. Do senso comum ao mundo da ciência, educação, ato educativo, valor educativo ou fenômeno educativo seguem diferentes caminhos conforme as características do ator da fala.

Assim, Adorno (1995) diz que o mais importante do que traduzir educação num conceito é pensar para onde ela conduz o sujeito. Desta forma ressaltamos a importância da educação na “produção de uma consciência verdadeira”, em que a principal idéia é a de pensar um indivíduo eman-

cipado.⁶⁸ Contudo, reconhece que emancipação é um conceito abstrato, além de encontrar-se relacionado a uma dialética que precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (Motta, 1998).

Aqui a idéia de educação é centrada no conceito de emancipação, mesmo que ainda abstrata, mas que se configura num dos elementos importantes na construção do paradigma da modernidade. De fato, o que iremos perceber é que as diversas teorias e práticas educacionais, desde as mais estruturalistas até as versões ortodoxas e revisionistas do marxismo tomam como referência principal os diversos pressupostos que constroem o projeto da modernidade. O projeto da modernidade apesar de nascer antes do modo de produção capitalista e ter-se tornado dominante a partir do século XIX, passa a ter sua evolução confundida com a história desse modelo. Nesse sentido, o projeto cultural da modernidade, de acordo com Santos (1995), vai assentar-se sob dois pilares: um de regulação e outro de emancipação. Segundo o autor, o pilar da regulação constitui-se de três princípios: o do Estado, o do mercado e o da comunidade.

A partir destes três princípios constituem também o trabalho profissional. A educação, assim como o trabalho são elemen-

⁶⁸ A emancipação do indivíduo pode ser mais bem discutida a partir da análise de Frigotto e Ciavatta (2006).

tos que acompanham o homem ao longo de sua história. Entretanto, atualmente, cada vez mais a relação da educação com o mundo do trabalho tem exigido pessoas tecnicamente capacitadas.

O trabalho conceituado por Mello (1997) considera que o padrão de desenvolvimento atual, a aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas são hoje elementos básicos para que as pessoas consigam sobreviver em ambientes saturados de informações e sejam capazes de processá-las, selecioná-las, o que se torna relevante para continuar aprendendo.

Drucker (1994), comentando em sua literatura sobre a revolução que as organizações enfrentaram nos anos 90 e enfrentarão na primeira década do século XXI, mostra que a mão-de-obra vinculada ao conhecimento vem crescendo continuamente, pois a demanda por pessoal qualificado multiplica-se em todas as áreas. Seguindo essa linha de pensamento, o primeiro ministro italiano Romano Prodi (1998) ao se referir sobre o desafio imposto na Europa e no mundo para tornar as empresas mais competitivas, faz o seguinte comentário “está sendo necessário investir pesado na qualidade de mão-de-obra através da educação e programas de treinamentos”.

Desta forma as transformações que vêm correndo no mundo contemporâneo têm impacto, também, de maneira significati-

va, em todo campo da saúde, tanto no seu objeto (o processo saúde-doença-cuidado), como no instrumental teórico-prático em que se apóiam as práticas e na organização da produção em saúde.

O setor saúde, assim como tantos outros, tem que responder a uma diversidade de necessidades, ou seja, às demandas por intervenções tecnológicas de alta complexidade e especialidade que se dão nos hospitais de atendimento terciário, atuando nos espaços de vivências cotidianas das pessoas, de modo a proporcionar uma vida saudável. Contudo, só a intervenção e a recuperação do corpo biológico não têm respondido de forma plena às necessidades de saúde, pois estas vão além e demandam por uma atenção que leve em conta a integralidade do ser humano, a qualidade de vida e a promoção do bem estar. Assim, um novo modelo assistencial vem se delineando tendo por foco de atenção a família, considerando o meio ambiente, o estilo de vida e a promoção da saúde como seus fundamentos básicos. Em decorrência dessas novas necessidades de mudanças, surge a intervenção que tem como foco central a capacitação e formação de recursos humanos em saúde (Almeida Filho, 1997).

Para que o processo de educação profissional aconteça é necessário que se reconheça o modelo de saúde vigente. Assim as ações são criadas a partir do modelo de saúde na contemporaneidade.

Os profissionais de saúde são denominado por “coletivos organizados de produção da saúde”.⁶⁸ A noção de coletivo vem dar conta da disposição em grupo de pessoas interligadas por uma tarefa que constitui finalidade produtiva; a noção de coletivo organizado põe a esse agrupamento de pessoas uma convergência, uma composição de roda.

Quando nos referimos a um coletivo organizado, não estamos falando dos trabalhadores individualmente e nem da sociedade dos trabalhadores, mas de agrupamentos articulados por um fim. Desta forma este coletivo não é um organismo, e nem uma unidade, mas sim um dispositivo. O que dá organização ao dispositivo não é a identidade entre os membros, mas seu objetivo de produção.

Para o desenvolvimento da educação permanente em saúde, a proposta é que o processo de formação e desenvolvimento de coletivos organizados de produção da saúde tenha como referência as reais necessidades das pessoas e da população, de gestão setorial, do controle social em saúde, e que a partir delas sejam geradas projetos de trabalho a partir dos quais possam ocorrer as transformações necessárias para melhorar o funcionamento do setor saúde.

⁶⁸ Este conteúdo poderá ser melhor discutido no livro: *Construção Social da Demanda*. Organizado por Roseni Pinheiro e Ruben Araújo de Mattos. IMS/UERJ-CEPESC-ABRASCO.2005.

Desse modo, ao estudar a formação do especialista enfermeiro do Programa Saúde de Família (PSF), através do PES, busco conhecer quais são as estratégias definidas pela educação permanente para atender esta formação *lato sensu*?

A educação permanente não é um fato novo na tentativa de atender as necessidades de formação humana em saúde. Esta formação humana também vem ao encontro com a necessidade de atender ao mercado de trabalho que é a cada momento mais capitalista. Neste contexto a questão central que busco analisar centra-se na apreensão das estratégias e concepções da e na formação permanente do enfermeiro. Qual o alcance e limites destas estratégias e concepções, sob a ótica da educação permanente, para a formação de enfermeiros(ras) qualificados(das) tecnicamente e sujeitos emancipados para entender e intervir na realidade de seu contexto social e na sociedade mais amplamente?

Diante de tal exposição surge o seguinte questionamento: será que a formação permanente para o trabalho no PSF negociada e implantada nos pólos tem se limitado ao que o Ministério da Saúde designa como educação continuada, agravada por uma perspectiva reducionista, pragmática e fragmentada de educação?

A educação permanente de um modo geral é concebida como estratégia de aprendizagem a partir da problematização

do processo de trabalho, incorporando o aprender e o ensinar ao cotidiano das organizações do trabalho. É formada como uma ação estratégica para transformar a organização dos serviços e os processos formativos, as práticas de saúde e as práticas pedagógicas em um trabalho articulado entre sistemas de saúde e instituições formadoras. Assim, na estratégia de educação permanente em saúde, a mudança da organização e do exercício da atenção tem que ser construída a partir da prática concreta das equipes de trabalho, cabendo a gestão desses processos ao Pólo.

Dessa forma, o processo de trabalho em saúde fragmenta os atos, pois o acúmulo de novas tecnologias e a variedade de serviços acabam por fragmentar a prestação de serviços e do consumo de serviços em saúde.

Com este perfil de fragmentação do processo de trabalho ocorrido nas últimas décadas, com a implantação do conceito de produção flexível, cujas características principais são a flexibilidade e a polivalência dos processos de trabalho e dos trabalhadores, a educação começa a ganhar destaque como uma importante arma para, supostamente, se superar a exclusão social que o modelo de produção flexível acarreta.

Desta forma começamos assistir à volta da teoria do capital humano, rejuvenescido pela pedagogia das competências, res-

saltando o vínculo direto entre a educação e o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Durão (2005), a alardeada qualidade da educação foi traduzida, na maioria das vezes, por seu viés econômico, preocupando-se mais com os aspectos quantitativos do que com a qualidade propriamente dita. Temos o discurso que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento, destacando-se, principalmente, os fatores endógenos ao sistema como os responsáveis pela pouca melhoria no ensino.

Em confronto com os discursos neoliberais, vislumbra-se a educação como o fim das desigualdades do capitalismo, dando ao indivíduo uma formação omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológico. Foi daí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos (Franco, 2003). Esta formação do homem deve ser integral, para atender as necessidades inerentes ao modelo político econômico atual.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA FILHO, N. *Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva*.

Ciência & Saúde Coletiva, v. 2, n. 1/2, p. 5-23, 1997.

CIAVATTA, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

DRUCKER, P. F. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1994.

FRANCO, M. C. *O trabalho como princípio educativo: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC- RJ, 1990.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: *Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, p. 55-70, 2006.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, consciência e a educação dos trabalhadores. In ARROYO, M. et al. (Orgs.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, p.13-26,1989.

———. G. Os homens de negócio e a política Educacional do MEC na década de 1990. *Folha Dirigida*, Caderno de Educação, Rio de Janeiro, 20 a 26 de novembro de 2001, p.21.

MELO, G. N. de. *Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1992.

MOTTA. J. I *Educação permanente em saúde: da política do consenso à construção do dissenso*. Dissertação de Mestrado, Rio

de Janeiro: Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

_____ et al. Metodologia para oficina de imersão conceitual em Educação Permanente. In: Olho Mágico. Revista da área de formação e desenvolvimento de profissionais de saúde. Volume 12, número 2. Londrina, p.67-68. Abril/maio, 2005.

RAMOS, M. Integralidade na Atenção e na Formação dos Sujeitos: desafios para a educação profissional em saúde. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben. (Org.). Construção Social da Demanda. Rio de Janeiro, p. 207-221, 2005.

