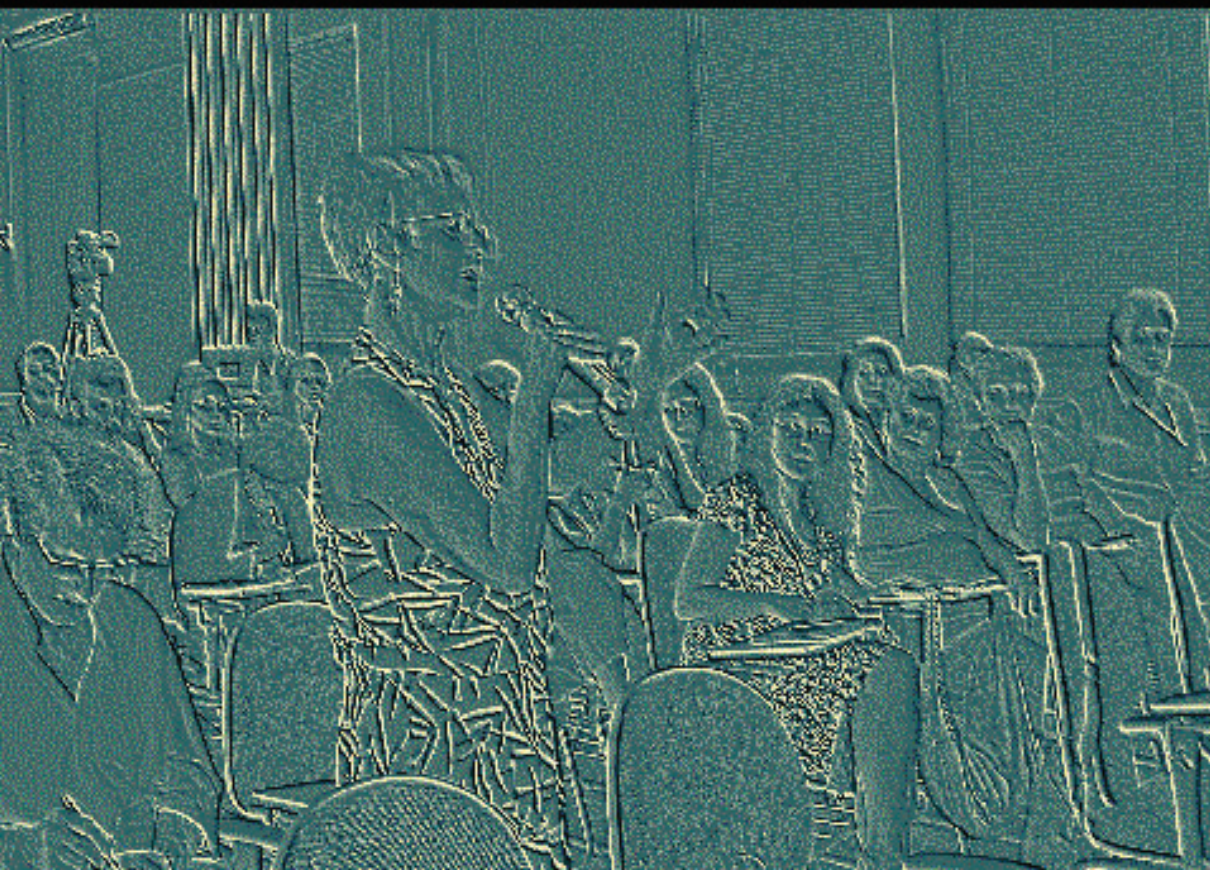


IV Seminário de Pesquisa

**A CRISE DA SOCIABILIDADE DO
CAPITAL E A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**



Coordenadores e Comissão Científica

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Maria Ciavatta (UFF e UERJ)

Marise Ramos (UERJ e EPSJV-Fiocruz)

Promoção

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Universidade Federal Fluminense – UFF

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz

Coordenação Editorial

Marise Ramos

Eveline Algebaile

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Marcelo Paixão

Apoio: CNPq e Faperj

S471a Seminário de Pesquisa, IV (2009 : Rio de Janeiro,RJ)

Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

296 p. : il. , graf.

ISBN: 978-85-98768-66-3

1. Trabalho e Educação. 2. Capital Humano. 3. Sociedade Civil. 4. Política da Educação. 5. Juventude. 6. Capital social. 7. Produção do Conhecimento. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Ciavatta, Maria. III. Ramos, Marise. IV. Título.

CDD 370

ANAIS

**A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL
E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Coordenadores e Comissão Científica

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Maria Ciavatta (UFF e UERJ)

Marise Ramos (UERJ e EPSJV-Fiocruz)

**IV Seminário dos Projetos Integrados
UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz**

APRESENTAÇÃO

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

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

Os Projetos Integrados de Pesquisa se pautam por dois polos: o campo empírico e a historicidade pela qual a teoria se produz. Assim, pretendemos, com a realização dos seminários, identificar em que medida os temas estudados e as discussões coletivas realizadas ao longo do ano de 2009 foram apropriados e nos ajudaram a avançar em nossos temas. Em que ponto nos encontramos em nossas pesquisas? Que dificuldades, que perspectivas, que questões estão em aberto?

No ano de 2009, o tema que orientou as discussões foi *a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento*. De acordo com o pensamento de Marx e de análises de marxistas, como as de Istvan Mészáros, o capital constitui-se numa relação social que em seu metabolismo engendra estruturalmente a crise e a mesma tem em sua equação incógnitas imprevisíveis e incontroláveis. O sistema mantém-se e se reproduz além da estrita produção da mais-valia. Trata-se, por outro lado, de um sistema que tem uma capacidade exponencial de desenvolver as forças produtivas e produzir mercadorias, mas por centrar-se na propriedade privada concentra-se cada vez mais nas mãos de poderosos grupos e aumenta a desigualdade social.

A crise se manifesta na financeirização e se rebate na reprodução do valor e do consumo – mas não é somente financeira: é social, é política. E não é mais localizada, é global. Uma crise qualitativamente diversa, porque tanto o recurso à guerra quanto a exploração da natureza, como

mecanismo de superação, apresentam limites intransponíveis sem que se faça uma destruição em massa.

○ pensamento marxista está sendo retomado por seu potencial analítico diante das incertezas que o descrédito da doutrina neoliberal e a fluidez das concepções do pós-modernismo estão trazendo a todas as regiões do planeta. As promessas de bem-estar esfumam-se diante da crise atenuada pela intervenção dos Estados em favor dos bancos e grandes empresas, que não podem ruir de todo sem trazer desequilíbrios insustentáveis aos países.

No plano do conhecimento, novos produtos e avanços tecnológicos se multiplicam produzindo a euforia da comunicação e do consumo. A educação passa a ser produto cobiçado pelos pobres e pelas grandes empresas – os primeiros, pelas necessidades da sobrevivência em um mercado competitivo, onde não há postos de trabalho para todos; as últimas, pelas necessidades produtivas e pelos espaços de manipulação ideológica permitidos pelos sistemas educacionais. A produção do conhecimento e sua cientificidade são desafiadas pelo produtivismo induzido com base em recompensas mercantis e pela facilidade de acesso à informação, que traz consigo, também, a cópia fácil, os plágios. O pensamento marxista, ao articular a ontologia da vida social e a exigência da historicidade, desvela a totalidade social e histórica onde se produz o conhecimento e as diferentes sociabilidades geradas pelo sistema capital.

○ IV Seminário dos Projetos Integrados de Pesquisa, realizado na UERJ, UFF e EPSJV/Fiocruz, nos dias 03 e 04 de dezembro de 2009, foi pensado como um momento de exposição das diferentes formas de apropriação das leituras e discussões relativas a esse tema nas pesquisas associadas ao grupo, implicando um simultâneo exercício de agregação dessas pesquisas em subtemas expressivos das questões que as estruturam. Entendendo que os subtemas propostos – Estado, sociedade civil, educação e o sistema capital; Juventude, sociedade, trabalho e educação; Processo do conhecimento: trabalho e educação; e Educação superior e reforma do Estado – são igualmente expressivos de âmbitos de relações e práticas sociais onde a crise da sociabilidade do capital se produz e se manifesta, acreditamos que a apresentação do debate realizado a um público mais

amplo, por meio da publicação destes anais, constitui uma contribuição efetiva para o aprofundamento do debate necessário ao enfrentamento teórico e prático das questões concretas que se apresentam como desafio no atual contexto de crise e recomposição do capital.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos

Coordenadores

SUMÁRIO

TEMA 1: ESTADO, SOCIEDADE CIVIL, EDUCAÇÃO E O SISTEMA CAPITAL

**Implicações das Formas de Enfrentamento da
"Questão Social" na Educação no Contexto da
Mundialização** _____ **13**

Vânia C. Motta (PPFH/UERJ)

**Organismos Internacionais e a Política de
Educação Profissional Brasileira** _____ **27**

Michelle Paranhos (PPFH/UERJ)

**A Formação Docente no bojo da Pedagogia
da Docilidade: um breve olhar sobre a
Revista Nova Escola** _____ **43**

Mônica Ribeiro (PPGE/UFF)

**Ensino Médio Integrado: a Importância de
Manter Acesa a Chama do Embate** _____ **55**

Wilson Coutinho (PPFH/UERJ)

**A Crise do Capital e a Formação
Integrada em Questão** _____ **67**

Maria Ciavatta (PPGE/UFF e PPGSS/UERJ)

**Estado, Sociedade Civil e Difusores Ideológicos
do Capital: Educação e Cultura com uma Agenda
Política e Ideológica Desafiante** _____ **79**

Ana Cristina de Oliveira (PPGSS/UERJ)

TEMA 2: JUVENTUDE, SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

**Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda
para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória
de Inclusão e de “Empregabilidade”** _____ **91**

Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ)

**A Proposta (des)Integradora de uma
Sociedade de Capitalismo Dependente: da
Cidadania Mutilada à “Invisibilidade Social”** _____ **105**

Juarez de Andrade (PPFH/UERJ)

**Educar para a Governabilidade: As Ações
de Qualificação Profissional do Consórcio
Social da Juventude** _____ **127**

Carlos Soares (PPFH/UERJ)

**Trabalho e Educação de Crianças e
Adolescentes: o Descompasso entre as
Leis e suas Práticas Sociais** _____ **139**

Sandra Morais (NEDDATE/UFF)

**Crise de Identidade e de Representação dos
Sindicatos hoje: Adaptar-se ou Resistir à
Nova Sociabilidade Capitalista?** _____ **151**

Helder Molina (PPFH/UERJ)

TEMA 3: PROCESSO DO CONHECIMENTO – TRABALHO E EDUCAÇÃO

**Educação e Totalidade: a Questão da
Conexão Interna** _____ **167**

Maria Emília Pereira da Silva (EMFM)

**Reflexões sobre a Produção Midiática do
Conhecimento na Sociedade Capitalista** _____ **179**
Sonia Maria Ferreira (PPFH/UERJ)

**Práxis e Pragmatismo: Referências
Contrapostas dos Saberes Profissionais** _____ **193**
Marise Ramos (PPFH/UERJ; PPGEPS/EPSJV-Fiocruz)

**Produção do Conhecimento Referente à Formação
Profissional em Educação Física no Brasil** _____ **213**
Juliana Rufino Orthmeyer (UEL/UEM)

TEMA 4: EDUCAÇÃO SUPERIOR E REFORMA do ESTADO

**A Reforma do Estado e da Educação Superior
no Brasil: o Desafio Histórico da Luta pela
Educação Pública de Qualidade** _____ **227**
Rafael Bastos (PPFH/UERJ)

**Tendências da Qualificação Acadêmica e
Profissional face à Mundialização Financeira:
Iniciando este Debate no Serviço Social** _____ **241**
Elisabeth Orletti (PROPED/UERJ)

**A Educação Profissional Tecnológica e sua
Vinculação com a Dualidade Profissional no Brasil** _____ **253**
Poliana Rangel (PPGE/UFF)

Avaliação Institucional: O SINAES em Movimento _____ **267**
Zacarias Gama, Jorge Souza, Luiza Chaves, Vanessa Ramos,
Ivone de Oliveira, Vinícius Calçada e Adriana Andrade, Marcelle
dos Prazeres (PPFH/UERJ)

281

Um Projeto de Emancipação Humana na Construção do Nível Médio do Campo pelo Movimento Sem-Terra no Brasil _____	281
ANEXO _____	293

Implicações das Formas de Enfrentamento da “Questão Social” na Educação no Contexto da Mundialização

Vânia C. Motta¹

Resumo

As análises sobre as formas de enfrentamento da “questão social” têm sido constantes nos estudos e pesquisas das áreas das ciências sociais e humanas tendo em vista a intensificação de suas velhas e a emergência de novas expressões da “questão social” resultantes do atual estágio do capitalismo mundializado. Entretanto, observa-se uma tendência a privilegiar análises nos limites do empírico imediato e formulações de metodologias que definem e aprimoram o conceito de pobreza, que acompanham graus de desigualdades, taxas de pobreza, de desemprego, de emprego informal, de analfabetismo e seus variantes; predominância na correlação da “questão social” com a educação, seja como mecanismo que provoca sua manutenção, seja como estratégia que promove sua superação esvaziada da centralidade dos conceitos de classe e de luta de classes, isto é, sem centralidade no trabalho. Entendendo que as teorias que sustentam qualquer investigação partem da realidade social e nela interferem, apreender as múltiplas determinações e mediações que constituem as diversas expressões da “questão social” na atualidade, com vista a sua superação, pressupõe o entendimento de políticas social e educacional como desdobramentos das formas de enfrentamento da “questão social” na sociedade capitalista, com isso, implicadas e constituídas nas disputas por interesses, demandas e necessidades diferenciadas e até antagônicas e determinadas pelas condições históricas objetivas e subjetivas de cada formação social. No âmbito deste artigo, buscar-se-á refletir sobre as implicações das atuais formas de enfrentamento da “questão social” sob orientação dos organismos internacionais inseridas nas “políticas de desenvolvimento do milênio” que estabelecem correlação com a educação básica.

¹ Mestre em Educação pela UFF e Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Pesquisadora da CAPES-Faperj. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ.

Introdução

A acumulação de riqueza num polo e, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no polo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital.

Karl Marx

A mundialização do sistema capital vem se realizando com elevado custo social para a classe trabalhadora, com implicações mais intensas nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, tendo em vista as heranças deixadas tanto pelo colonialismo escravocrata quanto pelo processo de modernização conservadora. No âmbito do Estado, o enfrentamento das expressões da “questão social” tem implicado num conjunto de ações por parte dos aparelhos do Estado voltadas para aliviar a pobreza e amenizar a precarização do trabalho, desdobradas em políticas social e educacional focadas nas camadas mais pobres ou “vulneráveis” da população e de caráter compensatório.

Observa-se que nos últimos governos brasileiros os encaminhamentos de políticas social e educacional sob orientação dos organismos internacionais vêm se realizando integrados, configurando mais clara e diretamente a educação escolar como fator de alívio da pobreza, num movimento de ampliação do processo de democratização do acesso à educação escolar concomitante ao estreitamento dos direitos sociais; de alargamento do acesso a benefícios sociais e precarização dos serviços públicos.

O *pauperismo* da modernidade é visto na perspectiva da teoria social crítica como um fenômeno social que não se limita às condições materiais, mas à pobreza de “todas dimensões da vida social” (AMIN, 2003), da miséria à ignorância e à degradação moral, como Marx define a dinâmica da acumulação do capital na epígrafe. Entretanto, é tomando o estreito empírico imediato que grupos da classe dominante buscam corrigir tais “disfunções sistêmicas” e amenizar possíveis tensões políticas e sociais.

No âmbito deste artigo, buscar-se-á refletir sobre as implicações das atuais formas de enfrentamento da “questão social” sob orientação dos

organismos internacionais inseridas nas “políticas de desenvolvimento do milênio” que estabelecem correlação com a educação básica.

1. Políticas social e educacional como desdobramentos das formas de enfrentamento das expressões da “questão social”

Na perspectiva da teoria social crítica, o pauperismo, o desemprego e o subemprego, a precarização das relações trabalhistas e toda a condição de miséria material e cultural e de degradação moral das massas são expressões da “questão social” e inerentes ao “sistema capital”.

O termo “questão social”, segundo Lamamoto (2003), é a “expressão do processo de desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político na sociedade” reivindicando o seu “reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (p. 77). Surge para indicar um momento de tensão na nascente sociedade industrial causado pelo pauperismo crescente e pela organização política dos operários exigindo melhores condições de vida e de trabalho. Nas palavras de Netto (2004): “a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa” (p. 43), o que nos leva a concluir que “questão social” exprime o próprio movimento contraditório que insere o modo de produção capitalista conforme epígrafe: acumulação de riquezas concomitante à acumulação de pobreza material, moral e cultural.

O termo “sistema capital” cunhado por Mézáros recupera a compreensão marxiana da dinâmica estrutural do capitalismo, que se realiza para além do sistema de produção e das relações de produção, sobretudo nas relações sociais. Como observa Engels (In: Fernandes, 1983), “estrutura econômica da sociedade constitui [...] o fundamento real” das relações sociais e é a partir desta estrutura que deve “ser esclarecida toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como os modos de concepção religiosa, filosófica, etc., de cada uma das épocas históricas” (p. 407). Podemos incluir no “etc.” posto por Engels, a ideologia e a cultura, uma vez que, na perspectiva de Gramsci (2000), a burguesia, diferentemente das classes dominantes precedentes “essencialmente con-

servadoras”, põe para si a tarefa de alargar sua esfera de classe absorvendo toda a sociedade em sua perspectiva cultural e econômica. “Toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador” (p. 271).

Dessas análises sobre o “sistema capital” e sobre a “questão social” podemos identificar dois movimentos contraditórios inerentes às relações sociais capitalistas. Primeiro, sua grande capacidade de produzir riqueza material e intelectual (tecnologias) no mesmo instante em que produz a pobreza material e cultural. Segundo, a necessidade de expandir seu modo de ser, sentir e viver ao mesmo tempo em que cria uma superpopulação, relativamente à margem da sociabilidade capitalista.

Tais contradições vão influenciar as formas de encaminhamento das análises da realidade conforme diferentes perspectivas teórico-analíticas, bem como as formas de enfrentamento das expressões da “questão social” que são desdobradas em política social, como também, e aqui devem ser destacados, os desdobramentos da política educacional – isto é, nas sociedades capitalistas, políticas social e educacional estão imbricadas, uma vez que a educação escolar também está carregada de historicidade e, com isso, está embrenhada no significado de “questão social”. Trata-se de um espaço de disputas tanto pela burguesia que em sua natureza visa a alargar sua esfera de classe bem como aumentar a produtividade com a qualificação do capital humano, quanto para a classe trabalhadora que identifica o acesso à educação-escolar como possibilidade de melhoria da condição material e também como um instrumento que pode compor a luta de classes.

Tais contradições e disputas de concepções também vão refletir nos encaminhamentos de políticas, contrapondo, principalmente, duas concepções antagônicas definidas por Pastorini (In: BEHRING e BOSCHETTI, 2008)² como tradicional e marxista.

Na perspectiva tradicional, os encaminhamentos de política social e educacional, ou o conjunto de ações do aparelho estatal, visam a *amenizar* ou *corrigir* os efeitos negativos do regime de acumulação do capital.

² Pastorini, ao definir tais perspectivas, o faz compreendendo os encaminhamentos da política social, sem estabelecer relação com a política educacional como se pretende neste artigo.

Nesta perspectiva, a “questão social” é concebida como disfunção do sistema, ou anomalia sistêmica, que precisa ser corrigida ou como concessão do Estado voltada para restabelecer o equilíbrio social via melhoria do bem-estar da população, amenizando as condições materiais e as possíveis tensões sociais e políticas num determinado momento histórico. Na perspectiva marxista, a política social é compreendida como unidade contraditória, em que as ações dos aparelhos do Estado tanto podem significar concessões à classe trabalhadora como podem significar conquistas das classes trabalhadoras. Entretanto, aponta Pastorini que pensar política social (incluindo política educacional) como unidade contraditória requer a superação tanto das abordagens economicista, fatalista, reducionista, que veem as políticas social e educacional somente na perspectiva da concessão do capital como forma de atenuar conflitos, como também do enfoque “ingênuo”, “simplista”, de considerar os avanços das políticas sociais somente como “vitória” da classe trabalhadora.

A compreensão dos encaminhamentos de políticas pelo Estado, nesta perspectiva – como fenômeno contraditório – deve ser numa via de mão dupla, como coloca Frigotto, isto é, as políticas social e educacional tanto atendem positivamente aos interesses da acumulação do capital como respondem às demandas e os interesses da classe dominada, ao proporcionarem ganhos reivindicatórios na sua permanente luta contra o capital. Tal compreensão pressupõe o entendimento de políticas social e educacional como desdobramentos das formas de enfrentamento das expressões da “questão social”, implicadas e constituídas nas disputas por interesses, demandas e necessidades diferenciadas e até antagônicas, ainda, determinadas pelas condições históricas objetivas e subjetivas de cada formação social.

Nesse sentido, e entendendo que as teorias que sustentam qualquer investigação partem da realidade social e nela interferem, incluindo a interferência nas definições de políticas, apreender as múltiplas determinações e mediações que constituem as diversas expressões da “questão social” – pobreza, violência, analfabetismos, desemprego, subemprego, precarização do trabalho e da escola, etc. – com vista a sua superação, requer o esforço de apreender a “rica totalidade das determinações” (MARX. In: FERNANDES, 1983, p. 410).

Entretanto, embora tenha alargado as análises sobre as expressões da “questão social” com outras áreas de conhecimento que não tinham tradição de análise sobre o fenômeno social, o enfoque analítico predominante tem sido restrito ao empírico imediato ou a formulações de metodologias que definem e aprimoram o conceito de pobreza, que acompanham graus de desigualdades, taxas de pobreza, de desemprego, de emprego informal, de violência, de analfabetismo e seus variantes. O que tem implicações, também, nas formas de encaminhamento das políticas social e educacional.

2. Cenário atual e formas de enfrentamento predominantes

Com a exacerbada contradição provocada pelo atual padrão de “acumulação flexível do capital” (CHESNAIS, 1996), resultando nas últimas décadas no progressivo aumento da pobreza, do desemprego e do subemprego – traços dominantes dessa conjuntura –, o pauperismo volta a ser visto como prioridade nas agendas dos principais organismos internacionais e regionais como questão de segurança internacional.³

Nos relatórios do Banco Mundial, do BID, da ONU e da Cepal, elaborados a partir de meados dos anos 1995, é unânime o alerta sobre os riscos de ruptura da coesão social com a intensificação da “questão social”. Considerando tal risco e visando a amenizar os efeitos perversos do atual regime de acumulação, em 2000, a ONU reúne os países membros e os organismos internacionais compondo um “pacto global” de ajuda mútua, através de um conjunto de políticas voltado para “combater a pobreza no planeta”.⁴ Neste conjunto de “políticas de desenvolvimento do milênio” foram introduzidas, consensualmente, novas formas de encaminhamento, diferentes daquelas que compunham as políticas sociais dos anos 1990 do Banco Mundial⁵.

³ No contexto da Guerra Fria, durante a gestão de McNamara no Banco Mundial, a pobreza era vista não como uma questão de filantropia, mas como uma questão de segurança (LEHER, 1998).

⁴ Site ONU (www.onu-brasil.org)

⁵ No relatório “Desenvolvimento e Pobreza – 2000/2001”, o Banco Mundial faz uma

Coube para a educação uma dupla tarefa: gerar capital humano e capital social⁶, ou seja: manter o processo educativo voltado para o atendimento das demandas do mercado e do rápido ingresso dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho, seja formal ou informal, acrescido da tarefa de transmitir mensagens culturais de solidariedade, cooperativismo, empreendedorismo, na perspectiva da formação de uma consciência cívica em prol do “bem-estar da coletividade”, porém no âmbito das necessidades econômicas imediatas; unindo esforços coletivos para a criação de arranjos produtivos alternativos, como forma de sobreviver autonomamente, em relação aos benefícios sociais do Estado.⁷

Cabe ressaltar que este sentido de coletividade ou comunidade, conforme observa Oliveira (2007), não tem o mesmo significado de comunidade arendtiano, na qual se constitui a política: “é o seu contrário, porque é um recorte como especificidade não universal. [...] A sociedade civil fica restrita aos arranjos locais e localizados”, a “educação e a cultura são transformadas em territórios não conflitivos” (OLIVEIRA, 2007, p. 42), esvaziando todo o conteúdo político que insere estas dimensões na perspectiva gramsciana.

As ações coordenadas de políticas social e educacional ampliaram a função econômica da educação escolar. A educação não é mais somente um fator de modernização, aumento da produtividade e equalização social ou mobilidade social, como foi predominante no contexto nacional-desenvolvimentista dos anos 1950-70. Também não é mais somente fator de competitividade e inserção no mercado de trabalho, na perspectiva da “pedagogia das competências” ou da “sociedade do conhecimento”, no contexto da mundialização. Passa a ser também um fator de alívio à pobreza.

avaliação das políticas social e educacional dos anos 1990, criticando a priorização no investimento do capital humano dos pobres sem considerar outras dimensões necessárias para gerar capital humano, tais como: saúde, nutrição, educação e, “fundamentalmente”, capital social (p.11).

⁶ A ideia de gerar “capital social” é retomada com nova roupagem neoinstitucionalista a partir da concepção de Robert Putnam (2002) de que qualquer sociedade que possua um elevado nível de cultura cívica, de capacidade associativa, de confiança no coletivo e nas instituições atinge melhores níveis de desenvolvimento econômico e social.

⁷ A introdução desses novos mecanismos de hegemonia voltados para gerar capital social foi mais profundamente discutida em MOTTA, 2007 e 2009.

Contudo, do final dos anos 1990 até hoje o cenário econômico-social não teve alterações significativas para essa parcela mais pobre da população. Segundo o informe Panorama Social 2009 da Cepal, o número de pobres na América Latina aumentou em nove milhões, passando de 180 milhões para 189 milhões de pessoas, e em situação de indigência passou de 71 milhões para 76 milhões, abrangendo 13,7% da população da região⁸. No Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) o número de pobres foi reduzido em quatro capitais, passando de 14,574 milhões para 14,258 milhões⁹.

Conforme constata Andrade (2009), no Brasil, de 1999 até 2006, houve um aumento significativo do trabalho escravo: de 1.099 pessoas em 1999, passou para 6.930 em 2006¹⁰. No mundo, sobretudo, nos países de capitalismo dependente, segundo o autor, com base no balanço recente da OIT, estima-se que 12 milhões e 300 mil pessoas estejam na condição de escravas. Em relação à taxa de desemprego, o autor constata que as taxas encontram-se inalteradas, sem flutuações, desde 1996¹¹. Entretanto, adverte que na aparente estabilidade indicada nos gráficos não está incluída a variável referente ao crescimento da população, que no período entre 1996 e 2005 passou de cerca de 160 milhões de pessoas para mais de 188 milhões, o que indica o aumento do desemprego. Já os dados do IBGE em relação à evolução dos trabalhadores desempregados apontam um crescimento de cerca de 100% entre 1993 e 2006; de 4.300 desempregados em 1993, passam para 8.200. Constata, ainda, que entre o grupo de desempregados os jovens são maioria (46%); 60% da população brasileira trabalhadora ganha entre 1 e 2 salários mínimos¹². A grande maioria de nossos jovens, entre 16 e 24 anos, segundo o autor, está fora da escola e sem emprego; especificamente nos cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA), 43% que frequentaram abandonaram os cursos, e destes, aqueles que estão empregados abandonaram o curso por causa

⁸ Site Cepal (www.eclac.org).

⁹ Site Ipea (www.ipea.gov.br).

¹⁰ Pastoral da Terra e DIEESE (2006), In: Andrade (2009).

¹¹ DIEESE (2006). Idem.

¹² IBGE. PNAD Elaboração: DIEESE, 2007. Idem.

da incompatibilidade de conciliar trabalho e escola.¹³ Muito recentemente foi veiculado na mídia impressa que “a juventude brasileira [está] sob a ameaça da violência – cinco a cada mil jovens morrerão antes de 24 anos” de idade, tomando como base a pesquisa realizada pelo Laboratório de Análise da Violência do Rio de Janeiro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa revela também que na faixa de 12 a 18 anos, a estimativa de “perder vidas por causa da violência letal” é de 2,38 antes de complementar 18 anos; entre os jovens adultos, de 25 a 28 anos de idade, a expectativa de morte é de 3,73 jovens entre mil. E ainda mostra que “há uma relação direta entre a violência e a participação no mercado de trabalho e escolaridade”, formando os grupos mais suscetíveis à violência aqueles que não trabalham e nem frequentam a escola¹⁴.

Tomando como base os dados acima, pode-se constatar que os encaminhamentos de políticas social e educacional dos quatro últimos governos brasileiros, predominantemente focados nas camadas mais pobres da população, de caráter assistencialista e compensatório, não tiveram os resultados esperados em relação ao “combate à pobreza” conforme orientações dos organismos internacionais. Porém, podem ter surtido efeito na perspectiva conservadora de corrigir as “anomalias sistêmicas” contendo as possíveis pressões sociais.

Mesmo considerando algumas especificidades nos encaminhamentos de políticas social e educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio da Silva, as políticas voltadas para aliviar a condição financeira do expressivo contingente da população brasileira que vive na pobreza não alteraram significativamente o quadro econômico e social dessa camada. E a política de ampliação do acesso à educação escolar não resultou no esperado processo de universalização da educação básica, muito menos daquela educação pública de qualidade que consta da agenda de luta da classe trabalhadora. O atual movimento do governo federal de expansão do ensino médio profissional e das matrículas no ensino superior tende ao mesmo processo de desqualificação da formação humana. Em entrevista ao *Jornal do Brasil*, o Ministro da Educação,

¹³ PNAD, 2007; DIEESE, 2006. Idem.

¹⁴ *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 25 nov. 2009. 2. ed.

Fernando Haddad, anunciou que os dados apontam que em dez anos o número de universitários triplicou: “saímos de 2 milhões para 6 milhões” de universitários; mas nesse dado, segundo o Ministro, “conta tudo. Educação à distância, curso superior de tecnologia”, além do “boom de novas faculdades particulares”¹⁵.

Para Algebaile (2009), os débeis resultados nos programas de políticas, o investimento financeiro, “o descompasso entre quantidade e qualidade, entre outros aspectos, não são causas da não realização, no Brasil, de uma escola pública próxima à que se formou nos países de capitalismo avançado”, mas expressam o “lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (p. 28).

○ “novo ciclo de expansão” da escola pública brasileira em seu nível mais elementar, segundo a autora, realizou-se conjugado aos objetivos de políticas sociais predominantemente compensatórias e focadas e à reiterada produção de “uma escola pobre material e pedagogicamente” e pelo “estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa” (p. 325).

○ alargamento da cobertura de assistência social e a ampliação do acesso ao ensino público no governo Lula, situados nas ideias de democratização do acesso à educação, distribuição de renda e desenvolvimento social, não vêm se constituindo nem na ampliação e nem na efetivação dos direitos sociais. As políticas social e educacional limitam-se a programas fragmentados e a políticas de governo.

As formas de enfrentamento das expressões da “questão social” nas últimas décadas têm se desdobrado predominantemente em pequenas políticas e estas têm sido a grande política dos governos.

¹⁵ HADDAD, Fernando. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 29 nov. 2009.

3. Algumas considerações no intuito de refletir sobre os encaminhamentos da política educacional hoje

Um traço predominante na conjuntura é a expansão sem precedentes do capitalismo, cuja lógica penetra nas mentes e nos corações, conforme observa Otávio Ianni, ao mesmo tempo em que se expande a precarização das relações de trabalho e sociais, sinalizando o esgotamento de sua capacidade civilizatória.

Neste cenário, analisar as implicações das atuais formas de enfrentamento da “questão social” na educação na perspectiva da teoria social crítica e relacionar aos encaminhamentos da política educacional no atual governo Lula tem sido um desafio. Principalmente no tocante à tentativa de identificar os limites dos enfoques voltados para a “correção das anomalias sistêmicas” ou como “concessão” para amenizar as péssimas condições materiais de grande parte da população, aliviando as pressões sociais e políticas, ou como conquista da classe trabalhadora ou até mesmo respondendo aos interesses da mercantilização da educação.

O alargamento da assistência social e do acesso à educação, focado nas camadas mais pobres ou “vulneráveis”, traço predominante da política social e educacional do governo Lula, tende mais para a realização de uma “inclusão forçada” (FONTES, 2005) nos limites do acesso ao mercado de consumo e na perspectiva de que “a melhor política em favor dos pobres não é a que os protege do mercado, mas a que os incita a dele participar” (MESTRUM, 2003, p. 249). Isto respalda a política de expansão, aligeiramento e pragmatismo da educação média e superior profissionalizantes visando ao ingresso rápido no mercado de trabalho, formal ou informal, que de certa forma atende à demanda da classe trabalhadora em suas necessidades imediatas de sobrevivência e em seus desejos de consumo.

De certo, a relação entre políticas social e educacional perpassa todo o processo histórico do desenvolvimento das sociedades capitalistas, inserido no movimento contraditório de concessão-conquista, conformação-emancipação e aumento da produtividade-melhoria das condições materiais. No entanto, num contexto de estreitamento dos direitos sociais

e do sentido de política e de enfraquecimento e fragmentação das forças progressistas, o imbricamento da política educacional com políticas sociais focadas e compensatórias tende a anular (mais ainda) os conflitos e os confrontos, com isso, cercear as transformações sociais inerentes a esta dinâmica, mesmo aquelas próprias do desenvolvimento do capitalismo, conforme esclarece Fernandes (1981).

É necessário ressaltar que as “políticas de desenvolvimento do milênio” foram introduzidas como meio fundamental de assegurar as condições econômicas, políticas e ideológicas de reprodução do capital na virada do milênio, tentando atribuir uma face mais humana ao capital e consolidar uma sociedade coesa, harmônica e solidária voltada para o enfrentamento das “anomalias sociais”. Neste contexto, a função educativa do Estado, na concepção gramsciana, já não é somente realizar uma “reforma intelectual e moral” para formar o tipo de trabalhador adequado a atual fase produtiva do capital, mas também para formar o tipo de trabalhador ajustado à atual crise do “sistema capital” – o que tem implicado na “inclusão forçada”, porém precarizada, que se realiza num movimento de acomodação e alívio da trágica condição econômica e social dessa grande massa de trabalhadores empobrecida, “condenados do sistema” (FERNANDES, 1981), ao mesmo tempo em que alarga, sem limites, o processo e a lógica mercantilista.

O profundo processo despolitizador como traço dominante das políticas públicas nos últimos anos suscita outras questões: a articulação entre políticas sociais voltadas para aliviar a pobreza e políticas educacionais nos encaminharia para aprofundar, mais ainda, a polarização entre países; as dualidades das redes de ensino; a precarização do ensino público; o apartheid educacional. Para onde vamos? Quais seriam as formas de enfrentamento desse quadro econômico-social e político numa perspectiva contra-hegemônica?

Analisar o fenômeno social nas suas contradições com radicalidade pode recair num pessimismo que, entretanto, não exclui o otimismo da “história em processo”. Identificar que o processo de ampliação do acesso à educação nos últimos governos vem se realizando como fator de alívio à pobreza, deslocada do sentido de direito e precarizada, já é um ponto de

partida para intervir nessa realidade e continuar na luta pela universalização de uma escola pública de qualidade e por uma sociedade justa e igualitária.

Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/ Faperj, 2009.

ANDRADE, J. *As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva (preparado para as reuniões Anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional)*. Washington: BM, 2004.

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

FERNANDES, F. (Org.). *Marx Engels: História*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. In: FONTES, V. *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005 (pp. 19-50).

GRAMSCI, A. *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (Cadernos do Cárcere, v. 3)

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1998.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. (Livro I, v. 2)

MESTRUM, F. A luta contra a pobreza: utilidade pública de um discurso na nova ordem mundial. In: AMIN, S.; HOUTART, F. (Orgs). *Mundialização das resistências: o estado das lutas*. São Paulo: Cortez, 2003 (pp. 241-158).

MOTTA, V. C. *Da Ideologia do Capital Humano à Ideologia do Capital Social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo*. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, v.6, n. 3, pp. 549-571, nov. 2008/fev 2009. ISSN: 1678-1007

NETTO, J. P. Cinco Notas a Propósito da "Questão Social". *Revista Temporalis*. 2. ed. Brasília: ABEPSS, n. 3, ano II, pp. 41-50, 2004a..

OLIVEIRA, F. Das Invenções à Indeterminação: política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA e RIZEK (Orgs). *A Era da Indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira

Michelle Paranhos¹

Resumo

Este artigo tem como finalidade situar o debate em torno das noções e concepções educacionais difundidas pelos organismos internacionais do capital, que vem servindo como base para as políticas públicas de educação nos países de capitalismo dependente. E busca compreender de que forma noções como capital humano, capital social, empreendedorismo, inclusão social, empregabilidade, competências se concretizam na reforma da educação profissional no Brasil.

Palavras-chave: políticas públicas; educação profissional; organismos internacionais.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ.

Introdução

A reforma da educação profissional em curso no Brasil desde os anos 1990 está profundamente relacionada ao processo de reinserção subordinada do País na economia mundial e está situada em meio a um conjunto mais amplo de metas de ajuste estrutural e superestrutural, direcionadas a adequar os chamados “países em desenvolvimento” ao processo de financeirização mundializada do capital.

Neste sentido, os organismos internacionais desempenham um papel crucial na condução da política econômica e na conformação social, como principais mentores e veiculadores da ideologia do capital, o que faz de suas diretrizes políticas gerais e setoriais referência indispensável para o estudo do desenvolvimento de políticas públicas.

Este artigo tem como objetivo reunir elementos que possam contribuir para a reflexão em torno da educação a qual os trabalhadores brasileiros têm acesso na atualidade, através da análise das principais noções, ideias e concepções educacionais difundidas pelos organismos internacionais, que reordenam as relações produtivas e educativas frente às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais das últimas décadas.

Sob a suposta complexificação dos processos de trabalho produzida pelas mudanças tecnológicas de natureza molecular-digital, os sistemas educacionais devem voltar-se para a formação de um novo tipo de indivíduo, polivalente, multiadaptável e flexível. No entanto, o ideário educacional centrado no indivíduo adquire uma nova roupagem, ancorando-se sob a perspectiva do *indivíduo coletivizado*. Num primeiro momento, buscaremos compreender esta mudança no discurso do capital, a partir da análise dos documentos dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, Cepal, OIT). Num segundo momento, intencionamos analisar a forma como tal mudança se concretiza nas políticas para a educação profissional do governo Lula.

1. As orientações dos organismos educacionais e as implicações no campo educacional

A partir dos anos 1970, os organismos internacionais, no contexto da Guerra Fria e do desenvolvimentismo, voltaram-se mais energicamente para estratégias de manutenção do capitalismo fundadas na intervenção política direta nos países pobres. Todavia, diante da constatação de que *“investimentos em capital físico e infraestrutura”* não eram suficientes para promover o crescimento econômico necessário para a superação da pobreza, o capital humano² adquiriu importância, complementando os fatores explicativos da concepção neoclássica para o desenvolvimento capitalista e para as diferenças de renda individuais. As melhorias em saúde e educação tornam-se pauta dos organismos multilaterais, assumindo *“pelo menos a mesma importância”* do capital físico (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 6).

Nos anos 1980, a reestruturação produtiva e os ajustes de cunho neoliberal evoluíram lado a lado à desestruturação dos mercados de trabalho. Na imagem forjada pelos neoliberais para crise, o intervencionismo estatal e a regulamentação fiscal, bem como as políticas econômicas e sociais voltadas para o pleno emprego e para segurança social passaram a ser apontados como mecanismos prejudiciais à dinâmica do desenvolvimento capitalista. Nesta perspectiva, as medidas de contenção dos gastos sociais do Estado implicariam a redução dos impostos e encargos sobre rendas e rendimentos altos, a supressão das garantias de emprego, e a privatização das empresas estatais garantiriam a restauração das taxas *“naturais”* de desemprego, reduzindo assim o *“poder”* das classes trabalhadoras para reivindicar melhorias salariais e gastos sociais e permitindo a dinamização da economia. A ênfase nos documentos dos organismos multilaterais passou a ser atribuída à melhoria da gestão econômica e à liberalização das forças de mercado.

Com a crise da dívida em 1982 e a extrema vulnerabilidade dos países endividados, os organismos internacionais de financiamento assumiram a função de gerenciamento das relações de crédito internacional,

² Sobre a teoria do capital humano, ver Frigotto (2006).

sendo responsáveis por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura das economias em desenvolvimento, adequando-as aos requisitos do capital globalizado.

A imposição de condições para a concessão de empréstimos permitiu que os organismos internacionais atuassem diretamente na formulação da política econômica interna e influenciassem na legislação dos países tomadores de empréstimos através dos programas de ajuste estrutural (SAPs), culminando na formulação do Consenso de Washington em 1989.

Nos anos 1990, os governos e instituições ocuparam o centro do debate. As mudanças de orientação em relação às funções e responsabilidades do Estado, segundo os discursos presentes nos documentos dos organismos internacionais, justificavam-se a partir das novas necessidades da economia mundial globalizada.

As tensões sociais produzidas pela adoção das políticas neoliberais e pela reestruturação produtiva em decorrência dos custos humanos materializados no aumento da pobreza, do desemprego, do subemprego e na crescente precarização do trabalho não apenas nos países de capitalismo dependente, mas também dos países centrais do capitalismo, colocaram em risco a coesão e a estabilidade sociais, obrigando o capital a redefinir suas estratégias de hegemonia centradas na perspectiva de um capitalismo mais humanizado.

Diante da impossibilidade de conciliar a defesa do neoliberalismo ortodoxo e do Estado mínimo em estratégias de consenso, em meados da década de 1990, os organismos internacionais retomaram a ideia de desenvolvimento (sustentável) a fim de “harmonizar” economia de mercado e “objetivos de igualdade” (UNESCO, 2005, p. 56), entretanto, apartaram-se as explicações macroeconômicas para “ressaltar os fundamentos micro de questões de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 3). A redução da pobreza assumiu um enfoque multidimensional, deixando de limitar-se somente à carência econômica para relacionar-se à privação dos serviços básicos como educação, saúde, saneamento básico, energia elétrica e à falta de capacitação e habilidades por parte dos indivíduos para fazerem escolhas.

A intervenção estatal foi colocada como elemento fundamental ao desenvolvimento econômico, no entanto, a ineficácia do poder público em

proteger os direitos à propriedade e à ordem pública e proporcionar bens públicos e serviços básicos, fundamentalmente nos países em desenvolvimento, colocou a necessidade não da redução ou diluição dos Estados, mas da redefinição do seu papel.

O processo de reconstrução estatal deveria basear-se numa dupla estratégia adequada às circunstâncias de cada país. Em primeiro lugar, tal estratégia voltava-se para a acomodação da função do Estado à sua capacidade, diminuindo a distância entre o que esperar do Estado e a sua capacidade de resposta. Em segundo lugar, voltava-se para a revitalização das instituições públicas, no intuito de estabelecer normas e controles eficazes, combater a corrupção, melhorar a eficiência e desempenho, aumentar a participação e a descentralização (BANCO MUNDIAL, 1997).

Os problemas relacionados ao colapso das instituições, da coesão social e da governança aparecem como elementos diretamente ligados aos baixos padrões de vida e ao aumento das desigualdades nos países em desenvolvimento. A fragilidade das instituições é apontada como causa fundamental das “falhas do mercado” e da conseqüente falta de *oportunidades* para “os pobres”, quando as instituições não asseguram devidamente os direitos de propriedade e de contrato.

No campo educacional, o ajuste neoliberal manifestou-se pelo “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2003). Termos ligados à agenda mercantil e econômica ou desprovidos de sentidos políticos, como qualidade total, competências para a empregabilidade, flexibilidade, transferibilidade, polivalência, adaptabilidade, ganham espaço no discurso educacional, relegando a planos secundários categorias ligadas às lutas políticas dos trabalhadores.

A associação direta entre escolarização, produtividade, desenvolvimento e riqueza e o investimento em educação como meio de superar o subdesenvolvimento ou obter retornos ou posição mais elevada na escala salarial, elemento fundante da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano, tornou-se frágil frente ao mercado de trabalho em constante decadência, gerando a necessidade de um discurso no qual o indivíduo fosse categoria central.

Percebe-se, então, que a noção de capital humano não desaparece do ideário econômico, político e pedagógico, mas é redefinida e ressignificada [...] Na verdade, uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Em meio a um cenário de transformações constantes e incertezas, as relações de trabalho e as relações educativas foram reordenadas a partir da suposta complexificação dos postos de trabalho e da centralidade do conhecimento e da educação como “fatores” constitutivos de um novo paradigma, de uma sociedade do conhecimento, pós-industrial, pós-capitalista, pós-classista, etc.

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. (UNESCO, 1998, p. 16).

Sob a ótica da perda da centralidade do trabalho³ e da crise do emprego, a escola deixou de ter como função principal a preparação para a integração dos indivíduos ao mercado produtivo e assumiu a função de prepará-los “durante toda a vida”, através da difusão de hábitos e comportamentos que os tornem capazes de adaptar-se constantemente e administrar riscos.

³ A fim de esconder a desvalorização econômica do trabalho e os sintomas da crise estrutural do capital, os intelectuais conservadores e da pós-modernidade apoiam-se na crescente tendência de substituição do capital vivo pelo capital morto e nas transformações tecnológicas e organizacionais dos processos de trabalho para afirmar a perda da centralidade do trabalho como fundamento estruturante da sociedade, o fim do trabalho abstrato e das classes sociais, como elementos de uma nova sociedade e uma nova cultura.

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro [...] A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (UNESCO, 1998, p. 89).

O conceito de qualificação, em torno do qual se organizavam os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração no modelo de produção taylorista-fordista, é tensionado pela noção de “competência pessoal”, ancorada em torno de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sob os propósitos de institucionalizar novas formas de educação/formação subordinadas à demanda da acumulação flexível e desviar o foco dos empregos para o trabalhador, promovendo a coesão social, a competência destaca os atributos individuais dos trabalhadores e a sua relação subjetiva com o trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, num movimento simultâneo de negação das dimensões social e conceitual da qualificação e afirmação da dimensão experimental (RAMOS, 2006; 2002).

A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (a relação prática do indivíduo, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência) [...] que só se revela nas ações em que ela tem o comando destas últimas [...] Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas. (ZARIFIAN *apud* BATISTA, 2006, p. 96).

O caráter individual da competência faz com que os elementos que atuam na configuração da divisão social do trabalho, relacionados às relações sociais estabelecidas entre trabalhadores e capital ou representantes do capital sejam desvalorizados pela individualização das reivindicações e negociações, levando a um movimento de despolitização

destas relações que cada vez menos se pautam por critérios coletivos e políticos.

Sendo assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao emprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 406).

Profundamente ligadas à pedagogia das competências, as noções de empregabilidade e empreendedorismo justificam e legitimam a desresponsabilização do capital e do Estado pela desvalorização e precarização dos postos de trabalho, infligindo aos indivíduos a responsabilidade de empreender estratégias eficientes e criativas para manter suas competências em dia, assegurando sua própria inserção e permanência no mercado de trabalho.

Enquanto o capital humano, a empregabilidade e as competências mantêm o foco na capacitação profissional e na preparação do indivíduo, seja para a vida ou para o emprego, a ideologia do capital social distancia-se ainda mais da integração pela via do mercado de trabalho. Relacionando-se à estrutura de relações entre indivíduos e nos próprios indivíduos, o capital social é empregado para designar o desenvolvimento do espírito empreendedor, da autoconfiança e da capacidade das pessoas em administrar os riscos e as incertezas.

O capital social pode ser entendido como “a capacidade que pessoas e grupos sociais têm de pautar-se por normas coletivas, construir e preservar redes e laços de confiança, reforçar a ação coletiva e assentar bases de reciprocidade no tratamento que se estendem progressivamente ao conjunto da sociedade” (CEPAL, 2007, p. 24).

Paralelamente à crescente incorporação dos elementos do capital social, com base nas concepções de Robert Putnan e James Coleman, e às orientações das políticas educacionais, observamos a retomada dos termos e valores presentes nas lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, sob um complexo movimento de higienização e ressignificação a partir das necessidades do capital de manutenção do consenso e da coesão social.

Neste sentido, categorias como solidariedade, respeito, relações sociais duráveis, participação política, cidadania, igualdade (de oportuna-

des) reaparecem nas orientações dos organismos internacionais aliadas a ideias como a reconstrução do Estado e a governança, no intuito de criar um cenário livre de conflitos para o funcionamento do mercado.

O objetivo é fazer com que todos os membros da sociedade sintam-se parte ativa dela, como colaboradores e beneficiários (CEPAL, 2007), mesmo aqueles que estejam permanentemente às suas margens, em decorrência do aumento do desemprego estrutural e do emprego precário.

O governo precisa investir nas pessoas e empoderá-las, especialmente as de baixa renda que de outra forma poderiam ser excluídas por meio da educação, saúde, proteção social e mecanismos de incentivo a voz da participação. Sem participação ampla, sem mais capital humano e capital social, é improvável que o desenvolvimento seja rápido e sustentável – pois a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social. (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 5).

Diferentemente da dimensão integradora prefigurada pelo Estado de Bem-Estar Social e pelo Keynesianismo, as recentes políticas de “inclusão social” distanciam-se do plano dos direitos sociais à educação, à saúde, à moradia, ao transporte, e do direito ao trabalho, assegurados pelo Estado, voltando-se essencialmente para a construção de redes de proteção social sustentadas pela parceria Estado-mercado-sociedade civil em níveis local, nacional, regional e global, tendo como base o assistencialismo e o voluntariado.

2. Educação profissional brasileira: elementos do capital humano e do capital social

Na década de 1990, o Brasil inaugura sua fase de reinserção externa, marcada pelo acatamento das orientações do Consenso de Washington. A partir do Governo Collor de Mello, o País foi sendo preparado para funcionar como plataforma de valorização financeira internacional.

A adoção dos programas neoliberais que visavam à abertura comercial e à desregulamentação econômica e financeira, além de representar uma profunda regressão dos direitos sociais e políticos conquistados pelos trabalhadores brasileiros nas décadas anteriores, ampliou ainda mais o grau de vulnerabilidade externa do Brasil, através do aumento da dependência financeira, produtiva, comercial e tecnológica, sem instalar um projeto de desenvolvimento econômico autossustentado (POCHMANN, 2003).

A sistemática desqualificação das instituições públicas, sustentada pelos entusiastas da sociedade civil absorvida pelo mercado, debilitou severamente a própria noção do espaço público como lugar forjado por embates e conflitos que permitiram conquistas coletivas. Embora com acentuados limites, os contratos construídos nas jornadas de lutas durante o processo de elaboração da Constituição Federal, como, por exemplo, o capítulo sobre a educação superior e a produção de conhecimentos ou, ainda, sobre a seguridade social, foram paulatinamente desfeitos em benefício do mercado dito globalizado, a partir do discurso de que os direitos sociais são elitistas e levam ao desequilíbrio econômico. (SADER; LEHER, 2004, pp. 11-12).

O Presidente FHC estruturou a sua macro-política para o Estado no âmbito do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, que deveria operar na direção contrária ao “retrocesso burocrático sem precedentes” dado pelo “surpreendente engessamento do Estado” (BRASIL, 1995, p. 21) promovido pela Constituição de 1988, que havia encarecido o custeio da máquina administrativa e aumentado a ineficiência do Estado.

Partia-se do princípio que “nos Governos anteriores” o Estado havia se desviado de suas “funções básicas” para “ampliar sua presença no setor produtivo”, acarretando a “deterioração dos serviços públicos” direcionados à “parcela menos favorecida da população” (BRASIL, 1995, p. 7). Daí a necessidade da generalização dos processos de privatização de empresas estatais e do processo de “publicização” dos serviços como educação, saúde, pesquisa científica e cultura, atividades

que podem ser controladas pelo mercado, mas que pelo fato de envolverem o investimento em capital humano devem ser subsidiadas pelo Estado.

Através do programa de publicização, “transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13). Desta forma, ocorreria a transição de um Estado cuja burocracia, rigidez e ineficiência limitariam a capacidade de implementação de políticas públicas para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, ressaltando a tendência moderna de depreciação do público e de exaltação da sociedade civil que vem sendo ideologicamente difundida.

Em meio aos ajustes estruturais e superestruturais de cunho neoliberal da década de 1990, a aprovação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, constitui um marco no campo educacional brasileiro, representando o embate entre o neoliberalismo e os ideais de redemocratização dos anos 1980, refletindo as mudanças do modelo econômico, da sociabilidade capitalista e a adaptação da educação à nova divisão social e técnica do trabalho.

No âmbito da educação profissional, dentre as principais reformas permitidas pelos pontos obscuros e inconsistências da LDB, encontra-se o Decreto n. 2.208/97. Em nome da flexibilização, do aligeiramento e dos baixos custos da formação de mão de obra, o decreto estabeleceu as bases da educação profissional proibindo a integração entre ensino médio e ensino técnico, tão cara à luta dos setores populares e dos educadores progressistas na década de 1980.

De um modo geral, as medidas educacionais dos Governos FHC direcionaram-se para “a estruturação de uma nova educação básica”, “um novo sistema nacional de formação técnico-profissional” e para “o desmonte progressivo do aparato político-jurídico da formação para o trabalho complexo” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 57).

Em 2004, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dois anos após sua eleição, cumpriu o compromisso feito junto aos educadores durante a campanha: o Decreto n. 2.208/97 foi revogado com a promulgação do

Decreto n. 5.154/04, pelo qual se buscava resgatar a perspectiva de ensino médio integrado, que articulasse ciência, cultura e trabalho, contrapondo a profissionalização adestradora através dos princípios da concepção de educação politécnica ou tecnológica.

Essa proposta não obteve avanços concretos; ao mesmo tempo em que recuperou a educação tecnológica de nível médio, ela flexibilizou as possibilidades de relacionamento entre ensino médio e educação profissional (integrada, concomitante e subsequente). A mudança discursiva aparentemente progressista do ensino médio acomodou os interesses em disputa e aprofundou a dualidade educacional e a diferenciação entre as instituições.

De um lado, os convênios com universidades federais ou transferência de recursos para as instituições privadas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e as instituições do Sistema S (Senai, Senac, etc.), garantem a formação para o trabalho complexo e integração de um reduzido número de trabalhadores no mercado formal.

Enquanto isso, no outro patamar do sistema, o ProJovem Integrado⁴ (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) direcionam-se para inserção parcial e precária de segmentos significativos da classe trabalhadora, contribuindo para o arrefecimento das lutas sociais, através da assimilação das demandas populares aos objetivos do projeto societário hegemônico.

Tais programas, direcionados ao atendimento dos setores “vulneráveis” da população, destinam-se predominantemente aos jovens de 15 a 29 anos e aos adultos que não tiveram acesso ou não puderam permanecer na escola; integram elevação da escolaridade, qualificação

⁴ A reestruturação do ProJovem foi instituída pela Medida Provisória n. 411, de 28 de dezembro de 2007, unificando seis programas já existentes (ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcios Sociais da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), sob quatro novos eixos: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. A gestão do ProJovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação, materialidade da descentralização e flexibilização da educação da classe trabalhadora.

profissional e trabalho comunitário, tendo em vista a “inclusão social” destes segmentos.

Fundamentando-se na articulação de elementos do capital humano e do capital social, as recentes políticas de educação profissional direcionam-se não apenas para a preparação para o mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, buscam adaptar a classe trabalhadora à atual forma de sociabilidade do capital, aplacando o conflito social gerado pelo crescimento do desemprego e do emprego precário, pelo aumento da pobreza e da desigualdade.

Considerações Finais

As recentes políticas de educação, emprego, cultura e tecnologia estão profundamente relacionadas à forma específica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e ao modo como o País vem se inserindo na economia mundial, refletindo a opção das frações burguesas hegemônicas brasileiras por um projeto de sociedade de capitalismo dependente e associado às burguesias hegemônicas.

A reformulação da educação profissional brasileira, em curso desde os anos 1990, avança em meio à regressão dos reduzidos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora na década anterior, caracterizando-se pelo aprofundamento da fragmentação e diversificação dos níveis e modalidades educacionais, pela descentralização das responsabilidades pela manutenção escolar e pelo forte apelo às parcerias entre iniciativa privada, organizações não governamentais, Estado e comunidade para cooperação em torno da melhoria da qualidade das escolas, pela via do voluntarismo e assistencialismo.

As noções e teorias apresentadas buscam mascarar a precariedade das políticas públicas voltadas para o trabalho e para educação. Retirando do centro da questão a defesa da escola pública de qualidade, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica e do trabalho enquanto direitos garantidos pelo Estado, as políticas educacionais voltam-se para o atendimento focal, parcial e precário às demandas dos

segmentos populacionais mais afetados direta e negativamente pelo capital.

A base material da ideologia capitalista encontra-se (hoje, talvez mais do que em qualquer outro momento histórico) na primazia do consumo, pois mesmo que grande parte da classe trabalhadora não seja plenamente absorvida pelo assalariamento, lhe é praticamente impossível escapar do mercado como via de acesso aos meios de existência e reprodução social. Logo, as políticas públicas focadas “nos pobres”, “vulneráveis”, “pessoas em situação de exclusão e risco social”, ancoram-se não na integração através do trabalho, mas fundamentalmente na possibilidade de acesso mínimo aos bens e serviços mercantilizados.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. Informe sobre el desarrollo mundial 1997: el estado en un mundo en transformación. *Resumen*. Washington: BM, 1997.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: Luta contra a pobreza. *Panorama Geral*. Washington: BM, 2000.

_____. *Desenvolvimento e redução da pobreza: reflexão e perspectiva*. Washington: BM, 2004.

BATISTA, R. L. A Panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G.; GONZALES, J. L. C.; BATISTA, R. M. *Trabalho e Educação: contradição do capitalismo global*. Londrina: Práxis, 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor do da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.

CEPAL. Coesão Social - Inclusão e Sentido de Pertencer na América Latina e no Caribe. *Síntese*. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2007.

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

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas

que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa. Formação, 2009.

NEVES, L.; PRONKO, M. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

POCHMANN, M. Efeitos da internacionalização do capital no mundo do trabalho no Brasil. *Nafta y Mercosur: Procesos de apertura económica y trabajo*. TOLEDO, E. de la G.; SALAS, C. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80., set. 2002.

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. *Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO, 2005.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, 1998.

A formação docente no bojo da Pedagogia da docilidade: um breve olhar sobre a *Revista Nova Escola*

Mônica Ribeiro de Araújo¹

A mudança do lugar da educação e do conhecimento na definição da organização social redefine as alianças e as disputas. [...] já é possível perceber que alguns setores que no passado tinham interesses diferentes tendem hoje a coincidir acerca de certos objetivos educacionais básicos, que podem [...] tornar-se objetivos de consenso nacional.
(TEDESCO, 1998, p. 133).

Resumo

Face às mudanças que se operam no cenário da concorrência intercapitalista mundializada, o empresariado brasileiro vem alegando a necessidade de um novo perfil de trabalhador, firmando, para isto, parcerias diversas no que tange à educação dessa força de trabalho. Seguindo essa lógica de pensamento, os empresários têm adentrado em todos os níveis e modalidades de ensino, e a *Revista Nova Escola* tem servido como instrumento de formação/qualificação/valorização daqueles que serão os professores dos novos trabalhadores. Com o objetivo de melhor compreender as concepções e propósitos implicados nesse processo, apresentamos neste trabalho a *Revista Nova Escola*, identificando e discutindo as parcerias empresariais que dão suporte ao referido periódico, incidindo sobre seu perfil e suas funções.

Palavras-chave: formação do trabalhador; formação profissional; *Revista Nova Escola*; pensamento empresarial.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Introdução

A epígrafe acima norteia o presente estudo, pois, face às profundas mudanças que se operam no cenário da concorrência intercapitalista mundializada, o empresariado brasileiro vem, insistentemente, alegando a necessidade de um novo perfil de trabalhador e, para isso, tem firmado parcerias diversas, mormente no que tange à educação, uma vez que para obter o “novo trabalhador” é necessário investir na educação dessa força de trabalho.

Seguindo essa lógica de pensamento, os empresários têm adentrado em todos os níveis e modalidades de ensino, e a *Revista Nova Escola* tem servido como instrumento de formação/qualificação/valorização daqueles que serão os professores dos novos trabalhadores. Dito de outra forma, a *Revista Nova Escola* tem o significado de investimento para o capital, uma vez que a mesma propaga sua ideologia docilizando os educadores pertencentes à rede pública de ensino, que tomam para si o encargo de (con) formar o novo perfil do trabalhador requerido pelo capital.

Sabemos que as políticas educacionais, como parte importante das políticas sociais, alicerçam-se para a conformação de um sistema propagador da efetivação das exigências da política neoliberal, direcionando para uma concepção produtivista, com a função de ampliar as habilidades de conhecimentos e valores de uma administração de “qualidade”, definidas sob o signo do mercado, que limita a educação do trabalhador tão somente ao seu enquadramento no novo perfil prescrito pelo mercado do trabalho, este, por sua vez, monitorado pelos organismos internacionais.

Esse breve olhar ora lançado objetiva apresentar, mesmo que rapidamente, a *Revista Nova Escola* e debater sobre as parcerias empresariais junto ao referido periódico.

1. O contexto brasileiro da década de 1980

Na década de 1980 foi inaugurado no Brasil o Toyotismo, modelo de organização de produção capitalista desenvolvido a partir da mundiali-

zação do capital ocorrida a partir da crise do petróleo em 1973, embora a sua origem date de meados do século XX no Japão, objetivando acelerar a produção, manter a qualidade e aumentar o lucro.

No Brasil, após a fase “redemocratizada” e com a primeira eleição direta para presidente, Fernando Collor de Mello pôde finalmente aderir ao receituário neoliberal seguindo a orientação política e econômica imposta sob a tutela dos organismos internacionais.

A ideia balizadora no neoliberalismo é de que o Estado, enquanto setor público, tem a responsabilidade pela crise do capital, uma vez que alimenta um sistema de privilégios, ineficiência, ao passo que o mercado privado é entendido como sinônimo de eficiência e qualidade de produção de bens e na prestação de serviços. Tal ideia sustenta a tese do Estado mínimo, elemento cristalizador do ideário neoliberal.

Conforme Harvey (1998), trata-se de “uma transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado”. Já Antunes afirma essa mudança: “Parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.” (1999, p. 141)

A política neoliberal defende um Estado mínimo para os diversos direitos sociais, no entanto, de acordo com Anderson (1995, p. 11), a ideia é “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos e nas intervenções econômicas”.

Para que esse “receituário” seja cumprido, se faz necessária a ação da mídia, uma vez que é mister ter o apoio da sociedade no intuito de propagação de medidas que geram a exclusão e assim propagam um pensamento único, especialmente no tocante à participação dos empresários no campo educacional.

É nesse contexto que surge, em 1986, a *Revista Nova Escola*, iniciando a crescente inserção dos empresários na educação, como estratégia tanto para a certificação e (con)formação dos trabalhadores, quanto pela imagem, junto à sociedade, de empresa com “responsabilidade social”.

Dito de outra forma, a política neoliberal e a reestruturação produtiva redefiniram o campo da educação e do emprego do trabalhador.

2. Conhecendo um pouco da história da *Revista Nova Escola*

Em 1985, foi criada a Fundação Victor Civita, que advoga ser uma entidade sem fins lucrativos, especialmente comprometida com a educação pública e voltada para o aperfeiçoamento do professor brasileiro.

No ano de 1986, ao lançar a *Revista Nova Escola*, a Fundação Victor Civita se compromete em fazer uma revista que desenvolva atividades para *capacitar o professor a ensinar melhor*, contando, para isso, com parceiras de diversas frações da burguesia.

É importante ressaltar que o mencionado periódico conta com o apoio do governo federal, que distribui gratuitamente exemplares do mesmo para toda a rede de ensino público, afinal, esse é o público-alvo dessa revista.

Conforme nos informa Costa,

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via banca de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de Nova Escola às escolas urbanas. (*apud* FARIAS, 2002, p. 7).

Contudo, além da mudança de governo que refez o acordo com a Fundação, Guiomar Namó de Mello, consultora de projetos educativos do Banco Mundial no período de 1990 a 1996, assumiu a diretoria executiva da Revista em 1997. Mello defende que,

A escola pública de qualidade para todos, objeto de minha ação e reflexão, vício e paixão, não será estatal porque será realmente pública e, portanto não monopolizada, conforme eu imaginava há pouco mais de uma década, por este Estado que temos hoje no Brasil nem por nenhum outro Estado. Finalmente, a competência técnica e o compromisso político, a eficiência e a loucura se conciliaram dentro de mim, permitindo-me superar a alienação, *quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos.* [grifos meus] (apud FARIAS, 2002, p. 9).

É no mínimo curioso ler o excerto acima, especialmente a parte grifada, que discorre sobre “os intelectuais e seus modismos”, principalmente quando a autora supracitada, como nos informa Farias (2001), entoava a palavra de ordem, “mais cidadania, melhor governo, menos Estado”. Seria esse o novo canto das sereias?

○ que se constata é que a Revista se modifica e amplia o acesso, conforme ilustra a tabela 1.

1985	1986	1996	1998
Criação da Fundação Victor Civita	Lançamento da Revista Nova Escola	Dez anos da Revista Nova Escola	Lançamento de prêmio Victor Civita Professor Nota 10. Lançamento do site da Revista Nova Escola. Lançamento do guia do professor VEJA na sala de aula.
2000	2001	2002	2003
Prêmio Pensamento Nacional das Bases Empresarias - Educação. Prêmio Instituto Ayrton Senna Comunicação social	Prêmio UNESCO categoria educação	Lançamento do Ofício de Professor	Prêmio Esso de jornalismo categoria criação gráfica. Reportagem: “Gente que faz o Brasil”

2004	2005	2006	2007
Prêmio FIP categoria imprensa escrita. Reportagem: "Educação não tem cor"	20 anos da Fundação Victor Civita	20 anos da <i>Revista Nova Escola</i> . Lançamento do programa: Reescrevendo a educação. Lançamento da revista <i>Sala de Aula</i> em parceria com o Ministério da Educação. Fundação Victor Civita ganha o prêmio parceiro institucional do Grupo Gerda.	Lançamento do projeto <i>Letras de luz</i> em parceria com as energias do Brasil. Estreia do programa profissão professor na TV Cultura. Lançamento do Ponto de Encontro, um ambiente colaborativo no <i>Nova Escola</i> on line em parceria com a Microsoft.
2008	2009		
Lançamento dos boletins <i>Momento da Educação</i> , na Rádio Cultura FM, e <i>Educação em Pauta</i> , na Rádio Band FM, produzidos pela redação de <i>NOVA ESCOLA</i> com notícias e análises sobre Educação.	Lançamento da revista <i>NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR</i> . Estruturação da Área de Estudos e Pesquisas Educacionais com uma agenda própria de investigações a respeito dos temas mais desafiadores da Educação Básica, conduzidas em parceria com instituições e pesquisadores de referência. O objetivo do trabalho é gerar recomendações práticas e aplicáveis às escolas e redes de ensino brasileiras. A área também está sempre atenta a experiências internacionais relevantes para a Educação no Brasil.		

A Revista tem se pautado na ideia de que a educação é fundamental para o progresso da nação/do país, transferindo para os professores a responsabilidade por uma melhoria na educação, e isso tem dado certo, uma vez que, lendo os periódicos de 2009, percebe-se que os leitores/pro-

fessores absorvem isso, pois solicitam dicas/receitas de como se tornar um professor competente e/ou de como melhorar a qualidade da educação através da prática docente – como se fosse possível esquecer os determinantes históricos que trabalham em prol da negação do saber.

A versão *online* da Revista disponibiliza edições anteriores a partir do ano de 2006, apresentando conteúdos que abordam desde os planos de aulas, dicionário, jogos, áudios até vídeos. Contêm, ainda, os projetos desenvolvidos pela Fundação Victor Civita, a saber: Centro de Estudos²; Educação no Rádio³; Letras de luz⁴; Matemática é D+⁵; Ponto de encontro⁶, Projeto Entorno⁷ e o projeto Profissão Professor⁸.

A Revista utiliza, ainda, a telefonia celular para divulgação do pensamento educacional da mesma, tendo a seguinte propaganda como chamariz: “Os maiores pensadores, filósofos, educadores e cientistas vão *inspirar seu dia e suas aulas!*” [*grifos meus*]. Para obter esse serviço, o usuário deve pagar um determinado valor para receber mensagens diárias no celular.

Apesar da expansão da Revista, uma vez que agora ela é quase “onipresente”, percebe-se que as versões escrita e *online* da mesma mantêm uma estreita relação entre o pensamento empresarial e políticas educacionais em curso no país, sugerindo uma determinada “harmonia” entre a Revista e a ordem política e econômica vigente.

² Analisa nacionalmente os cursos de Pedagogia e os compara com os cursos da Argentina.

³ Em parceria com a Rádio Bandeirantes, é apresentado duas vezes por semana “o momento da educação”.

⁴ Em parceria com Energias do Brasil - projeto de formação continuada para Língua Portuguesa.

⁵ Formação continuada para professores de Matemática.

⁶ Em parceria com a Microsoft, foi criado um portal para encontros virtuais.

⁷ Em parceria com a Editora Abril, atua na formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. No entanto, esse Projeto só está disponível para os profissionais da educação que atuam nas adjacências da mencionada Editora.

⁸ Apresentado semanalmente na TV Cultura, abordando, através da dramaturgia, o cotidiano escolar em momento extra-classe, nas reuniões – as dúvidas, desafios e trocas ocorridas entre os professores.

3. A participação das empresas/ parceiras sob o discurso da responsabilidade social

Como dito inicialmente, a política neoliberal tem como uma de suas características a “saída” do Estado e a “entrada” da sociedade civil. Estabelece-se, por conseguinte, um lesivo processo de mercantilização do setor educacional, dando fôlego para que as parcerias se apresentem como alternativa e/ou solução de problemas básicos.

As forças conservadoras, firmadas nos anos de 1990, direcionam os projetos educativos para um novo modelo de desenvolvimento econômico, sustentado pela premissa da competitividade. De acordo com Rodrigues (1998), o Brasil passou por três fases, a saber: foi prometida a construção da nação através da industrialização (têlos de nação industrializada); depois foi apontada a modernização para chegar-se à condição de desenvolvimento esperada (têlos de país desenvolvido); agora, é posta a necessidade da reestruturação produtiva, para que o País alcance a competitividade no mercado internacional (têlos da economia competitiva).

Apreende-se que a tarefa maior consiste em implementar as novas diretrizes educacionais segundo as necessidades de competitividade e, por conseguinte, não deve estar limitada à ação governamental, mas de todos os segmentos da sociedade. Conforme Rodrigues (1998, p. 116), a Confederação Nacional da Indústria delinea as referidas estratégias: “a) apoio à universalização do ensino básico; b) luta pela participação efetiva na gestão das instituições educacionais e c) implementação de seu próprio pensamento pedagógico”.

Nesse contexto, foram criados prêmios de incentivos que legitimam a participação empresarial, fornecendo, além das isenções fiscais, uma maior visibilidade para a empresa. Assim, compreendemos que o discurso que mobiliza a sociedade civil tem como fito construir um consenso sobre essa participação na educação pública.

Cada vez mais se observa que a imprensa tem noticiado, mormente, a partir da década de 1990, a participação empresarial na educação pública, tendo, inclusive o apoio da sociedade civil, uma vez que a Organização das Nações Unidas decretou que o ano de 2001 seria o ano internacional do voluntariado. Com tal discurso, os empresários podem

adentrar, como mencionado anteriormente, em todas os níveis de ensino com o intento de implementar um pensamento pedagógico hegemônico do capital. O pano de fundo é a relação entre educação e desenvolvimento econômico, trazendo à baila o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, que tem como ideia balizadora o investimento no humano para se chegar ao desenvolvimento econômico.

De acordo com Frigotto (1995, p. 91), essa teoria “passa a ser um elemento básico [...] e assume, de forma cada vez mais clara, uma função ideológica [...] como parte da estratégia de hegemonia americana no contexto do pós II Guerra Mundial”.

Essa Teoria pode ser explicada por Rodrigues (2006), que utiliza as expressões *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. A primeira refere-se aos trabalhadores que se qualificam buscando estar aptos ao mercado de trabalho, que requer um trabalhador polivalente e flexível, e a segunda está relacionada à venda da educação pelo empresário (por exemplo, ensino privado) ou ainda quando tem a mesma como um produto rentável para a sua empresa – as aludidas parcerias com a educação pública, que oferecem visibilidade e selos de qualidade para as empresas.

Na *Revista Nova Escola* essas parcerias ocorrem com diversas frações da burguesia, tais como: Bovespa, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, Energias do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Eco-Futuro, Instituto Sangari, Instituto Unilever, Intel, Itautec, Jornal da Tarde, MAM, Microsoft, OSESP, Rádio Bandeirantes, SESI, *Softway*, TV Cultura e Verdescola, reforçando, sobremaneira, a participação das frações burguesas em disputa.

Nesse breve estudo não cabe elencar cada projeto educativo mantido por essas empresas, contudo, que as mesmas desenvolvem projetos na área da educação, atuando com crianças e jovens, conforme o pensamento hegemônico do capital.

Considerações finais

Neste momento, queremos destacar algumas questões emergidas a partir das reflexões aqui tecidas. A primeira delas refere-se ao fato de que as parcerias entre empresas de diferentes frações burguesas e a *Revista Nova Escola* não são fatos isolados, fortuitos. Na realidade incorporam e reproduzem elementos presentes nas propostas educacionais de instituições, confederações e organismos nacionais e internacionais, estreitando, cada vez mais, as relações entre educação e setor produtivo – volta à baila o pressuposto básico que aciona essas ações: de que o desenvolvimento humano resulta em maior desenvolvimento econômico. Sendo assim, o investimento em pessoas resulta ganhos para a produtividade e o Estado assume o papel de articulador dessas políticas.

Como segunda reflexão, observamos que o “esforço” empreendido pelas empresas/parceiras não é sinônimo de amadorismo e se caracteriza cada vez mais pelo profissionalismo. Para isso, a empresa define políticas, procedimentos e expectativas de resultados, constrói projetos educativos e, por conseguinte, desenvolve uma imagem de “empresa socialmente responsável”.

Por fim, observa-se que essas parcerias estão em toda parte e ao mesmo tempo em lugar nenhum, uma vez que não há qualidade de ensino, posto que as parcerias buscam (con)formar os trabalhadores. Ao atuarem em todos os níveis e modalidades de ensino, ocorre um maior repasse de responsabilidade para sociedade civil e, conseqüentemente, um sucateamento maior da educação.

A *Revista Nova Escola* convoca a participação de setores diversos da produção e reforça o discurso sobre a ineficiência do Estado, e ainda inicia o que denominamos de “Pedagogia da Docilidade”, ensinando o profissional da educação pública a forma correta – segundo o capital – de trabalhar, além de convocar o mesmo a contribuir para o melhoramento da educação através de trabalho voluntário e preparando, ainda, para (con)formar crianças, jovens e adultos às necessidades requeridas pelo mercado e setor produtivo.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E.; Gentili, P. (Org.). *Pós- neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FARIA, G. G. G. de. *A Revista Nova Escola: um Projeto Político-Pedagógico em andamento (1986-2000)*, ANPEd, 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILI, P. A. A. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <www.revistanovaescola.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2009.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico nacional da indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade, cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

Ensino Médio Integrado: a Importância de Manter Acesa a Chama do Embate

Wilson Carlos Rangel Coutinho¹

Resumo

Este trabalho tem a intenção de esboçar as marcas da política neoliberal que incidiu sobre os rumos da sociedade brasileira nos anos 1990 e que perdura no novo milênio, considerando os desdobramentos de tal política no campo educacional, em particular no caso da reforma conduzida pelo Ministério da Educação de acordo com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina. Será discutida a utilização do princípio da pedagogia das competências, pelos idealizadores da reforma, como ideia capaz de sinalizar o que foi sugerido como integração curricular, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. São, ainda, apresentadas algumas concepções educacionais que procuram reconduzir o sentido do ensino médio integrado no horizonte da politecnia.

Palavras-chave: ensino médio integrado; reforma educacional; política neoliberal; pedagogia das competências; politecnia.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ; Professor de Ensino Médio da UFRRJ.

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Milton Santos

Introdução

Este trabalho tem a intenção de, inicialmente, esboçar marcas da política neoliberal que alcançou em cheio os rumos da sociedade brasileira nos anos 1990 e, que insiste em ainda perdurar neste novo milênio, apesar da mudança política ocorrida no governo federal, com a conquista do poder pelo partido dos trabalhadores. Os desdobramentos de tal política no campo educacional como será lembrado, determinou a natureza da reforma conduzida pelo Ministério da Educação de acordo com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina.

Essas considerações iniciais têm a finalidade de resgatar o princípio da pedagogia das competências, utilizada pelos idealizadores da reforma, falaciosamente, como ideia capaz de sinalizar o que foi sugerido como integração curricular, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. Na sequência, são apresentadas algumas concepções educacionais que procuram reconduzir o sentido do ensino médio integrado que se deseja, no horizonte da politecnia.

1. Constituição, Lei de Diretrizes e Bases e Reforma Educacional

Os anseios populares pela redemocratização política no Brasil foram determinantes para que o Congresso Constituinte elaborasse a nova constituição nacional promulgada em 1988. Então, embora ainda estivéssemos, por um lado, no mandato do último presidente eleito pelo colégio eleitoral, por outro, a aspiração redemocratizante refletiu-se, no clamor

por uma nova lei de diretrizes educacionais que foi promulgada oito anos mais tarde.

A LDBEN n. 9394/96, aprovada no Congresso Nacional, assumiu uma direção divergente à do projeto decorrente da colaboração de educadores e intelectuais comprometidos com o desafio de buscar um novo caminho para o desenvolvimento do País e da educação nacional numa perspectiva nacional popular² Fruto de muitos acordos políticos conflitantes, acabou refletindo em seus artigos inúmeras contradições, transformando o projeto do senador Darci Ribeiro, base da lei aprovada, como observa Florestan Fernandes (1975), numa síncrese daquilo que já era uma síntese.

De toda forma, é a partir das suas disposições nos capítulos II e III, relativos à educação básica e à educação profissional respectivamente, que são dadas as condições objetivas para que, mais adiante, o governo federal promulgasse o Decreto n. 2.208/97³ e a Portaria MEC n. 646/97, regulamentando a educação profissional técnica, e a CEB/CNE⁴ aprovasse o Parecer 15/98, a Resolução 3/98 e, ainda, o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99, que estabelecem os parâmetros e as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica respectivamente. Esse aparato legal constituiu a base para a reforma educacional implantada no Brasil para esse segmento.

A Reforma Educacional do Ensino Médio e da Educação Profissional, fundamentada no currículo por competências e incrementada no Brasil pelo Ministério da Educação a partir de 1997, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, como alertam Frigotto (1998), Gentili (1998) e Kuenzer (2001) entre outros, precisava dar um novo caráter ao conhecimento escolar produzido.

Essa reforma, segundo Frigotto (2001, pp. 61-62), precisa ser compreendida como parte de um projeto hegemônico da burguesia nacional para a preservação do poder, num empreendimento subordinado aos processos de globalização e às políticas neoliberais.

² Em relação aos projetos de desenvolvimento em disputa no Brasil ao longo do século XX, ver Fiori 2002.

³ Decreto que regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN n. 9.394/96, separando o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio.

⁴ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação..

Adianta, ainda, o autor, que a sustentação desse projeto são alguns pressupostos neoliberais aplicados em todo o mundo, mas com maior ênfase nos países de capitalismo periférico no sentido de reforçarem o sentimento da necessidade e irreversibilidade das reformas.

Esses pressupostos, em síntese, seriam os de que acabaram as polaridades, as lutas de classes, as utopias igualitárias e as políticas de Estado voltadas para elas e, em seu lugar, se instaurou a prevalência da liberdade de mercado capaz de proporcionar a prosperidade, ainda que também conceba como natural a exclusão de uma parcela da sociedade. Prossegue Frigotto, destacando que o projeto procura difundir a ideia de que estamos atrasados em relação ao tempo da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva. Assim, conclui o autor que, sob tais pressupostos, fundam-se as reformas do Estado e sua subordinação ao mercado mundial (FRIGOTTO, 2001, p. 62).

O fato é que as facilidades para o fluxo financeiro do capital especulativo na economia nacional, a desobrigação patronal do cumprimento de direitos trabalhistas historicamente conquistados e o encolhimento máximo dos compromissos estatais frente às carências fundamentais da sociedade representam, indiscutivelmente, a direção que se pretende dar ao funcionamento do Estado brasileiro, ou as condições para que ele recue ao máximo em seus compromissos sociais.

Assim, a atual reforma educacional brasileira, inclusive no que diz respeito à educação básica, mantém relação estreita com o ajuste estrutural do nosso Estado, segundo as determinações de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000):

O diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo levou o Banco (Mundial) a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade”, como descreveu Marília Fonseca. No decurso dos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos - da qual foi co-patrocinador - e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes publicando, em 1995, o documento “Prioridades y Estrategias para la

Educación”, primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980 [...] E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (2000, pp. 73-5).

Não parece razoável deduzir que essa resposta do Banco Mundial seja sinalizadora de uma nova postura, de genuína preocupação dos organismos internacionais, capaz de caracterizar o compromisso com o processo da verdadeira recuperação e sustentação econômica de países cuja pobreza foi inicialmente construída ao longo do período colonial, mas se estende até estes tempos de neocolonização econômica, em que o “remédio” financeiro, tomado sob a forma de empréstimos, em lugar de socorrer, mais mantém doente/dependente, o enfermo.

Em julho de 2004, entrou em vigor o Decreto n. 5.154, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN n. 9.394/96, revogando o Decreto n. 2.208/97. É fundamental destacar que, embora promovida pelo partido atualmente no poder e que se enfileirava na oposição ao governo anterior, iniciador da reforma, essa mudança, a princípio, não parece alterar em maior profundidade a realidade educacional vigente, tratando basicamente das diferentes formas possíveis de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, contemplando a possibilidade de integração de ambos numa única matriz curricular e reconstituindo, nesse sentido estrito, o modelo que já vigorou durante a vigência da LDB n. 5.692/71 embora, na nova legislação, constitua apenas uma, entre outras alternativas.

O que se quer enfatizar é o fato de que a materialidade que as disposições desse decreto poderia oferecer teria outro alcance, fossem outras as Diretrizes Curriculares que, contraditoriamente foram mantidas, como também foi mantida a legislação complementar relativa à educação profissional técnica de nível médio.

2. Da pedagogia das competências ao currículo integrado de outra natureza

Antigas questões pedagógicas identificadas como responsáveis por um saber escolar mal sucedido que, em síntese, dizem respeito à aprendizagem não significativa decorrente do *divórcio* dos conteúdos disciplinares, à desarticulação dos conhecimentos escolares em relação às situações do cotidiano e ao ensino expositivo/transmissivo dos conteúdos, representaram o campo a ser pretextado para que os arautos da reforma educacional justificassem a utilização da pedagogia das competências⁵ em nome da integração curricular.

Acontece que a integração por nós pretendida tem outra natureza. Considerando que nossos esforços neste trabalho buscam condições para que o horizonte da politecnicidade não se esvaeça, a integração curricular necessária a tal projeto precisa ter alcance mais amplo, na medida em que as finalidades dessa formação procuram facultar “às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

Em prosseguimento às considerações sobre a integração que a autora apresenta e que dão suporte ao nosso intuito neste trabalho, ela acrescenta que nesse caso, os conteúdos de ensino têm uma finalidade outra, que não se esgota neles mesmos e, por outro lado, vão além de se prestarem tão somente como recursos para desenvolvimento das competências.

Lembra Ramos: “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (Ibid., p. 114). Avançando suas concepções, Ramos apresenta princípios filosóficos e epistemológicos que muito ajudarão na lógica

⁵ Marise Ramos (2005, p.113) explica que, “pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral”. Acrescenta que essa pedagogia, voltada mais para a aprendizagem, foi também usada para, em substituição ao ensino transmissivo de conteúdos, ensinar a “construção significativa do conhecimento”, dando oportunidade a alternativas metodológicas como o trabalho por projetos. Ramos, citando Hernández (1998), esclarece que os projetos têm boa aceitação dos pedagogos na medida em que podem “superar [...] a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo”.

que procuramos sustentar: a) “concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades”; b) “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações”; c) “compreender o conhecimento como uma produção do pensamento”.

Em relação ao primeiro princípio, é importante lembrar que o homem, na busca pela sobrevivência, volta-se para a produção da sua própria existência, num processo mediado pelo trabalho, que dará a tal mediação um caráter ontológico e histórico e implicará no trabalho como princípio educativo.

No que diz respeito ao segundo princípio, compreender o real como totalidade implica estar atento às múltiplas relações que determinam essa totalidade. Isso significa, em outras palavras, compreender a realidade como um todo dialético e estruturado, o que é determinante para um processo cuja finalidade é perceber a realidade para além do fenômeno.

O princípio epistemológico que situa o conhecimento como produto do pensamento dá destaque à faculdade da análise que opera na captação do concreto empírico pelas relações que o constituem e estruturam; e dá destaque também à faculdade da síntese, capaz de representar o concreto em decorrência da ação do pensamento, orientado pelas determinações constituintes desse concreto.

Assim, o sentido do conhecimento marcado por esse movimento, que vai do abstrato ao concreto e ao concreto pensado, acrescenta naturalmente “qualidade” à sua natureza, indo, portanto, ao encontro da pretendida integração aqui tratada e daquele “horizonte” que não queremos perder.

Ramos (2008) apresenta ainda uma contribuição à reunião com as Secretarias de Educação Básica e de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, onde, sob o título “Marcos Conceituais do Ensino Médio Integrado”, enumera propostas para discussão e, na primeira dessas propostas, argumenta três sentidos para a integração:

a) Filosófico: como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura [...].

b) Epistemológico: como concepção de conhecimento, na perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender [...].

c) Político: como possibilidade de oferecer o ensino médio de *forma* integrada à educação profissional técnica, face à realidade brasileira em que os jovens e os adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva [...]. (Ibid., p. 1).

Ao apresentar tais argumentações relativas à formação omnilateral, à perspectiva da totalidade e à urgência da inserção profissional de jovens e adultos, entendemos que a autora abarcou de forma muito mais adequada, o sentido de integração dentro do escopo de educação escolar unitária e politécnica por nós pretendida.

Isso porque é nossa preocupação:

- A concepção de uma formação que desperte no indivíduo suas múltiplas potencialidades, únicas capazes de, alcançadas no limite, colocá-lo naquela condição que, sob o capitalismo, é reservada a poucos, de desfrutar da existência na sua plenitude. Um ser humano que, em tal situação, se descobre maior do que o estrito espaço que a hegemônica dimensão econômica impõe e no qual luta e se exaure insanamente, na busca do pão de cada dia;
- Investir numa concepção de conhecimento que entenda o real como produto de variadas, complexas e, muitas vezes, sutis determinações, que nem sempre se revelam na instância fenomênica dos fatos, exigindo do sujeito que busca apreender o objeto cognoscível uma análise mais acurada;
- Não descuidar da nossa realidade capitalista dependente, pródiga na imposição precoce da inserção de jovens no mercado de trabalho que, vergado pela conjuntura do sistema dominante, mais lhes expropria – inclusive do tempo adequado à educação escolar – do que oferece possibilidades para uma sobrevivência com dignidade.

Identificando o peso das argumentações da autora e a forma didática como expõe suas ideias, consideramos valioso para a articulação dos pontos defendidos nos limites deste trabalho recorrermos a algumas propostas que foram apresentadas por ela na mesma reunião:

- 1) A centralidade do ensino médio não é o mercado de trabalho, mas sim as necessidades dos sujeitos;
- 2) O ensino médio integrado deve ser como perspectiva um projeto unitário de ensino médio – que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso – tendo o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social;
- 3) Proporcionar, com o ensino médio integrado, uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral;
- 4) O ensino médio integrado, considerando seus sentidos filosófico, epistemológico e político que estrutura sua base unitária, incorpora também, na perspectiva de um projeto nacional, o diverso. (RAMOS, 2008, pp. 2-3).

Entendemos que a autora põe em relevo questões muito caras aos professores envolvidos na discussão sobre a educação escolar unitária e politécnica e, nesse sentido, interessa-nos tentar dialogar com tais concepções.

Talvez um bom começo seja esboçar uma resposta inicialmente mais objetiva e mais simples sobre o porquê da educação escolar politécnica. Neste caso, parece-nos pertinente que se conceba a educação como o processo capaz de fazer maior o mundo do homem. Se nos fala alto a ideia de que o conhecimento é processo de apropriação da vida e da própria existência pela mediação do trabalho, se admitimos que esse processo pode ser mais ou menos acanhado e se, ainda, entendemos como justo o princípio de que a todos deva ser facultada a oportunidade da mais ampla formação, a escola unitária e politécnica aparece como resposta natural frente a tais imperativos.

Então, em outras palavras, o que se argumenta aqui é que oferecer uma *educação menor* sob quaisquer justificativas é uma espécie de crime de *lesa-humanidade*. A existência humana em sua plenitude, naquilo que pode representar para o enriquecimento das múltiplas capacidades do homem, precisa ser disponibilizada para todos.