Educação Fetice: a metamorfose do trabalho docente superior

*Maria Emília Pereira da Silva*⁶⁹

O presente texto expõe aspectos centrais da fundamentação teórica da pesquisa intitulada “O Trabalhador Docente das Licenciaturas: formação e condições de trabalho no contexto da reestruturação produtiva e políticas neoliberais”. Procurou-se analisar as diferentes faces do trabalho docente à luz do materialismo histórico, método que orienta este estudo. No atual estágio da pesquisa, examina-se o processo de precarização do trabalho docente no ensino superior público e privado, recorrendo a fontes documentais, com base na formação do professor e suas condições de trabalho.⁷⁰

Algumas razões de ordem teórica e prática buscam explicar a precarização do trabalho docente face à crescente privatização do ensino superior, no Brasil. O exame de documentos relacionados ao processo de trabalho nesse nível de ensino permitiu obser-

⁶⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj. Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

⁷⁰ Os dados colhidos em fontes oficiais, até o momento, permitiram-me traçar um quadro da atual realidade do professor do ensino superior público e privado, em termos de sua condição de assalariado, tomando como critérios: a formação, o tempo de serviço na instituição e o regime de trabalho docente.

var uma *tendência à simplificação do trabalho docente* e à conseqüente *precarização do salário e formação do professor*. Esta análise leva em conta o aprofundamento das desigualdades e a fragmentação nesse campo de trabalho, com sérias implicações na organização das lutas dos trabalhadores desse setor. A tese aqui defendida parte de duas premissas do pensamento marxiano que se revelam fundamentais na compreensão da metamorfose do processo de trabalho docente, na atualidade: questões relativas ao *trabalho simples* e ao *trabalho assalariado*. A primeira refere-se à exigência da produção capitalista de reduzir, ao máximo possível, o trabalho a *trabalho simples*, em todas as esferas da produção, considerando que, em si, essa produção é indiferente à particularidade da mercadoria que ela produz, pois ao capitalista só interessa produzir mais-valia e apoderar-se desse quanto de trabalho não-pago. A segunda premissa reporta-se à indiferença da produção capitalista pelo caráter específico do *trabalho assalariado*, que tem nessa indiferença a sua própria natureza.

1. A metamorfose do trabalho docente: algumas hipóteses

O crescente empresariamento da educação superior permite observar uma tendência à *simplificação do trabalho docente* nesse nível de ensino. Em conseqüência, uma outra tendência é a

desqualificação do trabalho nessa área, pois, reduzido a trabalho simples, portanto, de fácil execução, esse trabalho pode prescindir de maior especialização. Tal simplificação pode se dar pelo uso de recursos técnicos, instrucionais, como pela padronização de aulas por meio módulos, apostilas e de cursos a distância. O resultado desse processo de trabalho tende a uma educação aliageirada, um produto mistificado, mercadoria que ofusca o trabalho do seu criador. Nesse sentido, o trabalho docente poderá até mesmo *prescindir* do professor, bastando para executá-lo, apenas, um *instrutor*, que não carece de maior qualificação. Por outro lado, ao direcionar para o mercado sua ação educativa, o setor privado de ensino, além de *desqualificar* o trabalho docente, investe na *intensificação extensiva* e *intensiva* do trabalho do professor, o que também contribui para dificultar o investimento dos docentes na sua organização coletiva, redundando esse fato no *enfraquecimento* das lutas coletivas dos trabalhadores que têm na docência seu meio de vida.

Duas hipóteses conduzem esta análise do processo de mercantilização do setor educacional. A primeira é a de que a educação, na sua forma mais mistificada (coisificada, concebida como mercadoria, produto do capital), pode resultar em uma banalização do humano, que está na raiz do processo educativo, e no ofuscamento do trabalho docente como criador desse valor. A segunda hipótese está relacionada à crescente diminuição da presença do Estado na

esfera educacional e à ampliação do empresariamento nessa área. Tornando-se mais restrito e seletivo o acesso docente ao ensino público estatal, os professores, para produzirem o equivalente de seus meios de vida – o salário –, vêm-se impelidos a ampliar sua dependência do setor privado, buscando exercer sua atividade em mais de uma instituição de ensino.

Parece remoto o surgimento de uma contra-tendência ao atual quadro de expansão do ensino superior privado, no país. Tal perspectiva vem aliada à dificuldade dos professores organizarem suas lutas devido à crescente fragmentação e precarização das condições de trabalho, sobretudo, quando se tem em vista o salário e a formação do professor. A tendência de mercantilização no ensino superior pode ser observada na ampliação de iniciativas governamentais, como as PPP (Parcerias Público-Privadas), o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio). Este último consta da proposta de reforma universitária que tramita no Congresso Nacional e nele o governo deixa explícita, como nos demais programas, a intenção de expandir, para o setor privado, atividades educacionais até então restritas ao Estado.

Entretanto, a educação que interessa de fato ao empresariado desse setor é a que produz mais-valia, ou seja, a

que permite a apropriação de um quanto de trabalho docente não-pago. Como trabalho assalariado submetido ao capital, o trabalho docente é indiferente para o empresário. Se, no atual contexto, a educação é uma esfera de produção rentável, interessa ao capitalista como qualquer outra fonte que lhe possibilite o lucro. Educação não seria uma boa mercadoria se não tivesse por finalidade satisfazer a uma necessidade social, como não seria do interesse do capitalista se não lhe proporcionasse um lucro mais elevado do que o que poderia obter em outras áreas. O interesse revelado pelo empresariado brasileiro nesse ramo testemunha o quanto a educação se tornou, nos nossos dias, uma mercadoria rentável.⁷¹

O acesso à educação, que aparece materializada na forma de um serviço, cuja distribuição se dá em diferentes setores – privado, estatal, comunitário, filantrópico – encontra-se, cada vez mais, limitado como exercício de um direito social. Na atual realidade de hegemonia do capital financeiro, da reestruturação produtiva e políticas neoliberais, a educação foi alçada a artefato de primeira necessidade, a moeda de troca no fragmentado e “flexível” mercado de trabalho. Na perspectiva dessa educação feti-

⁷¹ Entre as seis empresas líderes em educação superior encontra-se a Universidade Estácio de Sá. São empresas que “alcançaram proeminência no boom global de educação superior com fins lucrativos: Grupo Apollo e Laureate Education (EUA); Unip e Estácio de Sá (Brasil); NIIT (Índia); e Educor (África do Sul)” (McCowan, 2004).

che, o trabalho docente subsume misteriosos poderes de transformação individual e coletiva. Destarte, não aparece o trabalho concreto do professor na construção do futuro, do “progresso”, da propalada aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao sucesso no mercado de trabalho e ao empreendedorismo – atributos educacionais requeridos pela ideologia neoliberal. Tais expectativas são depositadas na educação como um produto efetivamente reconhecido pelo seu valor de uso, mas que, ao mesmo tempo, é alienado do seu produtor – o professor – que, afinal, é o responsável pela condução do processo educativo. Contudo, é como valor (de troca e fonte de lucro) que a mercadoria educação é posta à venda no mercado pelos empresários dessa área. Nessa mercadoria oblitera-se o trabalho docente, o concreto (qualidade, especialização do trabalho), e o que ressalta é o trabalho abstrato, o trabalho em geral (como qualquer outro, sua dimensão social). Assim, é naturalizado o trabalho do professor como um meio de educar os cidadãos em geral (seres com direitos iguais perante a lei). Entretanto, é desconsiderado que esse é um trabalho produzido numa sociedade de classes e que, por isso, estar-se-ão formando, na realidade prática, gerações de dirigentes e dirigidos, governantes e governados, patrões e empregados. Portanto, o projeto político-educacional, ao privilegiar os interesses de uns, estará desconsiderando os interesses de outros, posto que antagônicos enquanto interesses de classe.

A diversidade de concepções educacionais ao longo da história da educação (Manacorda, 1996) testemunha o valor de uso que lhe é atribuído a cada época. Entretanto, o trabalho docente, como prática profissional, uma especialização do trabalho, ainda hoje, para o senso comum e mesmo para estudiosos do campo educacional, é desconsiderado como parte da divisão social e técnica do trabalho. Sobre a docência aparece a educação como um fetiche.

O que nos leva a pensar a educação como fetiche? Com efeito, na educação oculta-se uma relação: relação entre o sujeito que trabalha e seu objeto de trabalho, o que implica dizer uma relação da qual nem um, nem outro saem incólumes. A relação entre professor e aluno é, assim, expressa numa relação qualitativa, já que, pela troca de experiências, ambos se impregnam de novas qualidades. Por outro lado, a docência em si é um conceito abstrato, se desvinculada do seu contexto sócio-histórico e tal compreensão leva a desmistificar o trabalho docente como algo natural, transistórico.

Por sua dimensão teleológica e prática, o trabalho é a atividade do homem que o revela como um ser pensante e criador. Assim concebido, o trabalho promove mudanças, não só na matéria, mas também na subjetividade do sujeito que a transforma. De fato, o trabalho docente tem sua especificidade, mas, como

qualquer outro, é uma atividade direcionada a um fim e este é a formação humana. Se o trabalho docente envolve conhecimentos e, sobretudo, valores ético-morais, estes não são os mesmos, dados para sempre; ao contrário, são historicamente concebidos e instituídos.