A dimensão econômica não é esquecida, mas nem de longe se agiganta e hegemoniza a existência como hoje tão naturalmente se manifes-

ta, num tempo em que, sob a opacidade societária capitalista, as utopias parecem sem fundamento, a generosidade que compartilha é soterrada pelo egoísmo que exclui e o homem, assim, sem perceber, vai ficando menor. Vai vivendo um mundo menor, uma existência mais acanhada e ainda é levado a se sentir responsável por suas próprias impossibilidades, pelas castradoras limitações que, a rigor, decorrem do sistema socioeconômico a que está submetido.

Ter o sujeito como foco, em substituição ao mercado, é propor uma mudança radical de concepção que, mesmo assim, não é cega às necessidades de inserção inadiável à vida econômico-produtiva, como argumenta Ramos (2005). E, ainda mais, quando a autora aponta para “a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral” e para “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas”, revela-se também aí um forte componente de respeito ao sujeito, além de remeter, naturalmente, à escola imediatamente desinteressada de Gramsci, coincidentes com os rumos que defendemos.

As argumentações apresentadas têm a intenção de demonstrar que a pedagogia das competências que vinca a reforma dos anos 1990 e que, a despeito do Decreto n. 5.154/04, chega ao tempo presente, não implica o ensino integral, e, “ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade” (RAMOS, 2005, p. 107).

O currículo integrado que se busca tem, dentre outras, a preocupação de superar a histórica dualidade que marca a escola brasileira, conforme a síntese de Ramos:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. (Ibid., p. 106).

A autora, avançando nas análises que demarcam as limitações da pedagogia das competências e, em consequência, na sua impossibilidade de contribuir para uma concepção de ensino integral, explicita:

Compreendendo que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral. Isto porque os pressupostos epistemológicos que a fundamentam opõem-se radicalmente aos que sustentamos em nossa abordagem (Ibid., pp. 116-7).

Para esclarecer nossa posição, em meio à articulação entre projetos, limites e possibilidades sob o peso das circunstâncias societárias capitalistas, tomamos como nossas as concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos:

○ ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os *germens* de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

E assim, talvez, a metáfora religiosa do tempo de plantar e tempo de colher, ajude neste tempo de agora, em que, procurando semear o currículo integrado, mantemos viva nossa expectativa por um horizonte que, sustentado, consubstanciará a colheita que desejamos.

Referências Bibliográficas

- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil durante os anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado- concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.; NEVES, L. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.
- _____. *Marcos conceituais do ensino médio integrado*. Contribuição à reunião com as Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação. Brasília: 2008.
- _____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 2 v.
- KUENZER, A. Z. Ensino Médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: *BRASIL: politecnicidade no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1991.
- _____. *Ensino Médio e Profissional – as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

A Crise do Capital e a Formação Integrada em Questão¹

Maria Ciavatta²

Resumo

Neste texto, apresentamos alguns elementos analíticos da crise do capital e suas consequências para a educação, de modo especial, a formação integrada e sua relação com a qualificação, reduzida à especialização. A crise estrutural do capital adquiriu maior visibilidade no segundo semestre de 2008, com a perda dos controles do capital financeiro, repercussões na economia produtiva e nos projetos de desenvolvimento dos países. A recente comemoração dos 20 anos da queda do Muro de Berlim obriga à reflexão sobre seu significado de marco simbólico da disputa de poder, ao final da Segunda Guerra Mundial, entre as duas grandes potências, a ex-URSS e EUA, e suas respectivas ideologias políticas: o comunismo e o capitalismo. Marco, também, da falência do socialismo real implementado nos países da URSS, do enfraquecimento das ideologias de esquerda e das novas investidas do sistema capital. Em um mundo que cresce em conhecimentos, permeado pela cultura técnica, os limites postos à educação, no sentido de adaptação estrita às necessidades do mercado, obrigam a escola a encontrar novas formas de relação com a formação profissional.

Palavras-chave: crise do capital; história; formação integrada.

¹ Este texto tem por base o Projeto de Pesquisa “Historiografia em Trabalho e Educação – Como se constroem as categorias” (CNPq, 2008-2011).

² Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC-RJ; Professora Titular Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; Professora Visitante da Faculdade de Serviço Social da UERJ; Co-fundadora e Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho e Educação da UFF; membro do GT “Pensamento histórico-crítico de Latinoamérica y el Caribe” de CLACSO; Bolsista A1 do CNPq.

Introdução

Para todos os historiadores, a historiografia se manteve e se mantém enraizada em uma realidade objetiva, ou seja, a realidade do que ocorreu no passado; contudo, não está baseada em fatos e, sim, em problemas, e exige investigação para compreender como e por que esses problemas – paradigmas e conceitos – são formulados da maneira em que são, em tradições históricas e em meios socioculturais diferentes.

E. J. Hobsbawm (2008, p. 2)

A imprensa relembrou, com insistência, que, no dia 9 de novembro de 2009, completaram-se vinte anos da queda do Muro de Berlim, símbolo da opressão comunista. Uma análise crítica mostra que o Muro foi um marco simbólico da disputa de poder entre as duas grandes potências, a ex-URSS e os Estados Unidos, e suas respectivas ideologias políticas, o comunismo e o capitalismo, ao final da Segunda Guerra Mundial. Marco, também, da falência do socialismo real, tal como foi implementado nos países da URSS, do enfraquecimento das ideologias de esquerda e das novas investidas do sistema capital, fortalecido pela ideologia neoliberal.

A esse respeito, em recente entrevista, o historiador Hobsbawm destaca que o principal efeito da queda do Muro de Berlim em 1989 “foi a desestabilização da geopolítica mundial em prol de uma única superpotência remanescente – os EUA”. Do ponto de vista econômico, a mudança fez-se no sentido da elevação máxima da desigualdade social nos ex-países da URSS “com a integração da antiga região socialista à economia capitalista global”, não obstante “a recuperação posterior da Rússia e de algumas ex-repúblicas soviéticas pela alta dos preços de energia e de insumos industriais” (PERES, 2009, p. 4).

Mas, para o Hobsbawm, “o legado econômico é, certamente, menos dramático do que o político”. A Rússia, de superpotência voltou a ser “um Estado não maior do que era no século 17”; a Alemanha unificou-se como sistema capitalista; a União Europeia ganhou força de potência de 15 para 27 estados e conflito e destruição com a guerra dos Balcãs. Mas o efeito mais sério teria sido “a destruição de um sistema internacional es-

tável". E ainda mais grave, atribuiu-se aos EUA "a ilusão de que poderiam, como única superpotência global, exercer sua hegemonia no mundo todo – o que acabou por transformar o mundo no lugar perigoso de hoje em dia" (HOBSBAWM *apud* PERES, 2009, p. 4).

Tomando a história como produção social da existência e o contexto dos fatos como uma totalidade social articulada através de múltiplas mediações, esta contextualização da crise do capital se faz necessária para que tenhamos em vista a totalidade social da qual a crise, o trabalho e a qualificação e a formação dos trabalhadores fazem parte. Resta-nos tentar identificar algumas das mediações que dão forma à relação trabalho e educação, o que entendemos por qualificação e a questão da formação integrada no atual contexto.

No primeiro momento, destacaremos alguns aspectos da pesquisa histórica que orientam nossa pesquisa. A seguir, tomamos a análise de Mézáros e de outros autores sobre a crise do capital. Por último, nos deteremos na questão da qualificação e da formação integrada que, a nosso ver, é a questão fundamental a ser enfrentada na educação de adolescentes e jovens do ensino médio.

1. A história como processo e como método ³

A reconstrução histórica de um fenômeno deve estar voltada para a história como processo e a história como método (LABASTIDA, 1983). Na primeira afirmação, trata-se da história como realidade ontológica, como produção social da existência humana (MARX, 1979); na segunda afirmação, trata-se de reproduzir os processos históricos no nível do pensamento, como concreto pensado, no conjunto das mediações que constituem sua totalidade social e que, historicamente, tomam a forma de um relato. São as relações, tensões, conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade o tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações de um determinado momento histórico.

³ Esta seção tem por base Ciavatta (2007).

Na história da humanidade, o trabalho é um valor intrínseco à sobrevivência, e o conhecimento que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais é um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social. O conceito de mundo de trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida (LUKÁCS, 1978 e 1981; ANTUNES, 1999).

Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa ou aliena o ser humano de si mesmo e dos produtos de seu trabalho (LUKÁCS, op. cit., MÉSZÁROS, 1981).

Temos como ponto de partida o período histórico que vivemos no país. Com efeito, sobretudo a partir dos anos 80, o mundo foi palco de profundas mudanças políticas com a crise e colapso do socialismo real e emergência da ideologia e políticas neoliberais; mudanças socioeconômicas com a afirmação de uma nova base científico-técnológica do processo produtivo; a mundialização (globalização) do capital (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1993); o monopólio da mídia e a aceleração das mudanças no âmbito cultural (JAMESON, 1996 e outros). Esta complexidade é sobre-determinada pela crescente desigualdade que se produz internamente nos países e entre os centros orgânicos do capital e o capitalismo periférico (ARRIGHI, 1996).

2. A crise do capital

Depois do livro de István Mészáros sobre o mundo que precisa ser construído “para além do capital” (2002), falar da crise estrutural do capital ou de desemprego estrutural tornou-se um lugar comum, não apenas na academia, mas na vida de todos os jovens e adultos trabalhadores. Sua análise é pré-monitória da crise do capital que viria a se tornar visível amplamente, no segundo semestre de 2008, com desdobramentos na falên-

cia de empresas e bancos que se prolongam. Somente não são maiores e ainda mais desestabilizadores pela injeção de grandes somas de recursos pelos Estados, a exemplo dos EUA, supostamente, o maior defensor do não intervencionismo do Estado nas economias nacionais, em nome da liberdade de mercado.

Essa mesma “liberdade” repercute e limita os projetos de desenvolvimento dos países, produz uma superabundância de bens e, paradoxalmente, uma carência generalizada de bens e serviços que atendam às necessidades humanas em todo o planeta Terra, mas não da mesma maneira para todos os habitantes. Para uns, o desperdício e a superabundância; para outros, a carência e a fome até seu limite extremo.⁴ Estudos sobre o Brasil e a América Latina indicam que o novo padrão de acumulação requer um novo desenho econômico para a região: a reprimarização da economia (exportação de matérias primas sem valor agregado), a ampliação do agronegócio, a expansão das regiões de extração de minérios e de geração de energia, novas rotas de circulação do capital, a remoção de camponeses e povos indígenas, a intensificação da exploração do trabalho (CECEÑA, 2006; LEHER, 2009).

Mészáros é muito duro em sua análise. O colapso do sistema financeiro não seria a causa, mas sim a manifestação de um impasse na economia mundial. A imensa expansão da especulação financeira abalou o capital financeiro e a economia produtiva. É o que se reconhece como a crise financeira, crise dos *subprime* (títulos financeiros de alto risco, porque são produto de hipotecas revendidas aos bancos para servir a novos investimentos, novas hipotecas e assim por diante), crise especulativa, crise bancária. Na tentativa de evitar ou minimizar os efeitos de uma quebra-deira generalizada, incontrolável, instituições e estados “jogaram” trilhões no sistema, ao mesmo tempo em que se aprofunda a crise na economia de produção, “a economia real”. Para Mészáros, esta seria uma “crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente; e suas manifestações são o desemprego estrutural, a destruição ambiental e as guerras permanentes” (MÉSZÁROS, 2009).

⁴ São muitas as análises publicadas sobre a recente (mas permanente) crise do capital, das quais não nos ocuparemos em razão dos limites deste trabalho.

Um aspecto importante de sua análise da crise do sistema capital refere-se ao que ele denomina “o impacto profundo da reciprocidade entre o domínio material e o Estado moderno”. Existe uma conexão inerente entre: “(a) as relações e trocas universais em curso sob o jugo da produção generalizada de mercadorias do capital; (b) e as determinações formais [...] com base na predominância universal do trabalho abstrato [...]”. Este deve ser sustentado em todos os níveis de trocas na sociedade, obscurecendo a compreensão do fetichismo “incomensurável” do sistema (Ibid., p. 2).

Mészáros (op. cit.) assinala, ainda, o que ele considera “fracasso completo de todas as tentativas orientadas para uma reforma do Estado socialmente significativa no decorrer do último século e meio”. Há uma lógica perversa do sistema capital em que as dimensões materiais e político-legais se complementam, permeando todos os poros do sistema.

Do ponto de vista que aqui nos interessa – da educação e do trabalho –, dois aspectos merecem destaque. De um lado, a lógica do sistema capital, de produção e reprodução do valor pela exploração do trabalho, é irreformável, salvo com sua destruição. De outro lado, como assinalam analistas de esquerda, as revoluções armadas saíram do horizonte imediato. Mas algumas questões permanecem: o que devemos fazer na “travessia” dentro do sistema capital, rumo a uma sociedade socialista? Toda intervenção é inútil e “reformista”? Tem sentido atuar na educação?

3. Qualificação: tema correlato à formação integrada

Assumimos que, se não abrimos mão da reflexão crítica sobre o mundo em que vivemos, não podemos nos eximir de ações coerentes com essa reflexão. Permanecendo em atividade teórico-prática, ficamos imersos em um mundo onde atuam outros sujeitos sociais que podem divergir total ou parcialmente de nosso pensamento. Para não ficar à margem, apreciando e/ou criticando, precisamos agir em meio às contradições da vida social.

É nesse sentido que, não obstante as controvérsias em torno da aprovação da formação integrada no ensino médio⁵ e as dificuldades de sua implementação, consideramos importante buscar os meios de sua realização. Uma das questões mais difíceis de sua prática é o trato com a noção de competências legada pelas políticas educacionais neoliberais.

A pedagogia das competências (RAMOS, 2001) introduziu um ruído de compreensão no conceito de qualificação, subsumindo-o a especialização, o que significa conhecimento segmentado das partes, e reivindicando sua substituição pela noção de competências formais, de adaptação às propaladas necessidades do mercado de trabalho, introduzidas pelo avanço tecnológico e pela nova organização do trabalho ou de gestão de pessoal.

Nosso objeto de reflexão é a relação qualificação e formação integrada. Valemo-nos, inicialmente, das reflexões de Pierre Naville (1948). Para o autor, falar de formação profissional é falar de educação, de aprendizagem e de problemas econômicos e sociais – a exemplo da reconstrução na Europa ao final da Segunda Guerra Mundial.

Recuperando, historicamente, a questão, Naville destaca que a generalização da instrução elementar na França remonta ao final do século XVIII e começo do século XIX, onde, ao lado dos artesãos que tinham a formação completa do ofício, havia grande quantidade de adultos e crianças incultos, mas, imediatamente úteis à produção.

Os industriais não se preocupavam com a instrução de seus operários, mas esses aprendiam rapidamente as operações técnicas. E foram esses trabalhadores e as organizações políticas e sociais, diretamente interessadas na emancipação das classes proletárias, que levantaram a questão da “unificação da instrução geral e do ensino profissional” [grifo do autor] (NAVILLE, 1948, pp. 1-2).

Indo mais além no tempo, vemos que Marx, em 1866, no Congresso de Genebra, da Associação Internacional dos Trabalhadores, apresentou uma resolução em que defendia a educação politécnica das crianças, cada um segundo sua idade. Segundo sua proposta, a instrução compreendia

⁵ Decreto n. 5.154/04, incorporado à LDB pela Lei n. 11.7412/2008. Sobre a gênese da questão, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005.

três partes: a instrução intelectual, o desenvolvimento físico e a instrução politécnica, entendida como “o estudo dos fundamentos gerais de todos os processos produtivos e, simultaneamente, sua utilização prática, pelas crianças, dos instrumentos elementares utilizados em todas as indústrias”.

Mais tarde, em 1871, a Comuna de Paris, elaborou uma reforma do ensino, no mesmo sentido da Associação Internacional dos Trabalhadores, reafirmando seu caráter socialista, de modo a “assegurar a cada um a verdadeira base da igualdade social, a instrução *integral*, à qual cada um tem direito, e lhe facilitando o exercício de uma profissão, para a qual o dirigem seu gosto e aptidões” (*apud* NAVILLE, 1948, p. 3 e 4).

De interesse especial para o tema, na atualidade, é uma frase conclusiva em que Naville enfatiza: “Instrução geral e formação profissional – a escola e o atelier [ou a oficina] – são duas realidades inseparáveis, muito mais hoje do que em outros tempos” (1948, pp. 3-5). Destaca ainda que “o princípio de uma união entre a formação profissional e a escola geral encontra, assim, seu fundamento em uma exigência essencial da vida social e econômica moderna, isto é, seu desenvolvimento e mesmo sua manutenção, depende, antes de tudo, da produção” (1948, p. 19).

Se a escola deve encontrar as formas de relação com a formação profissional, isto se deve “à penetração dos elementos técnicos na cultura geral”, que permitirão aos jovens adquirir uma qualificação real para o trabalho. À semelhança de outros autores, Naville observa que há uma tendência a reduzir qualificação a especialização, o que ele considera uma concepção muito estreita.

Qualificação significa “capacidade de efetuar certos trabalhos e certas tarefas, graças a um aprendizado completo apropriado”, e está ligada a questões de aprendizagem, a questões pedagógicas. O autor critica a noção de não-qualificação que supõe que muitos trabalhadores não aprenderam nada e que podem executar tarefas que não necessitam nenhum conhecimento. O alargamento dessa noção deve se dar através da integração entre a formação profissional e a educação geral (NAVILLE, 1948, pp. 81-2).

Paris (2002) desenvolve um longo estudo sobre a relação da técnica com a cultura e a sociedade. Nos tempos modernos e contemporâneos,

“grande parte da classe intelectual conservará os velhos hábitos, a consideração desdenhosa da técnica, vinculando-a ao mundo da necessidade e da produção.” Ao mesmo tempo em que se arrogam o papel de produtores da riqueza como possuidores da educação e do conhecimento, “esquecem, num esquema claramente intelectualista, o papel que as classes relegadas e produtivas estão chamadas a desempenhar no esforço criador da nova sociedade” (PARIS, 2002, p. 154).

Há nesse processo, ainda atual, de divisão social do trabalho e das classes sociais, um obscurecimento da natureza das funções produtivas, reduzindo a complexidade teórico-prática da atividade manual ao seu aspecto aparente, a execução. Essa ideologia, a serviço dos que podem se dar ao luxo de viver do trabalho de outros, contamina as atividades, os processos educativos e os lugares sociais que se relacionam às técnicas, às tecnologias e à educação tecnológica – o que ocorre em menor ou maior grau, dependendo de seu valor de mercado.

O que diremos diante do avanço tecnológico de nossos dias? Não será um grosseiro anacronismo condenar jovens e adultos trabalhadores “incultos” aos padrões do início da Revolução Industrial no século XVIII, destinando-lhes apenas o manejo dos instrumentos úteis à produção, ao trabalho simples?

Essa questão é crucial se atentarmos para aspectos característicos da produção neste início do século XXI. Com base nas observações de Linhart (2007), ampliamos a relação de aspectos que desafiam os trabalhadores: a velocidade vertiginosa das transformações dificulta a compreensão da complexidade das organizações; as exigências relativas à qualidade dos produtos, à inovação, ao espírito comercial e competitivo; a perda de sentido das atividades; as ameaças de desemprego; a ambiguidade da transformação da categoria de empregados para colaboradores, operadores, pilotos de equipamentos, supervisores de linhas, técnicos de superfície (faxineiros).

Também o trabalho coletivo foi vestido de novas roupagens que desfiguram o sentido de grupo, de pertencimento: equipes de trabalho se transformam em zonas, ilhas de produção, módulos, unidades elementares de trabalho. A estabilidade no emprego devida à dedicação às atividades

da empresa cedeu lugar a demissões induzidas, retorno com contratos precários, temporários, terceirização, desregulamentação das relações de trabalho. Desapareceram as qualificações expressas em conhecimentos e habilidades dos trabalhadores, aos quais são atribuídas funções, missões etc. (LINHART, 2007, pp. 67-68).

Considerações finais

Acompanhando o desenvolvimento científico-tecnológico e o acesso ampliado das populações a inúmeros aparatos tecnológicos, a educação pautada pelos industriais (no Brasil, “a educação pautada pela Av. Paulista”)⁶ propõe a adequação ao segmentado mercado de trabalho, às competências adaptativas à ordem da produção.

A produção capitalista tem uma lógica própria, que difere da lógica da educação. Há uma contradição na “lógica da produção capitalista”, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana.

A “lógica da educação” tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, 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 formação integrada entre conhecimentos gerais, atividades formativas (artísticas, científicas, esportivas) e educação profissional, no ensino médio técnico e tecnológico.

⁶ Expressão cunhada pela Professora Guadalupe Bertussi, Univesidad Pedagógica Nacional, México, DF.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CECEÑA, A. E. (Coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 21-44 e 295-322.
- CIAVATTA, M. *Historiografia em trabalho e educação: como se constroem as categorias*. (Projeto de Pesquisa). Rio de Janeiro, 2007.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs.) *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOBBSBAWM, E. J. O desafio da razão: Manifesto para a renovação da história. Carta Capital. Editoria internacional. São Paulo, 11-05-2008.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KONDER, L. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- _____. *O futuro da filosofia da práxis*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LABASTIDA, J. O objeto da história. Nova escrita, Ensaio, São Paulo, 5 (11/12): 161-175, 1983.
- LEHER, R. Iniciativa para a integração da infraestrutura regional da América Latina, Plano de Aceleração do Crescimento e Questão Ambiental: desafios epistêmicos. Outro Brasil, Caderno de Estudos dos Cursos Emancipações e Realidade Brasileira, vol. III, 2009.
- LINHART, D. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- LUKÁCS, Para a ontologia do ser social. O trabalho. In: _____. Per l'ontologia dell'essere sociale. Cap. I, 2°. Tomo. Roma: Editori Reuniti, 1981. Trad. De Ivo Tonet. (mimeo).

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

MÉSZÁROS, I. A reconstrução necessária da dialética histórica. Conferência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 25-08-09. (mimeo)

_____. *A teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NAVILLE, P. *La formation professionnelle et l"école*. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

PERES, M. F. *O muro interior*. Folha de São Paulo, Mais, dom., 8 de novembro de 2009.

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

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

Estado, Sociedade Civil e Difusores Ideológicos do Capital: Educação e Cultura com uma Agenda Política e Ideológica Desafiante¹

Ana Cristina de Oliveira ²

Resumo

A crise estrutural do capital, engendrada pela hegemonia na produção do conhecimento, conclama a sociedade civil como o protagonista do cenário para tratar das expressões da questão social. As políticas públicas, no contexto da reprodução das relações sociais, vêm sendo intensamente chamadas como um problema de gerenciamento, de gestão social, sobre as determinações e ações dos organismos internacionais que direcionam o “combate de alívio à pobreza” e “asseguraram a paz”. O campo da educação e cultura, no atual estágio do capitalismo mundializado, como difusoras ideológicas, tem sido convocado como mecanismo de reprodução de valores de solidarismo, “ajuda mútua”, associativismo, “cultura cívica” e cooperação, adensadas com vigor nos anos 2000 com a Política de Desenvolvimento do Milênio. Este artigo, com a preocupação em desvelar a totalidade social e histórica dos fenômenos, propõe-se a tratar esta agenda política, compreendendo-a como formas pontuais, ligadas a arranjos e interesses particularistas da reprodução do capital. Acreditamos que o campo da educação e da cultura ainda deve ser explorado com esta potencialidade por tratar da consciência dos sujeitos, da formação ideológica da sociedade em que vivemos, de um processo educativo.

Palavras-chave: questão social; organismos internacionais; educação; cultura; difusão ideológica.

¹ Este texto constitui-se parte da tese de doutorado em Serviço Social/FSS/UERJ em fase de elaboração.

² Doutoranda em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social/UERJ; Professora Assistente da Faculdade de Ciências Aplicadas e Humanas da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri.

Introdução

Estamos vivendo um momento em que repensar o modo de produção da existência humana, nas dimensões econômica e ético-política, torna-se indiscutível na análise histórica das disputas dos projetos societários, de como se constituem para desvelar as contradições do capital.

Partilhamos da ideia de que tanto a educação quanto a cultura atingem o universo da consciência dos sujeitos, no mundo demarcado pelas radicais mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil com orientações da contra-reforma do Estado neoliberal, assinalado pelos meios de comunicação de massa e comunidade científica. Assim, a proposta, ora apresentada aqui, tem como objetivo discutir a relação entre Estado e sociedade civil, como forma de contribuir na compreensão da materialização do projeto capitalista na contemporaneidade e seus mecanismos hegemônicos político-ideológicos na guinada deste século.

A discussão prioriza desenvolver alguns apontamentos sobre as determinações e ações de agências intervenientes dos organismos internacionais no campo da educação e cultura, no atual estágio do capitalismo mundializado, para elucidar alguns dilemas na história da formação social, econômica e político-cultural, que desafiam a agenda política e ideológica contemporânea na direção do solidarismo, “ajuda mútua” e associativismo, “cultura cívica” e cooperação na comunidade local.

Surge, assim, o interesse em discutir as bases das políticas de alívio à pobreza de orientação dos organismos internacionais nos anos 1990 (“administração” da pobreza) e na virada do milênio (Políticas de Desenvolvimento do Milênio), como a ideologia do capital humano e a ideologia do capital social.

1. As políticas sociais e as alternativas de gerenciamento da “questão social”: difusores ideológicos dos agentes do capital

Estamos vivendo um momento em que as políticas públicas vêm sendo intensamente problematizadas como um problema de gerenciamento,

de gestão social, na qual o “terceiro setor”³ é aclamado como o protagonista deste cenário. Surge, sobretudo nas últimas duas décadas, uma espécie de “administrador” dos problemas expressos no caos das manifestações da questão social.

Trata-se de uma crença em constituir as políticas públicas em serviços pontuais, fragmentados e direcionados para um público seletivo ou, melhor situando na lógica do capital, em mercadorias, ou ainda em caridades público-privada. Perde-se a lógica da universalidade, rasgando a Constituição Cidadã, e em seu lugar imprimindo a focalização das políticas públicas. Uma desuniversalização desenfreada dos direitos sociais, desqualificando o sentido de classe e em seu lugar, revestindo de benefícios sociais, ações localizadas e de interesse particularista.

Esta desenfreada falácia da ideologia liberal, consolidada pelo neoliberalismo⁴ às espreitas, oculta o poder do Estado como poder de classe e torna-se facilitadora para que a iniciativa histórica seja “deixada à sociedade civil e às diferentes forças que aí surgem, o Estado sendo um mero zelador da lealdade do jogo, das regras do jogo” (GRAMSCI, 1930-1932. In: BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 98).

Seguindo esta ideia, é na sociedade civil, da hegemonia burguesa, onde ocorrem as relações econômicas e políticas que acabam secundarizando o olhar sobre o público, no sentido de um projeto universalizante.

³ O chamado “terceiro setor”, na interpretação governamental, é tido como distinto do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor). É considerado um setor “não governamental”, “não lucrativo” e voltado ao desenvolvimento social, e daria origem a uma “esfera pública não estatal”, constituída por organizações da sociedade civil de interesse público. No marco legal do terceiro setor no Brasil são incluídas entidades de natureza das mais variadas, que estabelecem um termo de parceria entre entidades de fins públicos de origem diversa (estatal e social) e de natureza distinta (pública e privada). Engloba, sob mesmo título, as tradicionais instituições filantrópicas, o voluntariado e as organizações não governamentais (ONG’s): desde aquelas mais combativas que emergiram no campo dos movimentos sociais como aquelas com filiações político-ideológicas, além da denominada “filantropia empresarial” (IAMAMOTO, 2006, p. 190).

⁴ No neoliberalismo há o incentivo do Estado máximo ao capital (investimento no mercado internacional, capital financeiro e privatizações) e Estado mínimo ao social (políticas sociais compensatórias, meritocráticas e focalizadas; “refilantropização” da assistência social, solidariedade, repasse das atribuições do estado à sociedade civil) (ANDERSON, 1996; BEHRING, 2003 e 2007; CHESNAIS, 1999; LAURELL, 1998 e WOOD, 1999).

Na atualidade, as expressões da questão social e da política pública deixam de ser responsabilidade do Estado e passam a ser agora de autorresponsabilidade dos próprios sujeitos portadores de “necessidades”, e da ação filantrópica de organizações e indivíduos.

As ações realizadas por instituições do capital sobre a “questão social” apresentam uma característica de intervenções restritas e de medidas focalizadas, uma vez que o modo de produção capitalista tem o limite da existência da propriedade privada e a extração de trabalho excedente. (GRANEMANN, 2007, p. 59).

A resposta às “necessidades sociais” deixa de ser uma responsabilidade de todos (na contribuição compulsória do financiamento estatal, instrumento de tal resposta) e um direito do cidadão, e passa agora a ser uma opção do voluntário profissionalizado que ajuda o próximo, e um não direito social.

O contexto deste universo situa-se conforme o projeto societário coadunado com os interesses do capitalismo na crise contemporânea após o Consenso de Washington, deflagrado na década de 1990, a regulação dos organismos internacionais como Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo de Monetário Internacional), Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a disseminação ideológica e cultural desta lógica pela proposta de solidarização e cooperação, “ajuda mútua”, da “Política do Desenvolvimento do Milênio”⁵ como um antídoto mágico de combate à pobreza.

Consideramos que esta crença é respaldada pela materialização do projeto neoliberal que avança para além do econômico com a restrição dos direitos sociais e o deslocamento da responsabilidade estatal sobre os direitos sociais aos braços de iniciativas privadas que não trazem na essência o tratamento coletivo e público, mas representam interesses particulares, privatistas e hedonista⁶.

⁵ A “Política de Desenvolvimento do Milênio” foi definida pela Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York.

⁶ Doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida moral (<http://www.wikipedia.com.br>).

Esta lógica parte de um diagnóstico de que as políticas públicas, em particular a educação, falharam. Os educadores falharam na forma de educar e “administrar o ensino”, fazendo da agenda uma legitimação da sociedade civil sobre as ações reduzidas em serviços com interesses particulares.

O pressuposto “é que na raiz da “questão social”, na atualidade, encontram-se as políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira e do grande capital produtivo” (IAMAMOTO, 2008, p. 122).

Dá-se o tom de que todos estão interessados pela educação, por resolver as expressões da “questão social”. Entretanto, vemos na mídia escrita e falada, bancários, grandes corporações nacionais e internacionais e agências multilaterais interessados neste ensino. A questão é qual a direção deste ensino, se não algo particularista. Atentamos para a contradição entre as esferas pública e privada, incitados pelo texto do Gilberto Dupas (2003). É o que parece acontecer quando vemos as mobilizações da sociedade civil com *slogan* de que todos estão preocupados e todos devem contribuir solidariamente para atender às “mazelas sociais”.

A autora Laurell (1998) reforça este argumento quando aponta que os serviços lucrativos estão a serviço do capital, sendo facilitadores da precarização e privatização das políticas sociais, marcadas na atualidade pela sua mercantilização. Ganham um cunho de filantropização, chamado pela autora Yasbeck (2004) de “refilantropização das políticas sociais”, fazendo com que as sequelas da questão social se tornem alvo de ações solidárias e da filantropia revisada.

A autora Granemann (2007, p. 64) apresenta duas direções simultâneas e conexas da política social que operam com a transmutação da proteção social. A primeira na direção da “mercantilização das políticas e dos direitos sociais em serviços privados”. A segunda, diz respeito à “redução padronizada dos sistemas de proteção social, antes operados por equipamentos sociais universais e atualmente como benefícios pauperizados mediados pelo cartão magnético, expressão monetarizada do direito”.

Legitimam-se os problemas com um discurso de “ajuda” aos pobres através da filantropia revisada. Compartilhamos, assim, da ideia de que as políticas sociais não contribuem para a alteração das relações de vida da

população, por serem orgânicas à produção ampliada do capital, ainda que, ao mesmo tempo, elas tensionem o capitalismo no sentido da luta de classe.

2. Sociedade civil às avessas: reconfiguração dos direitos sociais pela via dos organismos internacionais

Como bem lembra a autora Marilda Yamamoto, os principais agentes do capital financeiro são “os grupos industriais transnacionais e os investidores institucionais – bancos, companhias de seguro, sociedades financeiras de investimentos coletivos, fundos de pensão e fundos mútuos – que se tornam proprietários acionários das empresas e passam a atuar independentemente delas” (2008, pp. 121-122).

A mobilização da sociedade contra a fome e a miséria, embora tenha surgido como algo importante nos tempos de barbárie, para obscurecer o desemprego estrutural e recuo dos movimentos sociais e sindicais, acaba por conformar um caráter emergencial.

O espantoso crescimento da pobreza dos componentes da força de trabalho ocupada e dos excedentes no mundo impõe-se até mesmo para as agências do grande capital, tamanha sua extensão, já que não se “adaptam” aos direcionamentos do Consenso de Washington⁷.

Não resolvem a médio e longo prazo as causas da fome e da pobreza. Acabam por consolidar uma relação de dependência, com a “fé” de acreditar que nestas ações devem se concentrar e esgotar todos os esforços reivindicatórios e as lutas sociais (MONTAÑO, 2002).

Abafam, portanto, os conflitos de classe e desarticulam a relação entre Estado e sociedade civil, quando desqualificam a luta de classes ao despolitizá-las. Os pobres são tratados como coitados. Perde-se, assim, a noção de coletivo e de correlações de forças, pulverizadas na responsabilidade de todos e de cada um fazendo a sua parte.

⁷ Em 1989 reuniram-se em Washington, convocados pelo *Institute for International Economics*, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do FMI, Banco Mundial, BID e do governo norte-americano. Visavam avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina, com recomendações de política econômica para países emergentes. (<http://www.wikipedia.com.br>)

Os projetos vinculados a esta proposta dos organismos internacionais são pontuais, ligados a arranjos e interesses particularistas. E assim a esfera privada vai ganhando forma. Dá-se a sensação de que as fronteiras entre o público e o privado deixam de existir, facilitando a manutenção da ordem do capital.

Na esfera do privado, o controle social da sociedade civil na discussão de prioridades, na decisão do uso de investimento, no acompanhamento do uso dos recursos e na fiscalização do serviço/atendimento desaparecem e, no seu lugar, entra a suposta “transparência” da direção do projeto social apoiado, com depoimentos fortes do público apoiado e favorecido pela massificação da rede de comunicação brasileira.

Os representantes do capital apresentam-se à sociedade civil como preocupados com a pobreza, contribuindo para legitimar a agenda neoliberal, uma agenda de interesses particulares. Expressam a correlação de forças, onde paulatinamente políticas universalizadas vão sendo consumidas e ocupadas por políticas focalizadoras, pontuais e, sobretudo, reforçando arranjos e interesses particularistas da reprodução do capital.

A autora Yamamoto (2004) acrescenta que esses processos atingem as subjetividades, identidades coletivas, erodindo projetos e utopias, estimulando desesperanças e a ideia de que cada um é livre para assumir seus riscos e opções. Nesse contexto, agudiza-se a fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais que a impulsionam, traduzindo-se, na banalização da violência.

O capital acaba por reconfigurar os direitos sociais, uma vez que não visualiza a sociedade sem mercado, sem trabalho e sem emprego. Como bem afirma o autor Carlos Montaño (2002), transferir responsabilidades do Estado e do capital para o “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência, ou melhor, como se a iniciativa privada fosse naturalmente mais eficiente que o Estado, nem apenas por razões financeiras, mas, na essência, por motivação político-ideológica: de retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade.

Cria-se, portanto, uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento,

desonerando o capital de tais responsabilidades e criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

São organizações do “terceiro setor” que passaram a tomar para si as responsabilidades das ações sociais do Estado, disputando subsídios do governo e financiamentos de organismos internacionais com a função de “assegurar a paz” no contexto de expansão da pobreza e aumento de produção de riquezas concentradas em poucas mãos. Reforçando, estas organizações profissionalizam a política social na perspectiva da exploração do voluntariado e contribuem para a destruição das políticas de cidadania embasadas nos direitos sociais, à medida que se tornam pretensos substitutos da sociedade civil, desenvolvendo ações que, em última instância, estão voltadas para destruir o sentido a ela atribuído por Gramsci, isto é, como espaço de construção da ação política da população através da organização de base, de modo a fortalecer o estado ampliado, por exemplo, pela ação dos movimentos sociais.

Carlos Nelson Coutinho, na apresentação da obra *Terceiro Setor*, do autor Carlos Montañó, diz que a obra enfrenta teoricamente uma das principais artimanhas ideológicas do pensamento neoliberal: a tentativa de substituir o conceito gramsciano de “sociedade civil”, enquanto arena privilegiada da luta de classes e momento constitutivo do Estado ampliado, pela vaga noção de “terceiro setor”, concebido como algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado (2002). O autor complementa, revelando o escamoteamento do verdadeiro fenômeno: a desarticulação do padrão de resposta (estatal) às sequelas da “questão social”, desenvolvido a partir das lutas de classes, no Estado de Bem-Estar Social.

Assim, o Estado reforma suas bases de atuação repassando suas atribuições de provedor de políticas públicas para as organizações não governamentais, empresariado de responsabilidade social. Deixa o “terceiro setor” atuar de forma a viabilizar a efetivação da democracia, equacionando os problemas sociais, expressos pela questão social.

Com tudo isso, o conceito e o debate sobre o “terceiro setor” prestam um grande serviço ao capital e à ofensiva neoliberal, nesta luta pela hegemonia na sociedade civil, no interior do processo de reestruturação do capital.

O pressuposto, como sinaliza a autora Granmann (2007, p. 58), o “capitalismo monopolista vinculado pelas finanças determina um novo formato para as políticas sociais como uma necessidade essencial de reprodução da acumulação capitalista”.

No documento do Banco Mundial que trata das estratégias de assistência ao país, ao desenvolve-se o resumo executivo, apresenta-se que o papel do BIRD seria “apoiar as principais reformas de políticas e investimentos inovadores e eficientes, com o objetivo de aumentar o bem-estar dos brasileiros, em particular dos pobres” (2003, p. 11). Estes objetivos foram estabelecidos no PPA (Plano Plurianual) e estão vinculados às Metas de Desenvolvimento do Milênio.

Algumas considerações finais

As radicais mudanças nas relações Estado/sociedade civil, orientadas pelo pacto neoliberal, traduzidas nas políticas de ajuste recomendadas pelo “Consenso de Washington”, em 1989, atingem não só a economia e a política, mas afetam as formas de sociabilidade. Vive-se a “sociedade de mercado”, uma política, uma economia, mas certamente de forma estendida, uma educação e uma cultura de mercado. Todos os poros foram invadidos pelos interesses do projeto societário do capital. Como um pensamento único, tal projeto é difundido pelos meios de comunicação de massas, com a assinatura da comunidade científica, conforme sinalizamos anteriormente.

O Estado ganha uma força inusitada na década de 1990, aumentando de 22% para 37%, 38% o PIB (Produto Interno Bruto). A “contrarreforma” do Estado deflagrada aponta a noção da TINA (“*there is no alternative*” = não há alternativa) e impulsiona o deslocamento do recurso público para o privado, com uma concentração de renda pública nas esferas privadas e burlando o controle social, saindo do circuito do público.

As organizações da sociedade civil, configuradas na “contra-reforma” do Estado brasileiro, por instaurar diferentes formas sociais, tratam-se de uma certa evocação ao passado liberal – um novo pacto neoliberal com privatizações da política pública. Há um deslocamento do fundo público para iniciativas do privado (BEHRING, 2007), visando atender aos interesses do capital. As experiências no campo da educação e da cultura, coadunadas com uma proposta emancipatória, precisam tratar da formação do sujeito político, reflexivo da realidade, antialienante do modo de produção e, portanto, no sentido de aprender a ler a realidade, a interpretá-la.

Acreditamos que o campo da educação e da cultura ainda deve ser explorado com esta potencialidade por tratar da consciência dos sujeitos, da formação ideológica da sociedade em que vivemos, de um processo educativo. O compromisso com o conformismo está alicerçado, portanto, numa forma a-histórica e despolitizada.

Conforme Motta (2008/2009, p. 565), “contrapondo a ideologia da empregabilidade, ampliou-se o exército, não de reserva, mas de trabalhadores que jamais serão “inseridos” ou “incluídos” no mercado formal, que vão depender da “caridade público-privada”.

No discurso anunciado pelos agentes multilaterais quanto à solidariedade e ajuda aos pobres, nos parece ser sugerida a destituição de classe. O que temos, então, são pobres e não classe trabalhadora? Com isso, o processo de des(informação) ganha escopo político e ideológico.

O capitalismo não tem nenhum “compromisso social”. Estamos fazendo vista grossa para a usurpação de bens de consumo coletivo? Como é difícil trazer a essencialidade da hegemonia do projeto societário do capital para a construção de uma nova ordem social.

A imediaticidade intrínseca da compreensão do real nas atuais condições históricas, que tais teorias tornam evidente, é o espelho da naturalização da exploração do capital e da interiorização da ideia de que não há alternativa possível.

Diante dessa imensa mudança em nossas concepções de tempo, como nos surpreendermos se também vivemos uma crise do tempo social e cultural? Qual a contradição da educação e da cultura na direção dos projetos societários?

A construção de uma ética do futuro exige que se inaugure uma perspectiva de valores. O campo da educação e da cultura deveria suscitar, portanto, a crítica à ideologia vigente, voltando-se para as contradições sociais, sendo acima de tudo uma educação e cultura política. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não se tente negar sua existência.

A democracia nunca foi um projeto real da burguesia; no máximo foi o Estado de Bem-Estar – não vivenciado na realidade brasileira – e que entra em colisão com o superlucro, com a despolitização e, em especial, com a hegemonia intelectual do grande capital com bases no consumo.

Vivemos uma luta de transição e, portanto, uma agenda de tensionamento da apropriação privada burguesa, uma atenção redobrada aos tempos do capital social para não cairmos nas “armadilhas” da redução das desigualdades sociais e minimização das manifestações da “questão social”.

Referências Bibliográficas

Adorno pensa a educação. Revista Educação especial. Biblioteca do professor. Ano II, n. 10. São Paulo: Seguimento, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9-37.

BEHRING, Elaine R. e BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. 3ª ed. V. 2. São Paulo: Cortez, 2007.

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

BIRD – Banco Mundial. Brasil Justo Competitivo Sustentável: contribuições para Debate. Washington (Estados Unidos), dezembro de 2002.

_____. Estratégia de Assistência ao País: EAP para 2004-2007. Washington (Estados Unidos), dezembro de 2003.

BUCI-GLUKSMANN, C. A problemática gramsciana da ampliação do Estado. In: _____. Gramsci e o Estado. SP: Paz e Terra, 1980, p. 97-153.

CHESNAIS, F. (org). A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1998.

DUPAS, G. Tensões contemporâneas entre o público e o privado. SP: Paz e Terra, 2003.

GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. In: Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea. Trabalho e sujeitos políticos. n. 20, Rio de Janeiro:Faculdade de Serviço Social - UERJ, 2007, p. 57-68.

IAMAMOTO, Marilda. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. In: Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea. Mundialização, Resistência e Cultura. n. 21, Rio de Janeiro:Faculdade de Serviço Social - UERJ, 2008, p. 117-139.

IAMAMOTO, Marilda. As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: Serviço Social e Saúde. Formação e Trabalho Profissional. SP: Cortez, 2006.

_____. A questão social no capitalismo. In: APEBESS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Temporalis 3, ano II , 2ª edição, 2004.

LAURELL, A. C. Para um novo estado de bem-estar social na América latina. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, n 45, 1998.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Vania. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, v.6, n.3, Nov. 2008/fev.2009, p. 549-571.

YASBECK, Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. In: APEBESS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Temporalis 3, ano II , 2ª edição, 2004.

WOOD, Ellen. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E., FOSTER, J. B. (orgs.). Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999, p 07 – 22.

Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”

Gaudêncio Frigotto¹

Resumo

Partindo de duas pesquisas, uma concluída, sobre os sujeitos do ensino médio técnico e tecnológico e a relação quantidade e qualidade, e outra, em andamento, sobre políticas públicas de educação, emprego e renda para jovens trabalhadores², busco demonstrar que a profusão de noções que vão surgindo, dentre elas as de *inclusão* e *empregabilidade*, seguem um percurso inverso e de crescente dissimulação das mudanças metabólicas das relações sociais capitalistas. Dissimulação que evade e mascara a regressão das condições reais de vida e o sentido precário das políticas públicas de formação, educação, trabalho e renda da classe trabalhadora e, em especial, dos jovens trabalhadores. O caráter ilusório da promessa da inclusão e “empregabilidade” assume uma dimensão ainda maior em sociedades de capitalismo dependente como a brasileira.

Palavras chave: inclusão; empregabilidade; jovens; capitalismo dependente.

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

² FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Tecnológica e o Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/Qualidade. Rio de Janeiro, UERJ, CNPq, Faperj, 2008. Relatório de Pesquisa. Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com via provisória e em suspenso. Rio de Janeiro, UERJ/ CNPq. Projeto de pesquisa em andamento (2008-2011).