Como um trabalho, a docência está inserida em um *processo de trabalho* como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um *objeto* de trabalho; de *meios* ou instrumentos para executá-lo; e da própria *atividade* com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim, a docência é a atividade ou o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que o professor empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador produtivo. Parece óbvio, mas nem sempre há clareza quanto a isso. Como vimos, há mistificações em torno desse trabalho, o que nos impele a buscar elementos que possam orientar nossa análise sobre o seu modo de ser na contemporaneidade, quando as relações mercantis se generalizam, expandindo-se para esferas e dimensões da vida social que jamais poderíamos imaginar. Como proceder a essa análise, frente a tal realidade? Parece adequado partir do nível mais abstrato da docência para a análise do particular trabalho docente, examinando a formação profissional do professor e sua condição de assalariado a serviço do capital.

2. O trabalho docente e seu duplo sentido

Partindo do princípio de que o trabalho possui um duplo sentido – distingue o ser humano dos demais elementos da natureza como um ser social e se expressa sob formas históricas determinadas – e que a docência é um trabalho, podemos concluir que na docência estão inscritos esses dois sentidos, o que lhe dá uma dimensão ontológica e uma materialização histórica. Como um trabalho em geral, a atividade docente tem por finalidade suprir necessidades sociais e, como tal, produz valores – de uso e de troca. É inegável que a educação tem uma utilidade social e um valor, entretanto, na contemporaneidade, o professor é um trabalhador, cada vez mais, utilizado como instrumento no processo de valorização do capital. Dirigir o foco de análise para a formação profissional e as condições de trabalho e assalariamento do professor é resgatar o trabalho docente da forma fetichizada que a educação hoje assumiu.

Para uma definição desse trabalhador e da especificidade do seu trabalho, partimos da realidade marcada pela mundialização do capital, pela reestruturação produtiva e políticas neoliberais. A seguir, procedemos à análise dessa atividade no interior da atual divisão social e técnica do trabalho.

2.1. Sobre o trabalho docente em geral

Na contemporaneidade, embora se mostre mais evidente do que em épocas anteriores que o professor é um trabalhador, ainda há mitificações e mistificações envolvendo o ofício. De fato, em diferentes momentos, a profissão docente foi considerada um sacerdócio, um fazer essencialmente feminino, função reconhecida e respeitada, um “bico”, profissão quase doméstica, desempenhada pela “tia” ou no domicílio. Hoje, está sendo firmada a imagem do professor como um trabalhador que vive do seu salário, o que lhe traz implicações quanto ao seu *status* social e às suas condições de vida. As atuais formas de precarização do trabalho docente testemunham sua crescente proletarização.

Se a questão para análise é o entendimento do processo de (des)valorização do trabalho docente, face à reestruturação produtiva em curso mundialmente, o assalariamento há de ser o aspecto fundamental do trabalho docente a ser considerado. Dessa forma, não basta examinar o processo de trabalho docente, quando se pretende entendê-lo frente às atuais mudanças no mundo do trabalho. É igualmente necessário tomar-se para análise seu processo de valorização, ou seja, o processo de subordinação do trabalho docente ao capital.

Face ao atual contexto econômico-político-social, por que

se mostra insuficiente a simples análise do processo de trabalho docente? Como mostrou Marx, o processo de trabalho não é privilégio de uma forma social determinada. Ao contrário, antes de tudo, o trabalho é um processo que exige uma vontade orientada a um fim, ou seja, o próprio trabalho, seu objeto e seus meios. “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” – disse Marx (1983, p.151). Portanto, não basta estudar o processo de trabalho docente independentemente de suas formas históricas.

2.2. O trabalho docente a serviço do capital

A expansão do ensino superior privado vem representando uma forma de crescente precarização do trabalho docente no ensino superior. Nele se encontra a maioria dos professores horistas, com menor formação acadêmica, menos tempo de serviço na função e na instituição, maior carga de trabalho de docência, com atuação em mais de uma instituição, além de maior vulnerabilidade às infrações das leis trabalhistas e à “flexibilização” das relações de trabalho.

O empresariamento da educação superior, que os anos 90 viram surgir, deve sua expansão a esta última década, quando se instalaram megaempresas no campo educacional, representan-

do um meio privilegiado de exploração do trabalho docente, com a crescente precarização do seu salário. A partir dessa realidade, o processo de produção também é processo de formação de valor.

O produto ao qual nos reportamos é a educação superior. É um valor de uso que, no caso da esfera privada, é de propriedade do capitalista. Concebida como mercadoria, a educação superior ministrada em estabelecimentos privados com fins lucrativos tem seu valor determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção educativa. No caso, não nos interessa tanto analisar os meios de produção utilizados, como, por exemplo, as novas tecnologias aplicadas à educação, não em termos dos meios em si, mas na medida em que contribuam para a produção educacional média, isto é, simples (e, com freqüência, para o seu aligeiramento e a intensificação do trabalho do professor). O que nos interessa, particularmente, nesta síntese é a parte de valor que o trabalho docente agrega à educação produzida no âmbito do ensino superior privado. Estudar o trabalho docente nesse sentido é inteiramente diferente de estudá-lo, apenas, como um processo de trabalho.

O trabalho do professor é especificamente diferente de outros trabalhos produtivos, e a diversidade manifesta-se de forma objetiva e subjetiva no fim particular da docência. Mas, na medida em que o trabalho do professor é, pelo contrário, formador de

valor, ou seja, uma fonte de valor, em nada se distingue de qualquer outro trabalho, como o do produtor de giz, de livros, computadores etc., realizados nos meios de produção da educação. Somente por causa dessa identidade é que fazer giz, livros e computadores podem ser partes diferentes, apenas quantitativamente, do mesmo valor total (o valor da educação). Já não se trata aqui da qualidade, natureza e conteúdo do trabalho. Trata-se apenas da quantidade desse trabalho. Sobre esse aspecto, em nada altera se o trabalho de ensinar, educar é trabalho simples, trabalho social médio, ou complexo.

3. A educação sob a forma capitalista de produção: tendência à simplificação

Em relação ao trabalho simples, o trabalho docente mais complexo despende uma força de trabalho cuja formação implica custos mais elevados e necessita de maior tempo para ser produzida. Por isso, a força de trabalho empregada no trabalho docente complexo tem valor mais elevado do que a utilizada no trabalho docente simples. É claro que, se é mais elevado o valor da força de trabalho, mais utilizada é em um trabalho superior (complexo) e se materializa em valores proporcionalmente mais altos, no mesmo espaço de tempo utilizado pelo trabalho simples. Qualquer que seja, porém, a diferença entre o trabalho docente sim-

ples e o mais complexo, não há uma distinção qualitativa entre o quanto de trabalho necessário para o trabalhador docente repor, apenas, o valor da sua força de trabalho e o quanto de trabalho excedente com que produz mais-valia. Tanto no trabalho docente simples, quanto no complexo a mais-valia resulta de um quantitativo excedente de trabalho, ou seja, da extensão do mesmo processo de trabalho.

Finalmente, como a redução do trabalho a trabalho social médio é próprio do processo de produção de valor, também o trabalho complexo é reduzido. Assim, um dia de trabalho complexo pode ser reduzido a x dias de trabalho simples. Ao que parece, esta é a tendência atual no âmbito do ensino superior – a redução do trabalho docente a trabalho social médio, ou seja, a trabalho simples.

Referências bibliográficas

ARRIGHI, G. Trabalhadores do mundo no final do século. *Praga* (Revista de Estudos Marxistas), n. 1, p. 27-43, set.-dez. 1996.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, M. A. *A história da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

———. *O Capital: crítica da economia política*. Livro III. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

MCCOWAN, T. Mercantilização do ensino superior. perfil de seis empresas líderes em educação superior. *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED/LPP)*, nov. 2004.

NEVES, L. M.W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

TAVARES, M. A. *Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Apontamentos sobre os Cursos Superiores de Tecnologia

*Ivan Lima*⁷²

*Poliana Rangel*⁷³

Introdução

O objetivo da pesquisa é analisar o contexto contemporâneo de expansão dos cursos superiores de Tecnologia (CST) no Brasil, relacionando-o com as demandas postas pelo modo de produção capitalista na sua fase atual de acumulação. Essa pesquisa originou, por sua vez, a confecção ainda não finalizada de um artigo, do qual este resumo se origina. Isto significa que alguns pontos ainda deverão ser melhor abordados e outros reformulados. Ainda estamos em pleno processo de modificação do artigo.

O artigo surge como desdobramento do trabalho que realizamos na pesquisa "Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: do ensino médio técnico à edu-

⁷² Graduando do curso de História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

⁷³ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

cação integrada profissional e tecnológica”, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Ciavatta. A pesquisa em questão tem por objetivo analisar o trabalho, o ensino médio e a educação profissional de nível técnico e tecnológico a partir de sua historicidade. Visa recuperar a memória do trabalho e da educação através dos processos político-pedagógicos em curso nas escolas e de sua relação com a memória fotográfica existente em acervos institucionais e particulares, com ênfase sobre a ocupação do espaço da antiga fábrica da Companhia Brazil Industrial por várias instituições educacionais públicas (Ciavatta, 2005).

Apesar de o artigo ainda não estar finalizado, já contamos com uma estrutura básica para ele, em que buscamos desenvolver questões que consideramos significativas para o debate sobre os cursos de formação de tecnólogos. Iniciamos com uma seção onde abordamos a trajetória de constituição dos cursos superiores de Tecnologia, estabelecendo alguns marcos que avaliamos como importantes para o debate sobre a construção de tais cursos.

Em outro momento do artigo destacamos sucintamente a presença de outros cursos superiores de curta duração na educação brasileira. Alguns já extintos, muitos outros ainda atuantes – mesmo que ainda em processo de experimentação – são cursos que merecem também estudos aprofundados e reflexões sérias. Optamos por tratá-los ainda que brevemente por acreditarmos

na conjunção destas categorias de ensino aligeirado com um projeto maior de educação e de sociedade, caracterizado por uma dualidade que segrega o saber manual do intelectual.