Introdução

O a que me proponho neste texto, num primeiro ponto, é delinear a natureza das mudanças das relações sociais capitalistas de produção e as concepções e métodos que produzem as noções que as dissimulam e o método histórico que pode desvelá-las. Em seguida, explicitar a promessa ilusória das noções de inclusão e “empregabilidade” das políticas públicas de educação, emprego e renda para jovens trabalhadores. Por fim, assinalar algumas conclusões e suas implicações teóricas e políticas para aqueles que buscam, num horizonte contra-hegemônico, não diluir ou mascarar os conflitos e antagonismos de classe, mas confrontá-los.

1. Mudanças das relações sociais capitalistas e dissimulação de seus fundamentos

Mais de cento e cinquenta anos depois da caracterização de Marx e Engels sobre a natureza específica do modo de produção capitalista, no qual “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto, as relações sociais de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais” e que “[...] tudo o que é sólido se desmancha no ar” (MARX e ENGELS, 2008, p. 13-14), a mesma não só guarda atualidade, mas se explicita de forma candente.

Propor entender a gênese e o desenvolvimento do sistema capitalista de produção da existência, sua impulsiva necessidade de revolucionar as forças produtivas e as relações de produção, seu estatuto científico e as noções, categorias, ideias, conceitos e o sistema de valores com os quais opera, implica dispor-se a assumir um referencial de análise cujo escopo não busque apenas compreender e descrever o seu funcionamento, mas que seja capaz de apreender como este sistema se produz, como se desenvolve e que tipo de relações sociais sedimenta. O materialismo histórico constitui-se, enquanto concepção de realidade e método para compreendê-la, no legado fundamental de Marx e Engels desta possibilidade³.

³ Ver Marx (1969, 1977, 1983 e 2005), Marx e Engels (1979) e Kosik (1986).

É por este método que podemos compreender que a ciência social, que se desenvolve tendo como base o pensamento liberal e o método positivista/funcionalista, busca naturalizar a forma capitalista das relações sociais e ocultar seu caráter histórico e de classe⁴. A visão particular de classe de sociedade, ser humano, trabalho e educação, é posta como sendo de validade universal.

Também é por esse método que se evidencia que se trata de uma sociedade que, por sua dupla natureza de explorar o trabalho alheio e pela competição intercapitalista, hipertrofia o desenvolvimento das forças produtivas e produz contradições cada vez mais profundas. A contradição fundamental se expressa, justamente, pelo exponencial desenvolvimento destas forças e pelo crescente aumento da exploração dos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, pelo aumento da desigualdade, miséria, degradação humana e violência social.

Uma sociedade em que a crise lhe é inerente e, paradoxalmente, se torna mais aguda quando existem mais mercadorias e serviços para serem oferecidos no mercado, leva o sistema a uma tendência à diminuição de sua taxa de lucro. Por isso, o sistema prefere, literalmente, queimar estoques, dar incentivos para não produzir ou reduzir a produção, a baixar os preços. O mesmo acontece com a competição que o leva a buscar novas tecnologias, determinando a obsolescência precoce da base técnica anterior. Schumpeter (1984) denominou essa tendência de *destruição criativa ou produtiva*.

István Mészáros (2002), em sua obra *Para Além do Capital*, argumenta que o sistema capital enfrenta sua crise mais profunda em uma escala não mais local, mas planetária. Uma crise de natureza qualitativa, diversa das demais, a qual evidencia o esgotamento do sistema de sua capacidade civilizatória. Por isso, na atual fase, para manter-se o mesmo, além da *destruição produtiva*, instaura uma *produção destrutiva*. Esta se manifesta pela super-exploração do trabalho, desemprego estrutural, eliminação dos direitos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo dos últimos séculos, e a destruição das bases da vida, acelerada pela degradação do meio ambiente.

⁴ Uma análise documentada e densa que desmascara o pensamento e as políticas liberais nos é dada por Losurdo (2006).

O senso comum liberal ou neoliberal e pós-moderno, por caminhos diversos, se fixa numa leitura fenomênica da realidade social e, por isso, toma as mudanças dentro da (des)ordem do capital como fim dos paradigmas⁵. No horizonte teórico do qual parto, não há sentido falar do fim dos paradigmas da modernidade capitalista se a materialidade que a constitui não chegou ao fim, ou seja, se não se erradicou a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e a estrutura de classe ⁶.

2. Inclusão e empregabilidade: noções que evadem a violência da atual crise do sistema capitalista

As noções de *inclusão* e *empregabilidade* são ícones da pedagogia do sistema capital e construtos ideológicos para dissimular tanto sua destruição criativa quanto sua produção destrutiva. Desmascarar esses construtos constitui-se tarefa teórica e política. Trata-se de um embate que se dá em todos os planos da sociedade e que deve levar em conta a dimensão cultural, como nos indica Williams:

Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente, se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre, pela propriedade. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos. (2007, p. 14).

É tarefa permanente, pois, do trabalho intelectual contra-hegemônico revelar o sentido alienador das relações sociais capitalistas, de seus

⁵ Perry Anderson (1995 e 1999), em duas sínteses, mostra-nos a gênese e desenvolvimento do pensamento neoliberal e pós-moderno e seus principais protagonistas.

⁶ Uma discussão mais ampla e detalhada destas questões a desenvolvo no texto “Investigación en el campo social y contexto histórico: dimensiones teóricas, económicas y ético-políticas” (FRIGOTTO, 2009).

processos pedagógicos e das noções, ideias ou “conceitos” que efetivam sua dissimulação.

Bourdieu e Wacquant (2001), num texto síntese e de embate, oferecem pistas fecundas para entender por que as noções de *inclusão* e *empregabilidade*, em particular para jovens e adultos pouco escolarizados, são promessas que obscurecem a realidade. Eles se referem a um conjunto mais amplo de noções que fazem parte de um vocabulário corrente e que constitui uma espécie de estranha “*novlangue*”, aparentemente sem origem.

Em todos os países avançados, patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão se puseram de acordo em falar uma estranha *novlangue*, cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “underclass” e “exclusão”; “nova economia” e “tolerância zero”, “comunitarismo”, “multiculturalismo” e seus primos pós-modernos, “etnicidade”, “identidade”, “fragmentação”, etc. (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p. 1).

A esse conjunto de noções pode-se acrescentar a de *inclusão*, *sociedade do conhecimento*, *sociedade tecnológica*, *qualidade total*, *competências*, *empreendedorismo*, *capital humano*, *equidade*, *capital social*⁷, etc. Trata-se, como sublinham estes autores, de um vocabulário apenas aparentemente sem origem. Na realidade, ele não só tem uma origem, como possui um papel central na reprodução das relações sociais capitalistas em seu estágio atual.

As noções de *inclusão* e de *empregabilidade* condensam o sentido desta *novlangue* aparentemente sem origem e o que a mesma dissimula na reprodução das relações sociais do sistema capital, em sua fase atual. A hipótese orientadora das pesquisas que tenho efetivado nas duas últimas décadas, sobre a relação entre conhecimento, tecnologia, educa-

⁷ A noção de *capital social* engendra uma amplitude que desloca as soluções do aguçamento da violência de classe para o plano individual, articulado a redes, para que “solidariamente” encontre as saídas na “comunidade” ou na esfera do local. O papel desta articulação cabe à profusão de ONGs ou, mais amplamente, ao denominado “terceiro setor”. Para uma análise crítica da noção de capital social, ver Motta (2007).

ção, qualificação profissional e trabalho, é de que a profusão de noções aparentemente diversas apenas obscurece a radicalização da violência de classe e a regressão social⁸. Trata-se de noções que cumprem um papel fundamental na nova hegemonia do capital⁹.

Um olhar histórico sobre o contexto em que os processos educativos e de qualificação profissional são inseridos, numa relação linear com o desenvolvimento econômico e social e com a inserção no mercado de trabalho e, mais recentemente, com as políticas de “inclusão” e “formação de competências para a empregabilidade”, nos revela as formas mediante as quais o pensamento dominante representa o caminho do enfrentamento das crises cíclicas e cada vez mais profundas do sistema capitalista. Neste particular, mais grave do que uma suposta estratégia maquiavélica dos detentores do capital é, na perspectiva de Marx, um condicionamento de classe. Isso nos indica que as saídas para a crise não são para uma efetiva superação. Ao contrário, cada crise traz novos elementos que a torna mais violenta e destrutiva.

Ainda assim, de forma esquemática, pode-se situar o surgimento do ideário de *inclusão* e *empregabilidade* no contexto da atual crise do sistema capital, cujo início, paradoxalmente, se apresenta com a derrocada do socialismo realmente existente do leste europeu; o esgotamento das políticas do Estado de Bem-Estar; a afirmação de uma nova base técnico-científica que associa microeletrônica e informação ao processo de produção e, no plano superestrutural, a doutrina neoconservadora ou neoliberal.

Trata-se de noções que redefinem ou metamorfoseiam outras noções que as precederam, as quais buscavam dar conta da crise do sistema fordista de produção e de regulação social. Duas noções, marcadamente ideológicas, encamparam, especialmente para os países de capitalismo periférico e dependente, o ideário do pós-Segunda Guerra Mundial: *modernização* e *capital humano*. Estas, por sua vez, eram entendidas, numa visão linear ou estrutural-funcionalista, como “variáveis” independentes, capazes de alterar os processos de desenvolvimento (noção igualmente ideológica), entendidos como variáveis dependentes.

⁸ Ver Frigotto (1983,1984, 1995, 2003) e Frigotto e Ciavatta (2006).

⁹ Ver, a esse respeito, Neves (2005).

A noção de modernização trazia a marca da natureza psicossocial assentada nos binômios antinômicos: *moderno e atrasado, formal e informal, alto consumo e baixo consumo, escolarizado e pouco escolarizado*, etc. Sair do *subdesenvolvimento* para *em desenvolvimento* e, finalmente, *desenvolvido*, era uma questão de alterar os valores dos países e populações imiscuídas no atraso. *Capital humano*, com um requinte analítico de matriz da economia neoclássica, é um desdobramento da “teoria” da modernização¹⁰.

O que vale registrar é que, muito embora a receita do capital humano revelasse, três décadas depois, que não surtiu o efeito esperado – ao contrário, concentrou-se mais riqueza, capital, e ampliou-se a pobreza –, o seu ideário está inserido na crença da possibilidade do pleno emprego e, portanto, de uma perspectiva de integração social dentro de uma sociedade contratual.

Mas a receita não poderia surtir efeito porque se apoiava numa compreensão circular da realidade econômico-social, desconsiderando o processo histórico do desenvolvimento metabólico da sociabilidade do capital, cada vez mais concentrador e desigualitário.

As noções de *inclusão* e *empregabilidade* expressam uma sutileza do ideário do capital humano num outro contexto da sociabilidade do capital e de sua crise mais profunda. A apropriação privada da nova base científica – principal força produtiva – permitiu ao capital vingar-se do trabalhador e de suas conquistas ao longo do século XX. Trata-se de uma tecnologia flexível que redefine o espaço e o tempo das mercadorias e serviços e hipertrofia o capital morto, possibilitando não só a ampliação do exército de reserva, mas a não necessidade de amplos contingentes de trabalhadores que constituem um excedente. Por certo, os jovens e adultos pouco escolarizados são os mais descartáveis, mas também se descartam jovens e adultos escolarizados.

A noção de *inclusão* e sua ênfase surgem na perspectiva não de resolver a desigualdade e erradicar a pobreza, mas de administrá-las. Insere-se numa dupla regressão social. Ela não é a mesma coisa sob a

¹⁰ O grande teórico do capital humano foi Theodor Schultz, o que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1978. Ver Schultz (1962 e 1973).

perspectiva de uma sociedade que explora, já que a exploração está embutida na legalidade do contrato de trabalho, mas que integra e permite planejar o médio e o longo prazo. Por esta razão, as políticas de inclusão, já na origem, são marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de expropriação. O Estado, como predominantemente guardião da “governabilidade” e segurança do capital, e pela violência institucionalizada, elimina, sobretudo, contingentes de trabalhadores jovens. O número de jovens mortos pelo aparato armado do Estado, na cidade e no campo, e pela luta entre grupos e facções nos grandes centros urbanos do Brasil e da América Latina, desenha uma guerra permanente e, agora, não tão silenciosa.

O abandono de políticas universais de garantia de direitos sociais como emprego, renda digna, educação, moradia, transporte, cultura e lazer resulta de relações sociais que deslocam esses direitos para o plano individual. Um capitalismo tardio¹¹, ultrafragmentado e que exacerba o individualismo e processos pedagógicos que o afirmam e o aprofundam.

A empregabilidade é uma noção que aparece no vocabulário da *novlangue* como expressão do novo capitalismo ou capitalismo flexível (HARVEY, 1996) e cuja função ideológica é apagar a memória do direito ao emprego e o conjunto de direitos a ele vinculados. Já não é necessário dissimular. Como indicam Bourdieu e Wacquant (2000, p. 1), “patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão” proclamam as belezas do novo tempo, não mais do emprego – ligado ao passado rígido, pouco competitivo – mas da empregabilidade.

A promessa da empregabilidade, todavia, quando confrontada com a realidade do desemprego estrutural e da perda dos direitos sociais, não

¹¹ A literatura nos traz um duplo sentido de capitalismo tardio. Em nações como o Brasil, que mantiveram a escravidão por quase quatro séculos e, portanto, completam tardiamente as bases materiais e ideológicas da forma específica de relação social capitalista. O outro sentido, aqui usado, é como o analisam, entre outros marxistas, István Mészáros (2002) e Fredric Jameson (1996): um capitalismo que esgotou sua parca capacidade civilizatória, que destrói um a um os direitos da classe trabalhadora e degrada as bases da vida pela destruição do meio ambiente. Relações sociais que geram nos indivíduos uma corrosão do caráter, como diz Sennett (1999).

só evidencia seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo. Na verdade, uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção desta desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo: “estou desempregado, não arranjo emprego”. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota.

No plano pedagógico escolar e da formação profissional, a adequação reprodutora das relações sociais do capitalismo tardio dá-se pelo deslocamento da luta por uma educação básica e unitária (síntese do diverso), pública e universal, para a concepção e prática pedagógica centrada na noção de competência, oriunda de um neopragmatismo e reificadora do individualismo. Do mesmo modo, a formação profissional por competências¹² para a empregabilidade desloca e tira da memória social o direito à qualificação, vinculado ao direito ao emprego.

A conclusão de Bourdieu e Wacquant sobre o sentido dessa *novlangue* constitui uma síntese sem reparos do que as promessas da *inclusão* e da *empregabilidade*, e suas noções irmãs ou primas, encobrem no capitalismo hoje e o seu poder de violência simbólica.

A difusão dessa nova vulgata planetária – da qual estão notavelmente ausentes *capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade*, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência – é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: seus efeitos são tão mais poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal, que, sob a capa da “modernização”, entende reconstruir o mundo fazendo tábula rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas, a partir dos novos tempos, como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente, porém também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas. (BOURDIEU; WACQUANT, 2000. p. 1).

¹² Ver, a esse respeito, Ramos (2001).

Se o esforço de análise aqui empreendido cumpre com seu objetivo central, pode-se afirmar que estas noções, só na aparência, não têm origem. Pelo contrário, elas têm clara origem nas atuais relações sociais de produção e se constituem, elas mesmas, numa materialidade ideológica e simbólica sustentadoras da violência destas relações.

A título de consideração final

A força com que ressurgem as análises com base no pensamento liberal conservador, por um lado, e o caminho desviante e de apelo narcisista das abordagens centradas no pós-modernismo, por outro, assinalam um tempo de profunda indignação teórica. Indignação que apresenta as relações sociais de classe, de uma virulência destrutiva sem precedentes, de forma invertida. Este cenário ganha hegemonia na medida em que muitas das análises que se fundamentam no materialismo histórico, cada vez mais reduzidas, abandonam o trabalho histórico empírico preñado de contradições e deslizam para análises doutrinárias ou antinômicas.

A naturalização das noções de *inclusão*, *competência*, *empregabilidade*, *qualidade total*, *empreendedorismo*, *equidade*, *capital social*, etc., tem um potente papel na sedimentação da atual estratégia de construção da hegemonia do sistema capital e de orientação de políticas não universais, de inclusão forçada, fragmentária e descontínua.

Um olhar atento sobre as políticas e programas de retorno à escola e de qualificação profissional, no Brasil, com o intuito de inserção no mercado de trabalho e geração de renda, nos revela que os mesmos se constituem numa promessa precária que ataca as consequências, e não suas causas, e que pouco alteram as perspectivas de futuro dos grupos para os quais se destinam.

Isto vale, sobretudo, em relação às políticas públicas para jovens e adultos pouco escolarizados, pois estes têm seu futuro interdito ou em suspenso por sua condição de classe nas atuais relações sociais de produção. Não há como repor, mas apenas remediar a escolarização negada ou interrompida, pois ela resulta de uma mutilação maior determinada

pela posição que estes contingentes ocupam como fração da classe. Posição que os impele, imperativamente, a vender sua força de trabalho. Se a escolaridade não define, por si, o acesso ao emprego ou a efetiva mobilidade social, quanto menos uma escolarização tardia e precária.

Por isso, e certamente, se tratam de políticas e programas que têm o sentido de alívio da pobreza e da indigência e amplo efeito de controle social. Isto é o que vêm indicando as análises de uma pesquisa que desenvolve sobre as políticas públicas de educação, emprego e renda para jovens no Brasil¹³. Este controle social se amplia pela despolitização e crescente alienação política, mormente dos jovens e pela extremada fragmentação e dissenso do campo das forças de esquerda, historicamente empenhadas na luta contra-hegemônica.

Aqui se situa um enorme desafio para os educadores militantes que atuam, ainda que em condições adversas, com os jovens e adultos pouco escolarizados. A escolarização pura e simples, dependendo de sua concepção e prática, não só pode não alterar a situação dos jovens e adultos como piorá-la ao transformá-los em culpados por não se inserirem no mercado de trabalho ou por terem uma inclusão precária.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. A crise da crise do marxismo. São Paulo, Brasiliense, 1985.

ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

ANDERSON, Perry. O fim da história – de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

¹³ Trata-se da pesquisa sobre “Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas de formação, emprego e renda - Juventude com vida provisória em suspenso”, Rio de Janeiro, UERJ-CNPq, 2008-2011. O documentário “Juventude com vida provisória e em suspenso” (FRIGOTTO, 2009), a partir de entrevistas com jovens alvo destes programas ou de escolaridade precária, revela de forma emblemática o alcance limitado destas políticas.

ANDERSON, Perry, Balanço do neoliberalismo. In; SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 9-22.

BOURDIEU, P.; VACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. Le Monde Diplomatique, edição brasileira, ano 1, n. 4, ago. 2000

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, M. (org). A formação do cidadão produtivo - A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 47, p. 38-45, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) Trabalho e conhecimento: Dilemas da educação do trabalhado. São Paulo, Editora Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutiva. SP. Cortez, 1984

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo. Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. (Org.) . Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Investigación en el campo social y contexto histórico: Dimensiones teóricas, económico-sociales y ético-políticas. Montevideo, Revista Voces. Asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año XII – n. Mayo de 2009, p. 9-23

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude com vida provisória e em suspenso. Rio de Janeiro, UERJ/FAPER e CNPq, Documentário, (2009)

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo, Loyola, 1996.

IANNI, Octavio. Estado e capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

JAMESON, Fredric. As sementes do tempo. São Paulo, Ática, 1997...

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

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Frederick. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

LOSURDO, Domenico. Contra-História do Liberalismo. São Paulo. Ideias e Letras, 2006.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito em Hegel - Introdução. In: Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo, Boitempo, 2005, p. 145-159

MARX, Karl. Miséria da filosofia. São Paulo, Ed. Grijalbo, 1969

MARX, Karl. Prefácio da 1ª Edição e Posfácio da 2ª Edição de O Capital. In: O Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1983, Livro I, Vol. 1 p. 11-22,

MARX, Karl. Prefácio. In: Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Expressão Popular, 2008^a.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. Método da economia política. In: Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1977, p. 228-236.

MARX, Karel. Prefácio. In. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1983

MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital. Campinas/SP, Boitempo, 2002.

MORAES, C.. Emprego ou empregabilidade. Revista Ícaro Brasil, Varig (171): 53-57, 1998.

MOTTA, Vânia Cardoso. Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas do desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007

NEVES, Lúcia Maria, Wanderley (Org) A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. O avesso do avesso. São Paulo, Revista Piauí, n. 37, outubro 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001

SCHULTZ, Theodoro. Capital humano. R. de Janeiro, Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodoro. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1962

SCHUMPETER, Joseph. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

SENNETT, R. A corrosão do caráter. Rio de Janeiro: Record, 1999.

A Proposta (des)Integradora de uma Sociedade de Capitalismo Dependente: da Cidadania Mutilada à Invisibilidade Social¹

Juarez de Andrade²

Resumo

Considerando as características de capitalismo dependente que marcam historicamente a formação econômico-social brasileira e os processos em curso a partir da década de 1990, relacionados com as alterações, em escala mundial, do padrão de acumulação capitalista, o artigo busca identificar e discutir aspectos das mudanças econômicas, políticas e sociais vinculados à produção de uma profunda regressão de direitos e à destruição, em nome da defesa do mercado, do capital e do consumo, do legado de conquistas históricas dos trabalhadores. Destacando as mudanças na organização do processo produtivo e nas relações e condições de trabalho, no contexto brasileiro, assim como as omissões do Estado com relação à garantia de direitos sociais; discutimos os limites da proposta supostamente integradora, emergente nesse contexto, bem como seus efeitos, relacionados à produção de formas de invisibilidade social e de mutilação da cidadania.

Palavras-chave: capitalismo dependente; invisibilidade social; questão social; pobreza; miséria.

¹ Proposta de Projeto de Tese de Doutorado em Políticas Públicas, PPFH/UERJ

² Doutorando do PPFH/UERJ. Professor da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. Professor Tutor à distância da UERJ/CEDERJ e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Introdução

Enquanto existir, pelas leis e costumes, uma danação social criando artificialmente infernos em plena civilização e complicando por uma fatalidade humana um destino que é divino... enquanto houver sobre a terra ignorância e miséria, pesquisas como esta não serão talvez inúteis.

(Adaptação, feita pelo autor, do prefácio de *Os Miseráveis*, de Victor Hugo - 3 de abril de 1862.)

Vivenciamos, por cinco décadas contínuas (1930 a 1980), um verdadeiro processo de acumulação industrial, registrando-se um aumento significativo da riqueza produzida; uma fase inédita de sustentação da renda nacional, onde a indústria deixa de ser apêndice do processo de acumulação que até então tinha como base a exportação de café.

Contudo, a riqueza produzida não foi suficiente para uma divisão justa. Mesmo havendo o que dividir, optou-se por atender de modo concentrado a uma pequena parcela da burguesia nacional, iniciando-se um processo de concentração de renda jamais visto, que ao longo das últimas décadas proporcionou um aumento significativo da marginalização social da grande massa trabalhadora.

Após a era do dito “milagre econômico”, mais precisamente, a década de 1980, um novo tempo histórico se apresenta para nós, brasileiros: o início das mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços inaugura, mesmo que tardiamente em relação aos países centrais, o processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal. O País vivia, então, sob os binômios: ditadura e acumulação, arrocho e expansão. Um tempo marcado por profunda regressão de direitos e de destruição do legado de conquistas históricas dos trabalhadores, em defesa, quase religiosa, do mercado, do capital e do consumo, em cujo reino se pretende ironicamente se consolidar a democracia, as liberdades e a civilização.

A década de 1990 foi o período em que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se mais intensamente em nosso país, por meio

de alterações no processo produtivo (inovações tecnológicas, mudanças organizacionais, redução dos níveis hierárquicos, ampliação de redes de fornecedores, implantação de fábricas de tamanho reduzido, etc.) e na organização do controle social do trabalho, através da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês (sistema *jus-time* e *kanban*, intensificação da *lean production*, formas de subcontratação e terceirização da força de trabalho, de transferência de plantas e unidades produtivas, etc.).

Funda-se uma fase sócio-histórica, qualitativamente nova, do capitalismo mundial, a era do capitalismo global, capitalismo sem concessões sociais, mutante, de lugar nenhum como dizem alguns, desterritorializado, de uma virulência sem precedentes. É bom lembrar que o sistema capitalista em sua expansão mundial produziu os padrões de desigualdade, tanto em sua etapa mercantilista, como monopolista industrial e financeira até a atual globalização. Assim como o Brasil, podemos dizer que a América Latina como um todo experimentou ao longo dos séculos um crescimento vegetativo à sombra da Europa e dos Estados Unidos, situando-se praticamente fora da própria historicidade do Ocidente.

Na forma da sua inserção aos domínios do capital globalizado está a origem do subdesenvolvimento e da dependência, que se prolongaram no tempo gerando enorme dívida social. É uma dívida que se revela na incapacidade de atender às necessidades básicas de milhões de brasileiros, entre elas alimentação, saúde, moradia, educação, segurança e trabalho. A ocidentalização desses espaços iniciou-se com o sistema colonial, confrontando o modo de produção agroextrativista com os padrões de produção, acumulação de capital, práticas e teorias mercantis e, posteriormente, monopolistas-industriais. Daí que o capitalismo dependente latino-americano decorreu originalmente de contingência histórica.

A singularidade do subdesenvolvimento que experimentamos até nosso dias encontra força explicativa e analítica principalmente nos estudos de Florestan Fernandes, na sua forma inovadora de pensar e explicar o Brasil, o subdesenvolvimento, sua organização e os seus conflitos, passados e atuais, e as perspectivas que se abrem para o seu futuro como alternativa histórica para o capitalismo dependente.

No entendimento de Florestan, não se pode atribuir a dependência exclusivamente à dominação externa, o que justifica os processos a que ficamos submetidos de sobreapropriação e sobre-expropriação. Pensa que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos). Quanto a esses dois fatores, o externo e o interno, diz que “um não se fortalece sem ou contra o outro” (1972, p. 54). As burguesias locais tomam parte importante nessa articulação. É por meio delas que a articulação se realiza. Por isso Florestan as identifica como parceiras das burguesias hegemônicas.

Segundo Mírian Limoeiro Cardoso (2008),

uma concepção como esta é importantíssima, as relações apontadas não são propriamente relações “entre nações” e não se esgotam enquanto relações entre burguesias hegemônicas e dependentes. Implicam, na verdade, relações de dominação que se conjugam: dominação externa e dominação interna. Dominação externa que é abastecida pela dominação interna, a qual se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sobre o trabalho e a massa da população.

Deste modo, para Florestan Fernandes (1972, p. 54),

o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes).

Esta forma específica de capitalismo, para ser capaz de suprir por expropriação a burguesia local e a burguesia hegemônica, produz sobreapropriação e sobre-expropriação capitalistas.

A dominação externa se duplica na dominação interna e os setores sociais dominantes internamente superexploram e, conseqüentemente,

superdominam a massa da população – população trabalhadora e população excluída, marginalizada – para garantir seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas.

Mais uma contradição nesse processo de dependência se evidencia: a busca pela integração ao grupo dos países dos centros capitalistas fica impossibilitada pela crescente desintegração da estrutura social. A iniquidade do sistema capital, em nosso país, é tal que concilia crescimento econômico dependente ao mesmo tempo em que desintegra as estruturas que dão suporte social, afetando principalmente aqueles que vivem do trabalho e os mais fragilizados na hierarquia social, levando muitos à miséria, à exclusão despótica, segregando direitos fora dos setores sociais dominantes.

Segundo Florestan Fernandes, a continuidade de nossa dependência se deve a dois fatores: 1) a importância da burguesia local, que é parceira, ainda que como sócia menor e subordinada; 2) a exasperação das relações de classe internamente caracterizadas pela sobre-exploração e pela sobre-expropriação capitalista do trabalho, gerando a má distribuição de renda, afetando a grande massa da população, que não consegue nem mesmo acesso ao mercado ou sua permanência nele.

Na observância de outros países do nosso continente, Florestan conclui que na América Latina, quer se trate das metrópoles, das cidades ou do campo, as classes sociais propriamente ditas abrangem os círculos sociais que são de uma forma ou de outra privilegiados e que poderiam ser descritos, relativamente, como “integrados” e “desenvolvidos”.

Tais setores coexistem com a massa de não integráveis, de despossuídos, condenados a níveis de vida inferiores ao de subsistência, ao desemprego sistemático (estrutural), parcial ou ocasional, à pobreza ou à miséria, à marginalidade socioeconômica, à exclusão cultural e política, etc. Trata-se de “uma realidade socioeconômica que não se transformou ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilégio das classes possuidoras, a superconcentração da renda, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente, etc.”

Segundo Robert Castel (1998), assiste-se a um processo a que ele denomina de “desfiliação”, isto é, a desconstrução da relação salarial, que se dá em todos os níveis e setores. Terceirização, precarização, flexibilização, desemprego a taxas extremamente altas, que, segundo o Seade-Dieese, para a Grande São Paulo persiste nesta primeira década do novo século entre 15% e 20,6%³. Para Francisco de Oliveira, em *Crítica à razão dualista – O ornitorrinco* (2003), o que se vê é

... não tão contraditoriamente como se pensa, ocupação, e não mais emprego: grupos de jovens nos cruzamentos vendendo qualquer coisa, entregando propaganda de novos apartamentos, lavando-sujando vidro de carros, ambulantes por todos os lugares; os leitos das tradicionais e bancárias e banqueiras ruas Quinze de Novembro e Boa Vista em São Paulo transformaram-se em tapetes de quinquilharias; o entorno do famoso Teatro Municipal de São Paulo – não mais famoso que o do Rio de Janeiro, anote-se – exhibe o teatro de uma sociedade derrotada, um bazar multiforme onde a cópia pobre do bem de consumo de alto nível é horrivelmente *kitsch*, milhares de vendedores de coca-cola, guaraná, cerveja, água mineral, nas portas dos estúdios duas vezes por semana. Pasmemos teoricamente: trata-se de trabalho abstrato virtual.

E conclui: “Políticas piedosas tentam “treinar” e “qualificar” essa mão de obra, num trabalho de Sísifo, jogando água em cesto, acreditando que o bom e velho trabalho com carteira voltará quando o ciclo de negócios se reativar”.

Sem sustentabilidade previsível, de forma intermitente e ampliada a cada novo período dito de “crescimento” ou de “crise”, o trabalho abstrato virtual se instala mais fundamente e com ele a perda da força social e política sentida pela regressão da seguridade social. Assim a representação de classe perdeu sua base e poder político.

O aumento crescente do desemprego no Brasil pode ser aferido pelas recentes notícias sobre o FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador).

³ Valores extraídos da pesquisa sobre a taxa de desemprego total no período de 1998 a 2009 - Convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração: DIEESE.

Segundo o jornal *Estado de São Paulo* do dia 08 de janeiro de 2010, o FAT apresentou em 2009 o primeiro *déficit* da sua história, o equivalente a 1,81 bilhão de reais. Segundo especialistas, e o próprio Ministro do Trabalho, Carlos Lipi, a razão do aumento foi a elevação do salário mínimo no período e desemprego acentuado no primeiro semestre, devido à crise de outubro de 2008.

No que se refere à educação, as notícias não são melhores. Segundo o mesmo jornal, de 19 de janeiro de 2010, o Brasil ocupa 88º lugar no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), atrás de Países como Paraguai, Equador e Bolívia. Este índice divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) mostra que persiste a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras e ainda um alto nível de repetência, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental.

A escola que é oferecida aos nossos jovens constitui-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão internacional do trabalho. É fruto de uma prática fragmentada, da qual expressa e re-produz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. No plano pedagógico, do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação: a dualidade estrutural, a fragmentação curricular, as estratégias taylorizadas de formação de professores, o plano de cargos e salários, a fragmentação do trabalho dos pedagogos.

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, e, no âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades são chamadas de “competências”⁴. Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho, esconde-se sua maior precarização.

O princípio da flexibilidade se impõe não só para a produção, mas também na formação dos trabalhadores, que está muito longe de recompor a unidade. Para Acácia Kuenzer (2000), se o trabalho escolar e não escolar ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, está sujeito às mesmas determinações:

⁴ Para maiores aprofundamentos, ver: RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na cumulação flexível. Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Para a autora, nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, não é historicamente possível e só com a superação da forma capitalista ela poderá ser construída. Em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, a lógica que impera é a da *exclusão includente*, e, do ponto de vista da educação, lhe corresponde uma outra lógica: a inclusão excludente, que são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia, como evidenciado com nossas pesquisas sobre a EJA e as políticas a ela relacionadas: constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Assim, o subdesenvolvimento a que estamos submetidos, combinado com uma dependência do novo conhecimento técnico-científico trancado em patentes, gera descartabilidade, efemeridade, produzindo uma massa de trabalhadores sobrantes de baixa qualificação e de produtos tecnológicos que servem apenas como bens de consumo, onde a acumulação se realiza em termos de cópia do descartável de obsolescência acelerada.

Contemporaneamente, mais uma contradição se agudiza, a mundialização introduz o aumento da produtividade do trabalho sem acumulação de capital resultando na permanência da má distribuição de renda e a conseqüente formação de arquipélagos de pobreza, miséria e fome. Seja no campo ou nas cidades, acirram-se as desigualdades econômicas, gerando instabilidades que desarmonizam a vida em sociedade; fragmentando grandes instituições, fragmenta-se também a vida de muitos indivíduos, impossibilitando a muitos de se constituírem como seres humanos. Intensifica-se a investida contra a organização coletiva de todos aqueles que, destituídos de

propriedade, dependem de um lugar nesse mercado, cada dia mais restrito e seletivo, que lhes permita produzir seus meios de vida.

Tensões sociais se agravam também pela diminuição do fluxo migratório campo-cidade e centro-periferia. Neste caso, torna-se motivo de preocupação não só a mobilidade, mas principalmente a imobilidade desses trabalhadores precarizados, somada à imobilidade dos desempregados. Estariam relacionadas a uma “descentralização perversa” de uma economia que naturaliza a precariedade das condições de trabalho e do viver em sociedade. O *apartheid* que experimentamos virou condição naturalizada de um estado de exceção (convivendo, aliás, perfeitamente com as instituições democráticas), que se vai reproduzindo como regra e fagocitando as promessas de mudança.

Viver em sociedade no Brasil, para uma grande massa de nossa população, se resume a tensão, abandono, anonimato, indiferença, desprezo, agonia, crise, violência e morte. Outro componente gerador de instabilidades é a especulação imobiliária, componente importante do processo de acumulação desigual, cuja intensidade expressa os níveis de concentração de renda. Apesar de merecer um estudo mais detalhado, a situação do campo não é diferente, à medida que a fronteira agrícola (leia-se *agrobusiness*) se expande, restringindo o acesso à terra, enfraquecendo a agricultura de subsistência.

Confrontos inevitáveis se multiplicam por todo o país, entre posseiros, nativos, trabalhadores rurais, fazendeiros inescrupulosos, aliciadores da escravidão e agentes de grupos econômicos invasores. A violência passa a fazer parte do cotidiano de muitos e com ela a cultura da insegurança – que não se limita ao campo ou às cidades, fazendo de grandes áreas geográficas do Brasil zonas de abominação. Os que querem ter tudo não se dão conta do horror que praticam; os despossuídos sabem que sofrem, mas com a consciência dolorosa de que são os esquecidos de um país que lhes assegura na letra da lei o que a brutalidade do cotidiano lhes sonega.

No Brasil, passados quase 30 anos do fim da ditadura militar, muitas são as dificuldades para a consolidação de uma sociedade democrática. Observamos uma crescente redução da participação, do advento do individualismo como lógica de sobrevivência, descaracterizando a cidadania

ao associá-la ao consumo, da perda de confiança nas instituições sociais e políticas e da generalização da indiferença em relação ao que se passa a nossa volta. Se no campo político alguns avanços podem ser identificados, em outras áreas as mudanças foram bem menos significativas. O novo regime não conseguiu reverter a acentuada desigualdade econômica e social que se expandiu por todo o país. A despeito da implantação de um Estado de direito, os direitos humanos ainda são violados e as políticas públicas voltadas para o controle social permanecem precárias. Se, formalmente, pela Constituição de 1988, a cidadania está assegurada a todos os brasileiros, na prática ela só funciona para alguns.

Nosso déficit de cidadania, derivado deste vir-a-ser que nunca se concretiza, tem raízes na mutilação histórica dos direitos sociais mais elementares onde o direito do cidadão foi substituído pelo privilégio das elites. Reforça-se a ideia de que o Bem-Estar Social pertence ao foro privado dos indivíduos, famílias e comunidades.

Assim, a crescente desregulamentação das políticas públicas e dos direitos sociais desloca atenção da pobreza para a iniciativa privada ou individual, estimulada por motivações solidárias e benemerentes, submetidas ao arbítrio do indivíduo isolado, e não à responsabilidade pública do Estado.

No entendimento de Lamamoto (2006),

As consequências de transitar a atenção à pobreza da esfera pública dos direitos para a dimensão privada do dever moral são: a ruptura da universalidade dos direitos e da possibilidade de sua reclamação judicial, a dissolução de continuidade da prestação de serviços submetidos à decisão privada, tendentes a aprofundar o traço histórico assistencialista e a regressão dos direitos sociais.

O teatro da vida em nossas grandes cidades é encenado por trabalhadores de diversos segmentos e idades; empregados domésticos, desempregados, semiempregados, velhos, crianças, a grande maioria jovens, onde uma parcela, cada vez maior, passa a fazer parte de uma massa humana sem lugar no mundo, com vínculos tão frágeis e efêmeros que não constituem uma unidade social de pertencimento. Eles não consti-

tuem grupos sociais em transição, como pretendem alguns. O cenário tem como pano de fundo as políticas públicas desenvolvidas para a área social, marcadas pela improvisação e pela inoperância do acesso aos serviços dela derivados.

Permanecem políticas casuísticas e fragmentadas onde, segundo Soares (2003),

A filantropia substitui o direito social, os pobres substituem os cidadãos. A ajuda individual substitui a solidariedade coletiva. O emergencial e o provisório substituem o permanente. As microssituações substituem as políticas públicas. O local substitui o regional e o nacional. É o reinado do minimalismo social para enfrentar a globalização da economia. Globalização só para o grande capital. Do trabalho e da pobreza cada um cuida do seu como puder. De preferência um Estado forte para sustentar o sistema financeiro e falido para cuidar do social.

A mercantilização universal e sua indissociável descartabilidade se exhibe por todos os cantos das grandes cidades, de onde grupos humanos são cada vez mais desvinculados, no sentido material e afetivo, e marginalizados no sentido simbólico, deixados cada vez mais de fora do jogo, sem uma função que possa ser vista como “útil”, muito menos indispensável, para o suave lucrativo funcionamento da economia. Não são necessários como supostos produtores; mas numa sociedade em que os consumidores, e não os produtores, são considerados a força produtora da prosperidade econômica, devido ao nível extremo de indigência também são inúteis como consumidores: não serão seduzidos por lisonjas do mercado, longe de serem considerados como uma população economicamente ativa, não possuem cartões de crédito, não podem contar com um cheque especial em bancos e as mercadorias de que mais precisam trazem quase ou nenhuma lucratividade àqueles que a comercializam. Talvez eles representem aquilo que a sociedade de classe quer ocultar: sua precariedade estrutural, exposta de modo cruel.

Estão longe de serem considerados trabalhadores precarizados, tendo em vista que não perderam direitos no interior do estatuto salarial,

mas sim perderam seus meios de produção da vida material, isto é, foram expropriados das condições objetivas e subjetivas de produção de suas vidas sociais.

Nesse tipo de formação, a mobilidade social vertical (possibilidade ascensão a um nível de classe mais privilegiado) é ilusória e a mobilidade social horizontal (geográfica, ou ocupacional no sentido territorial) é restrita ou quase nula. As evidências estatísticas apresentadas pelo ITRANS⁵ somadas às nossas incursões nestes espaços “periféricos” de cidades como Juiz de Fora (MG), Belford Roxo (RJ) e Nova Iguaçu (RJ), nos permitem formular a hipótese de que o “ganho” com a proximidade do trabalho estaria atrelado a “perdas” quanto à natureza desse trabalho. Em outras palavras, o aumento da imobilidade dos trabalhadores estaria relacionado à expansão da economia informal precária nas áreas periféricas populares, inclusive nas mais distantes do centro, evidenciando uma descentralização econômica “perversa”, ou seja, áreas populares desconectadas dos centros, abrigando uma economia precária de “autossustentação”.

Essa hipótese é coerente com as análises sobre a realidade social das cidades brasileiras (e latino-americanas) a partir dos anos 80, desenvolvidas em torno de temáticas tais como a precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2003), a vulnerabilidade social (KAZTMAN; WORMALD, 2002) e o isolamento sócio-territorial (KAZTMAN, 2001; SABATINI, 1998). A crise e a reestruturação econômica iniciadas na década de 80⁶ e a privatização dos serviços públicos na década de 90 teriam alterado as condições de acesso à renda, à moradia e aos serviços urbanos dos trabalhadores e, como consequência, o padrão de desigualdades socioespaciais e as formas de interação entre as classes sociais.

A crescente instabilidade da renda resultante do desassalariamento e a inexistência de política de oferta habitacional teriam reduzido o já restrito campo de possibilidades das famílias sem renda acumulada adquirirem uma moradia digna. Soma-se a isso, a expansão da oferta de serviços “públicos” por todo o Brasil, em consonância com o aumento exponencial,

⁵ ITRANS - Instituto de Desenvolvimento e Informação em Transporte. Mobilidade e pobreza. Relatório de pesquisa, 2004.

⁶ Sobre os impactos da reestruturação econômica no padrão de desigualdades socioespaciais da metrópole do Rio de Janeiro, na década de 80, ver Lago (2000).

nos anos 90, do preço desses serviços, em especial dos transportes e da energia elétrica. O resultado seria a complexa cadeia de atividades ilegais que se instituiu nas metrópoles brasileiras, desde o trabalho informal em todos os setores da economia, até a expansão das favelas em áreas centrais e distantes e os “gatos” de luz, água, internet e TV por assinatura que passam a ser controlados pelas milícias locais.

Entre os serviços urbanos, o transporte público seria o mais excluído, na medida em que o acesso ao serviço depende do pagamento antecipado, ou seja, mesmo a oferta ilegal do transporte coletivo não abre a possibilidade daqueles sem rendimento acessá-lo. Pesquisas recentes têm mostrado que esse seria um fator determinante da crescente imobilidade espacial dos mais pobres, o que estaria bloqueando as possibilidades de trabalho para além do lugar de residência dos desempregados e dos autônomos que vivem na incerteza da renda diária. Se no autoritarismo as violações se orientavam por critério político-ideológico, na democratização passam a eleger o critério econômico-social, isto é, as vítimas passam a ser as pessoas com maior grau de vulnerabilidade, o que permite que as violações sejam acobertadas pela máscara da “invisibilidade social”.

A ideia do crescente isolamento dos pobres em seus bairros está marcada por essa imobilidade espacial e social onde a “invisibilidade social” se constrói a partir de conexões entre o aprofundamento das desigualdades sociais (cidadania mutilada) e os impactos da reestruturação econômica na distribuição das atividades econômicas nos espaços intraurbanos.

O esforço que estamos empreendendo em nossa pesquisa também é o de mostrar que parte desta massa humana de sobrantes, na condição de “invisíveis sociais”, não desempenha o papel de exército industrial de reserva como nas sociedades nas quais Marx examinou o problema.

Marx, em *O Capital* (1980, p. 713-2), afirma:

A acumulação capitalista sempre produz, e na produção de sua energia e de sua expansão, uma população relativamente supérflua, isto é, que ultrapassa as necessidades médias de expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente. [...] A população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente uma população supérflua.

A criação de uma população “excedente”, que se torna “supérflua” na medida em que não é de imediato necessária à expansão do ciclo do capital, é um fenômeno inerente ao modo de produção capitalista e, nestes termos, lhe serve de sustentáculo básico de duas maneiras. Em primeiro lugar, serve ao capital nos momentos em que este se encontra em expansão. Marx descreveu esta dinâmica, dizendo: “Nesses casos grandes massas humanas têm de estar disponíveis para serem lançadas nos pontos decisivos, sem prejudicar a escala de produção e outros ramos. A superpopulação fornece-as” (1980, p. 107).

Em segundo lugar, a população que está em “reserva” faz pressão aos trabalhadores que estão na “ativa”, levando a reduzir os salários pagos. Novamente foi Marx quem definiu este momento, quando afirmou:

○ trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto que inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital [...]. Em seu conjunto, os movimentos gerais dos salários regulam-se exclusivamente pela expansão e contração do exército industrial de reserva, correspondentes às mudanças periódicas do ciclo industrial. (1980, p. 107)

○ exército industrial de reserva faz parte, pois, da lógica da produção capitalista, desempenhando dois importantes papéis: servir diretamente ao capital, quando este está em expansão e, indiretamente, servir como elemento redutor dos salários pagos aos que estão trabalhando.

Analisando a população componente do exército industrial de reserva, Marx definiu-a sob três aspectos: mão de obra “flutuante”, “latente” e “estagnada”. A mão de obra flutuante, como o próprio nome diz, é aquela resultante dos movimentos de expansão-retração do sistema econômico, quando é atraída ou repelida a massa de trabalhadores. A mão de obra “latente” origina-se do processo de penetração do sistema capitalista na zona rural, liberando, desta forma, parte da população trabalhadora do campo, que fica em disponibilidade para se transferir ao proletariado urbano-industrial. A terceira modalidade é a que

Marx definiu como estagnada e representa aquela parcela do exército ativo dos trabalhadores cujas condições de ocupação são totalmente irregulares.

Apoiada nos estudos de Anibal Quijano (1978) e principalmente de José Nun (1978), nossa pesquisa procura evidenciar que o problema do alto nível de proletarização da massa trabalhadora, sua marginalização (nas palavras de Aquino e Nun, 1978), definida por Marx como a formação de um “exército industrial de reserva” não cumpre mais a “função de reserva”, mas sim serve ao capital nos seus momentos de expansão e, indiretamente, é fator de rebaixamento salarial (regulação da extração de mais-valia). Nun argumenta que a incorreta identificação entre as categorias “superpopulação relativa” e “exército industrial de reserva” tem levado a confundir, no estudo do capitalismo, “os processos específicos” que geram uma população excedente com os efeitos que esta provoca no sistema. Ao contrário, ambas as questões devem ser diferenciadas: ao indagar sobre esses processos específicos, obtêm-se as características próprias da “superpopulação relativa” deste modo de produção; o conceito de “exército industrial de reserva” corresponde, em vez disso, ao exame de seus efeitos, das relações de superpopulação com a estrutura global. Posto em termos mais simples: na fase atual do sistema capital, do capitalismo monopolista, globalizado, na sua versão neoliberal considerando também nossa condição dependente, subordinada aos centros hegemônicos, não podemos afirmar que toda a superpopulação constitui necessariamente um exército industrial de reserva, categoria essa que implica uma relação funcional desse excedente com o sistema em seu conjunto. (NUN, 1978).

Nun chama de “massa marginal” esta parte da superpopulação relativa que ele considera “afuncional ou disfuncional” ao sistema, o que para nós, observando sua mobilidade social, passa a compor um novo grupo: o dos “invisíveis sociais”.

Nossa pesquisa caminha no sentido de mostrar que, ao contrário do que muitos pensam, essa massa humana na condição de “invisíveis” não contribui para uma relação funcional do sistema capital para com o exército industrial de reserva – os “invisíveis” não fazem falta para a dinâmica

atual do sistema capitalista na sua fase “tardia”⁷, mas é certo que a longo prazo podem se constituir num problema, uma anomalia.

Seu aparecimento decorre de problemas estruturais gerados não só pela atual crise do capitalismo “global” quanto, e especialmente, pela especificidade da sociedade brasileira capitalista historicamente construída no Brasil. Nas palavras de Francisco de Oliveira (2003), trata-se de

uma combinação esdrúxula de setores altamente desenvolvidos, um setor financeiro macrocefálico, mas com os pés de barro. Uma figura magra, esquelética, sustentando uma cabeça enorme, que é o sistema financeiro, mas com as pernas esqueléticas e anêmicas, que são a desigualdade social e a pobreza extrema.

O sistema capital se estrutura sobre novas bases tecno-científicas-informacionais, que, somadas à expansão dos monopólios e dos oligopólios, inibem a concorrência, encontrando a maximização do lucro, alta produtividade e especialização do trabalho cada vez maior. A incorporação de inovações tecnológicas e científicas se dá de forma muito mais intensa do que a busca de força de trabalho em reserva.

Segundo Frigotto (2004), aplica-se, para um enorme contingente de trabalhadores brasileiros, homens e mulheres, sendo a maioria jovens,

aquilo que Viktor Frankl, nos anos 1940, denominava “vida provisória em suspenso” ao referir-se à situação dos tuberculosos, dos que vivem a experiência dos campos de concentração ou de quem vive a situação de desemprego. Eles ocupam uma posição de excedentes, em situação de flutuação, não integrados e, sem dúvida, não integráveis. [...] Não estão conectados aos circuitos de trocas produtivas, perderam o trem da modernização e continuam na estação com muito pouca bagagem.

Portanto, não é de se admirar que gradativamente percam visibilidade e peso social, uma massa humana invisível pela imobilidade social. Não se trata mais de uma anormalidade temporária esperando ser retifi-

⁷ *Capitalismo Tardio* é um conceito desenvolvido por Ernest Mandel em sua tese *Der Spätkapitalismus – Versuch einer marxistischen Erklärung* (“Capitalismo tardio - uma tentativa de explicação marxista”), com a qual obteve seu PhD, em 1972, na Universidade Livre de Berlim.

cada e posta outra vez no cenário produtivo, mas uma classe fora das classes, uma categoria colocada permanentemente fora dos limites do sistema social, uma categoria a que o resto de nós prefere não pertencer. E todos estariam mais confortáveis se ela não existisse.

Nossa sociedade se divide de muitos modos. Uma diversidade adversa, marcada por tempos que se adiantam e atrasam, criando um mosaico de desencontros onde procuramos travar um embate pelas conquistas fundamentais do gênero humano, por aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de festa, de compreensão ativa do seu lugar na construção social da realidade.

O Brasil é hoje responsável por um quarto da produção industrial do Terceiro Mundo, mas consegue, simultaneamente, apresentar uma das organizações sociais mais injustas do mundo e figura em bom lugar em todos os exemplos de miséria em países subdesenvolvidos. Enquanto durava o milagre, a miséria de uns e prosperidade de outros eram apresentadas como “inevitáveis”: hoje, com o estancamento do milagre e o aprofundamento da crise, torna-se cada vez mais visível que a própria polarização constitui um fator de bloqueio do nosso desenvolvimento. Em outros termos, torna-se mais claro que não basta equipar o subdesenvolvimento para vencê-lo, que o subdesenvolvimento moderno ainda é subdesenvolvimento e que as raízes do problema são bastante mais profundas.

Na abundância aparente não estamos realizados – estamos apenas saturados e cansados em face dos poderes que parecem nos privar de uma inteligência histórica que restringe nossa visão e nosso agir. O herói esquecido que procuramos resgatar é o homem comum, fragmentado, divorciado de si mesmo e de sua obra, mas obstinado no seu propósito de mudar a vida, de fazer História, ainda que pelos tortuosos caminhos de sua alienação e de seus desencontros. Nosso esforço, seja no campo empírico ou teórico, é para a captura desse homem comum pelos mecanismos do estranhamento de uma cotidianidade que nos impede ter um relacionamento com nossas possibilidades históricas, obstaculizando nossa compreensão dos limites que cada momento histórico nos propõe.

Acreditamos que nosso entendimento científico desses desencontros está divorciado e limitado por um conceitualismo descabido, transplante de interpretações de realidades sociais que são outras, distantes e diferentes, que nos torna estrangeiros em face do que realmente somos e vivemos. Não podemos nos reconhecer no espelho bacente da cópia. Somos outro modo de ser, outro jeito, outra espera, outra vereda na universalidade do gênero humano e nas diferenças próprias da dinâmica histórica. Nossas privações podem ser a nossa riqueza e o nosso desafio.

Nossa pesquisa se propõe a trazer à luz a vida desse homem comum como forma de compreender como a esperança se torna práxis na adversidade das mediações que formam o nosso viver e o nosso sonhar. É o reencontro com uma realidade marcada pela diferença de nossa especificidade histórica.

Como proposta metodológica desejamos tomar o que é limiar, marginal, aparentemente irrelevante e anômalo como referência da compreensão sociológica. Queremos mostrar que é nos limites, nos extremos, na periferia da realidade social que nossas indagações se tornam fecundas, quando fica evidente que a explicação do todo concreto é incompleta e pobre se não passa pela mediação do aparentemente insignificante. É nesses momentos e situações de protagonismo oculto e mutilado dos simples, das pessoas comuns, dos que foram postos à margem da História, do condicionado à invisibilidade social que somos desafiados a dar cabo das indagações mais complexas, de seus problemas mais ricos, da sua diversidade teoricamente desafiadora.

Na exploração dos espaços urbanos periféricos temos apreendido muitas lições, principalmente daquilo que empobrece a condição humana e que bloqueia nossa humanidade possível, mas a ânsia de conhecer a vida de muitos nesses espaços nos tem exigido uma explicação científica mais consistente. Forjam-se potentes afirmações de singularidades, diferenças e multiplicidades, que, em seus cotidianos, eles produzem outras formas de existência, outros processos de vida.

Acreditamos que a busca pela melhor e mais profunda compreensão das limitações e contradições da dimensão dialética da realidade da vida humana nestes espaços vai revestir de sentido o que consideramos “visível” e “invisível”.

Aprendemos que o relevante está no ínfimo e que é na vida cotidiana que a História se desvenda ou se oculta.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
CARDOSO, Mirian Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Artigo: Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes, Instituto de Estudos Avançados (IEA), USP, São Paulo, 2008. disponível em www.iea.usp.br/artigos

CASTEL, Robert. *Metamorfose da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis:Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e alguns dos obstáculos à sua concretização. Trabalho apresentado no Seminário “Os sentidos da Democracia e da Participação”, ABONG e outros, São Paulo, julho de 2004.

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

_____ *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ *A Revolução Burguesa no Brasil, Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* / (organizadores) Regina Novaes e Paulo Vannuchi. – São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

IAMAMOTO, Marília Vilela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: Ana Elisabete Mota; Maria Inês Souza Bravo; Roberta Uchôa; Vera Maria R. Nogueira; Regina Marsiglia; Luciano Gomes; Marlene Teixeira. (Org.). *Serviço Social e Saúde*. 1ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/ Ministério da Saúde, 2006.

ITRANS - Instituto de Desenvolvimento e Informação em Transporte. *Mobilidade e pobreza. Relatório de Pesquisa, 2004*. Disponível em: <http://www.itrans.org.br/upload/home/item/M&P%20Relatorio%20Final%20270304.pdf>. Acesso em: 12-08-2009.

KAZTMAN, Ruben. "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", Revista de La Cepal, 75, dezembro de 2001.

KAZTMAN, Ruben.; WORMALD, Guillermo. (coords.) Trabajo y ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y la exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina. 2002.

KOWARICK, Lucio. A espoliação urbana. São Paulo, Paz e Terra, 1983.

KUENZER, Acácia Zeneida, (2000a). O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr.

LAGO, Luciana Corrêa. "O mercado imobiliário e a mobilidade espacial na produção da segregação urbana: a metrópole do Rio de Janeiro em foco". In; RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz (org.). Metrôpoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, FASE, Observatório das Metrôpoles, 2004.

LAGO, Luciana Corrêa. Desigualdades e segregação na metrópole: o Rio de Janeiro em tempo de crise. Rio de Janeiro, Revan, 2000.

LOPE PEÑA, Andreu. Inovação tecnológica e qualificação. Madrid:CES, 1996.

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

NUN, José. "Superpopulação relativa, exército industrial de reserva e massa marginal". In: Luiz Pereira. Populações "marginais". São Paulo: Duas cidades, 1978.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OFFE, Claus. "Trabalho: categoria sociológica chave?" In: Capitalismo desorganizado. São Paulo:Brasiliense, 1989.

POCHMANN, Marcio. O Trabalho sob fogo cruzado. São Paulo:Contexto, 1999.

_____. A década dos mitos. O novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SABATINI, F. "Reforma de los mercados de suelo en Santiago, Chile: efectos sobre los precios de la tierra y la segregacion espacial", Santiago do

Chile, Série Azul, no. 24, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica, 1998

SOARES, Laura Tavares. "Estado e Mercado na formulação de políticas de combate à Desigualdade" Conferência apresentada no Seminário Internacional Desenvolvimento com Distribuição de Renda. DIEESE 50 anos. São Paulo, abril de 2006. Disponível em www.dieese.org.br

Educar para a Governabilidade: As Ações de Qualificação Profissional do Consórcio Social da Juventude

Carlos Soares Barbosa¹¹

Resumo

No atual contexto de redefinições das funções do Estado face ao aprofundamento das mazelas sociais decorrentes das políticas neoliberais, das crescentes dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho e das novas atribuições dadas à educação a partir do ano 2000 pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Cepal, o objetivo do artigo é analisar as políticas de formação de jovens implementadas no primeiro mandato do governo Lula da Silva, a fim de perceber as articulações entre estas políticas e as recomendações daquelas agências, sobretudo, quanto ao fomento de capital social como estratégia para administração dos riscos e redução da pobreza em nome da governabilidade. Entre tais políticas, privilegio o Consórcio Social da Juventude, uma das ações do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), destinado à qualificação e inserção profissional de jovens de 16 a 24 anos, principalmente aqueles que em virtude de suas condições socioeconômicas apresentam maiores dificuldades de inserção no mercado. Síntese da pesquisa realizada com os jovens participantes do referido programa entre 2007 e 2008, o trabalho pretende contribuir como um instrumento de análise das políticas públicas em execução e identificar suas contradições.

Palavras-chave: jovens; Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; Consórcio Social da Juventude; capital social; qualificação profissional.

¹¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ; Professor Substituto da Faculdade de Educação da UERJ.

Introdução

Estudos empíricos têm evidenciado as drásticas consequências à classe trabalhadora da adoção, pelo Brasil, da agenda neoliberal. Revelam que não só as promessas da era neoliberal não se realizaram, como a diminuição da ação estatal e a liberalização da economia acentuaram a desigualdade social e a situação de pobreza de grande parte da população, o que exigiu dos intelectuais e das organizações do capital a elaboração de novas medidas e ajustes como meios de assegurar a posição de classe dominante-dirigente e garantir a governabilidade. O fomento à produção de capital social insere-se neste contexto e será recomendado a partir do final da década de 1990 aos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial, o BID e a Cepal.

A educação tem papel relevante nesse processo, já que é por meio dela que se dá a construção de valores, atitudes e comportamentos (individuais e sociais). Assim, além de capital humano ela deve produzir também capital social, por meio de ações em parceria com as organizações da sociedade civil (MOTTA, 2007).

Fruto da pesquisa realizada nos anos 2007 e 2008, o objetivo deste artigo é analisar as políticas de qualificação profissional do Governo Lula da Silva, destinadas aos jovens das camadas populares, a fim de verificar os nexos entre tais políticas e as recomendações das agências multilaterais, sobretudo, quanto ao fomento de capital social como forma de garantir a governabilidade. Dentre tais políticas privilegio o Consórcio Social da Juventude (CSJ) do Rio de Janeiro, uma das ações do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). A pesquisa foi realizada em três Organizações Não Governamentais (ONGs) participantes do CSJ, tendo o universo da coleta de dados se constituído pela análise documental, entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras das entidades e três grupos focais realizados com jovens, sendo um de egressos.

1. Exploração Juvenil e Capital Social: uma face mais humana para o capitalismo?

Na atualidade, o desemprego e a precarização das condições de vida do trabalhador são um dos principais problemas do Brasil, caindo de maneira muito peculiar sobre a população juvenil – em torno de 35 milhões de brasileiros (ABRAMO; BRANCO, 2005). Com base no Dieese, em 2005, de um universo de 3,241 milhões de trabalhadores desempregados com mais de 16 anos, 1,473 milhão estava na faixa etária entre 16 e 24 anos, o correspondente a 45,5% do total (O GLOBO, 2006).

Entre as maiores dificuldades vivenciadas pelos jovens está a conquista do primeiro emprego, sendo as mulheres as mais afetadas pelo desemprego. Segundo Pochmann (2007), as ocupações autônomas têm sido as mais geradas para o segmento juvenil. No primeiro mandato do governo Lula da Silva só uma em cada dez vagas com carteira assinada foi ocupada por jovens. Estes dados se agravam quando se cruzam com os dados sobre as taxas de renda, escolaridade, homicídios e violência. Publicação divulgada pela Unesco mostra que, em 2002, a taxa de homicídios na população jovem de 15 a 24 anos foi de 54,5 para cada 100 mil, contra 21,7 para o restante da população. Essa taxa era a terceira maior do mundo, ficando atrás apenas as da Colômbia e de Porto Rico (SALGADO, 2005). Tratam-se de tensões sociais mundiais acumuladas, decorrentes das políticas neoliberais, que forçam a necessidade dos governos repensarem as funções do Estado e as políticas públicas implementadas.

Para Fukuyama (2005), os países pobres não entenderam bem o significado do “Estado mínimo”. Ao reduzir seu tamanho enfraqueceram dimensões do Estado que são imprescindíveis para a estabilidade econômica e política. Ele, assim como Kliksberg (1998) e Giddens (2005), defendem a necessidade de construção de um novo Estado democrático, cuja eficiência administrativa consista na capacidade de administrar riscos. Um Estado que articule desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, atento às incidências da globalização e do mercado sobre a problemática social, agressivo no desenvolvimento de capital humano e capital social. Um Estado gerenciador.

Os cientistas políticos das últimas décadas têm se utilizado do conceito de capital social, passando a estar presente, a partir do ano 2000, nos relatórios das principais instituições multilaterais, como o Banco Mundial e a Cepal. Coleman (1998), Putnam (2002) e Fukuyama (1996) são nossas principais referências que defendem a ideia de que o capital social e a propensão à sociabilidade espontânea têm consequências importantes para a economia.

Para Coleman (1988), “capital social” é a capacidade das pessoas trabalharem juntas visando a objetivos comuns em grupos e organizações. Esta capacidade de associação é uma porção distinta do capital humano e depende do grau em que as comunidades compartilham normas e valores e do quanto se mostram dispostas a subordinarem interesses individuais aos de grupos maiores.

Putnam (2002), por sua vez, elabora sua definição de “capital social” quando realiza uma pesquisa na Itália moderna, entre 1970-1980. Tendo como pergunta central “por que alguns governos democráticos têm bom êxito e outros não?”, seu objetivo foi verificar, empiricamente, as restrições que o contexto social impõe ao desempenho institucional, isto é, se o êxito de um governo democrático depende de quão próximo seu meio se ache do ideal de uma comunidade cívica. Na sua obra não há uma definição clara do termo “capital social”, mas sim um conjunto de variáveis “estruturais” e “atitudinais” que levam à formação de redes de cooperação visando à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal. Para ele, essa capacidade de associação das pessoas pode alterar as instituições; torná-las mais fortes. Quanto mais elevado é o capital social, melhor é o funcionamento das instituições e, conseqüentemente, do sistema econômico.

A produção de capital social, além de ser defendida também pela política da terceira via formulada por Giddens (2005), é concebida pelos organismos multilaterais como uma saída à crise que está posta nos anos finais da década de 1990, de forma a aliviar as tensões e combater a pobreza que se ampliam e globalizam. Ao invés de pessoas egoístas que só pensam em si, é preciso construir uma nova teleologia de cooperação e solidariedade.

A educação tem papel relevante nesse processo, já que é por meio dela que se dá a construção de valores, atitudes e comportamentos (individuais e sociais). Assim, além de capital humano, é preciso também produzir capital social. Segundo o Banco Mundial para o enfrentamento da questão social faz-se necessária uma reforma intelectual e moral, com atuação direta nas esferas microssociais e individual, tendo a educação um papel fundamental. Para a Cepal também a educação, junto com as organizações da sociedade civil e a comunidade, tem papel fundamental no processo de redução das desigualdades sociais e na “inclusão social”.

Não há dúvidas de que o panorama e as dinâmicas das políticas sociais mudaram, uma vez que as ameaças assumiram outros contornos ideológicos, mais sutis do que os que caracterizaram a era da bipolarização mundial. Neste sentido, o governo Lula da Silva está avançando na área social ou operando com os postulados do capital social das agências multilaterais? Estão tais postulados sendo colocados em prática através de políticas como o Consórcio Social da Juventude destinado a jovens das camadas populares?

O Consórcio Social da Juventude (CSJ) é uma das linhas de ação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), formado por organizações da sociedade civil. Reconhecendo o desemprego juvenil como um dos principais desafios a ser enfrentado, o objetivo do CSJ é promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para jovens de 16 a 24 anos. A prioridade é para os que em virtude de suas condições socioeconômicas têm maior dificuldade de acesso a oportunidades de trabalho.

Para realização dos objetivos estabelecidos, os jovens passam por um processo de qualificação, durante cinco meses, com carga horária de 500 horas, assim distribuídas: 200 horas são destinadas às ações da qualificação básica – que incluem aulas de informática, valores humanos, saúde, promoção da igualdade racial e equidade de gênero, estímulo à escolaridade (competências em Língua Portuguesa e Matemática), ética e cidadania e educação ambiental –, 200 horas de capacitação e 100 horas de trabalho voluntário em projetos comunitários (distribuídas em 20 horas mensais).

A operacionalização dos cursos se dá por meio de convênio entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e uma entidade da sociedade civil, denominada entidade âncora, responsável por selecionar e contratar as demais entidades participantes do Consórcio. No Rio de Janeiro, para a quarta etapa, em 2007, foram selecionadas 17 entidades com vistas a atingir a meta de qualificar 2000 jovens e inserir 600 no mercado de trabalho. Naquele ano foram destinados a cada entidade em torno de 100 mil reais para realização dos cursos de qualificação.

1.1.1. Capital Social e Governabilidade: a efetividade política e social das ações de qualificação profissional do CSJ

O discurso hegemônico segue sustentando que a educação e a qualificação profissional são as chaves que abrem o caminho para a empregabilidade e para a ascensão social. No entanto, diversos autores, seja pelo exame de estudos teóricos sobre o capital humano (FRIGOTTO, 1993), seja por análises empíricas sobre a relação entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho (POCHMANN, 2000), já mostraram ser falsa a suposta linearidade imediata entre qualificação e inserção profissional na ordem econômica vigente. Se os estudos não corroboram o referido nexos, então por que o investimento de significativos recursos públicos para a qualificação profissional de jovens através de parceria com as organizações da sociedade civil? Que outros “valores” podem ser agregados em decorrência dessa experiência não escolar, na maioria das vezes realizada dentro de comunidades marcadas fortemente pelo narcotráfico e pela violência, inclusive do aparato policial do Estado? Teria esse processo educativo relações com a nova forma de gestão das políticas sociais como meio de garantir a governabilidade?

O presente artigo discute o significado das políticas do PNPE/CSJ, a fim de perceber se elas estão inscritas nos marcos do capital social. Por isso, preliminarmente, questionamos: as 100 horas de serviço social voluntário que os participantes do PNPE/CSJ são obrigados a cumprir teriam o propósito de produzir capital social e (re)estabelecer os laços danificados

pela lógica neoliberal, como o sentimento de pertencimento à comunidade e à sociedade? Entendendo o Estado na perspectiva de Gramsci – Estado “ampliado” e “educador”, cuja função educativa é dirigir e organizar a sociedade para uma determinada vontade política –, as ações desenvolvidas no referido programa teriam o objetivo de promover nos jovens o fortalecimento de responsabilidade social, tornando-os colaborativos com a ordem econômica, política e social instituída?

Sem garantir a inserção dos participantes no seu primeiro emprego, sobretudo no mercado formal, a qualificação passa a ter um caráter mais voltado para mudança de comportamentos sociais. Busca, como propõem os teóricos do capital social, a formação de um (novo) indivíduo propositivo para operar sistematicamente com vistas à coesão social.

Por meio dos grupos focais, verificamos que as ações de qualificação profissional orientam-se para o desenvolvimento de competências atitudinais e procedimentais: como se comportar em uma entrevista, ser mais responsável, sociável, tolerante às diferenças, ter “consciência crítica”, entre outros. Com os egressos constatamos que para a grande maioria o curso não rendeu alguma oportunidade de emprego, trabalho e renda, restringindo-se a efetividade social e política das ações a benefícios como maior sociabilidade, responsabilidade e autoconfiança, concebidos como ganhos importantes para os jovens pesquisados – o que mostra a eficácia ideológica do Programa para a produtividade (pela lógica do mercado) e para a governabilidade (pela lógica do Estado).

O investimento em capital social instaura uma harmonia solidária entre Estado, mercado e sociedade civil, apagando o conceito gramsciano de sociedade civil como arena de lutas. Nesta relação harmônica é importante a colaboração de todos na capacitação produtiva da camada mais pobre da população, de forma a propiciar a autonomia econômica e aliviar sua condição material. Em consonância com a concepção do “Estado social mínimo”, o que se pretende com a produção de capital social é que os diferentes atores atuem na sociedade, defendam seus interesses imediatos e, a priori, sejam compatíveis com a sua condição de seres sociais que vivem e viverão no estado permanente de exceção, mas sem

apelarem para o poder central. Quanto maior o capital social menor é a necessidade que os indivíduos têm do Estado.

Putnam (2002) afirma que as regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social que resultam em equilíbrios sociais. É por isso que as ações de solidariedade e cooperação devem se estender para além do confinamento da família e de parentesco. Daí a exigência de que os jovens cumprissem 100 horas de trabalho voluntário, sendo para muitos a primeira ação coletiva de que participam. Não há muita orientação de como esse serviço deva acontecer; a orientação restringe-se a que seja uma atividade que traga benefício para a própria comunidade.

Sem dúvida, a prática do serviço social voluntário corresponde ao fomento da produção de capital social, pois visa a despertar “a consciência que cada um tem de seu papel e de seus deveres como cidadão” (PUTNAM, 2002, p. 192). Visa à formação de indivíduos associados na cobrança por melhor desempenho das instituições políticas, o que traz, consequentemente, benefícios ao sistema econômico, segundo os teóricos do capital social. Com base em Putnam (2002), a “consciência cívica” e as intervenções voluntárias de indivíduos associados na cobrança por melhor desempenho das instituições políticas são dois fatores essenciais para se promoverem melhores desempenhos produtivos e sociais e o crescimento econômico.

A realização de trabalhos comunitários não é exclusiva do CSJ/PNPE. Está presente no currículo de outros programas educacionais do governo federal, como, por exemplo, o ProJovem Urbano, o que demonstra estarem as políticas executadas para a formação de jovens das camadas populares em consonância com as recomendações feitas pelas agências multilaterais aos países em desenvolvimento, sobretudo, quanto ao fomento de capital social como estratégia para administração dos riscos e redução da pobreza em nome da governabilidade.

Contudo é preciso estar atento às contradições a fim de perceber as possibilidades existentes. Se compreendermos as entidades na concepção gramsciana, isto é, não de modo único, uma vez que são constituídas por jovens, coordenadoras e educadores com perfis diferentes, e se as analisarmos como espaço de disputa de diferentes concepções da realidade e de

projetos individuais e societários em busca da hegemonia, podemos vislumbrar algumas possibilidades. Assim, embora o PNPE/CSJ esteja estruturado conforme os postulados do ideário neoliberal, com cursos fragmentados e de curta duração, cujas ações de qualificação profissional se conduzam pela perspectiva da empregabilidade, podendo propiciar experiências educativas que favorecem a construção de novos projetos pessoais. Mas isso não ocorre de modo generalizável e, fundamentalmente, sem envolver processos sociais organizados a partir da condição de classe dos sujeitos, embora permitam o surgimento de germes de práticas sociais que entram em atrito com as práticas sociais esperadas para esses jovens ou, ainda, evitando as consequências imediatas de um contexto de áspera violência.

Assim, apesar de não ser suficiente uma formação profissional em cinco meses, trata-se de um momento importante para os jovens e se constitui, para alguns, a possibilidade de uma nova trajetória de vida, principalmente por grande parte dos que frequentam os cursos serem jovens que, em sua maioria, (con)vivem a violência no seu cotidiano e estão sujeitos às suas diferentes manifestações, como a prostituição, o narcotráfico e o crime organizado.

Não obstante as possibilidades apontadas, em geral, as ações das entidades executoras participantes do PNPE/CSJ cumprem o papel reservado à educação básica, à formação técnico-profissional e o papel dos processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, que é de, “mormente, produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do/no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores” (FRIGOTTO, 1998, p. 48). Mais do que garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal, como era a proposta central da criação do PNPE, o que as ações de qualificação profissional executadas pelas entidades pesquisadas promovem é a sociabilidade pacífica e conformada de massas de jovens trabalhadores à nova ordem do capital.

Considerações

Face ao alto custo social gerado pelas medidas neoliberais e aos perigos que elas ocasionam para a governabilidade, o presente artigo buscou evidenciar o fomento do capital social como uma das novas estratégias utilizadas para educar os jovens das camadas populares para a sociabilidade do capital.

Mudaram as estratégias. Se antes o foco era a sociedade, hoje se busca a construção de um novo individualismo que resgata o sentido do coletivismo, da solidariedade, mas de forma muito conservadora. Recomendado como mecanismo para o combate à pobreza pelas agências multilaterais e pelas “políticas de desenvolvimento do milênio”, elaboradas no encontro da “Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas” realizado em Nova York, em 2000, o que se busca construir com o desenvolvimento de capital social é uma sociedade harmônica e coesa, para a qual se faz necessária um tipo de educação e de participação da sociedade civil que contribua com a transmissão de valores de solidariedade, cooperatividade e civismo (MOTTA, 2008). Os dados empíricos da pesquisa nos mostraram que a qualificação passa a ter um caráter mais voltado para mudança de comportamentos sociais. São as mudanças em relação à sociabilidade individualista, à responsabilidade, à tolerância e à autoconfiança os aspectos positivos mais apontados pelos jovens.

A maioria dos jovens pesquisados vivencia os problemas causados pelo crescente desemprego, pauperização e desalento quanto à possibilidade de uma melhor vida advinda de um emprego que lhes garanta condições dignas de sobrevivência. Possuem um cotidiano marcado pelo tráfico e pela criminalização da pobreza por parte de aparatos repressivos formais (estatais) e não formais (as chamadas milícias e outras modalidades não institucionais). Neste sentido, compartilhamos a avaliação da importância de que os jovens adquiram formas mais democráticas de diálogo, solidariedade e companheirismo, bases de uma sociedade emancipada, mas problematizamos que os valores da convivência sejam apenas comportamentais e individualistas, expressos na fórmula da tolerância, que recusa os conflitos encaminhados conjuntamente na forma da luta social

que são indispensáveis para a mudança da ordem social injusta, segregadora e violenta que, na prática, inviabiliza a liberdade, a autonomia e o agir comunicativo e solidário.

O que os teóricos orgânicos do capital (e aí se incluem as agências multilaterais) pretendem é evitar o conflito, pois estão cientes de que o desemprego estrutural ocasionado pelas políticas implementadas colocou sem perspectiva milhares de pessoas e, conseqüentemente, a perspectiva que se abre são as guerrilhas, o narcotráfico, as convulsões sociais. É preciso, por isso, estabelecer a coesão social e melhorar as sociedades fracas (violenta, corrupta...), tendo a educação papel fundamental, pois cria uma nova referência valorativa que contribui para o fortalecimento dos laços de confiança.

O que se percebe nos países do capitalismo periférico no contexto atual são as políticas sendo implementadas para a administração de riscos e a contenção social. Trata-se, agora, não mais de política de direitos constitucionalmente garantidos, mas sim de governabilidade, de gerenciamento do social, onde a lógica da exceção prevalece sobre a lógica dos direitos. O PNPE/CSJ insere-se neste contexto e se circunscreve às políticas denominadas de alívio à pobreza e não de superação da pobreza. Não é uma forma populista clássica, cuja função era o controle sobre a nova classe da época (os operários), mas sim uma política dita de cidadania social, que não viabiliza, contudo, a participação de diferentes atores na esfera pública, apesar do crescimento quantitativo das organizações sociais.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel Abramo; BRANCO, Pedro Paulo Matoni (org.). Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Termo de Referência/Consortio Social da Juventude, 2003.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, v. 94, Supplement, p. S95-S120, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

FUKUYAMA, Francis. Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

_____. 2005. Construção de Estados: governo e organização mundial no mundo no século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

GUIDDENS, Anthony. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5 edição, Rio de Janeiro: Record, 2005.

KLIKSBERG, Bernardo. Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo: Cortez, 1998.

O GLOBO. Cresce o desemprego entre os jovens. O Globo, Rio de Janeiro, 30 out. Caderno Economia, p. 29, 2006.

MOTTA, Vania Cardoso. Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

_____. "Capital Social": solução para os males do capitalismo mundializado? Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 34, n.2, 2008, p. 26-45.

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

_____. Emprego, só para maiores. O Globo, 26 fev. 2007, Caderno de Economia, p. 13.

PUTNAM, Robert D. Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 2002.

SALGADO, Maria Umbelina (org.). Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): Manual do Educador. Brasília, Presidência da República, Secretaria Geral, 2005.

Trabalho e Educação de Crianças e Adolescentes: o Descompasso entre as Leis e suas Práticas Sociais¹

Sandra Maria Nascimento de Moraes²

Resumo

Analiso neste artigo o descompasso existente entre as leis de proteção ao trabalho e a educação de crianças e de adolescentes e suas práticas sócias. Sabemos que a prática social dos homens não se limita à atividade de produção, mas ela está presente em todos os domínios da vida prática da sociedade. A questão metodológica da minha pesquisa envolve a questão epistemológica da reconstrução histórica. Desta forma, meu objetivo central é investigar as mediações históricas, presentes para a proteção às crianças e adolescentes no que concerne ao trabalho e à educação.

Palavras-chave: trabalho; educação; crianças; adolescentes.

¹ Este artigo é proveniente da pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, no ano de 2009, na modalidade de Bolsa de Pós-Doutorado Recém-Doutor – PDR, sob orientação da Profa. Dra. Maria Ciavatta.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Introdução

O tema da minha pesquisa é a atuação do poder público na proteção ao trabalho e à educação de crianças e adolescentes e, mais especificamente, a atuação do Ministério Público do Trabalho do Rio de Janeiro. Analiso o descompasso entre as leis e suas práticas sociais. Após a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, muda-se o foco para o atendimento a esta faixa etária da população.

Analisando alguns períodos históricos que antecederam as mudanças propagadas pelo ECA, verificamos a importância da mobilização da sociedade na década de 80, para a efetivação da democratização, após quase vinte anos de ditadura militar. Aos movimentos sociais coube o papel de protagonistas no esforço para a solução dos problemas mais agudos, principalmente das comunidades pobres. Assistimos a este fortalecimento da sociedade civil que começa a visualizar a possibilidade de intervenção e controle da economia, da vida política, e da configuração do Estado. Paralelo a tudo isso, inicia-se um processo de descentralização política e administrativa.

Em 5 de outubro de 1988, é aprovada a nova Constituição do Brasil, promovendo uma nova forma de gestão pública. A democracia deixa de ser apenas representativa e passa a ser também participativa. São incorporados também os elementos essenciais da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que só seria aprovada em 1989.

Regulamentando os artigos constitucionais 227 e 228, é aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu primeiro artigo, adota a doutrina de proteção integral, reconhecendo a criança e o adolescente como cidadãos. Além disso, dispõe detalhadamente sobre os direitos infanto-juvenis, através de diretrizes gerais para uma política de atendimento. Cria Conselhos de Direitos, determinando a forma de participação popular na elaboração desta política, além de criar um fundo específico para atendimento a esta faixa etária da população. Inclui também, como protagonista estratégica desta nova mentalidade, a Justiça da Infância e da Juventude, além das

diversas entidades de atendimento. Estabelece a descentralização política, através da criação dos conselhos em nível municipal e estadual e institui o Conselho Tutelar como órgão zelador dos direitos. (PEREIRA, 1998).

No entanto, devemos ressaltar que essa política de descentralização administrativa envolve os três níveis de governo: municipal, estadual e federal. É necessário destacarmos não só a infraestrutura para que esta política se efetive, como também as fontes dos recursos. Quanto à integração dos serviços de atendimento a esta faixa etária, é necessário que eles façam um trabalho articulado, para romper a fragmentação das políticas sociais. Somos herdeiros de barreiras corporativas que estão solidamente presentes nas instituições de tutela e de guarda das crianças e dos adolescentes.

Com a nova Constituição Federal de 1988, o Ministério Público deixou de ser um apêndice do Poder Executivo para se transformar em instituição permanente, autônoma, independente e essencial à função jurisdicional do Estado, responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses individuais indisponíveis. Podemos dizer que o Ministério Público é, pois, um órgão do Estado, de natureza constitucional, a serviço da sociedade e do interesse público.

É só no final da década de 1990 que a atuação do Ministério Público do Trabalho na eliminação do trabalho infantil e contra a exploração da mão de obra de adolescentes torna-se efetiva.

Esta pesquisa desenvolve-se na Procuradoria Regional da 1ª Região do Rio de Janeiro. Os Procedimentos investigados são disponibilizados pela Coordenadoria da Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos (CODIN).

A partir do ano de 2008, a atuação do Ministério Público do Trabalho tornou-se mais incisiva nesta área, passando a desenvolver vários projetos, de forma a ter uma ação mais coordenada em nível nacional.

A Lei de Aprendizagem n. 10.097, aprovada em 19 de dezembro de 2000, é um marco na tentativa de regulamentação das condições do trabalho de adolescentes. Ela vai alterar dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que estava em vigor desde 1943. A lei vai regulamentar o trabalhador de quatorze até dezoito anos de idade, alterando dispositivos que tratam da aprendizagem, descrevendo as características do contrato específico e delineando as disposições básicas. Estabelece

também a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.

O contrato de aprendizagem é especial, com prazo determinado, no máximo dois anos, onde o empregador se compromete a assegurar ao adolescente formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Além disso, a Lei de Aprendizagem obriga os estabelecimentos de qualquer natureza a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem o número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

A questão metodológica do objeto científico desta pesquisa envolve a questão epistemológica da reconstrução histórica. Desta forma, nosso objetivo central é investigar as mediações históricas, presentes nas mudanças efetivas no atendimento a crianças e adolescentes a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Metodologicamente, buscamos apreender algumas mediações ou processos sociais complexos, articulados, que explicam os vínculos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais. Para executarmos a reconstrução histórica, devemos não só examinar o seu papel, mas destacar suas particularidades históricas, presentes no nosso objeto de pesquisa. Para chegar ao conceito de mediação, utilizamos os conceitos de aparência e essência.

Procuramos resgatar a dimensão histórica dos direitos da criança e do adolescente, buscando desvendar dialeticamente esta realidade, tentando nos aproximarmos da totalidade histórica. Buscamos o caráter mediador das contradições encontradas, atestando sua influência na constituição da realidade. Logo, não teremos um conhecimento acabado, mas provisório, aberto a novas apreensões e reconhecimentos.

Buscando apreender esta totalidade social e suas particularidades, pesquisamos algumas de suas mediações. Uma delas é a implementação das políticas sociais de atendimento à infância e à adolescência, à medida que, após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90, há uma mudança no tratamento da questão e, conseqüentemente, uma ruptura com os enfoques do passado.

Analisamos as políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro no que diz respeito à educação e à proibição do trabalho da criança e à proteção ao trabalho do adolescente. Sabemos, de antemão, que estas políticas estão inseridas no contexto da globalização. Elas fazem parte de uma ideologia neoliberal que enfatiza a ideia de que o sucesso individual e o mérito são determinados pelo esforço e trabalho de cada um. Neste sentido, a perspectiva que se abre de modernidade para esta faixa etária é muito restrita.

A mediação do trabalho de crianças e de adolescentes, por sua vez, ganha importância na medida em que o trabalho é a única opção para a sobrevivência das famílias pobres. Neste caso, o trabalho se apresenta com uma dupla preocupação: como atividade propriamente produtiva e como atividade educativa. Na sociedade capitalista em que vivemos, isto é uma contradição, na medida em que as condições do trabalho são de exploração. Em vez de ser uma atividade formativa para a criança e o jovem, uma mediação ontológica fundamental, de construção humana, o trabalho se torna uma forma de exploração, uma estratégia da mais-valia (LUKÁCS, 1978).

Um dos grandes problemas do Estado brasileiro é a exclusão social. Estamos acostumados a viver processos de modernização excludentes, manipulados entre as frações das classes dirigentes. A grande parte da população fica excluída não só da participação nas decisões políticas, como também dos benefícios da modernização e dos progressos econômicos. Para que a democracia alcance seu valor universal no Brasil, é necessário que a grande massa da população se organize, para obter efetivamente conquistas sociais, culturais e políticas. Devemos entender a democracia como um processo.

1. Políticas Públicas para a Criança e o Adolescente

As políticas públicas são criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior. Logo, são

expressão do compromisso público de atuação numa determinada área. O termo público, associado à política, remete não só à tarefa do Estado, mas de toda a sociedade comprometida com a coisa pública.

Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre as consequências da reprodução ampliada da pobreza e o debate político sobre o contingente progressivo de miseráveis nos rumos do nosso país. As propostas e análises feitas pelas políticas sociais públicas contemporâneas de assistência mostram-se cada vez mais estereis frente ao crescimento potenciado da pauperização. As crianças e os adolescentes são as maiores vítimas desse processo.

As críticas feitas pelos diversos autores – Menezes, 1998; Carrano e Sposito, 2003; Draibe, 1993; Frigotto, 2004 – sobre as propostas contemporâneas de políticas sociais afirmam que elas só atuam no âmbito da distribuição ou da reprodução. O problema de focar essas políticas apenas nesses dois âmbitos é a errônea suposição de que os direitos e a cidadania estão ligados apenas à expansão dos serviços sociais. Ou seja, a cidadania é apenas vista pela cobertura das políticas sociais, principalmente as de assistência. Segundo essa visão limitada, a democracia viabilizar-se-ia por meio do revigoramento dos padrões de proteção social.

No Brasil, há também uma tendência a procurar soluções para os problemas sociais na órbita da política separada da economia. Essa forma de pensamento repõe alguns princípios do ideário liberal, em que a economia permanece no campo privado e a política se remete ao espaço público. Dessa forma,

a saída para a pobreza tende a ser vislumbrada exclusivamente por meio da construção de identidades coletivas, de novas formas de sociabilidade que dêem sustentação a uma moderna concepção de cidadania, mantida intocada a organização do mundo do trabalho. (MENEZES, 1998, p. 11).

Assim, com esse “politicismo”, as soluções para as políticas sociais assistenciais visam apenas a um reformismo institucional, que pode ser traduzido em propostas de reforma administrativa para o combate à pobreza.

As características das políticas sociais brasileiras, mesmo as assistenciais, não se desvinculam das particularidades do desenvolvimento social e sua relação com a socialização do trabalho. A constituição do nosso capitalismo subordinado na sua gênese e desenvolvimento resulta na formação de um mercado de trabalho que provoca a exclusão da maioria da população economicamente ativa, produzindo um aumento do número de trabalhadores irregulares e terceirizados que servem indiretamente aos setores produtivos industriais, agro-industriais etc. É necessário conhecermos os três predicados brasileiros que negam, na essência, a cidadania e a democracia. Ou seja, é necessário desvendarmos as origens da pobreza, da miséria e da violência de nossa sociedade.

Ao analisarmos as políticas sociais no contexto da globalização, detectamos que, a partir da década de 1970, há um novo rumo visando à liberalização do capital internacional. As consequências da globalização afetam o mundo do trabalho, na medida em que há uma reestruturação das atividades produtivas. Ela tende a ser planejada em escala mundial, em prejuízo do poder de negociação das massas trabalhadoras. Daí, a intensificação do duplo processo de desemprego e exclusão social e o paradoxo da concentração de renda. As políticas de globalização provocam impactos desastrosos sobre o crescimento, o emprego e sobre as políticas públicas, sobretudo nas economias periféricas como a latino-americana, aumentando o fosso que separa os ricos dos pobres.

Devemos destacar o papel do Banco Mundial como definidor das macro-políticas econômicas que vão influenciar os valores, as políticas educacionais e as concepções de conhecimento não só do Brasil, mas das nações que devem se ajustar à globalização. Contraditoriamente, são os dados do próprio Banco Mundial que sinalizam para problemas que estão se agravando: tendência crescente do número de pessoas e de crianças que vivem abaixo do nível da pobreza; mortalidade infantil; deterioração dos indicadores de nutrição (baixo peso, diminuição da altura média, atraso no desenvolvimento); condições de saúde estagnadas ou em deterioração. A estes problemas, acrescentam-se os efeitos de uma mão de obra infantil cada vez mais numerosa; abandono e vadiagem infantil; trabalho precoce; delinquência juvenil; migração dos homens em busca de empre-

go e famílias chefiadas pela mãe, com queda no nível de renda familiar (CIAVATTA, 1994).

Após a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente, também no plano da normatização federal foi implementada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Tanto o ECA quanto a LOAS representam uma mudança profunda na concepção das políticas. No entanto, podemos levantar algumas questões políticas e operacionais para entendermos as dificuldades de implementação das políticas sociais, dos processos de descentralização e a incorporação da sociedade civil.

Um dos grandes problemas enfrentados é a desarticulação entre as diversas políticas de assistência social e o segmento da criança e do adolescente, já que os problemas sociais são fortemente imbricados. Logo, a fragmentação excessiva ou setorialização das ações tende a reduzir a sua eficácia. Outro problema é quanto aos escassos recursos da área, gerando uma ineficiência de ações. Um outro fator da maior importância é a competição por recursos entre os diversos setores da política social. Isso dificulta a capacidade de pressionar o governo por mais recursos, ou mesmo influir na estruturação da agenda governamental.