“Tecnólogos: formação de profissionais em nível superior?” é o título da seção seguinte do artigo, onde, tomando como ponto de partida as dificuldades de inserção no mercado de trabalho encontradas por muitos formados na graduação tecnológica, buscamos discutir – também se relacionando com a seção anterior – os embates e conflitos sobre os cursos superiores de Tecnologia. Observamos aspectos dúbios, como a inserção destes cursos na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e não na Secretaria de Ensino Superior (Sesu), apesar de o MEC afirmar que são cursos de nível superior. Relacionamos ainda a formação universitária tida como tradicional (ou graduação plena) e a graduação tecnológica.

2. A trajetória dos cursos superiores de Tecnologia (CST)

Nesta seção procuramos deixar claro que a discussão sobre a graduação em Tecnologia não é nova. Ela remonta, de acordo com Machado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei n. 4.024, que traz em seu art. 104 a permissão para que os conselhos federal e estadual de Educação possam

autorizar o funcionamento, para fins de validade legal, de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Essa flexibilização respalda a aprovação do Parecer CFE n. 60/63, amparando a criação do curso superior de tecnologia em Engenharia de Operação com duração de três anos.

Com o golpe civil-militar de 1964, teremos a implantação da Reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540, a partir da qual, de acordo com Brandão (2006), se estabeleceu o aparato legal para a criação de cursos superiores de curta duração. Ou seja, o cenário de estímulo aos cursos superiores de curta duração se firma nesse período, mesmo com resistência dos meios universitários e dos órgãos de representação profissional da época.

Durante a década de 1990, observamos como marco para o debate acerca dos cursos de formação de tecnólogos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9.394/96. De acordo com Silveira, em seu artigo “Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI, a LDB/96”, é promulgada em consonância com a ideologia neoliberal de valorização dos mecanismos de mercado, descentralização, privatização, desregulamentação das leis trabalhistas, “é uma ‘LDB minimalista’, compatível com o Estado mínimo” (Saviani, 2003, *apud* Silveira).

Na LDB de 1996, o Título V – “Dos níveis e das modalidades de educação e ensino” conta com o terceiro capítulo inteiramente dedicado à educação profissional, compreendida de forma articulada com o ensino regular (Brasil, 2005, p. 22). Observamos ainda a noção de “aprendizagem permanente” presente no artigo 39, como um quadro de estímulo à constante “requalificação” e “reciclagem” do trabalhador e do estudante. Estas terminologias insinuam que o saber acumulado pelo trabalhador ou estudante nunca é suficiente; a sua validade expira tão somente de acordo com as oscilações do mercado de trabalho.

Outro ponto de destaque expresso na LDB/96 se refere ao sistema educacional brasileiro. Ele contém Níveis Escolares – educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e Modalidades (dentre elas a educação profissional). O Decreto 2.208/97, instituído para regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB/96, institui os seguintes níveis para a educação profissional (art. 3): básico, técnico e tecnológico. O primeiro, básico, que qualifica sem prévia escolaridade e que não se articula ao sistema profissional de ensino; o nível técnico, que se organiza, do ponto de vista curricular, separado do ensino médio; e finalmente o nível tecnológico, correspondente à graduação (Brandão, 2006).

O Parecer CNE/CES 436, de 2 de abril de 2001, determinou, afinal, que os cursos de tecnólogo são cursos de graduação, possibilitando, inclusive acesso à pós-graduação.

Diante de tais especificações legais, temos no artigo “A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão”, de Jaime Giolo, um precioso panorama da evolução da educação tecnológica brasileira, a partir dos dados do Inep – oriundos do Censo da Educação Superior. Abrangendo o período entre 1994 a 2004 – com exceção dos dados referentes a 1997, excluídos por serem de baixa confiabilidade – o autor faz um levantamento do universo dos cursos superiores de Tecnologia presenciais, a partir de critérios como cursos, vagas, inscrições, ingressos, matrículas e concluintes.

Entre outros pontos, o artigo nos mostra a preferência por parte das instituições de ensino superior privadas pelo oferecimento crescente desses tipos de cursos ao invés da graduação plena – chamada de tradicional. Observamos, portanto, um processo crescente de privatização da formação superior no país – uma vez que o ensino superior público mantém níveis irrisórios de crescimento – que vem desencadeando, de acordo com os dados, já um esgotamento desse modelo na área privada, tendo em vista que em 2004 apenas 41,8% de vagas oferecidas nos centros universitários privados foram preenchidas.

3. Outros cursos superiores de curta duração

Ao rememorar a história dos cursos superiores de Tecnologia, consideramos necessário analisá-la articulada com o surgimento de outros cursos superiores de curta duração. Indagamos a expansão desse tipo de curso, não como uma experiência singular, mas sim como uma política articulada a um conjunto de outros cursos superiores de curta duração que fez e faz parte do ensino superior no Brasil.

A licenciatura de 1º grau, criada através do art. 30 das Leis e Diretrizes de Base da Educação de 1971, Lei 5.692, e também chamada licenciatura curta (termo usado para diferir da licenciatura plena), foi uma das estratégias encontradas pelo governo militar de dar conta da expansão do ensino de 1º grau à época. Alegando falta de professores formados para atuar nesse nível de ensino, racionalizaram-se recursos e tempo para a formação em grande escala desses profissionais.

Somente com a LBD de 1996 teremos a extinção da licenciatura curta. Mas ao mesmo tempo, ela estabelece em seu art. 63 os cursos normais superiores, a serem oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, regulamentados pelo Decreto n. 3.276 de 1999. Os cursos normais superiores, com duração de até três anos, habilitam os seus egressos a atuarem como docentes na

educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Outra criação da LDB vigente são os cursos seqüenciais, regulamentados pela resolução CNE/CES n. 01/99 e pela Portaria MEC n. 612/99. Esses cursos são abertos a candidatos que possuem o ensino médio ou superior, embora devam “ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena” (Brasil, 2006). Eles são divididos em campo de saber e conferem um certificado ou um diploma que atesta conhecimento acadêmico em determinado campo de saber. Tais cursos chegam a ter apenas dois anos de duração e caracterizam-se muitas vezes pela liberdade proporcionada ao aluno de montar sua própria grade curricular, de acordo com a disponibilidade de disciplinas do curso.

4. Tecnólogos: formação de profissionais em nível superior?

A graduação em tecnologia, tida como de nível superior, ainda hoje é alvo de restrições as mais diversas, e poucas informações estão disponíveis para maiores elucidações, especialmente para o público não acadêmico.

Um primeiro embate pode ser localizado durante o processo de implantação dos primeiros cursos de Engenharia de Opera-

ção em meados da década de 1960. A curta longevidade deste curso pode ser localizada, entre outras razões, na forte resistência aplicada por outros engenheiros com graduação plena em aceitar esta nova modalidade profissional, confusa do ponto de vista curricular e sem garantia de qualidade de serviços (Brandão, 2006; Campello, 2005).

Outra dificuldade encontrada pelos tecnólogos se refere aos concursos públicos que têm por exigência o nível superior. Como exemplo atual, podemos citar o edital⁷⁴ da Petrobrás Transportadora S.A. (Transpetro), subsidiária da Petrobrás que, ao fazer a seleção de vários cargos de nível superior, médio e médio técnico, estabelece de forma categórica em seu artigo 3.8 que não são aceitos os cursos de tecnólogos para a admissão de seus funcionários. Segundo o coordenador de cargos e carreiras da Petrobrás Luis Antônio Cláudio da Silva, é vedada a participação de tecnólogos em todos os processos seletivos da empresa, pois esse tipo de formação não consta no plano de cargos da Petrobrás. No entanto, nos foi sinalizado a pressão que a Petrobrás sofre para “aceitar” esse tipo de formação, sendo um dos pontos em discussão na elaboração do novo plano de cargos, ora em curso.

Um trabalho que consideramos significativo para refletirmos sobre a questão dos tecnólogos é a dissertação de mestrado

⁷⁴ Edital da Transpetro/GRH-001/2005.

“Estudo do perfil profissional e da formação acadêmica do tecnólogo em estética: estudo de caso”, de Célia Regina Fernandes de Carvalho (2006). Em seu trabalho nos é apresentado um histórico das mudanças estruturais no mundo do trabalho e a sua vinculação na formação profissional tecnológica em estética. Ao analisar os dilemas desses profissionais, a autora fundamenta sua crítica a uma formação fragmentada e pulverizada na área da saúde. Segundo suas reflexões:

Os organismos internacionais questionam a aplicação das verbas públicas destinadas à educação superior, quando deveriam ser destinadas à educação básica, face à proposta de erradicar a pobreza e o analfabetismo nos países periféricos. Nesse discurso, na lógica capitalista, essas verbas públicas deveriam ser revertidas para a educação básica – em especial a fundamental. Para isso ocorrer, o Banco Mundial elabora políticas para conduzir a educação superior à submissão da lógica mercantil, ou seja, diversificando as fontes de investimento para a educação superior e *deslocando as verbas públicas apenas para a educação básica*. (Carvalho, 2006, p. 60 – grifos nossos)

A formação especializada destes cursos segue caminho opos-

to à formação universitária tradicional, caracterizada pelo processo mais prolongado de amadurecimento e reflexão possibilitado na graduação plena. A contenção de vagas para a graduação superior tradicional tem, portanto, um claro objetivo: a caracterização da educação como (re)produtora de mão-de-obra especializada para atender às demandas da sociedade capitalista.