A legislação em vigor propõe uma atuação descentralizada, ampliando as responsabilidades do poder local e o desenvolvimento da nova política social, mediante um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, compartilhado entre as três esferas do governo: União, Estados e Municípios. No entanto, é importante ressaltarmos que a descentralização não implica a retirada dos níveis mais centrais do governo. Muito pelo contrário, como os governos locais são muito heterogêneos, tanto na sua capacidade de mobilização de recursos, quanto na escala local de atuação, o nível central de governo passa a ter um papel crucial na direção, formulação e implementação das políticas de descentralização.

Sem o fortalecimento da capacidade de coordenação, supervisão e assessoria técnica e financeira dos níveis centrais, a descentralização pode significar o contrário de seus objetivos: fragmentação das políticas e programas e aprofundamento das desigualdades no acesso, qualidade e prestação de serviços. (COSTA, 2002, p. 41).

É importante também analisarmos os mecanismos de transição nos processos de municipalização. Alguns critérios importantes devem ser levados em consideração, como, por exemplo, a incorporação de diferentes capacidades técnicas, institucionais e financeiras, além da capacitação institucional dos municípios.

Outra dificuldade que deve ser levada em consideração são as dificuldades fiscais dos municípios. Ou seja, os municípios mais fortes politicamente, e conseqüentemente em melhores condições financeiras e técnicas, podem impor melhores condições de municipalização. Já os municípios mais fracos politicamente, e conseqüentemente mais frágeis do ponto de vista financeiro, acabam assumindo maiores encargos de serviços sociais, o que pode aprofundar as já significativas desigualdades no acesso e qualidade dos serviços.

Outra questão importante quanto à implementação de programas sociais são os fatores organizacionais. Um dos problemas é que muito raramente os programas ficam a cargo de uma só agência, dependendo de uma pluralidade de organismos. Isso faz com que várias instâncias decisórias atuem nos diversos níveis das agências envolvidas. Logo, as decisões dependem de uma complexa rede de negociação, gerando modificações no conteúdo e nos prazos dos programas.

Não podemos deixar de ressaltar também que as políticas e programas sociais fazem parte de um ambiente particularmente caracterizado por uma pluralidade de atores. São instituições públicas, funcionários, burocracia, partidos, parlamentares, lideranças políticas, Organizações Não Governamentais – ONGs, associações, entidades assistenciais comunitárias e, não menos importantes, os usuários e beneficiários dos programas e das políticas.

É consenso a necessidade de parceria para execução das políticas no campo da assistência social da criança e do adolescente entre o poder público e entidades da sociedade civil como ONGs, entidades assistenciais, de defesa de direitos etc. Entretanto, existem tensões e concepções muito diferentes sobre as políticas sociais e as relações entre o Estado e a sociedade civil. Nas últimas décadas cresceu o número de entidades civis, comunitárias, confessionais que, apoiadas mais na solidariedade do que

na capacitação técnica, prestam serviços de assistência social, como, por exemplo, creches comunitárias, entidades de formação profissional etc.

No entanto, devemos combater as políticas sociais que atuam somente no âmbito da distribuição e da reprodução. Segundo esta visão, os direitos e a cidadania estariam assegurados a partir da expansão dos serviços sociais. Assistimos a um processo de mudanças referentes à perda de direitos de cidadania, a políticas sociais precarizadas e focalizadas e à volta de uma refilantropização e remercantilização, que tanto afetam os setores mais carentes da classe trabalhadora, mais especificamente as crianças e os adolescentes. Segundo esta orientação, as “organizações sociais” têm um papel central no desenvolvimento das atividades sociais.

Elas podem ser definidas como “entidades públicas não estatais” (MONTAÑO, 2002). Haveria, assim, o fortalecimento do “capital social”, aparecendo o conceito de “terceiro setor”. Dessa forma, criam-se leis e incentivos para as “organizações sociais”, para o serviço voluntário e para a “filantropia empresarial”, desenvolvendo-se uma relação de “parcerias” entre elas e o Estado. A democracia estaria viabilizada por meio do apoio a projetos como “voluntariado”, “amigos da escola”, “adote uma escola” etc.

O conjunto de direitos para a vida digna dos seres humanos, contudo, não pode ficar subordinado ao mercado e ao capital. Os processos educativos e culturais, além do patrimônio cultural e científico, devem ser utilizados, como disse Lukács (1978), para emancipar a classe trabalhadora, estabelecendo práticas sociais comprometidas com uma vida digna para todos os seres humanos.

Nas últimas décadas, as políticas sociais do Estado brasileiro têm se direcionado para programas seletivos e focalizados em demandas pontuais, o que vai contra o princípio da universalização do acesso e a institucionalização das políticas no âmbito federal.

Numa sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão e profundas disparidades regionais, em que o desenvolvimento econômico e social tem se dado combinando ilhas de riqueza cercadas por oceanos de pobreza, o papel do Estado na organização e financiamento de serviços sociais,

prestados por redes de atenção e proteção social, é de suma importância para garantia das necessidades de sobrevivência de ampla parcela da população. (CUNHA, 2002, p. 23).

Já sabemos de antemão os limites estruturais do sistema brasileiro de proteção social. Somos herdeiros de um esquema de seguridade social corporativo e discriminatório e de uma política de assistência social tributária do clientelismo e do populismo. Ao analisarmos as raízes históricas da formação brasileira, não podemos deixar de ressaltar que ela é marcada pela colonização ibérica, pelo patriarcalismo e pela escravidão. Além disso, fomos submetidos a um modelo de desenvolvimento capitalista que proporcionou e conservou as posições de mando e riqueza decorrentes da expropriação de amplos segmentos sociais. A desigualdade hoje, no limiar do século XXI, só aumentou.

Referências Bibliográficas

CARRANO, Paulo César Rodrigues e SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Autores Associados, set/dez., no. 24, 2003,

Clavatta, Maria. Trabalho e Sobrevivência - Um estudo sobre o trabalho como princípio educativo de crianças e adolescentes de baixa renda nas metrópoles.

Relatório Final da Pesquisa, Rio de Janeiro, UFF - CNPq - 1994.

COSTA, Bruno Lazzarotti Dinis. As Mudanças na Agenda das Políticas Sociais no Brasil e os Desafios da Inovação. IN: CARVALHO, Alysso et al. (orgs), Políticas Públicas, UFMG, Proex, Belo Horizonte, 2002.

CUNHA, Edite da Penha e CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas Públicas Sociais. IN: CARVALHO, et al. (orgs.), Políticas Públicas, UFMG, Proex, Belo Horizonte, 2002.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pela experiência latino-americanas. São Paulo, Revista USP, no. 17, março/abril/maio, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: Desafios e perspectivas, NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (org.) Juventude e Sociedade - Trabalho, Educação, Cultura e Participação., Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-16, 1978.

MENEZES, Maria Thereza Candido Gomes de. Em Busca da Teoria: Políticas de Assistência Pública, Ed. Cortez, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e a Questão Social – crítica ao padrão emergente de intervenção social, Cortez, São Paulo, 2002.

PEREIRA, Almir Rogério. Histórico da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Brasil. In: Visualizando a Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente, DINIZ, Andrea e CUNHA, José Ricardo (org.), Litteris Ed: KroArt, Fundação Bento Rubião, Rio de Janeiro, 1998.

Crise de Identidade e de Representação dos Sindicatos hoje: Adaptar-se ou Resistir à Nova Sociabilidade Capitalista?

Helder Molina¹

Resumo

O Movimento Sindical enfrenta enormes problemas e dificuldades (que exigem profunda reflexão sobre a sua orientação político-ideológica, ação, organização-forma de intervenção e perspectivas tático-estratégicas), frutos das alterações radicais na composição e estratificação da sua base social, provocadas pela profunda revolução no processo produtivo. Essa crise se relaciona com a enorme ofensiva desregulamentadora, para eliminar ou enfraquecer os direitos históricos dos trabalhadores. Nossas análises se baseiam nas obras de Marx, Engels, Gramsci, Thompson, Hobbsbawm, e na atual literatura histórico-político-sociológica, que analisa criticamente o tema capital-trabalho-sindicalismo, como Ramalho, Alves, Boito Jr., Tumolo, Antunes, Frigotto, Linhart, Mészáros. Este é um terreno de divergências. Os sindicatos não teriam perdido definitivamente sua marca originalmente anticapitalista? Estes não conseguem dialogar com as massas de trabalhadores – fetichizadas pela reificação da mercadoria e pela ideologia neoliberal? Questiona-se a validade e existência dos sindicatos, a não ser para negociar o preço das mercadorias força de trabalho e trabalhador, no balcão do mercado capitalista?

Palavras-chave: trabalho; sindicalismo; formação humana; sociabilidade capitalista; crise de identidade.

¹ Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Assessor de formação política e planejamento, pesquisador e educador sindical.

Introdução: A identidade entre sujeito e objeto

Somos sujeitos históricos; a construção de nossa consciência é resultado de processos sociopolíticos e interações ético-culturais. Produzimos e somos produzidos historicamente. A escolha de um objeto de estudo é resultado de fatores objetivos, colocados pelas necessidades, interesses e demandas acadêmicas e profissionais, mas, sobretudo, pelas motivações subjetivas, construídas a partir das experiências vividas e das tomadas de posições ético-políticas diante da realidade que nos cerca.

Um estudo acadêmico deve contribuir para transformar concretamente as condições de vida dos trabalhadores, somar esforços para sua luta emancipatória enquanto classe. Na nossa trajetória, como na história da classe trabalhadora, nas diversas derrotas e fracassos, e tantas vitórias, sempre esteve presente, embora muitas vezes inconsciente, a advertência de Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhadas em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada. (MARX, 1988, p. 70).

A escolha deste tema vincula-se à nossa trajetória de vida, cuja identidade é o movimento sindical, onde temos referência, militância política, atividade profissional. Trabalhamos com formação política, assessoria, consultoria de formação e planejamento, há mais de 19 anos, no movimento sindical e em outros movimentos sociais.

Diferentes análises abordam a crise de identidade do sindicalismo. A ofensiva neoliberal nos anos 1990 e sua lógica destrutiva produziram profundos e extensos estragos nas economias, nas sociedades e principal-

mente nos movimentos sociais organizados no Brasil e no mundo. Dentre estes, os sindicatos sofreram profundas derrotas.

1. As múltiplas dimensões da análise sobre o movimento sindical

A omnilateralidade, isto é, as múltiplas lateralidades da produção e a reprodução material da vida e do ser humano se desenvolve num emaranhado dialético em que se articulam, de modo permanente e concomitante, as dimensões natural, econômicas, sócio-histórica e ético-política.

Não se pode isolar a forma como os homens ganham a vida de como constroem seu meio ambiente material. Tampouco podem ser isoladas suas ideias, já que as relações entre eles estão expressas e formuladas em uma linguagem que implica o manejo de conceitos. (HOBSBAWM *apud* FRANCO, 1990, p.165).

Não é fácil delimitar um objeto que se encontra dialeticamente em movimento. O método, nestas circunstâncias, deve nos possibilitar e nos capacitar para captar o movimento do real ou o real em movimento, sua totalidade, num complexo geral estruturado e historicamente determinado

nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” - estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam e não podem ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. (BOTTOMORE, 1988, p. 381).

O movimento sindical, em sua dialética, está em construção, permanentemente constituindo e reconstituindo as bases de sua materialidade, e tem como característica central “estar em movimento”. Historicizar o objeto nos permite articular pensamento-ação, teoria-prática, e compreender a história como processo e como método. É Marx, segundo Franco,

quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história, ao concebê-la como o processo da vida real dos homens e como a ciência desse conhecimento, ou ainda, a história como processo vivido, a história como objeto e como método de conhecimento. (FRANCO, 1990, p. 169).

A mediação é a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais e universais, assim como ser situado no tempo e no espaço, na sua contextualização histórica. São determinações histórico-sociais, no campo particular, que permitem a apreensão de um objeto à luz das determinações mais gerais.

Frigotto (1989) afirma que no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o regaste crítico da produção teórica ou de conhecimento já produzido sobre a problemática em questão. Definido o embate no plano teórico-metodológico, começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que estamos querendo desvendar.

Feito o levantamento material da realidade que se está investigando, necessita-se definir um método de organização para análise e exposição. A análise dos dados representa o esforço de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Finalmente, busca-se a síntese da investigação. É a exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicitam a problemática investigada.

Segundo Frigotto (1989), a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*, vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A abordagem de um tema implica em escolhas teóricas, trabalhar suas particularidades em mediação com uma universalidade histórica, relacionar teoria e prática.

1.1. A metamorfose da sociabilidade capitalista e sequestro da alma do sindicalismo

○ oposto do retrato que desvela é aquele que oculta. Pior ainda, aquele que executa a mais cruel das rapinagens: o roubo de alma. Contava o sertanista Orlando Villas Boas

que, entre nossos indígenas, o roubo de alma era a mais temida entre as maldades cometidas pelos espíritos da floresta. Ela extraía do guerreiro sua principal arma: sua identidade. Para contorná-la, toda a aldeia se enlaçava em torno do corpo esvaziado, num ritual de rememoração em que a vida, as crenças e os sentimentos da vítima eram repassados ininterruptamente, até devolver-lhe a essência subtraída. (FREI BETO, 2003).

O movimento sindical teve sua alma sequestrada? A sociabilidade capitalista praticou um roubo de alma? Sua essência foi subtraída? Ou aconteceu um metamorfoseamento desta? A aldeia (os trabalhadores) se enlaça em torno do corpo sequestrado? Mas qual identidade, ou quais identidades? Há uma essência do movimento sindical? Como ela se materializa?

Quais as determinações e condicionantes geraram a crise e a sua possível perda da identidade? Para tanto, é preciso analisar e compreender as mediações que fundaram as bases do novo sindicalismo no contexto da transição da ditadura, suas determinações, e as consequências políticas, verificando se houve uma adaptação à ideologia neoliberal e à política do possível e/ou se ainda há espaços para rupturas estruturais com a lógica do modo de produção e com a organização societal capitalista.

1.2 . Adaptar-se à ordem ou resistir e romper?

A Central Única dos Trabalhadores (CUT), principal referência política de reorganização dos trabalhadores e do movimento sindical pós-ditadura militar, não ficou imune à nova sociabilidade capitalista e à ofensiva neoliberal. A sua existência significou, e ainda significa, no campo político-sindical, um rompimento concreto com os limites da estrutura sindical corporativa e um profundo avanço dos trabalhadores na conquista de direitos humanos, políticos e sociais.

Um dos principais obstáculos à consolidação das políticas do grande capital no Brasil foi a resistência dos trabalhadores, especialmente os setores mais organizados e combativos, com experiências acumuladas de lutas, reunidos em torno da CUT. Para as classes dominantes, era urgente

construir um instrumento de disputa de hegemonia dentro do próprio mundo do trabalho.

Não bastava só atacar os sindicatos e as organizações populares: era necessário disputar no próprio campo. É nesse contexto, de acordo com as necessidades do capital, que nasce a Força Sindical, uma central de cunho neoliberal criada em 1991, como projeto sindical de desafio e enfrentamento à CUT como referência dos trabalhadores. O sindicalismo cutista não fica imune a essa ofensiva política-ideológica. Na década 1990 assume como bandeiras e tarefas dos trabalhadores, o combate ao projeto neoliberal, mas propondo alternativas nos limites da própria ordem capitalista.

Essa adaptação vai alterando profundamente suas concepções e orientações políticas. Há o perigo cada vez mais presente de que a Central Sindical que nasceu com um caráter de contestação da ordem capitalista, de defesa dos interesses históricos dos trabalhadores, como a luta pelo socialismo e pela emancipação dos trabalhadores, inserida em seus estatutos desde a fundação, passe a assumir uma política de negociação, dentro dos marcos econômicos e políticos definidos pela globalização do capital e avanço do neoliberalismo. Tal contradição e complexidade colocam aos sindicatos e à CUT um conjunto de exigências políticas imediatas, propriamente sindicais, combinadas com políticas estratégicas, de amplo alcance socioeconômico e político-cultural, com relevância e urgência.

Sob o governo Lula, o projeto político do sindicalismo desenvolvido pela CUT se viu diante de uma encruzilhada histórica. Entre o compromisso de defender um governo com características democrático-populares, nos limites da ordem burguesa, e a necessidade de romper com a histórica desigualdade econômica e social brasileira, instituir direitos sociais, superar a exclusão, resgatar a soberania nacional e inverter a lógica do Estado, e o perigo de se tornar uma correia de transmissão do mesmo, a CUT experimentou, e ainda experimenta, um profundo dilema identitário.

Essa crise de identidade, ou da escolha por uma transição gradual, de desenvolvimento social sem ruptura com o capitalismo, tem provocado grandes desdobramentos no mundo sindical, que vão do descontentamento, fragmentação, à divisão do movimento sindical.

A fragmentação e divisão explicitam-se na complexa árvore da estrutura sindical brasileira, que em 1983 tinha dois galhos; hoje temos 6 centrais (CUT, Força Sindical, UGT, CGTB, NCST, CTB), legalizadas, e dois fóruns (CONLUTAS e INTERSINDICAL), ainda não estruturados como centrais.

Esses dados evidenciam uma hegemonia do neocorporativismo, visto que a imensa maioria dos trabalhadores, mais de 50%, estão na informalidade, excluídos do mundo dos direitos sociais, da representação política, e dos que estão formalmente empregados apenas 20% têm alguma vinculação a sindicatos, e menos de 10 % dos trabalhadores formais participam ativamente da vida sindical (DIEESE, 2008).

A agenda sindical, hoje, não responde às demandas da própria base social dos sindicatos, e não os colocam como interlocutores políticos dos amplos setores marginalizados da sociedade. A ação se marca pelo processo de inclusão social no capitalismo, não no sentido de acumular forças e consciência organizada para uma luta mais estratégica de superação do capitalismo.

1.3. O debate teórico-político sobre a crise dos sindicatos hoje

Na luta ideológica, uma das formas mais persistentes utilizadas nas tentativas para enfraquecer e confundir o papel dos sindicatos são várias e multifacetadas teorizações em torno da crise sindical. Sem dúvida o movimento sindical enfrenta enormes problemas e dificuldades, exigindo profunda reflexão sobre a sua orientação, ação, organização, formas de intervenção e perspectivas de desenvolvimento.

Nas análises e debates teórico-políticos, constatamos antagonismos. De um lado, uma visão dominada pelo esquerdismo que carrega tintas nas denúncias e exigências, com um programa ultimativista e doutrinário, incapaz de dialogar com as massas de trabalhadores, propondo-se como alternativa, mas se isolando dos processos vividos por aquelas. De outro lado estão a ideologia liberal e sua concepção e prática sindical, com um discurso e projeto reinventado, que se constituem com cara própria, ou vá-

rias caras de um mesmo projeto societário de adequação ou conservação da ordem capitalista.

Esses extremos que não exercitam a mediação, seja por convicção, oportunidade, ou dificuldade de enxergar outros horizontes, levam o movimento sindical a um perigoso e crescente processo de fragmentação, divisão e perda de identidade, que procuraremos analisar, a partir dos estudos de diferentes matizes e perspectivas político-teóricas.

A literatura histórico-político-sociológica reconhece que a acumulação flexível, conseqüentemente a flexibilização da produção, trouxe profundos problemas para os sindicatos. A percepção da crise aparece sistematicamente nas análises sobre os sindicatos, no Brasil e no mundo. Este é um terreno de dissenso. Existem profundas divergências de interpretação quanto aos efeitos do impacto dessa crise e principalmente na apresentação de alternativas.

Hyman (1996, p. 13), ao contestar a tendência à desagregação, divisão e fim do sindicato classista, argumenta que o que está em disputa é uma visão mitologizada do passado percebido como “uma época dourada em que os trabalhadores eram espontaneamente coletivistas e as organizações laborais se alinhavam por detrás de um projeto de classe unificador”.

Na verdade, diz Hyman (1996, p. 27):

Os sindicatos como organizações coletivas estão inelutavelmente arraigados a uma heterogeneidade de experiências e aspirações imediatas localizadas: espontaneamente têm tantas probabilidades de estar em conflito como em concordância. A construção de expressões de solidariedade mais extensas sempre requereu um esforço deliberado e *precário*, uma tendência de mobilização de tendência por parte de suas lideranças e dos ativistas das bases; e o êxito, quando se obtêm, resultou temporal ou parcial.

Essa linha de interpretação confere importância às transformações particulares, e relativiza afirmações sobre uma tendência ao individualismo porque,

embora os ideólogos dos sindicatos possam ter concebido tradicionalmente o coletivismo como um valor moral em si, o mais realista seria supor que – à parte os momentos de mobilização de massas – a maioria dos membros dos sindicatos aderiu à organização coletiva como meio mais eficaz de tornar realidade suas necessidades e aspirações individuais. (HYMAN, 1996, p. 25).

Hyman insiste que vem ocorrendo não uma crise do sindicalismo enquanto tal, mas uma crise da concepção e orientação tradicionais do sindicalismo. A noção de classe operária sempre foi uma abstração, nunca uma descrição ou generalização histórico-sociológica em que a diferenciação, divisão e desunião têm sido traços onipresentes do desenvolvimento sindical.

A solidariedade não é nunca uma qualidade natural ou fixa, sempre é uma meta que, no melhor dos casos, resulta difícil de alcançar e é efêmera. Crer no mito de uma época dourada prévia, de unidade proletária e solidariedade sindical sem problemas, distorce nossa percepção da dinâmica atual dos movimentos dos trabalhadores. (HYMAN, 1996, p. 36).

Sobre a crise de representação hoje, segundo Ramalho (2002),

Os sindicatos são instituições que surgiram no processo de industrialização capitalista moderno, como organismos de representação dos interesses dos trabalhadores assalariados, frequentemente locais e coletivos, e se tornaram organizações mais abrangentes de forma lenta.

Para Antunes (1995), Rodrigues (1997) e Bresciani (1994), a introdução de novas formas de gestão do trabalho, sobretudo nas empresas associadas a cadeias produtivas globais, em conjunto com transformações na organização da produção e estrutura do emprego, colocam novas questões, exigindo novas posturas e desafiando o poder de pressão sindical, acumulado anteriormente.

O sindicalismo encontra-se diante da armadilha de ter que negociar num ambiente de reorganização da produção, em que a preservação do emprego é crucial, e buscando a participação dos trabalhadores nas deci-

sões das empresas, numa encruzilhada entre denunciar e negar, ou resistir e participar, num terreno de defensiva ideológica e refluxo das lutas de massas de caráter classista.

Na década de 1990, o movimento sindical assumiu como um de seus compromissos a qualificação profissional dos trabalhadores e participação nos conselhos tripartites de emprego e renda, financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Esse processo de resistência positiva coloca questões novas e antigas. Para Bresciane e Leite (1997), setores mais modernos enfrentam uma ação sindical efetiva, cuja eficácia está diretamente relacionada à busca de novas formas de negociação. Na maioria dos outros setores do mundo do trabalho se aprofunda um processo de precarização, fragmentação dos laços identitários, e fragilização da consciência de classe e organização coletiva dos trabalhadores.

Concordam que as dificuldades do movimento sindical não são apenas nas formas de linguagem e comunicação com os trabalhadores, mas que estruturalmente se sentem impotentes e incapazes de deter a destruição dos direitos, erosão da identidade e o gradativo processo de deterioração das condições de vida da classe trabalhadora.

Alves (2005), numa perspectiva marxista, analisa as raízes da luta dos trabalhadores e dos sindicatos como produto da sociedade de classes, em que seu papel é o da transformação radical, no sentido da emancipação dos trabalhadores do jugo do capital, e busca elementos para analisar as possibilidades e os limites do sindicalismo numa sociedade de classes produtora de mercadorias, e o surgimento de uma forma de práxis sindical que expõe com clareza os limites da *forma-sindicato* na época da crise estrutural do capital.

Além de reconhecer o valor das lutas sindicais, Marx não deixou de destacar a necessidade estrutural delas. As lutas econômicas faziam parte da própria condição operária, eram intrínsecas à condição da mercadoria-força de trabalho. Para ele, o sindicalismo e os sindicatos eram uma *condição própria* do mundo industrial capitalista, que se demonstrou ser correta.

Alves (2007) argumenta que Marx destacou o valor das lutas sindicais, seus aspectos políticos e sua importância moral para a classe tra-

balhadora, mantendo sempre uma posição de crítica do sindicalismo e dos seus limites. Marx não demonstrou os limites de um tipo particular de sindicalismo – o sindicalismo de ofício, por exemplo. Ele denunciou os limites do sindicalismo de todo tipo. Mesmo o sindicalismo de indústria, um sindicalismo de massa que veio a prevalecer durante o século XX, possuía também, como característica principal, a luta meramente defensiva contra os abusos dos capitalistas. Enfim, a crítica de Marx é a crítica da forma-sindicato, que tende a manter-se, por sua própria natureza, no interior do círculo de domínio do capital.

Gramsci (1976) é um crítico da burocratização dos sindicatos e partidos operários num período de efervescência revolucionária pós-1917. Diz ele:

O sindicato de profissão ou de indústria contribui para o afastar de um possível auto-conceber-se enquanto produtor, e leva-o a considerar-se “mercadoria” de um mercado nacional e internacional que estabelece, com o jogo da concorrência, o seu próprio preço, o seu próprio valor. (p. 47-48).

Ainda segundo Gramsci (1976), os sindicatos profissionais são o tipo de organização proletária específico do período de história dominado pelo capital:

Num certo sentido, pode sustentar-se que é parte integrante da sociedade capitalista. Nesse período, no qual os indivíduos valem enquanto proprietários de mercadorias e comerciam as suas propriedades, também os operários tiveram que obedecer às leis férreas da necessidade geral, tornando-se mercadores da sua única propriedade a força de trabalho e a inteligência profissional. (p. 162).

No entanto, seguindo a posição clássica de Marx, Gramsci acreditava que seria possível converter os sindicatos em instrumento revolucionário:

O advento de uma legalidade industrial foi uma grande conquista da classe operária, mas não é a última e definitiva conquista: a legalidade industrial melhorou as condições de

vida material da classe operária, mas ela não é mais do que um compromisso que foi necessário aceitar, que será necessário suportar até que as relações de força forem desfavoráveis á classe operária. (p. 162).

A crise social e seus elementos sociorregressivos só aprofundaram as tentações neocorporativas e as práticas burocráticas sob o discurso de sobrevivência e da prática possível diante das dificuldades da ofensiva do capital. Nesse período, fortaleceu-se o capital financeiro, explicitando-se as dificuldades objetivas postas pela mundialização do capital.

Alves (2005) argumenta que

da “década neoliberal” e sua crise do sindicalismo surge, nos anos 2000, um sindicalismo de crise, elemento compositivo do Estado neoliberal, sindicalismo mais disposto a colaborar com o Estado político e incapaz de ser centro de contestação à ordem social, organizando, em torno de si, precarizados e excluídos da lógica produtiva do capital. O que significa que da “década neoliberal” emergiu um novíssimo sindicalismo em contraste com aquele da década de 1980. A crise da base sindical destilou práticas neocorporativas. A inércia da burocracia sindical acirrou-se com a crise social e os interesses de castas político-corporativas tenderam a proliferar sobre a consciência de classe.

Diante dos impasses da forma-sindicato na sociedade do capital, o que se coloca é a necessidade de esta instituição “sindicato” e de sua práxis social, o sindicalismo, se colocarem no campo da *organização da classe do trabalho*.

Linhart (2007) indaga:

Será que o sindicalismo não tende a desaparecer na tormenta das transformações que agitam as profundezas do mundo do trabalho? Falta de adaptação, falta de invenção de novas missões, de novas práticas de novas ideologias, será que ele não condenou a si mesmo a desaparecer? A ser substituído por formas difusas de “negociação”, assumidas diretamente pelos assalariados e pelas chefias? Em outras palavras, o sindicalismo perdeu seus atributos? (p. 115)

Segundo Tumolo (2002), a rigorosa análise da metamorfose capitalista junto ao movimento dos trabalhadores, tanto na subjetividade quanto na materialidade, pode delinear a compreensão da crise de identidade e de representação dos sindicatos. Estes elementos obstaculizam as possibilidades de desenvolvimento e consolidação de uma consciência de classe dos trabalhadores.

Considerações finais: O que fazer?

Há um certo consenso sobre a ideia de que o sindicalismo deve revolucionar sua organização, sua estrutura e sua ação, diante da complexa heterogeneidade do mundo do trabalho, buscando conservar o sistema de representação coletiva. A verdade é que a questão da representação é um grande problema no contexto atual, e a dúvida permanece sobre o papel dos sindicatos nele, se estes seriam ou não capazes de representar os interesses de todos os trabalhadores, e quais seriam esses interesses, se para a reforma ou revolução.

A investigação histórico-político-sociológica sobre a crise do sindicalismo tem levado à construção de cenários, desdobramentos e tendências para o futuro. As alternativas propostas variam basicamente entre cenários que enfatizam as mudanças nas atividades sindicais mais tradicionais de representação coletiva e aquelas que sugerem uma ampliação de atividades no sentido de incluir a representação dos trabalhadores desempregados, precarizados ou excluídos do núcleo central da produção e até de um sindicalismo comunitário, articulado aos outros movimentos sociais, voltando-se para as necessidades dos excluídos do mundo do trabalho formal, mas que, como define Antunes, permanecem pertencendo à “classe que vive do trabalho”.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo, 1º ed., Boitempo, SP, 2000.

_____. Reestruturação Produtiva e crise do sindicalismo, 1ª Ed., SP, Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo (org.). Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: Reestruturação produtiva no Brasil e Inglaterra, 1º ed., Boitempo, SP, 1997/

_____. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Coleção Mundo do Trabalho, São Paulo, 1ª edição, Boitempo, 1999.

_____. Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 1º Cortez/Unicamp, SP, 1998.

BOITO Jr., Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. 1ªed., Xamã, 1999.

_____. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil, Crítica Marxista, vol. 1, n. 3, SP, 1996.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

FRANCO, Maria Ciavatta. O Trabalho como Princípio Educativo. Uma Investigação Teórica- Metodológico, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1990, mimeo.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Vozes, RJ, 2001

_____. O Enfoque da Dialética Materialista na Pesquisa Educacional. In: _____.

FRANCO, Maria C.. FRIGOTTO. G. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital, 1º ed., Vozes, RJ, 2001

GRAMSCI, Antonio. A reconstrução do materialismo histórico. Madrid, Taurus Ed. , 1986.

_____. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000

_____. Sobre Democracia Operaria e outros textos. Biblioteca Ulmeiro n.4. Lisboa/Portugal: Ulmeiro. 1976.

HYMAN. Richard. Os Sindicatos e a desarticulação da classe operária, Revista Latino Americana de Estudos do Trabalho.ano 2. n.4, ALASTRA, 1996.

LEITE & BRESCIANE, Márcia de Paula. Reestruturação Produtiva, Novas tecnologias e Novas Formas de Gestão do Trabalho, in *O Mundo do Trabalho – Crise e Mudança no Final do Século*, 1ª ed, Scritta, São Paulo – 1994.

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*, SP, Boitempo, 2007

MARX e Engels. *A Ideologia Alemã*, SP, Hucitec, 1993, p. 27

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*, São Paulo, Martins Fontes, PP 23-27, 1993.

_____. *O capital*, Volume I, p. 50, *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Manuscritos de 1844*, n.22, *Obras Escolhidas*, Alfa-Omega, SP, 1986

_____. *18 Brumário de Napoleão Bonaparte*. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1975

MOLINA, Helder. *A CUT e a Educação dos Trabalhadores. Travessia ou Permanência?* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

RAMALHO, João. *Trabalho e Sindicato: A Crise do Sindicalismo e a Sociologia do Trabalho*, mimeo. Dieese-RJ, agosto de 2001.

RODRIGUES, Iram Jácome. *O Novo Sindicalismo; vinte anos depois*, Vozes/Unitrabalho, Petrópolis, 1999.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *A CUT e a Formação Profissional: Esboço de Uma Análise Crítica*, *Trabalho & Crítica*, GT Trabalho e Educação, ANPED, n.1, Setembro, RJ, 1999.

Educação e Totalidade: a Questão da Conexão Interna¹

Maria Emília Pereira da Silva²

Resumo

O presente texto aborda, à luz do materialismo histórico, a problemática da produção e cientificidade do conhecimento no campo educativo. Busca na materialidade do ensino superior brasileiro a conexão interna que permita conhecê-lo como uma totalidade concreta no contexto da atual crise metabólica do capital. Trata-se de refletir acerca da complexidade de um processo, não limitando-nos à ordenação de dados isolados da realidade educacional brasileira, mas considerando os conflitos e contradições que lhe são próprias. A educação, como fenômeno a ser investigado, há de levar em conta a crise que se dá a conhecer por meio da financeirização e seus reflexos de ordem política e social. Da mesma forma, considerar as mudanças no papel do Estado, que o levam a delegar e a compartilhar atribuições educacionais com o setor privado, bem como a adotar a lógica do capital na condução das políticas públicas. A dialética assume papel fundamental na apreensão e estabelecimento da conexão interna que dá forma e sentido ao material investigado, permitindo observar a lei tendencial que orienta a educação superior no país.

Palavras-chave: educação; totalidade; materialismo; conexão interna; dialética.

¹ O artigo tem origem na tese de doutorado defendida pela autora, em 2007, no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, sob orientação do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, e intitulada *A metamorfose do trabalho docente no Ensino Superior: entre o público e o mercantil*.

² Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Professor I da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Escola Municipal 2.9.13 Francisco Manuel.

Introdução

A produção de conhecimento no campo educativo constitui-se num tema problemático quando se trata de abordá-lo sob o ponto de vista científico. Tal reflexão suscita alguns questionamentos preliminares: Será a cientificidade um atributo de toda a produção de conhecimento? Para ser válido como universal há de ter esse conhecimento o requisito da cientificidade? No particular campo educativo, como estabelecer a cientificidade do conhecimento produzido?

O presente artigo não objetiva instaurar a polêmica em torno da diversidade de concepções do que vem a ser o conhecimento científico, senão o de privilegiar aspectos do pensamento marxiano acerca do tema e sua contribuição para elucidar a estreita relação entre os processos educativos e os processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade. Trata-se, portanto, de analisar a própria base ontológica da cientificidade desse conhecimento e suas implicações epistemológicas a partir da categoria marxista de “cientificidade”. Para tanto, tomaremos como ponto de reflexão a questão da “conexão” interna dos fenômenos como prioridade determinante para o conhecimento da realidade concreta.

A cientificidade do conhecimento do real no campo de trabalho docente face à lógica operada no capitalismo dos nossos dias exige um esforço de busca de uma conexão interna, ou seja, uma conexão fundada na materialidade do próprio desenvolvimento desse objeto de pesquisa. Diferente de aplicar as abstrações próprias a um sistema lógico, transcendental, trata-se de chegar, pela crítica, à exposição dialética da ciência. A dialética, como ressalta Barata-Moura (1997), “é função da crítica (não apenas subjetiva), isto é, do trabalho sobre os materiais, no sentido de lhes apreender e desenhar a conexão íntima que anima a sua própria mostração e deveniência”.

Penetrar adequadamente na conexão interna dos fenômenos é um requisito da cientificidade, como condição epistemológica básica, sendo insuficiente para tanto a sua descrição com base na forma imediata com que se manifesta empiricamente. Para o conhecimento do real não só é insuficiente constatar a existência de um fato e descrevê-lo, como também

reduzi-lo a um somatório de fatos isolados e justapostos. Trata-se de considerar, fundamentalmente, a dialética do “fenômeno” e da “essência”, ou seja, há de se levar em conta que, mesmo sendo diferentes, o fenômeno e sua essência constituem-se “instâncias diversas de um mesmo movimento, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista ontológico” (BARATA-MOURA, 1997, grifado no original). É assim que, para o conhecimento, é imprescindível a dialética do fenômeno e da essência, posto que o fenômeno é o que se dá imediatamente a perceber, ou por meio da representação, e é somente por existir uma essência que esse fenômeno pode se tornar inteligível. Por essência entenda-se a estrutura ou razão que determina o fenômeno no que ele é na unidade do seu vir a ser.

É, portanto, sempre num processo uno que se dá a “totalidade”, categoria que perde seu caráter dialético se a entendemos apenas como relação das partes e do todo e se desconsideramos seus outros caracteres orgânicos, a sua dimensão “genético-dinâmica” (criação do todo e a unidade das contradições) e a sua dimensão “vertical” – dialética de fenômeno e essência (KOSIK, 1976, p. 63).

Na análise do trabalho assalariado, Marx (2005, p. 620) emprega a dialética do fenômeno e da essência, expondo as mistificações do modo capitalista de produção, as suas “ilusões” de liberdade. Ao apontar as deficiências na identificação de fenômeno e essência, Marx (1981, p. 103), nas suas Teses sobre Feuerbach, assinala que, se por um lado a perspectiva feuerbachiana pretende distinguir os objetos sensíveis daqueles oriundos do pensamento, por outro lado não considera a própria atividade humana como atividade objetiva, o que o leva a não compreender o significado da atividade “revolucionária”, de “crítica prática” (Tese 1). Assim, ao contrário do que leva a supor Feuerbach, a essência é um conjunto de relações sociais e não uma abstração (Tese 6). Como a define Barata-Moura (1997), essência é “*um produto histórico concreto, indissociável dos relacionamentos materiais que activamente lhe dão corpo*”. (grifado no original)

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento da realidade significa, dessa forma, um processo indivisível, cujos momentos, segundo Kosik (1976, p. 61), são a destruição da pseudo-concreticidade (objetividade fetichista e aparente do fenômeno) e conheci-

mento da sua autêntica objetividade; conhecimento do caráter histórico do fenômeno (se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral); e, finalmente, conhecimento do conteúdo objetivo e significado do fenômeno, da sua função objetiva e do seu lugar histórico no “corpo social”. No caso contrário, o conhecimento se torna presa da intuição fetichista, e não instituído subjetivamente, como práxis humana objetiva, resultando numa falsa totalidade.

Partindo dessa reflexão inicial, tomemos como objeto da presente exposição o processo teórico-metodológico da pesquisa intitulada “A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil” (SILVA, 2009), que aborda o trabalho docente no ensino superior no Brasil, face ao atual contexto de mundialização do capital, de produção flexível e de políticas neoliberais no país. O estudo busca explicar como se dá a metamorfose do trabalho docente nesse nível de ensino, considerando o contexto dessa realidade complexa. Procura mostrar a tendência desse trabalho, examinando, no âmbito das licenciaturas, as suas formas e movimentos.

1. A Metamorfose do Trabalho Docente no Ensino Superior: como investigar esse fenômeno?

Orientada pelo materialismo histórico, como teoria e método científicos de análise e exposição, a pesquisa em pauta buscava o conhecimento da realidade concreta e para isso era insuficiente a simples descrição do fenômeno observado. Era preciso buscar as leis que lhe são imanentes, sua dinâmica própria e perspectivas de futuro. Não bastava, portanto, a constatação de que vivemos sob relações capitalistas, mas sim entender a atual fase de acumulação financeira do capitalismo mundial e o papel do Brasil nesse contexto. Era necessário, portanto, analisar a conjuntura social e política do país, não apenas sob o ponto de vista interno, mas sua forma de inserção na conjuntura mundial.

O trabalho de investigação considerava duas premissas do pensamento marxiano fundamentais para a compreensão do processo de tra-

balho docente na atualidade: as questões relativas ao “trabalho simples” e ao “trabalho assalariado”. A primeira refere-se à exigência da produção capitalista de reduzir, ao máximo possível, todo trabalho a trabalho simples, em todas as esferas da produção – na produção capitalista, não importa a particularidade da mercadoria produzida, pois o que interessa ao capitalista é produzir mais-valia e se apoderar desse *quantum* de trabalho não pago, trabalho excedente. A segunda premissa diz respeito à indiferença da produção capitalista pelo caráter específico do trabalho assalariado – é da natureza do trabalho assalariado tal indiferença.

Algumas hipóteses conduziam a investigação: 1. As reformas do Estado e as reformas no campo educacional vêm resultando numa acentuada ampliação da esfera privada, num ajuste estrutural das políticas públicas aos interesses do capital. A hipótese era a de que, com o crescente empresariamento da educação superior, o trabalho docente tende à “simplificação”. 2. Em consequência, a outra tendência é a “desqualificação” do trabalho docente nessa área, pois, reduzido a trabalho simples, portanto, a fácil execução, esse trabalho pode prescindir de maior especialização. Essa simplificação também pode ocorrer pelo uso de materiais, equipamentos, novas tecnologias, padronização de aulas, cursos à distância. O resultado é uma educação aligeirada, um produto mistificado, mercadoria que oculta o seu produtor. Nesse sentido, o trabalho não necessita de uma qualificação mais complexa. 3. Por outro lado, a “intensificação” de forma intensiva e extensiva do trabalho docente se reflete nas condições de trabalho e no salário, como também na organização coletiva, contribuindo para o “enfraquecimento” das lutas dos trabalhadores docentes.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a mesma foi estruturada em dois momentos. Para a apropriação das questões suscitadas durante a investigação, num primeiro momento, foi decisiva a recorrência a autores com visões críticas em diferentes campos de atuação. A questão mais problemática, nessa fase, era buscar os elementos adequados à explicação da realidade trazidos por essas análises e dados preliminares. Era preciso entender a relação atual do capital financeiro com o campo produtivo e as políticas neoliberais. A articulação desse estudo inicial e das hipóteses levantadas nessa fase da pesquisa delineou o caminho a seguir no

segundo momento, quando foi realizado o trabalho empírico em duas universidades no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Era necessário não permitir ambiguidades quanto à diferenciação entre “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, bem como eliminar ambiguidades quanto ao foco de análise voltado para o trabalho docente no Ensino Superior.

Num segundo momento, a pesquisa se voltou para o trabalho docente nas duas universidades selecionadas para o estudo, uma pública e uma privada, por meio de entrevistas e consultas a materiais diversos. O foco da análise era tanto a universidade como instituição, um bem público, quanto a universidade como organização ligada ao mercado. O objetivo era analisar e explicar como se constitui e se desenvolve o trabalho docente nas licenciaturas dessas instituições. Com base na teoria marxiana do “valor-trabalho”, foram examinados a materialidade do trabalho docente e o processo de valorização dessa força de trabalho.

1.1. Os desafios teóricos da pesquisa

Algumas questões teóricas desafiavam o processo de pesquisa e superá-las tornava-se fundamental: 1. Como explicar a metamorfose do trabalhador docente do Ensino Superior das licenciaturas num trabalhador produtivo para o capital, ou num trabalhador explorado no setor público, no atual contexto educacional brasileiro? Primeiramente, era preciso explicar como o professor passa de força de trabalho social a uma “mercadoria”. A partir dessa noção, seria possível conceber essa força de trabalho social como instrumento de valorização do capital, recaindo na atual relação capital-trabalho. 2. Persistia, entretanto, o problema de como explicar o interesse do capital pelo empreendimento educacional num momento de expansão do capital financeiro em todo o mundo e também no Brasil, inclusive, com a abertura do capital de fortes grupos empresariais da educação no mercado de ações. Nesse sentido, a mundialização do Ensino Superior Mercantil observada condizia com a fase capitalista de mundialização do capital, na forma de capital financeiro. 3. Restava, contudo, explicar qual o significado e a forma de desenvolvimento da mercantilização do trabalho

docente na esfera pública, considerando que nesse setor a relação de trabalho está sob o comando direto do Estado e não do capital. Tratava-se, portanto, de um problema teórico a ser superado, pois só é produtivo para o capital o trabalho que produz mais-valia. Partia-se do princípio de que todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo. Essa distinção era o caminho para a análise do trabalho docente em cada instituição investigada. 4. No entanto, o contexto brasileiro de políticas públicas neoliberais colocava em evidência uma ação privatizadora da educação superior pública, o que permitia indagar acerca dos limites da conceituação de público e privado e, portanto, de alargamento do espaço de intervenção do capital. Esse contexto também sinalizava a necessidade de se investigar mais de perto as nuances da privatização e seus efeitos no trabalho docente.

2. A pesquisa empírica: em busca da dialética do fenômeno e da essência

Com base no estudo desenvolvido nas instituições de ensino superior (IES) pesquisadas, passaremos a tecer algumas considerações acerca da atual realidade do trabalho docente nos setores público e privado.

No setor privado, o objetivo é recuperar as taxas de lucro, mediante as atrativas possibilidades de ganhos financeiros. Hoje, o capital requer flexibilidade, uma das características do capital financeiro, e essa flexibilidade é o que permite o capital usufruir das oportunidades de acumulação que se apresentem, no setor produtivo, financeiro ou no âmbito estatal. (a) No setor produtivo educacional, é exemplo a expansão dos cursos de licenciaturas, desde o *boom* do setor privado no país, no final da década de 1990, incrementada pelas ações governamentais dos últimos anos. (b) No setor financeiro, instituições de ensino privadas abrem seu capital no mercado de ações e os “serviços” educacionais se tornam promissora fonte de renda. (c) Nos negócios de Estado, são exemplo as PPP – Parcerias Público-Privadas – criadas por iniciativa governamental, pois permitem viabilizar, por meio de fundações, a prestação de servi-

ços técnicos especializados, empreendimentos tecnológicos de alto valor agregado.