Tal segregação dos saberes em plena graduação superior nos parece um retrocesso quando a comparamos, por exemplo, com o ensino médio técnico integrado. Por que se busca unir em determinado nível e separar em outro? Quais as perspectivas de formação de um cidadão produtivo e emancipado sem o incentivo à graduação plena – mais abrangente em relação aos fundamentos técnico-científicos que ela proporciona? Ou, como pergunta Rodrigues (2005, p. 263): “seria a persistência da dualidade estrutural, agora na educação superior – através da “verticalização” da educação profissional – alcançando a graduação e se prolongando para a pós-graduação?”.

5. Considerações finais

Como conclusão, ressaltamos que o presente trabalho busca contribuir nos estudos sobre a educação profissional, tendo em vista a centralidade dessa modalidade de educação na história do Brasil contemporâneo. Essa opção de implementar em larga

escala os cursos superiores de tecnologia são para diversos autores⁷⁵ uma alternativa para conter a pressão dos egressos do ensino médio por vagas no ensino superior público e gratuito, uma forma de racionalizar recursos para o ensino superior, além de uma possibilidade de atender ao projeto de desenvolvimento subordinado assumido pelo Brasil, dependente economicamente e consumidor de tecnologia.

O crescimento expressivo dos cursos superiores de tecnologia nas instituições de ensino superior privadas revela a opção do governo de se desresponsabilizar pela oferta do ensino superior público no Brasil. Como provas atuais, temos o sucateamento das instituições de ensino superior pública e o crescimento de programas de transferência de verbas públicas para instituições de ensino superior privadas – como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).⁷⁶

Com isso, finalmente, consideramos necessário problematizar a validade de tais cursos na realidade brasileira, no sentido de salientarmos as precárias condições que estes cursos são oferecidos atu-

⁷⁵ Para trabalhos que aprofundam tal temática, ver: Brandão (2006); Campello (2006) e Carvalho (2006).

⁷⁶ O ProUni concede bolsas parciais e integrais de estudos em instituições de ensino superior privadas. O Fies é um programa que financia 50% do valor da mensalidade de estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas. Ambos são financiados com recursos públicos e dirigidos a estudantes que comprovem não ter condições financeiras de arcar com seus estudos em nível superior.

almente. Seus egressos enfrentam muitos impasses, como uma formação aligeirada e não alicerçada nos fundamentos técnico-científicos da formação, a não obtenção do registro profissional nos órgãos e entidades de classe e a inserção – quando ocorre – de forma desqualificada no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, M. *Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?* Texto base para apresentação no GT Trabalho e Educação na Anped, Caxambu, MG, 2006. (Mimeo.).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica*. Brasília: Semtec, 2005.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Cursos seqüenciais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid3&id=103&Itemid=295>>. Acesso em: 28 set. 2006.

CAMPELLO, A. M, *Análise da expansão dos cursos de formação de tecnólogos em saúde, Brasil 1991-2003*. Ttexto de apoio para apresentação de comunicação coordenada no Congresso da Abrasco, RJ, 2006.

———. *A “cefetização” das escolas técnicas federais: um percurso do ensino médio técnico ao ensino superior*. Tese de Doutorado,

RJ, Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

CARVALHO, C. R. F. de. *Estudo do perfil e da formação acadêmica do tecnólogo em estética: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

———. *Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo: do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica*. Projeto de Pesquisa – CNPq/UFF/Pibic (2005-2007), 2005. (Mimeo.).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A Formação do cidadão produtivo: a cultura de trabalho no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

GENTILI, P. O conceito de empregabilidade (exposição). In: LODI, L. H. (Org.). *Seminário nacional sobre avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate*. São Paulo: UniTrabalho, 1999.

GIOLO, J. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, J.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Educação superior em debate: Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: Inep, 2006.

LIMA FILHO, D. L. *A desescolarização da escola: impactos da*

reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MACHADO, L. *O profissional tecnólogo e sua formação*. (Mimeo).

MATTOS, M. B. *Classes sociais e luta de classes: atualidade dos conceitos*. Disponível em: <http://www.nodo50.org/ubasigloXXI/congreso06/conf3_badaro.pdf#search=%22badar%C3%B3%20classe%22>. Acesso em: 24 set. 2006.

MENDES, S. R. Cursos técnicos pós-médio: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 2, 2003.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Revista Trabalho, Educação e Sociedade*, v.3, n.2, p. 259-282, 2005.

SILVEIRA, Z. S. da. *Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI*. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109a.htm>. Acesso em: 20 set. 2006.

Inserção Dependente e Subordinada do Brasil no Capitalismo Mundial e os Projetos de Universidade em Debate

Elizabeth Orletti⁷⁷

Introdução

Nossa pesquisa teórica indica que o Brasil se encontra inserido de forma subordinada no processo de mundialização da economia. Este tipo de inserção vem criando mais e mais desigualdade social e só tornam mais atualizadas as pesquisas de Florestan Fernandes (1981) que concluem que o capitalismo dependente é uma forma subordinada da expansão capitalista, pois este desenvolvimento econômico, político e social desigual faz parte da expansão do capital.

O desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um atraso de algum setor ou alguma região, porque *no capitalismo financeiro a acumulação do capital é criadora de desigualdades*. As oportunidades de avanço econômico,

⁷⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Uerj. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

tal como se apresentam serialmente para um Estado de cada vez, não constituem oportunidades equivalentes de avanço econômico para todos os Estados. Arrighi (1998) cita Wallerstein, que insiste que neste sentido o *desenvolvimento é uma ilusão*.

O atual debate sobre a globalização econômica, social e política abrange a universalização do capitalismo, respaldada na ampliação geográfica dos investimentos, no desdobramento das cadeias produtivas e nas relações de troca do sistema capitalista mundial e na própria cultura. O discurso sobre a globalização esconde, sob a máscara da modernidade pós-industrial e informacional, a onipotência do capital mundializado, em particular a precarização das relações de trabalho. A expressão mais universal da modernidade é a globalização pelo mercado, e segundo Paris (2002), uma epiderme embelezada, apresentada como um fenômeno incontornável e virtuoso, resultante de um novo tipo de competitividade ampliada e flexível. Os estudos de Fernandes (1981) são claros ao diagnosticar o Brasil como um país de inserção dependente e subordinada neste processo.

Neste cenário, a universidade brasileira encontra-se entre dois caminhos: o de adaptar-se aos projetos que levam à continuação do Brasil com uma inserção dependente e subordinada, ou o de implementar projetos reais de ciência,

tecnologia e inovação, que resgatem seu papel de construir junto com a sociedade um real desenvolvimento do país, refundando a universidade pública ou mesmo, a nação.

1. Questões centrais para o desenvolvimento da pesquisa

Embora conduzido pela economia, o processo de globalização e/ou mundialização transcende os fenômenos meramente econômicos e, para o entendimento de toda a sua extensão e profundidade, deve ser apreendido também em suas dimensões políticas, ecológicas e culturais. Neste sentido, a formulação de premissas alternativas de desenvolvimento, numa perspectiva histórica, nos levará a uma discussão rica e profícua sobre os efeitos deste processo desenfreado de globalização, juntamente com o desenvolvimento, em particular do Brasil, de forma dependente, dentro do modelo de “capitalismo dependente”⁷⁸ que é tão funcional à expansão capitalista sob a hegemonia do capital financeiro.

O desenvolvimento desigual e combinado dos países não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um atraso de algum

⁷⁸ Ao falarmos de capitalismo dependente temos a preocupação de explicitar como esse desenvolvimento capitalista nos países periféricos interferem na vida econômica, social e política de todos os trabalhadores. A questão do debate sobre centro-periferia é extensa e polêmica. Neste estudo utilizaremos a expressão “capitalismo periférico” no sentido que utiliza Arrighi (1998).

setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades. Nesta nova fase, o capital financeiro deixou de ser o complemento necessário da produção e do comércio. Essas duas últimas esferas, hoje, estão subordinadas às decisões da esfera financeira, cuja autonomização é uma realidade, extrapolada ou absolutizada pela ideologia da globalização.

A análise de Florestan Fernandes nos leva a concluir que é o mercado mundial que condiciona ou mesmo determina as possibilidades de diferenciação e integração do capitalismo nas sociedades capitalistas dependentes. Na ótica dele, subdesenvolvida é a sociedade extremamente desigual, excludente e autoritária (Fernandes, 1981), que resulta da apropriação, da expropriação e da exploração excedentes e da autocracia burguesa típica do capitalismo dependente. Afirma, ainda, que o que explica o subdesenvolvimento é a heteronomia capitalista, fundamentalmente econômica.

Em concomitância com esta pesquisa de Arrighi (1998), os estudos de Fernandes e os de Oliveira (2003; 2005) nos levam a observar que o traço mais essencial da economia capitalista mundial é a recompensa desigual por esforços humanos iguais e oportunidades desiguais de uso de recursos escassos. É com certeza a destruição criativa de desigualdades que nutre toda expansão ca-

pitalista. Conseqüentemente, apenas uma minoria da população mundial desfruta da riqueza democrática e o faz somente por meio de uma luta perene contra as tendências excludoras e exploradoras; através das quais a riqueza oligárquica dos Estados do núcleo orgânico é criada e reproduzida.

Arrighi (1998) consegue com clareza distinguir que, só os países do núcleo orgânico conseguem ser de fato inovadores, por realizarem atividades que requerem um maior investimento em ciência e tecnologia. Os países semi-periféricos ficam à margem deste processo, por não efetuarem este investimento e estarem inseridos de forma subordinada a este processo de mundialização da expansão capitalista. Esta forma subordinada marca definitivamente a inserção de países como o Brasil, tanto na assimetria que aparece no sistema educacional com a economia, quanto na reestruturação do seu mercado de trabalho.

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 a expressão contraditória 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 quatro aspectos que estruturam este texto: a) o que significa a redefinição da uni-

versidade brasileira como organização social ou instituição social; b) o que caracteriza os projetos de desenvolvimento em disputa no Brasil e no interior das instituições de ensino superior ao longo do século XX; c) quais as conseqüências desta opção da fração dominante da burguesia brasileira de não ter um projeto nacional de desenvolvimento; e d) a constituição do denominado capitalismo acadêmico que vem redesenhar que rumo está tomando a universidade pública brasileira.

2. A universidade privatizada e mercantilizada

O pensamento neoliberal assumido pela classe dominante brasileira traduzido pelas tese do ajuste mediante a reforma do Estado, privatizações do patrimônio público e ampliação do poder do capital sobre o trabalho, pela derrocada dos direitos trabalhistas e pela internacionalização da economia sob o jugo monetarista e fiscal em nome do pagamento dos serviços da dívida externa, anulou o esforço logrado *por uma industrialização à marcha forçada* (Oliveira, 2003, p. 65). Isto esclarece, de forma meridiana, porque a universidade pública está cada vez menos na agenda da classe burguesa brasileira detentora e associada de forma subordinada ao sistema capital mundial.

Segundo Frigotto (2001), o parco investimento em ciência

e tecnologia no Brasil pode ser evidenciado pelos dados fornecidos em recente exposição para empresários brasileiros por dois técnicos do Banco Mundial – Carl Dahlman e Cláudio Frischtak. Com base em estudos do Banco Mundial, estes técnicos revelaram que o Brasil concorre com 1,6% da produção científica internacional e responde apenas por 0,0019 das patentes internacionais que indicam a criação de novas tecnologias

Este dado é revelador de um capitalismo dependente que configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbano-industrial truncados, com a dominância de atividades *neuromusculares* e, como consequência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples da maior parte da força de trabalho e uma pequena parcela para o trabalho complexo, que demanda domínio das bases científicas e tecnológicas, mormente para os setores integrados na base digital-molecular representados especialmente por grandes empresas multinacionais.

A desresponsabilização do Estado com o ensino público e sua vinculação, cada vez maior, à iniciativa privada, são o norte das reformas do Estado e da educação. O governo atual preparou um duro golpe para o ensino de nível superior do Brasil, através do *projeto de autonomia*, uma reformulação piorada da PEC-370, elaborada na forma de projeto de lei. Esta autonomia preconizada nas propostas governamentais encontra-se fundada em

princípios liberais – a autonomia dos indivíduos no mercado e diante do Estado, enquanto livres proprietários de sua pessoa e de suas capacidades – livres de outros laços de dependência extra-econômicos – sujeitos às regras de competição do mercado, que seleciona os mais aptos, condizente com seus critérios e valores. A implantação em nosso país de escolas superiores totalmente desequipadas das condições necessárias ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa, destinadas apenas a profissionalizar mediante o repasse de informações, de técnicas e habilitações pré-montadas, testemunha o profundo equívoco que toma conta da educação no Brasil. Na realidade, tal ensino superior não profissionaliza, não forma o aluno. Limita-se a repassar informações fragmentadas e pontuais, atendendo somente o nível burocrático e formal. Junto a este tipo de política de privatização do ensino superior, temos o escasso investimento na universidade pública brasileira, que vem sendo privatizada e destruída por dentro.

O projeto de reforma universitária do MEC apresenta graves entraves para a universidade pública brasileira, porque, não sendo mais a educação um direito do cidadão, cria-se uma ausência de responsabilidade do Estado para com o ensino superior. A reforma quer definir a universidade como uma organização social, nos moldes empresariais, rompendo com sua

denominação de uma instituição social.

Chauí (2003) coloca que a universidade operacional é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível; a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

A ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma; em segundo lugar e, como consequência, ela se tornou uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital. Onde advém as novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e a transformação da universidade numa organização ou numa entidade operacional. Vemos assim, a constituição do capitalismo acadêmico, que vem sendo bem analisado por Chauí (2003), Delgado (2005), e outros intelectuais.

O capitalismo acadêmico vem sendo conceituado por intelectuais canadenses, argentinos, mexicanos e brasileiros como um processo em que a universidade procura resolver suas pendências financeiras solucionando os problemas de empresas do capital privado, firmando convênios e parcerias privadas que colocam o ensino superior na lógica mercantil, negando seu papel social, obscurecendo funções substantivas da universidade pública.

4. Problema de pesquisa propriamente dito: inserção dependente e subordinada do Brasil ao capitalismo mundial e os projetos de universidade em debate.

Ainda que só o projeto neoliberal seja divulgado, temos dois projetos em disputa: um que vem sendo implementado pelo MEC e que pretende impor e generalizar um modelo empresarial como a única opção para a universidade brasileira; outro que quer resgatar o papel social e crítico da universidade brasileira, como instituição social, onde a educação é pensada como um direito e não como um serviço. Neste texto, estamos explicitando as posturas dos que defendem o *capital* – e que necessitam a todo custo adequar a universidade à lógica mercantil – e a dos que exigem que a universidade preserve seu caráter crítico e científico, cumprindo seu papel de refundação da nação democrática e autônoma.

5. Indicações metodológicas

Em primeiro lugar, queremos deixar claro que este trabalho quer compreender o impacto e a influência do neoliberalismo, particularmente sobre a universidade pública brasileira, onde começa a predominar a tendência a uma mercantilização e a uma privatização do conhecimento e dos espaços públicos da qual jamais se tinha ouvido falar, quanto mais vivenciar.

As opções políticas governamentais que foram sendo feitas, 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 vem apontando várias análises, foi de um ajuste ao ideário neoliberal e 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, proporcionando elevação da renda. Aquele ajuste traz 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.

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. Nossa hipótese é, pois, de 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. A superação de uma universidade de braços abertos para os projetos dominantes e, no seu interior, predominantemente de costas para um projeto de desenvolvimento efetivamente sustentável, que implicaria, como aponta Hobsabawm (2000), estratégias não com o mercado, mas contra o mercado, mediante a dilatação da esfera pública.

Sob a base dos capítulos de análise mais geral, o prosseguimento da tese se dará, inicialmente, mediante uma primeira aproximação, no plano histórico-empírico, examinando na literatura existente em que medida a geopolítica mundial, o fenômeno da globalização e a revolução tecnológica se rebatem sobre a educação superior no Brasil. Verificar em que medida estas metamorfoses no mercado de trabalho se rebatem por sua vez nos projetos para a universidade pública brasileira. Trata-se de investigar, ao contrário da teoria do capital humano e de seus desdobra-

mentos, da qualidade total, competências e empregabilidade, o grau de assimetria entre as influências da economia sobre os projetos em disputa para a Universidade Pública Brasileira.

Como pista preliminar e esquemática, o que se apresenta à primeira vista e que carece ser investigado é que o divisor de águas, o conflito, se situa entre as propostas que se adaptem à nova divisão internacional do trabalho como consumidores de ciência e tecnologia e as que vinculam seus projetos para a universidade brasileira dentro de uma perspectiva soberana e não dependente no plano internacional.

Como sinaliza com muita clareza Oliveira (2005), cabe a essa universidade a busca de novos consensos, de organizar formas de participação realmente democrática para os atores sociais deste mundo de trabalho que necessita ser reconstruído, já que ainda acreditamos que o trabalho é essencial para uma existência humana livre e consciente dos direitos de cidadania.

Do ponto de vista metodológico, devemos iniciar nossa pesquisa por uma releitura da bibliografia sobre formação profissional e qualificação, buscando pela diferenças que têm acompanhado sua trajetória no sistema educacional brasileiro. Ficaremos atentos para detectar os interesses do capital (setores produtivos) na reestruturação da educação superior, como também que

rumo tem o planejamento desta reformulação tanto para a academia quanto para a sociedade. O uso do método histórico permite buscar as mediações e determinações históricas conforme vai se desenrolando na sociedade capitalista, desmistificando a partir de processos histórico-sociais mais amplos (a história como processo) e reconstruí-los como parte de uma determinada (delimitada) realidade que sempre intrincada, complexa, aberta à transformação pela ação dos sujeitos sociais envolvidos (a história como método).

O trabalho de campo se constituirá de entrevistas abertas e fechadas aos professores e aos administradores dessas universidades selecionadas, para averiguar se estão cumprindo o papel de produção de conhecimentos novos, que nos levem a ser produtores de ciência e tecnologia e não meros consumidores no mercado internacional., ou simplesmente formando “capital humano”, nos moldes que nos alertou Delgado (2005), que se adaptem aos padrões mercantilistas de produção pré-estabelecidos pelo capital.

O estabelecimento de categorias deverá ser derivado do aprofundamento da pesquisa conceitual que norteará com maior precisão aquelas que devam atender à apreensão do objeto no movimento do real. Certamente, até a elaboração dos instrumentos para a coleta de dados, ter-se-á definido o conjunto de categorias de análise. Na montagem do questionário e mesmo no ro-

teiro de entrevista, faremos a opção por questões abertas e fechadas, sendo que o tratamento das questões abertas e resultados de observações serão analisados de forma qualitativa, devendo alguns depoimentos serem transcritos. As questões fechadas sendo categorizadas a priori e passarão por um tratamento estatístico, distribuídos em tabelas de frequência simples e cálculos percentuais. O referencial teórico está sendo utilizado na elaboração desta metodologia como também será utilizado na descrição, interpretação e apresentados dos resultados desta pesquisa.

Trata-se, em síntese, de verificar se as universidades a serem pesquisadas estão formando cidadãos críticos à nova (des)ordem mundial e sua apologia. Por tudo que vimos, temos claro que os desafios educacionais que teremos de enfrentar só serão superados se, definitivamente, nos posicionarmos entre ser ou não sujeitos de nossa história, construir ou não o país como uma nação soberana e não apenas consumidora de conhecimentos e de novas tecnologias.