No setor estatal, em diferentes áreas, a universidade pública se mercantiliza. Contudo, verbas do setor privado não vão para as universidades públicas indiscriminadamente. Ao se firmarem as parcerias público-privadas é a relação mercantil que interessa ao empresário. Será nesse contexto que o professor encontrará financiamento para o seu projeto, cujo resultado será um produto comercializável. Não obstante ser um servidor público, o professor se transforma, nessa relação, em um trabalhador produtivo para o capital. Ilustrativo é o caso da COPPE – Instituto de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia da UFRJ – por evidenciar a metamorfose sofrida pelo professor numa mesma instituição pública, ao passar de trabalhador improdutivo (ensino na graduação) a trabalhador produtivo (pesquisa/produção em laboratório de produtos para o mercado, com apropriação de mais-valia pelo capital).

Por sua natureza, o setor público educacional não comporta relações de capital, contudo, a lógica mercantil permeia o setor. Tomemos como exemplo a lógica empregada na criação do “banco de professores-equivalente”, em 2007, como instrumento para gerenciar os recursos financeiros destinados às instituições federais de ensino superior (IFES). O princípio da “equivalência geral do valor” (MARX, 1986) está presente nesse instrumento de administração da carência de docentes no Ensino Superior, pela atribuição de pesos diferenciados a cada docente segundo o regime de trabalho, para fins de cálculo para o preenchimento de vagas nas universidades. Nessa lógica, a força de trabalho docente adquire um valor e se iguala a uma “mercadoria”: a um professor efetivo com dedicação exclusiva, por exemplo, equivalem X docentes contratados em regime parcial e temporário de trabalho, ou Y professores efetivos em regime parcial. São mecanismos de governo sintonizados com o receituário político neoliberal, pois buscam administrar as carências da universidade pública como se fosse um negócio.

A exploração, na universidade privada, está diretamente relacionada à extração de mais-valia e ao aumento do exército docente de reserva – lógicas inerentes ao processo de acumulação de capital. A flexibilização

curricular, por exemplo, é uma tendência das IES privadas, como instrumento para diminuir os gastos com força de trabalho. O currículo flexibilizado também permite a extração de mais-valia relativa, com a redução de carga horária do professor e aumento do quantitativo de alunos por turma. A consequência é a precarização das condições de trabalho e salário, além do aumento do contingente de professores sobrando no mercado de trabalho e de sobrecarga para os que vendem sua força de trabalho a diversas instituições para compor seu salário.

As atuais formas de flexibilização das relações de trabalho também chegam à universidade pública, tanto pela instituição da figura do “professor-equivalente” como do “professor substituto”. Trata-se de um processo com implicações quanto ao futuro da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento e quanto à desvalorização da força de trabalho do professor. A tendência é reduzirem-se as atividades de pesquisa, pois as instituições são impelidas a contratar professores sob o regime parcial de trabalho para atender às necessidades de ensino (tanto para preenchimento de vagas por concurso pelo cálculo do professor-equivalente, como por contratação por tempo determinado de professores substitutos). Outro indício de perda de centralidade da pesquisa nas IES é o “produtivismo” a que está submetido o professor da universidade pública, uma sobrecarga que precariza suas condições de trabalho.

Os reflexos da crescente mercantilização no Ensino Superior brasileiro são indícios de um futuro nebuloso para os trabalhadores docentes desse nível educacional. Paradoxalmente, o professor que trabalha na universidade pública, por idealismo e “paixão³” pelo trabalho, não se percebe na lógica mercantil que perpassa as ações estatais, nem o docente da universidade privada, envolvido com o trabalho, se percebe na condição de “servidor do capital”. Afinal, ainda vigora o fetiche da mercadoria.

³ Termo utilizado por professores entrevistados durante a pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa permitiu observar que o trabalho docente no ensino superior, apesar de sua natureza complexa, ao se mercantilizar, tende à simplificação. No setor privado, a tendência ao trabalho simples se dá sob o controle direto do capital. No setor público, sob a lógica mercantil e as estratégias privatizadoras adotadas pelo governo.

No âmbito privado, a superposição das dimensões produtiva e financeira fica patente no “duplo caráter” dos grandes grupos no setor de “serviços” educacionais: cada vez mais se tornam organizações com interesses semelhantes aos das instituições puramente financeiras. Por outro lado, continuam sendo locais de valorização do capital produtivo na forma de indústria educacional. A distinção essencial entre capital produtivo (capital industrial) e capital monetário (capital-dinheiro) se manifesta de forma tensa e conflituosa nessas organizações. Conforme observado na instituição particular investigada, apesar de inerente às empresas educacionais a tensão entre a dimensão acadêmica e a dimensão de mercado, a partir do momento em que abriu seu capital na bolsa de valores, teve a dimensão acadêmica sobrepujada pelos interesses financeiros.

Considerando, por outro lado, que para o capital produzir valor significa igualar todos os trabalhos em termos de quantidade de trabalho e que o parâmetro desse processo é o “trabalho social médio”, não importando para isso a qualidade, natureza e conteúdo desse trabalho, a tendência no setor privado é a simplificação do trabalho docente. Tal pode ser observado, se tomadas as licenciaturas como exemplo, nos mecanismos de redução do tempo dos cursos, na expansão da educação à distância, enfim, nas estratégias de encurtar o tempo de formação e qualificação da força de trabalho. Perde, assim, o trabalho docente complexo do ensino superior o seu diferencial em relação a outros trabalhos, pois passa a fonte de valor. Esse processo, por outro lado, vai se propagando como um serviço (de interesse) público, que, embora fornecido e financiado pelo setor privado, atende a uma necessidade social e, como tal, vai influenciando na formação de consenso em torno da demanda de cursos mais breves como exigência do mercado de trabalho.

No âmbito estatal, em comum com outros países centrais e periféricos, o Brasil tem desenvolvido políticas públicas em consonância com as teses disseminadas pelos organismos internacionais multilaterais e, assim, a universidade pública brasileira vem se defrontando com uma “crise de identidade”, ao lhe serem atribuídas características de mercado, como competitividade, produtividade, entre outras que, gradativamente, vão se impondo como práticas e a regular o cotidiano das relações nas universidades.

Finalizando, cabe ressaltar que a visão de totalidade na condução da pesquisa não procurou conhecer todos os aspectos e fatos da atual realidade do trabalho docente no ensino superior, mas sua constituição como uma estrutura significativa para cada fato. Nessa perspectiva, espera-se que outros estudos possam explorar aspectos ainda nebulosos nessa esfera da atual realidade brasileira, contribuindo para explicitar sua essência como um produto histórico concreto, um conjunto de relações sociais, e, portanto, matéria passível de transformação.

Referências Bibliográficas

BARATA-MOURA, José. 1997. Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante.

KOSIK, Karel. 1976. Dialética do concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARX, Karl. 2005. O capital: crítica da economia política. Livro I, vol. II. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 1986. Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural.

_____ e ENGELS, Friedrich. 1981. A ideologia alemã (I capítulo) seguido das “Teses sobre Feuerbach”. Lisboa: Edições Avante!

SILVA, Maria Emília Pereira da. 2009. A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Reflexões sobre a Produção Midiática do Conhecimento na Sociedade Capitalista¹

Sonia Maria Ferreira²

Resumo

A proposta é refletir sobre a produção do conhecimento mediada pela oligarquia da mídia brasileira, principalmente pelo jornalismo. Como apresentado em perspectivas teóricas anteriores, o texto jornalístico é efetivamente uma forma de conhecimento, ao lado da Filosofia e da Ciência. No entanto, qual o seu estatuto epistemológico no contexto de uma sociedade, onde seus próprios indivíduos são sujeitos inconscientes do capital, e até a notícia é comprada e vendida como mercadoria? Tal reflexão levada a efeito tomou como fio condutor a produção do conhecimento como práxis transformadora, tendo a superação do capitalismo não apenas como contemplação, mas como ponto a ser alcançado. É à luz dessa contribuição que se pretende explorar a tese de que a mídia expressa pressupostos do estoque cultural das sociedades na qual ela opera; daí o seu papel de destaque na formação cognitiva do homem. Seus discursos veiculam tabus comportamentais importantes que se entranham, de forma natural, na consciência coletiva e individual do ser humano.

Palavras-chave: mídia brasileira; conhecimento; capitalismo.

¹ Parte da discussão aqui contemplada integra o capítulo “O Papel da Mídia na Produção do Conhecimento da Sociedade”, presente na dissertação *A Mídia e o Discurso Globalizado – um Caminho para Refletir sobre a Sociedade*, de minha autoria. O texto foi preparado para discussão durante o IV Seminário dos Projetos Integrados UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz, em dezembro/2009.

² Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ.

Introdução

Hoje, em qualquer domínio da atividade humana – esferas do saber e do poder, costumes, mentalidades, valores –, notam-se transformações sem precedentes na História. Se a sociedade industrial trouxe no seu bojo elementos como máquinas e ferramentas, trabalhadores especializados, produção em série e outros, a sociedade pós-industrial consolidou-se na experiência organizacional, no investimento em tecnologia de ponta, nos grupos de especialistas, isto é, na geração de serviços e na produção da informação. Essas transformações confirmam as profundas alterações na transmissão do conhecimento nas sociedades capitalistas do mundo contemporâneo. Tal fato, porém, estabelece um diferencial nos saberes em relação aos séculos passados, pois, diante desse novo cenário tecnológico³, o conhecimento tende a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor⁴.

A aproximação com a realidade e seu reconhecimento como um saber tem gerado diferentes lógicas de construção do conhecimento. Historicamente, os pensadores dedicaram-se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer. (CIAVATTA, 2006, p. 122).

Com a velocidade em que se converteu o capitalismo, reconhecida-mente como um sistema, e se integraram à sociedade os diversos avanços técnicos originários das Revoluções Industrial e Informacional,⁵ também o significado do conhecimento, como já observado, sofreu mudanças ra-

³ Hoje, tudo passa pelas tecnologias: a religião, a indústria, a ciência, a educação, o conhecimento, entre outros campos da atividade humana. A humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais, decorrentes das tecnologias condicionadas a quem hegemoniza o capital.

⁴ O sistema capitalista consiste na produção de mercadorias, sendo essas um produto do trabalho e o seu valor determinado pelo total de trabalho socialmente necessário para produzi-las.

⁵ Tanto a Revolução Industrial quanto a Informacional têm contribuído para a maximização do trabalho e da comunicação entre os homens. Foi assim com a criação da escrita e da imprensa: a primeira permitiu a conservação cultural; a segunda proporcionou acesso a esse conhecimento.

dicais. Em todo o planeta, esse conhecimento, que sempre fora aplicado ao “ser”, passou a aplicar-se ao “fazer”, transformando-se em utilidade. De lá para cá, muitas revoluções ocorreram e outras ainda estão por vir, procedentes das “novíssimas” tecnologias e do capital. Há, no entanto, na contemporaneidade um dinamismo visível – ora sistêmico, ora dialético – do conhecimento, da comunicação e da informação, como resultado do contato dos saberes modernos com a trajetória transdisciplinar do conhecimento no contexto cultural, desafiador e mutável do mundo capitalista.

[...] a cultura da mídia em grande parte promove os interesses das classes que possuem e controlam os grandes conglomerados dos meios de comunicação [...]. Conseqüentemente, a cultura veiculada pela mídia não pode ser simplesmente rejeitada como um instrumento banal da ideologia dominante, mas deve ser interpretada e contextualizada de modos diferentes dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem. (KELLNER, 2001, p. 27)

Assim, do que se comentou até aqui sobre a produção do conhecimento⁶ é que é possível apontar um entrelaçamento sutil entre as seguintes esferas: a da consciência, onde as pessoas percebem inteligentemente e integram a informação a processos reflexivos, organizando o conhecer ao saber; a da comunicação, que trabalha nos níveis intersubjetivos, quer dizer, no diálogo interior instaurador da informação recebida; e a da ação, quando o que se percebe dá voz ao pensamento, compartilhado por intermédio da socialização, que é o relato da experiência concreta de conhecer. Conhecer é, na verdade, um desafio, tendo em vista a relevância do entrelaçamento entre a consciência e as diversas formas de saber.⁷ A consciência humana faz parte da etapa mais desenvolvida do homem e é ela que permite compreender e explicar o mundo.

Considerando que tudo que o homem conhece, sente e pensa, sabe ou faz só se torna realmente significativo, só adquire sentido essencial,

⁶ Relação classicamente entendida entre o sujeito que conhece e o objeto que pode ser conhecido. O conhecimento representa o grau máximo ao qual a humanidade chegou de interpretação do seu mundo e na criação de mecanismos para nele interferir.

⁷ É assim que se processa o conhecimento da realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, para ser uma realidade mediada pelo homem.

se houver possibilidade de conversa e diálogo, é que a comunicação se impõe no mundo contemporâneo com tanto ou maior importância do que no passado. A proposta aqui é refletir sobre como se dá a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista. Assim, tentar-se-á mostrar que o fazer jornalístico é o lugar onde concretamente se estabelece a relação entre o sujeito que precisa e quer conhecer e o fato que se deseja conhecido na sua integralidade e que vai constituir a matéria-prima daquilo que a sociedade vai receber por intermédio dos meios de comunicação como produto, com o rótulo de notícia.

Vive-se em um mundo com uma variedade crescente de instituições produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos. Observa-se como fato o ritmo das mudanças tecnológicas⁸ e as transformações na construção das experiências humanas. A contemporaneidade se caracteriza por uma era em que a circularidade da informação ocupa um papel de destaque na formação cognitiva do homem. Em um diagnóstico mais crítico, tende-se a assumir como o conhecimento não é mais encarado como algo a ser garantido como direito; a sua concepção como meio transformador das consciências⁹, das relações sociais, da ética e da política foi abandonada, e, em seu lugar, surgiu um conhecimento transformado em mercadoria e em fator de produção, objeto de negociação lucrativa e de estratégia subordinada às condições imperialistas, da qual a mídia participa, pois está associada aos interesses imediatos do mercado, como necessidade do capitalismo.

Diz-se sempre, em nome do credo liberal, que o monopólio uniformiza e que a concorrência diversifica. Nada tenho, evidentemente, contra a concorrência, mas observo apenas que, quando ela se exerce entre jornalistas ou jornais que estão sujeitos às mesmas restrições, às mesmas pesquisas de opinião, aos mesmos anunciantes [...], ela homogeneiza. (BOURDIEU, 1997, p. 31).

⁸ As inovações tecnológicas têm evidentemente uma influência capital na mundialização da cultura, formando uma infraestrutura material para que ela se consolide.

⁹ O conhecer é ele próprio um processo de apropriação em cujo decorrer transformações diversas intervêm, segundo observa Barata-Moura (1997), na p. 95 do capítulo “Marx e o Cientificismo do Saber”, do livro *Materialismo e Subjetividade*.

1. A atividade jornalística como conhecimento

A partir das observações iniciais, tentar-se-á refletir o jornalismo como uma modalidade do conhecimento, mesmo que essa modalidade seja específica, diferente, particular e distante da ciência e do senso comum. Hoje, entende-se que o jornalismo não apenas produz um tipo de conhecimento, mas também reproduz o conhecimento produzido por outras instituições. Dentre os vários estudos sobre as mensagens veiculadas pela imprensa, confirma-se que os meios de comunicação também expressam pressupostos que pertencem ao estoque cultural das sociedades nas quais eles operam.

É inegável que a mídia desenvolve formas sofisticadas de superposição de linguagens e mensagens, que facilitam a absorção de seus conteúdos e que ainda têm o poder de condicionar outras formas e espaços da comunicação. Ela ensina que o conhecimento não pode ser reduzido unicamente ao racional, pois conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. O caminho para esse tipo de conhecimento integral funciona melhor se o homem começar a entender que cada processo cognitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna (KOSIK, 1976).

A fragmentação dos conteúdos e da imagem da realidade social situa-se, exatamente, entre esses dois movimentos: por um lado, a extração dos acontecimentos do seu contexto: por outro, a reinserção dos acontecimentos noticiáveis no contexto constituído pela “confecção”, pelo formato do produto informativo. (WOLF, 2001, p. 244).

A moderna ciência cognitiva confirma que comunicação está indissolúvelmente ligada à cognição. O equipamento cognitivo não registra nem arquiva informações tal qual as recebe, antes as processa, classifica e contextualiza, reconstruindo a informação recebida a partir de esquemas de interpretação e informações prévias sobre as obras, o emissor e a situação comunicativa. A comunicação agora se manifesta no clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão e ternura, pois

assim dinamiza as interações, as trocas, a busca e os resultados, aspectos fundamentais para a avaliação mercadológica – procedimentos conhecidos da propaganda comercial.

Os mercadores e seus consumidores precisam ter um interesse maior na natureza sensorial de seus produtos, e também nas características psicológicas e de caráter de seus interlocutores, e tudo isso, supõe-se, pode levar ao desenvolvimento de novos tipos de percepção, tanto social quanto física, novos modos de ver, novas maneiras de se comportar. (JAMESON, 2000, p. 155).

O processo incessante de produção e reprodução do conhecimento depende não só do equipamento cognitivo dos indivíduos, mas também das possibilidades de socialização de suas experiências. Por isso, cada vez mais se presta atenção no papel desempenhado pelas instituições e pelas tecnologias disponíveis em cada sociedade e em cada cultura. Diversos autores têm demonstrado as mudanças ocorridas nas formas de pensar e de conhecer em consequência do segmento da escrita, de sua reprodutibilidade, e, mais recentemente, num processo que ainda estamos vivendo, da revolução eletrônica¹⁰. Daí a necessidade de se compreender melhor como funciona o jornalismo¹¹ como meio de conhecimento, e de investigar até que ponto ele não será capaz de nos revelar aspectos da realidade que não são alcançados por outros modos de conhecer mais prestigiados em nossa cultura.

O poder do jornalismo de persuadir leitores, ouvintes, telespectadores da verdade de seus enunciados confere-lhe: a capacidade de fazer existir em estado explícito, de tornar pú-

¹⁰ A revolução eletrônica trouxe em seu contexto uma nova visão de mundo, construído através da globalização neoliberal e seu milagre tecnológico, que promete à humanidade uma nova era de um mundo sem fronteiras, apoiada na dinâmica da rede telemática para o livre mercado.

¹¹ Jornalismo, aqui, como definido por Adelmo Genro Filho, no livro *O Segredo da Pirâmide – Para uma Teoria Marxista do Jornalismo*, é uma modalidade de informação ancorada no singular e sistematizada através dos meios próprios para atender a uma necessidade social difusa; diferente de imprensa, que é o corpo material do jornalismo; o processo tecnológico (rádio, jornal, TV) é indispensável para a divulgação de informações. Para o autor, o jornalismo é uma modalidade que se constrói a partir do que cada fato/fenômeno extraído da realidade social tem de particular. É uma modalidade do conhecimento que não está nem no âmbito da ciência, nem do senso comum.

blico, objetivado, visível, dizível, e até mesmo oficial, aquilo que, por não ter acedido à existência objetiva e coletiva, permanecia em estado individual ou social. (BOURDIEU, 1989).

De acordo com Nilson Lage (1992, pp. 14-15), o jornalismo descende da mais antiga forma de conhecimento, porém, agora, projetada em escala industrial, organizada em sistema, utilizando o fantástico aparato universal. Adelmo Genro Filho (1987, p. 58), outro autor que tentou entender o papel do jornalismo no processo de cognição, ressalta que esse, como gênero de conhecimento, difere da percepção individual pela sua forma de produção. Nele, a imediatividade do real é um ponto de chegada e não de partida. Essa ressalva é importante para se discutirem os problemas do jornalismo como forma de conhecimento e de seus efeitos. Um deles é que o conhecimento é repartido socialmente, devido ao simples fato de o indivíduo não conhecer tudo o que é conhecido por seus semelhantes, e vice-versa, processo que culmina em sistemas de perícia extraordinariamente complexos, como diz Meditsch, em seu artigo sobre o tema: “O Jornalismo como Conhecimento”¹².

Numa palavra, a comunicação é um momento da práxis. O homem é um ser que domina e compreende o mundo simultaneamente e, nessa medida, transforma a si mesmo e amplia o seu universo. A comunicação está no âmago da atividade prática coletiva, da produção social do conhecimento que emana dessa atividade e, ao mesmo tempo, a pressupõe. (GENRO FILHO, 1997, p. 8).¹³

Embora considerando o jornalismo como produtor e reproduzidor de conhecimento, não se pode deixar de considerar que esse conhecimento também apresenta uma série de problemas estruturais. É importante ter em mente a objetividade do mundo institucional; por mais maciça que pareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e constituída pelo homem. Um dos principais problemas do jornalismo como modo de conhecimento é a falta de transparência destes condicionantes. A notícia é apresentada ao público como sendo a realidade e, mesmo que o público perceba que se

¹² Cf.: <http://bocc.ubi.pt/meditsch-eduard-jornalism>.

¹³ Cf.: www.Adelmo.com.br.

trate apenas de uma versão da realidade, não terá acesso aos critérios de decisão que orientaram a equipe de profissionais para construí-la e muito menos ao que foi relegado e omitido e por quais critérios.

Os avanços tecnológicos, a ubiquidade das mídias, a necessidade incessante de encher cada vez mais páginas de jornais e horas de tempo de emissão, a maior competição, os apetites dos profissionais da notícia, uma obsessão societária cada vez mais rápida da comida à informação, a “trama da cobertura ao vivo”, das “reportagens presenciais” e das “estórias de última hora”, todos alimentam o *frenesi* e mudam a vida privada dos cidadãos. (TRAQUINA, 2001, p. 195).

É inegável que os meios de comunicação têm um poder muito grande no meio social, mas é difícil determinar até que ponto este poder é exercido de forma autônoma e até que ponto funciona apenas como instrumento de outros poderes instituídos. Também é bastante difícil isolar os efeitos do jornalismo sobre o ambiente cognitivo dos indivíduos. O jornalismo pode eventualmente desinformar. Mesmo a mídia, muitas vezes no exercício de suas técnicas de serviços e informações sucumbe à desinformação. Considerando alguns prós e contras, o que se tem de discutir é se esse conhecimento que o jornalismo produz é demasiado estratégico à vida de uma sociedade, para ser controlado exclusivamente pelas organizações midiáticas, sem uma avaliação mais próxima e permanente. “De momento é importante acentuar que a relação entre o homem, o produtor e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem [...] e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre outro.” (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 87).

Hoje a preocupação não é mais com o que é comunicado, mas sim com a maneira com que se comunica e com o significado que a comunicação tem para o ser humano. Há um fluxo diário de informação muito grande pressionando, de forma a tentar cristalizar atitudes ou opiniões nos indivíduos.¹⁴ Isto é o efeito dos meios de comunicação de massa em nossas relações sociais. As mudanças econômicas e tecnológicas, ocorridas

¹⁴ Não se pode confundir essa enxurrada de informações com conhecimento e menos ainda com informações humanamente válidas para uma verdadeira experiência de vida.

nas indústrias da mídia do final do século passado até agora, também causaram fortes impactos na produção e na difusão das mensagens. Verifica-se que a produção e a circulação dessas mensagens são totalmente dependentes das atividades das indústrias da mídia.

○ papel das empresas de comunicação é fundamental na formação do indivíduo moderno, pois o que seria “viver num mundo” sem livros e jornais, sem rádio e televisão, e sem os inúmeros outros meios através dos quais as formas simbólicas são rotineira e continuamente apresentadas a nós. (THOMPSON, 2002, p. 28).

2. O conhecimento e sua recepção mediada pela mídia

No panorama atual, os veículos de comunicação de massa assumem um papel central como atores sociais, ao determinarem os acontecimentos que merecem existência pública, e ainda oferecem interpretações sobre eles, definindo significados e mais: criando os fatos. Segundo Wolf (2001, p. 56), “já não basta observar se existe aquisição de informações e sobre que temas; é necessário também analisar os tipos de informações difundidas e “passadas” de uma agenda para outra”. O processo de recepção das notícias não apresenta as mesmas características em todos os meios de comunicação. No entanto, tais instrumentos mais facilmente detectados por intermédio da televisão ajudam a entender a recepção e o consumo das formas simbólicas,¹⁵ através da transmissão e do armazenamento da informação. Tentou-se conceitualmente articular a comunicação e o conhecimento, para se compreender a influência da mídia na sociedade contemporânea, organizada em função do valor do dinheiro.

Sublinhando essa crescente dependência cognitiva aos meios de comunicação de massa, tem-se observado o tratamento dos temas, a importância dada aos meios, às prioridades e à noticiabilidade do material a ser

¹⁵ Formas simbólicas são ações, objetos e expressões significativas de vários tipos. Elas estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos, dentro dos quais e por meio dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas.

divulgado. Por intermédio de processos de seleção e de enquadramento¹⁶ e ao fazer circular as informações, a mídia orienta a opinião pública e estabelece a agenda dos consumidores de notícias. O público fala dos assuntos de que fala a mídia. As notícias se apresentam como versões da realidade, baseadas, em grande parte, em normas e convenções profissionais dos jornalistas e de instituições. Ao realizarem o trabalho, eles, jornalistas e instituição, estão implicitamente a construir significados que dão sentido ao mundo. É a ordenação e o enquadramento dos fatos que permitem o seu reconhecimento e lhes atribuem significado: “O efeito da comunicação de massa é entendido como consequência das satisfações às necessidades experimentadas pelo receptor: os *mass media* são eficazes se e na medida em que o receptor lhes atribui tal eficácia” (WOLF, 2001, p. 71).

A vida cotidiana torna-se o referencial e a fonte de conceitos para cada indivíduo, desde que se apresente decifrável. Para isso, a ampliação do fluxo e do horizonte informativo proporciona à mídia um papel privilegiado enquanto local onde se apresentam e se consolidam os referentes da coerência contemporânea – essa configurada na superficialidade dos conceitos e em suas mutabilidades necessárias, para sempre se manterem atuais, reforçada na velocidade das informações, que reterritorializa as experiências sociais. Essas mudanças no tecido da sociedade capitalista implicam a conquista para adaptação ao mercado em sua lógica de pulverização e globalização. Hoje, até o lado do serviço público do jornalismo, um traço da mídia atual, que poderia facilitar a interação com o espaço público, tem sido diminuído, substituído por objetivos comerciais, e o seu público visto como consumidor de produtos de lazer.

A mídia funciona como mediadora da sociedade contemporânea, responsável pela sociabilidade e consolidação dos conceitos. Ela pratica o jornalismo sempre sobre a égide da moral, definindo o que é certo ou

¹⁶ Envolve essencialmente seleção de alguns aspectos da realidade percebida para fazê-los mais salientes em um contexto comunicativo, de forma a promover uma definição particular do problema, uma interpretação casual, uma avaliação moral ou recomendação de tratamento para o item descrito. Ao retratar a realidade, a mídia fica marcada pela manutenção daquilo que é possível definir como circularidade do cotidiano, numa perspectiva de constante movimento e renovação, sem que nada mude.

errado, como se fosse guardiã das virtudes da sociedade, naturalizando conceitos e preceitos, além de reafirmar caminhos e objetivos gerais da sociedade. Torna-se o palco que formata e define novas configurações, como uma unidade produtiva do sistema capitalista, onde conceitos e valores de mercado permeiam cada produto midiático, marcado, então, pela mercantilização e pelo lucro, orientando a superficialidade¹⁷ e a rapidez da mensagem. Como registra Marilena Chauí o maior malefício trazido à cultura pelos meios de massa tem sido a banalização cultural e a redução da realidade à mera condição de espetáculo. Nesse mesmo sentido Ortiz (1996, p. 32) afirma que “a racionalidade do mundo moderno distingue as diferentes esferas constitutivas da sociedade. No entanto, numa dessas esferas, que se torna preponderante dentro de uma sociedade de consumo, o processo de padronização se instaura com força”.

Quando o mundo se deparou com a virada do século, marcada pelo avanço e o acesso à informação, aliados às promessas de igualdade da globalização, a discussão entre a mídia e o conhecimento configurou-se num tema importantíssimo. Deve-se refletir sobre o que as pessoas estão lendo e assistindo, o que elas estão encontrando, seja nas páginas dos livros, dos jornais, da TV ou da Internet. É preciso colocar em pauta a qualidade, a consistência da informação produzida e posta em circulação. O poder do campo midiático reside na condição do meio de comunicação como grande mediador dos diferentes campos sociais, isto é, como o ator que dá visibilidade ao social e que produz sentidos.

As notícias são elaboradas com a utilização de padrões industrializados, ou seja, formas de amoldar específicas que são aplicadas aos acontecimentos. A luta pelo poder simbólico, isto é, pelo poder de nomear e determinar as categorias que tornam o mundo social possível, tem a mídia como um de seus espaços privilegiados. A capacidade de fazer existir em estado explícito, de publicar, de tornar público, quer dizer, objetivado, visível, dizível, e até mesmo oficial “representa um considerável poder social, o de formar grupos, constituindo o senso comum, o consenso explícito de qualquer grupo” (BOURDIEU, 2001, p. 142). Desse modo, o enqua-

¹⁷ A superficialidade é tratada por Fredric Jameson como um traço destacado dentro da lógica cultural do mundo do capitalismo tardio.

dramento da mídia sobre o mundo social é adotado pelo público. Assim, as notícias passam a ser usadas como se fossem a verdadeira realidade, contrariando explicação de Prado Jr. (2009)¹⁸ de que o conhecimento na concepção marxista é prioritariamente uma produção do pensamento, resultado de operações mentais com que se representa a realidade objetiva, suas funções e situações.

Considerações finais

Tudo que foi abordado até aqui confirma a presença do jornalismo na sociedade, imprimindo os efeitos de suas mensagens, a partir de formulações como a *agenda-setting* (temas prevalentes), o *gatekeeper*¹⁹ (poder de definição de temas), os enquadramentos e outras teorias que norteiam o estudo do jornalismo. O estabelecimento de determinados critérios de noticiabilidade ou valor da notícia, ao lado da discussão da objetividade jornalística, a partir da quantificação de espaço dado a temas, fontes, na repetição dos temas e personagens e na valência dos enfoques (positivos ou negativos), é que vai mostrar como a informação já se apresenta mascarada ao leitor.

Também as teorias do jornalismo, em suas formulações iniciais, se completam na busca para entender melhor a relação dos indivíduos com a notícia, que se tornou instituição imprescindível para a compreensão da realidade, em seu fluxo cotidiano. Nesse trajeto, e a partir de suas ambivalências enquanto instituição social e profissão exercida sob a influência ideológica, o jornalismo participa da construção da hegemonia presente no mundo. No Brasil, faz-se necessária uma ampla reflexão sobre o assunto, principalmente no esforço de uma pauta que privilegie uma mídia popular, pública, democrática e ética.

¹⁸ *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*, disponível em <www.eboobsbrasil.org> (Acessado em nov. 2009.)

¹⁹ Expressão usada nos estudos de comunicação para definir a função de selecionador de notícias que o jornalista ou a instituição jornalística exercem; eles decidem sobre quais interações serão oferecidas, e em qual momento serão permitidas.

Referências Bibliográficas

- BARATA-MOURA, José. 1997. Marx e a cientificidade do saber. In: Materialismo e subjetividade. Lisboa. Editorial Avante, p. 253-301.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. 2002. A construção social da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1998, O mito da mundialização em o Estado Social Europeu. In: Contrafogos: Táticas para Enfrentar a Invasão Neoliberal. RJ: Jorge Zahar Editores, p. 42-61.
- _____. Contrafogos 2: Por um movimento social europeu. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editores, 2001.
- _____. O Poder Simbólico. 1989. São Paulo, SP: Bertrand Brasil.
- CIAVATTA, Maria. 2002. O Conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 121-144.
- JAMESON, Fredric. 2001. Globalização e Estratégia Política. In: A cultura do dinheiro: Ensaio sobre a Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17-41.
- KELLNER, Douglas. 2001. A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc.
- KOSIK, K. 1976. A dialética do concreto. São Paulo, SP. Paz e Terra,
- LAGE, Nilson. 2001. A Reportagem: Teoria e Técnica de Entrevista e Pesquisa Jornalística. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- ORTIZ, Renato. 1996. Mundialização e cultura. São Paulo, SP: Brasiliense.
- PRADO JR.,Caio. Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista, disponível em <www.eboobsbrasil.org> (Acessado em nov. 2009.)
- THOMPSON, John B. 2002. Ideologia e cultura moderna. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- TRAQUINA, Nelson. 2001. O Estudo do jornalismo no século XX. São Leopoldo, RS: Unisinos.
- WOLF, Mauro. 2001. Teorias da comunicação. Lisboa, PT: Presença.

Práxis e Pragmatismo: Referências Contrapostas dos Saberes Profissionais¹

Marise Ramos²

Resumo

O artigo apresenta uma contraposição analítica de possíveis referências dos saberes profissionais – a filosofia da práxis e o pragmatismo – como uma necessidade teórica da pesquisa sobre a formação de trabalhadores técnicos. Com base na categoria *relação teoria-prática*, discute o significado pragmático da prática profissional, opondo a este o conceito de práxis. Para isto, aborda a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas e transformadas pelos sujeitos. Na socialização profissional, tais condições constituem um campo de saberes já estruturados – os conhecimentos científicos, formais ou abstratos – que se tornam mediações da prática social, síntese da ação/interação dos sujeitos com o real. Os saberes profissionais, subjetivação dos saberes formais, conquanto sejam resultados de experiências, podem se inscrever no universo pragmático da prática utilitária ou no universo da práxis, dependendo da compreensão sobre a relação teoria-prática. Essas reflexões são fundamentadas pelo confronto do pragmatismo com a filosofia da práxis, especialmente quanto ao modo de conceber a verdade e, com isto, o lugar do conhecimento científico na relação teoria-prática. Finalmente, o artigo identifica o pragmatismo como a raiz filosófica da pedagogia das competências e retoma o conhecimento como a referência da formação humana na perspectiva da práxis, posto que a distinção entre competência e conhecimento resulta da separação entre os planos lógico e psicológico da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tal como ocorre com as teorias pragmatistas.

Palavras-chave: práxis; pragmatismo; saberes profissionais; competências profissionais.

¹ Este artigo foi publicado também em Fartes (2010).

² Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ. Professora do CEFET-Química, em exercício no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Introdução

No âmbito de uma pesquisa concluída (RAMOS, 2009), procuramos captar as principais perspectivas teóricas pelas quais a formação de trabalhadores técnicos para o Sistema Único de Saúde (SUS), realizada por meio da educação profissional em saúde, tem sido historicamente compreendida. Encontramos, por um lado, a defesa da formação crítica para o exercício da cidadania e, por outro, uma formação para a prática profissional, mediante uma afiliação não manifesta à filosofia pragmatista.

Nessa perspectiva, o conceito de prática profissional aparece tanto como situações que levam à aprendizagem, quanto na forma de um conjunto de procedimentos para os quais os estudantes devem ser instrumentalizados a partir dos conteúdos de ensino. Vincula-se a finalidade da educação às exigências do regime de produção flexível e os conteúdos de ensino a objetivos operacionais designados como competências. Na base dessas ideias, estão duas expressões que unificam, desde a década de 1980, a formação de trabalhadores técnicos para o SUS, quais sejam, o princípio da integração ensino-serviço e a formação para a transformação de práticas.

A defesa de uma formação crítica dos trabalhadores ao lado de uma formação profissional pragmática exclui a ideologia dos processos concretos de produção, base material da exploração da classe trabalhadora, impondo limites ético-políticos importantes às perspectivas de transformação social. Isolar a ideologia do processo de produção dificulta superar o sentido instrumentalizador da aprendizagem orientada pelas necessidades da prática profissional, posto que esta parece adquirir autonomia frente ao jogo ideológico que subordina os trabalhadores. Tal separação se origina da incompreensão de que a prática profissional é uma mediação específica da práxis social que, conquanto seja produtiva, adquire potencial revolucionário à medida que os trabalhadores se apropriem dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção.

Sendo a relação teoria-prática uma categoria fundamental para o enfrentamento da realidade e opondo-nos ao significado a ela conferido

pelo pragmatismo, construímos essa categoria com base no conceito de práxis³, em contraponto à noção de experiência tal como elaborada pelo pragmatismo, buscando compreender em que medida uma epistemologia da experiência pode ou não se fundamentar na filosofia da práxis. Defendemos, assim, a categoria práxis como aquela necessária de ser apreendida como o princípio filosófico e epistemológico estruturante da formação, do que decorre o trabalho como princípio educativo.

1. Formação Humana, Socialização e Saberes profissionais

Dispomo-nos, atualmente, a penetrar em dimensões mais profundas do problema da educação profissional em saúde, situando-o no plano sociológico, buscando captar as características das relações sociais que se processam no trabalho, em que entram em jogo mediações que estão na ordem da subjetividade e da cultura. Sendo assim, construímos um referencial para essa abordagem a partir do materialismo histórico-dialético, historicizando-o para o enfrentamento de questões contemporâneas. Tomamos como ponto de partida a seguinte afirmação de Marx, na qual o homem é definido como um ser social:

○ homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana. (2001).

Nesse sentido, podemos entender a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas (do sujeito singular) confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas pelos sujeitos, transformando-os.

³ As referências básicas para essa construção são: Konder (1992); Kosik (1978); Luckács (1981); Marx (1998; 1991; 2001); Vázquez (2007).

Os sujeitos se identificam no conjunto das relações sociais, de acordo com disposições promovidas no âmbito dessas relações por condições de grupos e classes sociais. As identidades, então, são produtos da socialização; elas resultam do encontro de trajetórias orientadas para a produção da existência, por campos socialmente estruturados (a família – campo de socialização primária, grupo ao qual pertence objetivamente); e outros grupos, ao qual pertence subjetivamente e que conformam socializações secundárias.

O trabalho é a mediação fundamental da produção da existência, enquanto as condições para que esta se produza estão nas forças produtivas e nas relações sociais de produção. Portanto, o homem se produz na dialética trabalho/interação social, ou, em outras palavras, na dialética trabalho/socialização, unificados por Marx como a prática social. Situada a nossa reflexão no modo de produção capitalista, interessa-nos aqui discutir a produção de identidades sociais voltadas não para a reprodução dessas relações, mas para a sua superação. Por isso, interessam-nos os processos de socialização secundária, pois, como afirma Dubar (1997, p. 99):

Subjetivamente, a mudança social é inseparável da transformação das identidades, isto é, simultaneamente inseparável dos mundos construídos pelos indivíduos e das práticas que decorrem desses mundos. Só a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de se transformarem elas próprias através de uma ação coletiva eficaz, isto é, duradoura.

O processo de socialização secundária fundamental nesse sentido é aquele por meio do qual os seres humanos produzem a sua existência na divisão social do trabalho. Tendo como espaço e tempo históricos a modernidade, a divisão social do trabalho se constitui mediada por conhecimentos especializados conforme os processos de produção, conformando práticas sociais específicas designadas como “profissionais”.

O conceito de profissão tem, inicialmente, uma dimensão fortemente econômica, associada à divisão social e técnica do trabalho e à produção da própria existência humana. Sua marca econômica tem

significado tanto pessoal quanto social. Pessoal, à medida que o sujeito, tendo uma profissão, seja capaz de viver do produto de seu trabalho. Social porque, para isso, ele precisa, necessariamente, compor o sistema de produção de bens e serviços, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho historicamente definida. Assumindo determinado papel a ele atribuído nessa configuração produtiva, o sujeito desenvolve em si, ao mesmo tempo, um sentimento de pertença a um grupo profissional, cuja identidade coletiva configura-se pelo compartilhamento de realidades comuns de trabalho.

Dubar, com base na teoria operatória da socialização secundária de Berger e Luckmann (1986)⁴, estabelece uma relação entre a profissionalização e a socialização secundária. Ele toma dos referidos autores a definição da socialização secundária como a “interiorização de submundos institucionais especializados” e a “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (BERGER; LUCKMANN, 1986, p. 189, *apud* DUBAR, 1997, p. 96). Dubar chamará, então, esses saberes específicos de “saberes profissionais” – que constituem saberes de um novo gênero:

São maquinismos conceptuais que têm subjacentes um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro ‘universo simbólico’ veiculando uma concepção do mundo mas que, contrariamente aos saberes de base da socialização primária, são definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades. (DUBAR, 1997, p. 96).

O processo de socialização profissional implica, como afirma Hughes (1955 *apud* DUBAR, 1997, p. 136)⁵, uma “iniciação” no sentido etnológico, à “cultura profissional” e uma “conversão”, no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção do eu no mundo, em resumo, a uma nova identidade. Mas o que vem a ser a cultura profissional? Vamos tomá-la, inicialmente, como o universo simbólico que veicula uma concepção de mundo conformada pelos saberes profissionais.

⁴ BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksiek, 1986.

⁵ HUGHES, E. C. *The Making of a Physician*. Human Organization, III, 1955.

A iniciação à cultura profissional implicaria, então, a interiorização, pelos sujeitos, desse universo simbólico; desses saberes profissionais, constituindo uma nova identidade. Essa nova identidade é tanto atribuída – pelo título, pelo diploma – quanto interiorizada pela pertença a um novo grupo, com os mecanismos de socialização profissional a que nos referimos. Essa nova identidade resulta do encontro da trajetória social dos indivíduos – como um balanço subjetivo de suas capacidades que influenciam as construções mentais das oportunidades nos campos socialmente estruturados – com o sistema de ação desses campos.

Portanto, na socialização profissional o indivíduo encontra um campo de saberes já estruturados que deverá interiorizar, mas também transformar numa ação ativa no processo e nas relações de trabalho. Assim, os saberes profissionais estruturantes desse campo não são mais somente objetivos, mas tornam-se também subjetivos. De “maquinismos conceptuais” adquiridos, como diria Dubar (1997), ou de conhecimentos abstratos, como diria Caria (2005), passam a se constituir como, nos termos deste último, “um saber que deriva da consciência prática do fazer de uma profissão e que pode se transformar no centro de operações sociocognitivas e socioculturais” que buscam a recontextualização de conhecimento abstrato e a transferência entre contextos de trabalho.

Com isto, passamos de uma definição de cultura profissional com uma conotação institucionalizada e objetiva à qual os indivíduos se iniciam e convertem sua identidade, para uma conotação dinâmica de construção histórica realizada pelos sujeitos em relação social; portanto, como prática social síntese da ação/interação dos sujeitos, mediada pelo conhecimento. Ou, como afirma Caria (2006), como uma “atividade sociocognitiva que depende da interação social; ou prática do conhecimento em interação social; ou uso do conhecimento que ocorre na interação social”. Essa atividade prática ou o uso sociocognitivo do conhecimento, entretanto, não são espontâneos, mas regulados a partir do contexto em que se instauram, sobre os quais os sujeitos sociais têm algum nível de consciência (reflexividade).

Portanto, a subjetivação de saberes é, sem dúvida, resultado de experiências. Porém, essas podem ser exclusivamente geradoras de condutas

pragmáticas ou integradas à apreensão conceitual da realidade e produtoras, assim, de conhecimentos. Ou seja, a subjetividade e os saberes profissionais podem se inscrever no universo pragmático da prática utilitária, ou no universo da práxis, o que será definido pela compreensão sobre a relação teoria-prática. Um problema sociológico coloca, assim, uma questão filosófica. Esta questão discutiremos a seguir.

2. A relação teoria-prática no pragmatismo e na filosofia da práxis: universos filosóficos dos saberes profissionais

Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Na história do pensamento filosófico, o pragmatismo – corrente baseada no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade – concebeu a relação entre teoria e prática sob o ponto de vista do senso comum, ainda que depurado de seu aspecto rudimentar.

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

A experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e da linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si) deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas, referendando seu ponto de vista no empirismo.

William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida

etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso. Para James, o pragmatismo é o empirismo radical, como se pode ver a seguir:

○ estabelecimento da teoria pragmática da verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o empirismo radical prevalecer. O empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, numa conclusão generalizada. O postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos da experiência. [...] O enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais nem menos do que as próprias coisas o são (JAMES, 1979⁶ *apud* GONÇALVES, 2009, p. 57).

A concepção pragmatista de James supõe o valor prático do conceito, de modo que possa ser aplicado à experiência. No método pragmático, tenta-se interpretar cada noção traçando as suas respectivas consequências práticas e, caso não haja possibilidade de se traçar nenhuma diferença prática entre duas alternativas, essas passam a significar praticamente a mesma coisa. Nenhum conceito, assim, seria definitivo, sendo a teoria somente um instrumento prático. A verdade seria atingida por meio de processos de verificação, em que seria possível realizar experiências, assimilar e comprovar sua eficácia. Com isto, afirma ele, “poder-se-ia dizer então que [uma ideia] ‘é útil porque é verdadeira’ ou ‘é verdadeira porque é útil’. [...] Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie no processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência” (JAMES, 1979, *apud* GONÇALVES, 2009, p. 62).