Referências Bibliográficas

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

CHAUÍ, 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.

DELGADO, Orlellas. *Neoliberalismo Y Capitalismo Académico*. México, 2005.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca de Ciências Sociais.)

FRIGOTTO, G. Os “homens de negócio” e a política educacional do MEC. *Jornal Folha Dirigida. Caderno Educação*. Rio de Janeiro, 20 a 26 de novembro de 2001, p. 12.

HOBBSAWM, E. *O Novo Século* (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

OLIVEIRA, F. de, *Crítica da Razão Dualista - O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003

OLIVEIRA, F. de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: AUED, B. W (org) *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo, Editora Casa do Psicólogo, 2005.

PARIS, C. *O animal cultural*. São Carlos, UFScar, 2002.

Formação de Tecnólogos em Saúde: tendências e situação atual⁷⁹

Ana Margarida Campello⁸⁰

Introdução

Este texto apresenta algumas questões sobre a trajetória dos cursos de graduação tecnológica na área da saúde, de 1991 a 2003. Tomamos como base para a análise os dados dos Censos da Educação Superior, realizados pelo MEC/Inep. O mapeamento aqui apresentado representa um primeiro estágio do desenvolvimento da pesquisa “Formação de tecnólogos em saúde, no Brasil: situação atual e tendências”, que tem como objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica da formação de tecnólogos em saúde, enquanto mediação do estudo das reformas da educação profissional e do ensino superior, implantadas no Brasil a partir do final da década de 1990.

Para recuperar a historicidade dos processos que levaram à definição deste objeto de estudo, é preciso situar as transforma-

⁷⁹ Este texto tem por base o Relatório da pesquisa “Formação de tecnólogos em saúde, no Brasil: situação atual e tendências”, desenvolvida na EPSJV/Fiocruz (Bolsa Fiocruz/Faperj, Programa de Apoio ao Ensino Técnico – Paetec).

⁸⁰ Doutora em Educação. Pesquisadora e Professora do Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

ções políticas e educacionais no Brasil nesse período com a implantação da reforma da educação profissional (Decreto n. 2.208/97) no governo Fernando Henrique Cardoso, que proibiu o desenvolvimento do ensino técnico integrado e que, por meio de uma série de processos, entre eles a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets (Campello, 2005), impulsionou a expansão do desenvolvimento de cursos de formação de tecnólogos, assim como as diversas medidas de redefinição/reiteração dessa política pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, entre elas o Decreto n. 5.154/04, que revoga o Decreto n. 2.208/97, e o Decreto n. 5.773/06 que, ao dispor sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, determina procedimentos para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia.

Ficam aqui algumas questões que dizem respeito, de forma específica, à dinâmica da relação entre trabalho e educação e que remetem a reflexões sobre as mudanças no sistema educacional brasileiro, notadamente no nível superior, com a indução da política no sentido da expansão da oferta dos cursos de graduação tecnológica, a partir do final da década de 1990. De forma mais específica, no que diz respeito aos cursos de graduação da área da saúde – cujas diretrizes curriculares (Parecer CNE/CES n.

1.133/01) reforçam a necessidade de articulação entre educação e saúde e de incorporação nos projetos pedagógicos desses cursos do arcabouço teórico do Sistema Único de Saúde (SUS), tendo em vista uma formação coerente com as necessidades do SUS, a análise que aqui apresentamos aponta para a necessidade de avançarmos no diagnóstico qualitativo dos cursos de graduação tecnológica da área da saúde. Esses cursos superiores de tecnologia constituem-se, realmente, como uma nova modalidade de graduação mais orientada para investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos, ou trata-se apenas de uma mudança de nível da formação técnica: “cursos técnicos superiores”?

1. As reformas educacionais da década de 1990 e os cursos superiores de tecnologia: graduação tecnológica ou cursos técnicos superiores?⁸¹

É no contexto mais geral de discussão da mudança de configuração da educação escolar brasileira, a partir do final da década de 1990, que esta pesquisa foi definida. Pretende-se analisar a política dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva no que diz respeito especificamente à educação profissional e tecnológica. O estudo das questões mais espe-

⁸¹ As idéias aqui apresentadas encontram-se originalmente em Campello (2005).

cíficas relativas à formação de tecnólogos na área da saúde é entendido como mediação do estudo dos determinantes políticos, sociais e econômicos das reformas educacionais do Brasil, no período em foco, no que diz respeito à formação profissional e tecnológica e, mais especificamente, como mediação dos mecanismos de flexibilização do ensino superior no Brasil e de indução ao dualismo estrutural, nesse nível de ensino.

As reformas dos anos 90 proibiram o desenvolvimento do ensino médio-técnico e criaram um sistema de formação profissional paralelo e independente da educação básica. Essas reformas contribuíram para aprofundar a dualidade estrutural da escola brasileira, ao promover uma ruptura entre formação básica e educação profissional:

Para consolidar essa organização dualista, que implicou extinguir o ensino técnico nas escolas estaduais e o ensino de formação geral nas escolas técnicas federais (Decreto n. 2.208/97), o governo apoiou-se no pressuposto de que a função das escolas técnicas e profissionais, regulares, das redes municipais, estaduais e federais, públicas e privadas é a de “preparar para o mercado de trabalho”. Se não fizessem isso, estariam se “desviando” do seu propósito, isto é, do seu caráter técnico e profissionalizante. (Soares, 2004)

No artigo “Os *community colleges*: uma solução viável para o Brasil?”, da série Textos para Discussão do Inep, Castro (2000) descreve os *community colleges* americanos como escolas que predominantemente oferecem cursos de nível pós-secundário. Da análise desse texto, ressaltamos a formulação das características que se pretende que as escolas técnicas federais adquiram, pela sua transformação, nos anos 90, em centros federais de educação tecnológica (CEFETs): um novo tipo de instituição, especializada no desenvolvimento de cursos de curta duração, em nível pós-secundário.

Na formulação de Castro, “pós-secundário” e “ensino superior de curta duração” são quase sinônimos. Percebe-se em várias passagens do artigo mencionado que, para o autor, a questão formal – cursos realizados após o ensino secundário – é mais importante do que a natureza da formação proporcionada. Assim, o técnico pós-médio ou o tecnólogo (cursos superiores de curta duração) em pouco, ou nada, se diferenciariam na sua natureza e objetivos de oferecer formação profissional, em cursos de curta duração, em função do mercado de trabalho. Entendendo que “a diferença entre curso superior, universidade ou pós-secundário está apenas na cabeça das pessoas” (Castro, 2000, p. 16), o autor defende, no entanto, que o nome que vai ser dado a esses cursos “é assunto importante e de conseqüências”, daí decorrendo, provavelmente, a denominação de cursos superiores para os cursos

de formação de tecnólogos.

Tem razão, portanto, a matéria do jornal *A Folha de S. Paulo*, ao pôr em evidência a semelhança entre os cursos técnicos pós-médios e os cursos de formação de tecnólogos e ao ressaltar que a principal diferença entre um e outro é o diploma que conferem:

Eles concorrem lado a lado. Juntos, são capazes de confundir muitos estudantes e até selecionadores experientes. Ambos preparam para o mercado de trabalho, têm duração menor que a de uma graduação tradicional e são focados em uma área específica da profissão. Quando se fala em cursos técnicos e tecnológicos, a dúvida é constante: quais as principais diferenças entre um e outro? O diploma é uma das respostas. Os primeiros garantem certificado equivalente ao de ensino médio. Tecnológicos são classificados como ensino superior. (*Folha de S Paulo*, 12 jun. 2005)

○ “imperativo do mercado” se traduz pela subsunção da escola e da formação oferecida à necessidade de especialização e de oferta de cursos que correspondam a “empregos com o mes-

mo nome” (Castro, 2000, p. 16): “se há mercado, há curso” que podem ser dos ultra-sofisticados (uma planta piloto de produção de semicondutores) aos mais simples (sapateiros e seleiros). Mas, sempre segundo o autor, “o vice-versa é mais crucial: se não há mercado, não há curso” (p. 13). Os cursos de educação profissional, portanto, devem ser montados em articulação com necessidades específicas e por vezes pontuais do mercado de trabalho e devem deixar de ser oferecidos, caso não atendam mais às necessidades para as quais foram criados. Nessa formulação está implícita uma tentativa de reformulação do conceito de formação profissional que implica a redefinição das atribuições da educação escolar e o estabelecimento de “relações orgânicas entre escola e empresa” (Tanguy, s.d.).

Para avançar nesta análise, é fundamental resgatar o fato de que os cursos superiores de tecnologia não são uma invenção das reformas dos anos 90. Esses cursos já estavam previstos pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e, em seu artigo 23, prevê a possibilidade de sua flexibilização pela oferta de modalidades diferentes de cursos “a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” e, em seu parágrafo primeiro, determina que “serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”.

Estão em jogo, desde os anos 60, a concepção de educação superior e sua flexibilização. A diferença de finalidades entre a formação de tecnólogos e o ensino superior fica clara, na política dos anos 90, principalmente, na análise dos Pareceres CNE/CES n. 436/2001 e CNE/CP n. 29/2002. No primeiro,⁸² o Conselho Nacional de Educação entende que “os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais”. O Parecer CNE/CP n. 29/2002⁸³ dá origem à Resolução CNE/CP n. 3/2002 que, em seu artigo primeiro, estabelece a finalidade dos cursos superiores de tecnologia, na forma que segue:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

⁸² Relatam o Parecer CNE/CES n. 436/2001, os Conselheiros Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Antonio MacDowel de Figueiredo e Vilma de Mendonça Figueiredo.

⁸³ O Conselheiro Francisco Aparecido Cordão é o relator do Parecer CNE/CP n. 29/2002.

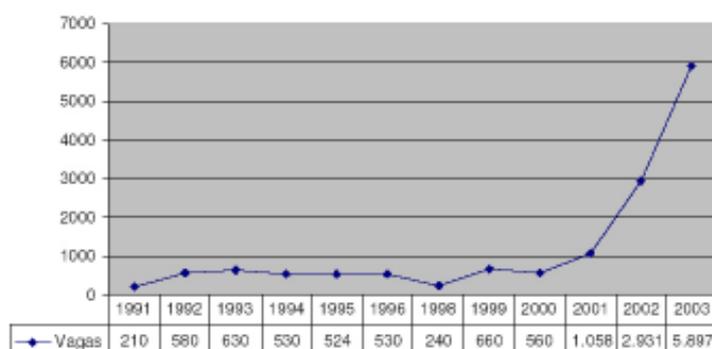
Esta mesma Resolução do Conselho Nacional de Educação estabelece, em seu artigo segundo, que os “os cursos de Educação Profissional de Nível Tecnológico serão designados como Cursos Superiores de Tecnologia” e ratifica, em seu artigo quarto, que os cursos superiores de tecnologia são “cursos de graduação com características especiais”.

A análise desses Pareceres evidencia uma progressiva redefinição da política com relação aos cursos de formação de tecnólogos que, inicialmente definidos no Decreto n. 2.208/97 (art. 3º) como um dos níveis da educação profissional, vão progressivamente se configurando como uma flexibilização do ensino superior brasileiro. A esse respeito, o Parecer CNE/CP n. 29/02 é bastante claro ao indicar a necessidade de superar as “incongruências” dos Decretos n. 2.208/97 e 2.406/97, de forma a “não cair na tentação de caracterizar uma educação tecnológica tão diferente das demais formas de educação superior que se torne um ser à parte da educação superior, como um quisto a ser extirpado futuramente”, reafirmando que o “nível tecnológico da educação profissional integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino”.

2. Análise da expansão dos cursos de formação de tecnólogos em saúde (Brasil: 1991 a 2003)

Nesse primeiro momento de realização da pesquisa foram trabalhados, principalmente, dados quantitativos coletados pelo Inep nos Censos da Educação Superior, de 1991 a 2003, com exceção do Censo de 1997, não disponibilizado pela instituição. Foram analisados dados relativos a estabelecimentos, cursos, vagas, inscritos, matrículas e concluintes.

O gráfico a seguir apresenta a evolução, ano a ano, do número de vagas oferecidas nos cursos de formação de tecnólogos em saúde.



Analisando-se o gráfico, percebe-se facilmente dois momentos distintos nos anos 90. O primeiro, até 1998/1999, de relativa estabilidade; o segundo, de um aumento gigantesco na oferta de vagas, que dobram ou quase triplicam de um ano para outro.

Giolo (2006), em seu estudo sobre a expansão desses cursos, no período de 1994 a 2004, chegou à conclusão de que as instituições de educação superior mostraram uma predileção por esse tipo de curso com relação aos de maior duração. Em outras palavras, os cursos de graduação tecnológica apresentam índices de crescimento maior do que aquele apresentado pelo total de cursos de graduação na década estudada.

No que diz respeito especificamente à área da saúde, identifica-se um aumento bem maior na oferta desses cursos do que aquele verificado para o total de cursos de formação de tecnólogos: 88,9% em 2001, 177% em 2002, 100% em 2003. É preciso ressaltar, no entanto, que apesar desse expressivo crescimento, a oferta de cursos de formação de tecnólogos na área da saúde, ainda era bastante pequena: a pesquisa identificou apenas 58 cursos de formação de tecnólogos em saúde no total de 1.142 cursos de formação de tecnólogos em desenvolvimento em 2003.

Também na saúde, como no total, o crescimento se deu de forma mais expressiva no setor privado: em 1999, das 660 vagas oferecidas, 190 eram públicas (29,8% do total); em 2003, das 5.455 vagas oferecidas, apenas 442 eram públicas (7,5% do total); entre 1999 e 2003, o setor público apresentou um crescimento de 132% (de 1990 para 442), enquanto as vagas no setor privado cresceram 1.060% (de 470 para 5.455).

Encontramos em nossa pesquisa, nos Censos da Educação Superior (1991-2003), Cursos Superiores de Tecnologia na Saúde em: Educação Física; Equipamentos Médico-Hospitalares; Estética; Gestão em Saúde; Nutrição e Dietética; Radiologia e Diagnóstico por Imagem; Reabilitação; Saúde Bucal; Saúde Pública; Saúde Visual; Segurança no Trabalho.

Também no que diz respeito à ampliação do leque da oferta de cursos, é nítido o impacto da reforma da educação profissional. Desses cursos apenas três – Equipamentos Médico-Hospitalares, Radiologia e Saúde Visual – podem ser considerados como “tradicionais” da área, na medida em que aparecem nos dados pesquisados nos Censos da Educação Superior, desde 1991. Os demais surgem a partir de 1998 e, principalmente, de 2000 em diante.

Chama a atenção o fato de que essa ampliação da oferta de cursos superiores de tecnologia em saúde tenha se dado a despeito de parecer do CNS, que, em 18 de outubro de 2002, se pronunciou claramente no sentido de considerar que a formação de tecnólogos não é pertinente à área da saúde:

entendemos que em face da complexidade e especificidade do trabalho em saúde é necessário um trabalhador com formação superior em bases

sólidas, tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista humanista, o que não nos parece possível nesta proposta de formação apenas voltada para o trabalho. (Parecer CNS, 18/10/2002)

O mapeamento realizado demonstra que, a despeito do posicionamento claro do CNS, esses cursos estão sendo desenvolvidos, sua oferta está sendo ampliada tanto em termos quantitativos, quanto em termos de abertura do leque de cursos oferecidos.

O MEC, em 2006, entendendo a necessidade de “aprimorar e fortalecer o desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia”, elaborou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia como um “guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral”.

Caracterizados como cursos de curta duração, com currículos flexíveis e conteúdos mais imediatamente aplicáveis às necessidades produtivas, esses cursos tem sido vistos, antes (no governo militar) e hoje como uma estratégia eficiente de racionalização modernizadora dos investimentos na educação superior. Chamamos a atenção para a conjugação nos anos 1990 das reformas do ensino médio e da educação profissional. A ampliação do acesso ao ensino médio, a partir de 1990, com a conseqüente pressão

de seus egressos para acesso ao ensino superior, é acompanhada pela gigantesca ampliação do oferecimento de cursos superiores de tecnologia.

Em matéria publicada, em 17 de agosto, no sítio do MEC (apud Machado, 2006), lê-se que, “ao comentar a situação dessa modalidade de cursos, o ministro afirmou que o ministério quer prestigiar a profissão de tecnólogo e admitiu a possibilidade de ser feita uma campanha nesse sentido”.

Está em processo de avaliação, no CNS, uma solicitação do MEC para que esse Conselho volte a deliberar quanto à pertinência da formação de tecnólogos na área da saúde (Ata da 167ª reunião ordinária do CNS – 12/13 de julho de 2006, p. 22).

Considerações finais

O acompanhamento do desenvolvimento da política de educação profissional e tecnológica do atual governo indica que há uma clara intenção de ampliação da oferta dos cursos superiores de tecnologia.

Esta pesquisa, portanto, ao ter como objetivo analisar as tendências e a situação atual e compreender a dinâmica da for-

mação de tecnólogos em saúde em sua relação com a reforma da educação profissional e do ensino superior, tem sua relevância acentuada pela natureza mesma do objeto de estudo definido e pelas polêmicas que o cercam.

É nesse processo que a profissão de tecnólogo vai surgindo no Brasil, identificada principalmente com a curta duração dos cursos encarregados dessa formação, muitas vezes vistos como cursos técnicos de nível superior.

Estamos em fase de (re)definição, a partir dos estudos realizados, dos próximos passos a serem dados de modo a avançar no diagnóstico quantitativo e qualitativo da formação de tecnólogos em saúde. Desde já algumas questões se colocam no sentido de melhor perceber de que maneira e a partir de quais critérios estes cursos estão sendo oferecidos. Há espaço nas equipes de saúde para esse profissional, de nível superior, "intermediário", entre o técnico de nível médio e o profissional de nível superior? Como se identifica a necessidade desses profissionais e a partir de quais indicadores são definidos os perfis dos profissionais a serem formados? Como se posicionam os diferentes conselhos profissionais da área da Saúde quanto ao desenvolvimento desses cursos e ao registro e reconhecimento profissional dos tecnólogos? Qual o perfil de seus alunos?

Referências bibliográficas

BRASIL. CNE/CES. Parecer n. 1.133, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.

———. CNE/CES. Parecer n. 436/2001, de 2 de abril de 2001. Analisa os cursos superiores de tecnologia e a formação de tecnólogos.

———. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

———. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

———. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

———. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

CAMPELLO, A. M. de M. B. A “cefetização” das escolas técnicas federais: um percurso do ensino médio-técnico para o ensino superior. Tese de Doutorado, Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005.

CASTRO, C. de M. Os community colleges: uma solução viável para o Brasil? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GIOLO, J. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão, 2006. (Mimeo.).

MACHADO, L. O profissional tecnólogo e sua formação, 2006. (Mimeo.).

SOARES, R. D. A pedagogia de Gramsci e o Brasil. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=168>. 2004.

TANGUY, L. Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école. Paris: *Sociologie et Société*, XII, n. 2, s. d.