John Dewey (1989) sintetizou o pensamento de Pierce e de James sobre a experiência, ao considerar tanto aquelas controladas ou semicontroladas – o experimento – quanto a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

⁶ JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL), p. 42.

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

Tendo recorrido a James para explicar o duplo sentido do termo experiência, com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. Trata-se de uma unidade, porém, cujo pressuposto é a oposição ao racionalismo, pois este, segundo os pragmatistas, visaria a uma verdade maior, fonte de conhecimento, fora da vida ordinária. Para eles, entretanto, haveria várias verdades, encontráveis na experiência ou na experimentação científica:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da “Razão Pura” em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível. (DEWEY, 1959, p. 99).

A experiência, para ele, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o pensamento histórico-dialético e o pragmatismo se contrapõem à metafísica, como elaborar a distinção entre ambas as filosofias?⁷ Ao se identificar o verdadeiro com o útil, poder-se-ia encontrar uma proximidade com o conceito de verdade em Marx, posto que este não vê no conhecimento um fim em si, mas sim uma atividade do homem vinculada a suas necessidades práticas, às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente? Não é esse caráter prático-social que nos leva a reconhecer a utilidade do conhecimento humano? O seguinte alerta é esclarecedor dessas questões:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – *sua ideia de continuidade é oposta à ideia marxista de ruptura* – e politicamente, pois *enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação*. [grifos nossos] (TIBALLI, 2003, p. 8).

Sobre a utilidade do conhecimento, vimos, especialmente no pensamento de William James, que a verdade é posta em relação com nossas crenças e, principalmente, aquelas que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, aos interesses individuais, ao invés de se manifestar na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz.

A filosofia da práxis, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente individual, mas sim de utilidade social. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estrita vinculação com a prática

⁷ Semeraro (2005) discute, em profundidade e tendo como principal foco o neopragmatismo, as profundas divergências teóricas e contrapostos projetos de sociedade do pragmatismo clássico norte-americano em relação à filosofia da práxis, para além de alguns pontos, ainda que, à primeira vista, haja algumas sintonias entre elas, as que citamos acima.

social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁZQUEZ, 2007).

A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que diz respeito ao modo de conceber a verdade determina, então, seus diferentes critérios de verdade. Enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução conceitual da realidade – o que depende do método, sendo o método histórico-dialético aquele que capta as mediações fundamentais do real, distinguindo o essencial do acessório (KOSIK, 1976) –, o segundo deseja provar o verdadeiro como aquilo que é útil. Portanto, a filosofia da práxis e o pragmatismo não poderiam ser identificados seja pela concepção, seja pelo critério da verdade; e não o seriam, ainda, pelo modo de conceber a prática.

A mesma análise podemos fazer em relação à experiência, que possui significados distintos em cada uma dessas filosofias. Em Marx, a experiência poderia ser identificada como a “atividade humana sensível”, mediadora da relação sujeito-objeto, a qual, como vimos, se manifesta no trabalho e na práxis. Na filosofia da práxis, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, processando-se pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Esse processo é orientado pela unidade entre teoria e prática, de tal modo que seria

tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, sub-

jetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Na perspectiva histórico-dialética, então, a pura atividade do pensamento não é teleologia e só tem existência subjetiva – sensações, percepções – ou ideal – conceitos, teorias, hipóteses. Os pragmatistas, por seu turno, consideram essa experiência subjetiva como mediação sujeito-objeto e como a referência primeira que orienta o conhecimento e a ação humanos.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como a da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como ideias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

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

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

Também a práxis como síntese concreta de teoria (pensamento) e prática é demonstrada por Marx nas *teses sobre Feuerbach*:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica. (1991, p. 12)

Aqui se pode notar a preocupação de Marx em superar tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo, posto que o problema geral da verdade não tem lugar na reflexão puramente filosófica nem no âmbito exclusivo da experiência. Portanto, prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira, e isto é o que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas.

Sob esse mesmo pressuposto, Vázquez (2007) discute a práxis como unidade teoria-prática, questão essa que, segundo ele, só pode ser corretamente formulada se compreendemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que se busca transformar e das necessidades que movem tal transformação.

A prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e ime-

diato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas.

A compreensão dessa relação de autonomia e unidade nos é proporcionada pela distinção que faz a teoria materialista do duplo contexto dos fatos que envolvem o ser humano. Um é o contexto propriamente da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente. Este é o contexto inicial da prática que, se não é conhecido, apreendido pelo homem, torna-se simplesmente o contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum.

O outro é o contexto da teoria, em que os fatos são mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. A atividade transformadora no contexto da realidade depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos desse contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes, para, então, reordená-los na suas intrínsecas relações que configuram o real como uma totalidade concreta. O processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna, após um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos (KOSIK, 1976).

O conhecimento dos fatos nos permite antecipar, com um modelo ideal, uma fase de seu desenvolvimento e, com isto, antecipar-nos idealmente a eles, neles intervindo. Lembremos o que Lukács (1981) nos fala sobre a diferença entre a teleologia e a causalidade. Se a teoria fica simplesmente a reboque da prática, os fenômenos assumem seu desenvolvimento causal sem que se possa neles intervir; a teoria torna-se, exclusivamente, constatação e confirmação dos fatos e não pode cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. A unidade teoria-prática é, portanto, pressuposto da ação transformadora, a qual requer:

a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais. Têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 2007).

Considerações finais: (re)apresentando uma pauta de pesquisa

Na década de 1990 e nos anos iniciais de 2000 foram abundantes os estudos científicos e as formulações ideológicas sobre o modelo de competências⁸, influenciando, inclusive, a educação profissional em saúde, campo de nossas pesquisas. A inserção profissional e as relações sociais de trabalho, desde então, tenderiam a se basear mais na capacidade real dos sujeitos demonstrada nas situações de trabalho do que nos seus títulos. Capacidade essa singular a cada trabalhador e expressiva de sua subjetividade. Assim, seria a experiência o que efetivamente determinaria as capacidades diferenciais dos sujeitos, sendo esta a dimensão mais importante da qualificação (dimensão experimental)⁹. Concluímos que nesta dimensão residiriam as competências dos trabalhadores, que, definidas como a capacidade de mobilizar e articular sa-

⁸ Essa profusão nos levou à investigação que redundou na obra intitulada *Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* (Ramos, 2001), na qual buscamos compreender os determinantes do fenômeno que designamos como o deslocamento conceitual da qualificação para as competências.

⁹ As dimensões da qualificação a que nos referimos – conceitual (expressa na formação e nos diplomas), social (expressa nas normas e códigos de organização e proteção coletiva) e experimental (referente à capacidade real de cada trabalhador) – baseiam-se nos estudos de Schwartz (1995).

beres na ação, passavam a ser a principal referência para a educação e a gestão daqueles.

Demonstramos, neste e em outros estudos (RAMOS, 2002; 2003), que o modelo de competências tem uma raiz epistemológica pragmática e um conteúdo ético-político compatível com a cultura pós-moderna, que, segundo Jameson (1996), corresponde à lógica cultural do capitalismo tardio.

Em face de tais conclusões, mas também da constatação de que o enfrentamento dessas tendências numa perspectiva contra-hegêmica exigiria a apropriação de seus determinantes e a disputa de seu conteúdo, procuramos compreender os significados sociológico e psicopedagógico das competências, visando a captar as dimensões virtuosas desse constructo teórico e, ao mesmo tempo, demonstrar as incoerências inerentes às tentativas de tomá-lo como referência para a formação dos trabalhadores. Fizemos, ainda, a crítica radical ao caráter ideológico que essa noção assume no contexto econômico-político do neoliberalismo e da cultura pós-moderna.

As incoerências internas a esse modelo foram demonstradas com base no fato de que a única forma de constituir a competência como referência pedagógica e sociológica formal seria objetivando-a, o que a transforma de atributo subjetivo em parâmetro de conduta. Em outras palavras, uma possível virtuosidade da teoria das competências, que implica compreender e estimular o complexo processo estrutural e dinâmico da inteligência pelo qual os saberes formais e práticos são articulados frente às atividades, e que desencadeiam novas aprendizagens (MALGLAIVE, 1994), acaba se reduzindo à prescrição e à indução de condutas observáveis e controláveis.

Destacamos, inclusive, que os argumentos a seu favor, dentre os quais, que as competências seriam capazes de promover uma maior aproximação entre conhecimento e prática social e, ainda, maiores níveis de integração curricular, não resistiam a esse processo de objetivação porque, por um lado, ao invés de aproximar escola e realidade, transformavam a escola em espaço de reprodução artificial do cotidiano, empobrecendo-a como espaço de conhecimento; por outro lado, ao invés de promover maiores níveis de integração curricular, acabava por favorecer a desintegração, posto que os conhecimentos eram reduzidos a recursos e tomados

de forma desvinculada do universo epistemológico e histórico em que o conhecimento é produzido, adquirindo, assim, finalidades exclusivamente instrumentais, sob uma lógica pragmática.

Quanto à crítica ideológica, o seu uso no universo do trabalho é revelador. Demonstramos, por exemplo, que a virtuosidade com que surge o debate sobre as competências dos trabalhadores, baseada no reconhecimento e na valorização de sua subjetividade, contrapondo-se aos preceitos do taylorismo-fordismo, foi reelaborada como estratégia de expropriação dos trabalhadores e apropriação pelo capital de seus conhecimentos e, ainda, como meio de individualização das relações de trabalho. O modelo das competências neste campo prestou-se, também, à construção de um falso consenso que responsabiliza as políticas de proteção do trabalho pela crise do emprego e os próprios trabalhadores a enfrentá-la no plano individual.

Assim, demonstramos que o modelo das competências e sua pedagogia tratavam-se mais de uma ideologia que servia à cultura da individualização e da fragmentação social do que de uma elaboração científica que poderia proporcionar a unidade entre trabalho e educação e entre teoria e prática, tal como enunciado.

O desenvolvimento da pesquisa sobre a formação dos técnicos do Sistema Único de Saúde foi um meio pelo qual buscamos constatar, no plano empírico, a vinculação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo. Predomina a delimitação do significado e da seleção de conhecimentos pelos desempenhos em práticas profissionais, assim como se tende a considerar os saberes cotidianos e empíricos mais significativos do que os saberes científicos. A pesquisa demonstrou, entretanto, contradições virtuosas que precisam ser exploradas e compreendidas em sua gênese e potencialidades.

Concluimos que a crítica epistemológica necessária a essas tendências exige uma revisão da concepção sobre a relação entre teoria e prática que as embasa, visando a passar da restrição do valor da teoria à sua utilidade prática para uma visão praxica, ou seja, orientada pela unidade entre teoria e prática, compreendendo que uma teoria é válida e necessária porque é capaz de explicar a prática e retornar a ela transformando-a.

A atividade prática profissional, assim, passa a ser reconhecida

como teórico-prática, fruto dos processos de socialização. Ela é subjetiva enquanto atividade da consciência singular de um ser, produzida por apropriação empírico-conceitual dos processos sociais. Mas, por isto, é também objetiva, na medida em que essa consciência se vale de conhecimentos, meios e instrumentos já elaborados socialmente para uma nova ação cujos resultados podem ser apropriados objetivamente por outros sujeitos.

A atividade prática é, então, simultânea e unitariamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O sujeito não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela, sobretudo porque entre o idealizado por sua consciência e o resultado da atividade existem as condições objetivas em que ela se realiza, que incluem a resistência que a realidade opõe ao fim que se pretende realizar. Assim, a atividade prática implica não só a sujeição do real ao idealizado como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. Isto só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa ao longo de todo o processo prático, o que demonstra, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático.

De maneira geral, a teoria de Vygotsky (1989) permite entender que as funções psicológicas se desenvolvem primeiro entre as pessoas e depois dentro das pessoas, pelo fato de algumas funções não se desenvolverem na ausência das relações sociais. Com isto, reitera-se que a construção do conhecimento ocorre na práxis social e, uma vez apreendido pelos sujeitos, este conhecimento promove o desenvolvimento humano. Assim, restringir o termo *competência* à prática distinguindo-a do conhecimento teórico é uma impropriedade. Esta distinção só seria válida frente à insistência de se separarem os planos lógico e psicológico da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Isto é o que ocorre com as teorias pragmatistas. Dentro da perspectiva da práxis, porém, perde o sentido falar em competência, uma vez que o conhecimento já traria embutidas em si as dimensões teórica e prática da ação humana social, em geral, e profissional, em particular.

Referências Bibliográficas

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksiek, 1986.
- CARIA, Telmo (org.). Saber Profissional. Coimbra: Almedina, 2005.
- _____. Cultura Profissional. Lisboa (mimeo.), 2006.
- DEWEY, J. Cómo pensamos. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- DEWEY, John. Experience and nature. New York: Dover Publications, 1958.
- _____. Lógica: teoría de la investigación. México: Fondo de Cultura, 1950.
- DUBAR, Claude. A Socialização. Porto: Porto Editora, 1997.
- FARTES, Vera [et. Al.]. Currículo, Formação e Saberes Profissionais. Salvador: Ed. UFBA, 2010.
- GONÇALVES, Etinete. Educação e Neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação. Tese de doutorado (Educação). Rio de Janeiro: Uerj, 2009.
- HUGHES, E. C. The Making of a Physician. Human Organization, III, 1955.
- JAMES, William. Pragmatismo e outros textos. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL).
- JAMESON, Friederich. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, Georgy. Ontologia do ser social. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. Per una ontologia dell'essere sociale. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, capítulo 1, 1981.
- MALGLAIVE, G. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, M.; WITTE, S. La compétence: mythe, construction ou réalité? Paris: L' Harmattan, 1994, p. 153-168.
- MARX, Karl. O capital. Livro I. Volume I. São Paulo: Edições Abril. 1988.
- _____. A ideologia alemã. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844 . São Paulo. Martin Claret, 2001.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional em Saúde no Brasil: concepções e práticas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2009 (mimeo.)

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neo-pragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

_____. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZ, Yves. De la qualification à la compétence. In: Education permanente, n. 123, p. 125-138, 1995.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. Revista Brasileira de Educação, maio-jun.-jul.-ago., 2005, n. 29, p. 28-40.

TIBALLI, Elianda. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Poços de Caldas, Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>>. Consulta em 26-2-2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez Vasquez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Produção do Conhecimento Referente à Formação Profissional em Educação Física no Brasil¹

Juliana Rufino Orthmeyer²

Resumo

Levantamentos bibliográficos demonstram o crescimento da produção do conhecimento sobre formação profissional de professores. Com a finalidade de conhecer o estado da arte no desenvolvimento desta produção, pontuando seus avanços e limites, propomo-nos realizar levantamento, catalogação, compilação, análise e síntese das teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos localizados nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes a partir dos termos-chave “formação de professores em Educação Física” e “formação profissional em Educação Física”. A partir da concepção materialista e dialética da história, pretende-se conhecer: quando esta produção começa a acontecer no Brasil; o que a está motivando; as temáticas que privilegia e por quê; os grandes debates que a orientam; os principais autores que estão produzindo nesta área no Brasil; as principais referências e referenciais teóricos adotados; os avanços e limites desta produção; seu fluxo no tempo e, por fim, os conhecimentos que esta produção reconhece fundamentais para a formação. Até aqui, desconhecemos esforços de síntese da produção do conhecimento sobre a formação em Educação Física que viabilizem responder à pergunta o que é produção do conhecimento sobre formação e como se produz. A nosso ver esse hiato impede o reconhecimento de problemáticas significativas.

Palavras-chave: formação; Educação Física; produção do conhecimento; materialismo dialético.

¹ Projeto de mestrado em andamento.

² Mestranda em Educação Física pela UEL/UEM. Integrante do Grupo de Estudo sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF) e do grupo Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE) – ambos do Centro de Educação Física e Esporte – UEL.

1. Introdução

A produção da existência humana se faz pelo trabalho. É possível afirmar sem sombra de dúvida que a formação para o trabalho sempre existiu, independente do tipo do trabalho que cada indivíduo realiza, e de acordo com o modo como se processa o trabalho em cada formação social (escravagismo, feudalismo, capitalismo).

O aparecimento de instrumentos mais aperfeiçoados modifica o tipo de relação entre o homem e a natureza e, nesse sentido, é um índice revelador do desenvolvimento de sua força de trabalho e de seu domínio sobre ela. Com a complexificação da divisão social do trabalho, complexifica-se a formação para o trabalho. A produção do conhecimento sobre a formação é uma consequência deste processo de complexificação (VÁSQUEZ, 1977).

O estudo voltado à produção do conhecimento sobre formação em Educação Física inscreve-se neste mesmo processo histórico, cabendo a quem pesquisa esta produção explicá-lo. Ou seja, o que é a produção do conhecimento sobre formação em Educação Física e como ela se produz é a primeira questão com a qual devemos nos deparar. A resposta a esta questão deve ser buscada na prática da produção do conhecimento e na realidade que a produz.

Com a finalidade de explicar o que é a produção do conhecimento sobre formação e como se produz, esta pesquisa visa a levantar, catalogar, compilar, analisar e produzir sínteses explicativas sobre a produção do conhecimento referente aos estudos sobre formação em Educação Física, com a finalidade de reconhecer: (1) o fluxo e volume desta produção no tempo, de modo a conhecer quando a mesma começa a acontecer no Brasil; (2) os principais autores que estão produzindo nesta área no Brasil e as principais referências e referenciais teóricos adotados; (3) os grandes debates, as temáticas que são privilegiadas e o que está motivando a produção; (4) os conhecimentos que esta produção reconhece como fundamentais para a formação; (5) os avanços e limites desta produção.

Segundo Saviani (1974), o conhecimento do estado da arte em um dado campo do saber é essencial para o desenvolvimento desse campo,

uma vez que: “[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (p. 51).

Até aqui, desconhecemos esforços de síntese da produção do conhecimento sobre formação em Educação Física que viabilizem responder à pergunta o que é produção do conhecimento sobre formação e como se produz. A nosso ver esta ausência de sínteses impede o desenvolvimento da produção do conhecimento, uma vez que impede o reconhecimento de hiatos problemáticos e significativos.

Reconhecemos as informações sobre a produção de conhecimento em formação profissional como essenciais para a compreensão dos nexos e contradições que garantem a compreensão das relações entre esta produção e a realidade brasileira. Trata-se, portanto, de reconhecer internamente esta produção, por meio do mapeamento das preocupações centrais que a estão motivando e dos debates a partir dos quais se multiplica (PEIXOTO, 2007).

Escolhemos, portanto, a mesma questão que Marx e Engels se impuseram ao escrever *A Ideologia Alemã*, entre 1845 e 1846. Obviamente, não se trata de uma escolha aleatória. Naquela obra, os autores esboçam os pressupostos que orientam a crítica radical e rigorosa à produção do conhecimento que impera na Alemanha: a filosofia alemã, de matriz hegeliana, ficticiamente “revolucionada” pelos novos hegelianos e pelo materialismo de Feuerbach.

Os pressupostos da Concepção Materialista e Dialética da História orientam as considerações que fazemos neste estudo. Neste contexto teórico, perguntar sobre a relação entre a produção do conhecimento referente aos estudos da formação e a realidade brasileira é perguntar: quais as bases materiais que sustentam, que estruturam a produção das ideias no Brasil? Como os brasileiros, no processo de produção e reprodução de sua existência, veem-se obrigados a teorizar a produção do conhecimento?

Neste sentido, temos como objetivo geral explicar, à luz da concepção materialista e dialética da história, o que é e como vem se constituindo a produção de conhecimento referente aos estudos sobre formação profes-

sional e de professores de Educação Física no Brasil, assim como quais as condições históricas que permitem esta produção.

2. Referencial Teórico-Methodológico

A pesquisa sobre o estado da arte da produção do conhecimento referente à abordagem da problemática formação na Educação Física – por tratar de conhecimento previamente elaborado e disseminado – pede o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica.

Este trabalho se faz em dois momentos. Primeiro foi realizado o levantamento e a catalogação de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos completos publicados em revistas, o que nos possibilitou criar um banco de dados sobre estas produções. No segundo momento optamos por localizar, compilar, ler, analisar e produzir sínteses explicativas apenas sobre os artigos selecionados, o *corpus* do estudo. A escolha por analisar os artigos se dá em razão destes terem grande repercussão para a área e também por, em geral, terem sua origem em teses e dissertações. Até este momento realizamos três das seis etapas metodológicas apresentadas a seguir:

- 1 – Levantar a produção do conhecimento referente à temática “formação profissional” nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes.
- 2 – Catalogar os trabalhos localizados na Plataforma Lattes em Banco de Dados.
- 3 – Compilar os trabalhos selecionados entre os localizados na Plataforma Lattes e produção de acervo físico.
- 4 – Ler e analisar a crítica da produção referente à formação profissional com vistas a levantar o estado da arte.
- 5 – Produzir sínteses descritivas e explicativas do estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento referente à formação profissional e de professores de Educação Física.
- 6 – Explicar os nexos e contradições entre o estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento e a realidade que a produz.

A descrição que se faz a seguir do estado da arte na produção do conhecimento referente aos estudos sobre formação no Brasil ocorre a partir de um amplo levantamento da produção, que considera: (1) as obras referidas pelos autores brasileiros; (2) as informações prestadas nos currículos cadastrados na Plataforma Lattes; (3) os acervos disponibilizados *on-line* pela Biblioteca Nacional e Bibliotecas das seguintes Universidades: UNICAMP, UFRJ, UFF, USP, UEL; (4) o acervo disponibilizado pelo empreendimento conhecido como *estante virtual*.

O levantamento refere-se à busca sistemática e metódica de documentos sobre um determinado tema de pesquisa. A catalogação refere-se a um conjunto convencional de informações determinadas, a partir do exame de um documento, e se destina a fornecer uma descrição única e precisa deste documento. A localização refere-se à procura das obras levantadas em catálogos eletrônicos, em arquivos de bibliotecas públicas, particulares e/ou de outras. A compilação é a reunião sistemática do material contido em livros, revistas, publicações avulsas ou trabalhos mimeografados. A leitura e a análise referem-se à apropriação de fato dos conteúdos dos textos compilados, a partir de um roteiro orientado pela questão de pesquisa e pelos objetivos previamente definidos. Os resultados são registrados em fichas de leitura, que auxiliarão na estruturação do relatório final. Apenas após a leitura e análise dos textos é possível ter uma visão de conjunto que viabiliza a produção das sínteses explicativas, que devem responder às perguntas de pesquisa (FURLAN, 1989).

O levantamento foi realizado a partir dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes, localizados em busca por assunto, utilizando o filtro “doutores”, a partir das frases exatas “formação de professores de Educação física” e “formação do profissional de Educação Física”. Foram selecionados os artigos completos publicados em periódicos, livros publicados, capítulos de livros publicados e teses e dissertações³ que contenham em seus títulos a palavra-chave “formação”.

³ As teses e dissertações foram identificadas com base nas categorias de produtividade definidas pelo CNPq e adotadas pela Plataforma Lattes, quais sejam: produção em C,T & A e produção bibliográfica. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 09 mar.2009.

Neste processo de levantamento encontramos 90 pesquisadores que discutem o tema “formação de professores de Educação Física” e 81 pesquisadores que discutem o tema “formação do profissional de Educação Física”, de forma que chegamos a um total de 438 obras catalogadas.

Os trabalhos selecionados foram catalogados e inseridos em um Banco de Dados Access, considerando-se: referência completa, ano, autor, editora, temática, subtemática, de modo que tenhamos as informações completas das obras e as informações específicas que viabilizam a organização dos gráficos representativos do volume da produção de acordo com cada um dos parâmetros pontuados.

A partir de então, serão elaborados os relatórios contendo as sínteses explicativas sobre (a) a proporção aproximada de trabalhos dedicados a discutir a temática formação; (b) o período histórico no qual a Educação Física vai dedicar-se à temática formação; (c) os autores que têm discutido a problemática; (d) os aspectos da problemática que têm sido mais privilegiados; (e) as concepções de formação que têm predominado nestes estudos; f) os referenciais teóricos que têm predominado.

A leitura da realidade será realizada sob as orientações da Concepção Materialista e Dialética da História, tal como elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, conforme exposta nas obras *A ideologia alemã*, *Prefácio à Crítica da Economia Política* e *O capital*, levando-se, ainda, em consideração, os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a metodologia para a crítica da produção do conhecimento que considerem as condições objetivas postas na produção da existência dos homens – onde “a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, sendo a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1974, p. 25).

Neste contexto teórico, perguntar sobre a relação entre a produção do conhecimento referente aos estudos sobre formação e a realidade brasileira é perguntar: quais as bases materiais que sustentam, que estruturam a produção das ideias no Brasil? Qual é a realidade que permite a produção das políticas, de formação e prática profissional?

3- Apresentação, análise e resultados parciais

Neste primeiro momento há a tentativa de reconhecer esta produção do conhecimento: De que se trata? Quando surge? Há quanto tempo se desenvolve? Qual o seu volume? Em que contexto é deflagrada e se amplia? Quais são as temáticas e problemáticas a que se dedica? Reconhecemos estas como informações essenciais para a compreensão dos nexos e contradições que garantem a compreensão das relações entre esta produção e a realidade brasileira. Trata-se, portanto, de reconhecer esta produção por dentro, através do mapeamento das preocupações centrais que a estão motivando e dos debates a partir dos quais se multiplica.

3.1- O fluxo da produção de conhecimento

O gráfico 01 aponta o fluxo da produção de conhecimentos referente aos estudos sobre formação no Brasil, o qual demonstra crescente interesse por esse objeto de estudo, constituindo-se em um eixo central da produção de conhecimento. Evidencia também os diferentes períodos nos quais a produção se inicia e se desenvolve, sofrendo saltos quantitativos significativos. A nosso ver, trata-se de explicar o movimento desta produção no movimento histórico. O início das publicações que datam de 1980 sofreu influência do aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil e do retorno dos doutores que foram estudar fora do país.

O ano de 1984 é tomado como marco inicial sobre a produção de conhecimentos sobre formação. Até 1993 a produção tem um discreto aumento que se deu de forma inconstante. Já em 1994 há um pequeno crescimento, totalizando em sete produções naquele ano. De 1995 até 1999 há uma produção crescente e constante que totaliza 20 trabalhos.

Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, a pesquisa tem como objetivo identificar o que vem sendo posto para a Educação Física em tempos de reestruturação produtiva. Até meados dos anos de 1980, esta disciplina era tida como fundamental para educar a nação para o projeto nacional-desenvolvimentista. Nos anos de

1990, a educação física perdeu *status* diante do projeto neoliberal, que exigiu do trabalhador uma formação mais flexível e polivalente, dotada de novas competências e habilidades, sociais e técnicas. Nos últimos anos, no bojo das propostas neoliberais de terceira via, observamos que a Educação Física vem ampliando sua participação no projeto de educação para uma renovada sociabilidade burguesa (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido, pensamos que esta produção está de acordo com a política de uma formação imediatista, que se volta aos interesses do capital e do mercado. Há a preocupação de formar o profissional polivalente, pois este precisa se adequar às necessidades do mercado que são volúveis. Então, os formandos já têm de estar preparados para a possibilidade de atuar fora de sua área de formação. Não há estabilidade profissional e as condições trabalhistas são cada vez mais cruéis.

Diante do cenário do regime de acumulação flexível e do desmonte do Estado do Bem-Estar Social, afirmamos que no contexto da crise do trabalho assalariado e do aumento da pobreza, a educação física vem sendo valorizada, na tentativa de conformar nos trabalhadores a sociabilidade desejada para o trabalho precário e para uma vida instável e incerta. Assim, a relação da educação física com a reestruturação positiva se materializa cada vez mais. Apontamos que essa valorização se estrutura com inúmeras fragilidades, portanto, de maneira ilusória, pois ainda se acredita que o capitalismo oferecerá condições objetivas suficientes para a formação pretendida. Acreditamos que a história aponta o contrário e que, por isso, é notório o espaço da contradição, do qual podem surgir outras propostas e tendências para a educação e educação física dentro e fora da escola (PEREIRA, 2009).

Já no ano de 2000 há uma queda no número de produção de conhecimentos sobre formação, chegando a apenas 10 trabalhos no ano; no entanto, se desconhece o motivo deste fato. Em 2001 esse número chega a 31 trabalhos e segue aumentando de forma inconstante até 2008, momento em que há um *boom*: o total de trabalhos chega a 56.

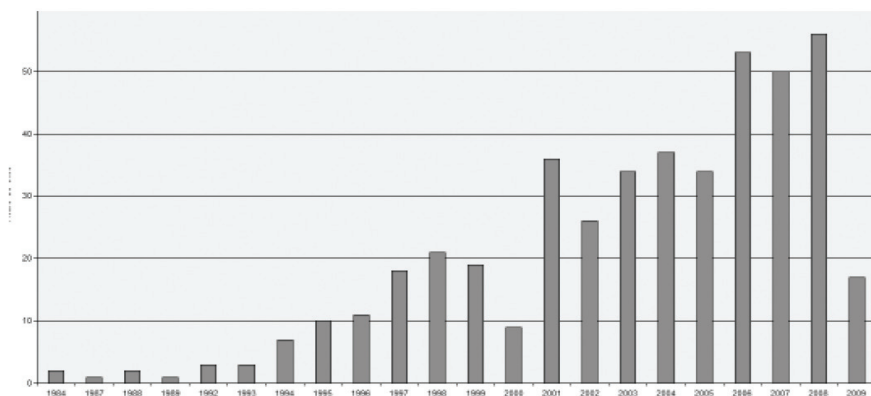


Gráfico 01: Fluxo da produção de conhecimentos referente aos estudos sobre formação no Brasil.

3.2. Distribuição da produção por concentração temática

Tomando estas caracterizações mais amplas das temáticas e problemáticas que vêm sendo privilegiadas pelos estudos sobre formação do profissional e do professor de Educação Física, observa-se no gráfico 02 a distribuição em termos de volume de trabalhos por bloco temático:

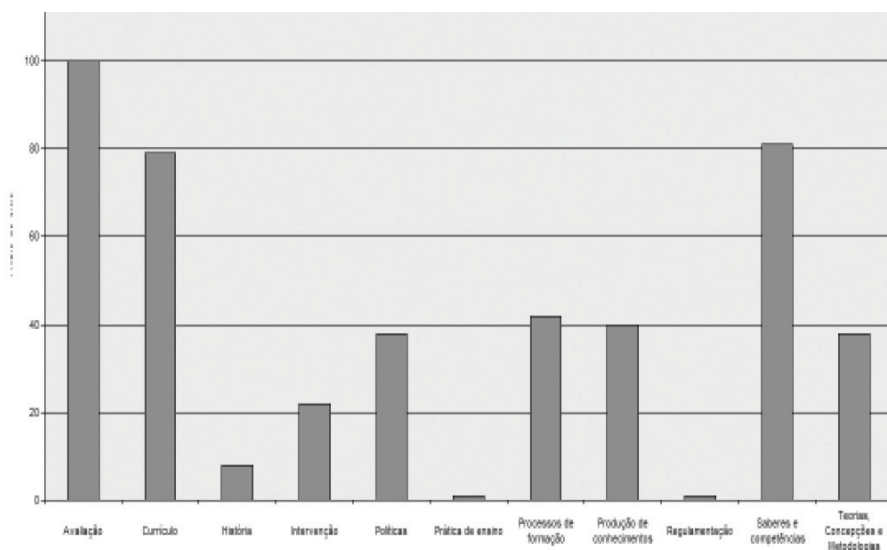


Gráfico 02: Distribuição da produção por concentração temática.

Destaca-se grande predominância de trabalhos focados nas temáticas: avaliação, currículo e saberes e competências, que giram em torno de 80 trabalhos. Já os temas: políticas, processos de formação, produção de conhecimentos e teorias, concepções e metodologias se encontram em uma produção mediana. Os temas: prática de ensino, história, intervenção e regulamentação são os menos abordados. E por este fator, são temas que devem ser melhor estudados, pois, são hiatos e também elementos reguladores da profissão.

Pensamos que as transformações e reordenamento do mundo do trabalho como resposta ao capital e conseqüente aumento da complexificação do mercado faz com que haja um aumento no interesse em se estudarem as temáticas acima mencionadas.

Embora sejam poucas as investigações acerca do tema regulamentação profissional, temos que desde a instituição do CONFEF, em 1998, os estudos críticos acerca desta temática têm sido maiores e melhor investigados. Como exemplo, há os estudos desenvolvidos pelo MNCR (Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física).

Cabe-nos questionar o motivo de determinadas temáticas serem bastante estudadas e outras não. Logo, se faz necessário aprofundar investigações a respeito dos nexos e contradições da problemática frente à realidade objetiva no Brasil e no mundo, tendo como categoria central o modo de produção e reprodução da existência.

3.3- Contagem de autores

O gráfico 03 apresenta os autores que mais produziram. Destes, os que mais se destacam acerca da quantidade de trabalhos são Cunha e Ferreira, com 18 e 16 trabalhos respectivamente. Este grande número evidencia a importância de se conhecer o trabalho produzido por ambos, já que, provavelmente, geram grande influência ideológica no universo acadêmico.

Contudo, o fato de produzirem mais não implica, necessariamente, em maior rigor teórico-metodológico, assim como se intitular ser de de-

terminada corrente teórica não implica necessariamente pensar de acordo com a mesma. Dessa forma, mais interessante do que saber os autores que mais publicam é encontrar as referências para a área.

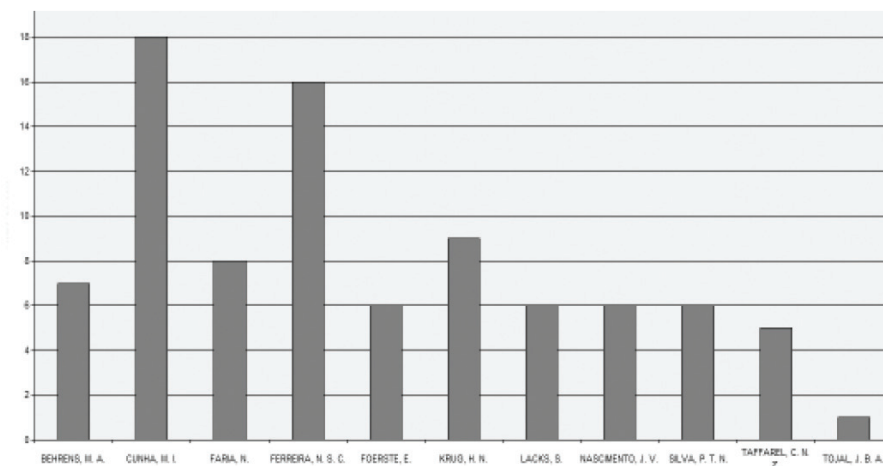


Gráfico 03: Contagem de autores que mais produziram.

3.4. Editoras que mais produziram

O gráfico 04 expõe as editoras responsáveis pela maioria das publicações. A revista mais utilizada foi a *Lecturas Educación Física e Deportes*, com 20 trabalhos, seguida pelo Boletim Brasileiro de Educação Física, com 17. Em sequência temos a UNICAMP e o Boletim FIEP, com 15 e 13 trabalhos respectivamente.

Faz-se necessário contextualizar as revistas apresentadas e repensar alguns fatores como, por exemplo, o porquê de alguns autores produzirem muitos artigos em apenas uma revista ou o caso do CONFEP financiar e influenciar as produções que serão publicadas em aparelhos financiados pelo próprio.

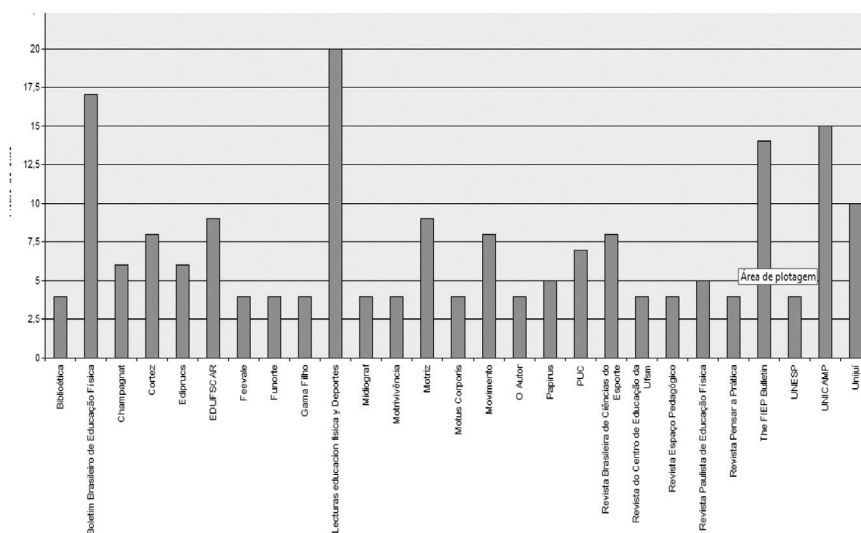


Gráfico 04: Editoras e revistas que mais produziram.

3.5. Tipos de produção bibliográfica

A tabela 01 demonstra um total de 450 obras selecionadas, as quais se dividem entre 206 artigos, 123 capítulos de livros, 79 livros, 34 teses e 8 dissertações, de forma que podemos verificar que quase 50% das produções se dão no formato de artigos. Esse grande número certamente é influenciado pela política da CAPES, que supervaloriza publicações.

TABELA 01 – Distribuição dos trabalhos pelo tipo de disseminação.

Referências no total	Artigos	Livros	Capítulos de livros	Teses	Dissertações
450	204	79	122	34	08

Essa postura faz com que os pesquisadores façam o possível para ter acesso aos benefícios de um pesquisador produtivo como, por exemplo, os

financiamentos e *status*. As consequências podem ser produções rápidas e de menor qualidade e a “pesquisa salame”, em que uma tese ou dissertação pode ser dividida e publicada em vários artigos. O que conta é o número de publicações e não necessariamente sua qualidade.

Há grande interesse por parte dos doutores em pesquisar os temas abordados, já que o número de publicações é de 34 teses. Ao contrário do que se esperava, as dissertações apresentaram um número muito pequeno – apenas 08 trabalhos. Com isso, pois, mestres foram excluídos da amostra e somente doutores foram incluídos.

Nota-se grande influência de revistas como importante meio na propagação de conhecimentos, talvez em razão de a área estar bastante atrelada ao pensamento positivista cujos objetivos são atendidos por artigos.

Referências Bibliográficas

FURLAN, V. I. 1989. O estudo de textos teóricos. In: CARVALHO, M. C. (Org.). Técnicas de metodologia científica: construindo o saber. Campinas: Papirus, p. 131-140.

MARX, Karl. 2008. Contribuição à crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 1974. A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. São Paulo: Presença.

PEIXOTO, E. M. de M. 2007. Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels. Tese de doutorado, Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PEREIRA, Vinícius Costa. 2009. Projetos para a Educação Física em tempos de reestruturação produtiva. Dissertação de mestrado, Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

SAVIANI, Dermeval. 1974. Escola e democracia. SP: autores associados.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. 1977. Filosofia da práxis. R.J: Paz e Terra.

A Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil: o Desafio Histórico da Luta pela Educação Pública e de Qualidade¹

Rafael Bastos Costa de Oliveira²

Resumo

O objetivo deste texto é tratar da Reforma de Estado, suas diretrizes para a Reforma da Educação Superior, especificamente no Brasil, abordando os fundamentos e principais conceitos desta Reforma. A fundamentação teórico-metodológica é feita principalmente a partir dos autores do campo marxista que analisam as políticas de educação superior no Brasil e na América Latina. Percebe-se que as medidas que o capital adota para instituir Reformas de Estado atuam no sentido de atacar o caráter universal das políticas públicas, logo, podem ser consideradas contra-reformas. O que prevalece é o favorecimento da lógica mercantilista, expressa, por exemplo, nas parcerias público-privadas. A hipótese principal é de que a Reforma do Ensino Superior no Brasil acontece sob um viés neoliberal, que tem início no Governo FHC e continua no Governo Lula. Neste último governo ocorrem especificidades que merecem uma análise profunda e minuciosa, pois estão envolvidas contradições próprias da tentativa de humanização do capital e de manutenção de sua hegemonia. Toda esta conjuntura requer uma análise radical, além de uma luta conjunta e estratégica em defesa do público e da construção de uma outra hegemonia, para além do capital. A questão que se torna clara é que a educação pública e de qualidade vem sendo atacada e é preciso uma forte luta de enfrentamento a estas medidas.

Palavras-chave: Reforma de Estado; contra-reforma; educação superior no Brasil; hegemonia; educação pública de qualidade.

¹ A discussão presente neste texto está contida em um dos capítulos da dissertação que este autor desenvolve.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ.

Introdução

O respectivo artigo tem como objetivo tratar da Reforma de Estado, suas diretrizes para a Reforma da Educação Superior, especificamente no Brasil, abordando os fundamentos e principais conceitos desta Reforma.

A construção do texto foi feita a partir do subsídio teórico-metodológico de autores do campo marxista, principalmente, que analisam as políticas públicas da Educação Superior.

Estes autores, como Leher e Sader (2004), constataam que as atuais Reformas do Estado têm como base os princípios do “neoliberalismo”. Portanto, se caracterizam como medidas que atuam no sentido do ataque ao direito da “universalidade das políticas públicas”, logo, podem ser consideradas “contra-reformas”.

A hipótese principal levantada é de que a Reforma do Ensino Superior, no Brasil, acontece sob um viés neoliberal que tem início no Governo FHC e continuidade no Governo Lula, ocorrendo, neste último, especificidades que merecem uma análise profunda e minuciosa, pois envolve contradições próprias da tentativa de humanização do capital e de manutenção da hegemonia do neoliberalismo.

Este caráter que o capitalismo adquire, de se transformar, ou melhor, se humanizar, mantendo o viés mercantilista e sob os princípios liberais, consiste num grande desafio de análise e de intervenção estratégica e tática na política da esquerda brasileira. É necessária uma análise dialética e profunda sobre estes fatos, visto que a conjuntura política atual propicia um embaraço na compreensão dos conflitos de classe. O que percebemos é que a educação pública e de qualidade vem sendo desmantelada e é preciso fazer um movimento contrário a este acontecimento.

Percebe-se que o Brasil, país de “capitalismo dependente”, ocupa um determinado posto nas relações do âmbito neoliberal. Os acordos, relatórios e demais documentos do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) demonstram isto.

Foram destacados apenas alguns aspectos principais da Reforma de Estado e as relações desta com a Reforma Universitária brasileira, sendo

este um processo bastante complexo, que merece mais aprofundamento e que não se esgota neste artigo.

1. Contexto das Reformas de Estado e Universitária

As reformas neoliberais vêm sendo forjadas com base no questionamento do papel do Estado nas diversas esferas da vida pública (economia, educação, saúde e outras). O princípio de ação básica dos formuladores e agentes desta política (em que o FMI e o BM são os protagonistas) se baseia na concepção da inviabilidade de sustentação das políticas sociais através do Estado. Eles tecem uma crítica profunda ao chamado Estado de Bem-Estar Social. Segundo estes agentes, o Estado é anacrônico em relação à dinâmica das mudanças do mercado. O “tamanho” do Estado, que intervém na economia, que possui compromissos custosos de garantia de políticas sociais, entre outras coisas, seria um dos principais problemas que atingem a economia mundial; logo, se faz necessário construir reformas estruturais.

Diante desta conjuntura, algumas das orientações do FMI e do BM são: abrir espaço para a inserção do mercado nas economias das nações; liberalizar e desregular o mercado interno e o trabalho. Mas não só isso: é preciso construir todo um aparato ideológico, de valores que deem sustentação a esta nova concepção. Como afirma Moraes (2002), é preciso mudar a agenda do país. O Estado passou a ser sinônimo de autoritarismo, retrocesso, ou seja, era preciso democratizá-lo, e democratizar tinha uma semelhança com liberalizar.

A materialização das políticas neoliberais nas nações vem ocorrendo através das ditas reformas. Segundo Leher e Sader (2004), o liberalismo se apropria do termo “reforma”, dando uma conotação privatista, individualista, que pode ser interpretada, através de uma leitura crítica, como contra-reforma. Estas contra-reformas se caracterizam basicamente pela retirada de direitos conquistados anteriormente pela classe trabalhadora, num determinado período histórico de ascensão das forças progressistas.

Leher e Sader (2004) contextualizam brevemente o momento histórico que marcou a ascensão da hegemonia neoliberal no mundo e como no Brasil isto se consolidou também. Vejamos:

Esse período histórico, transcorrido entre 1930 e meados dos anos 70, permitiu a convergência de três modelos distintos de desenvolvimento – o keynesianismo no centro do capitalismo, a economia centralmente planejada no campo socialista e o desenvolvimentismo na periferia capitalista –, que promoveu o maior ritmo de desenvolvimento da economia mundial que se tinha conhecido e, ao mesmo tempo, redefiniu as reformas conforme critérios de expansão econômica – com um forte viés economicista. O esgotamento do ciclo longo capitalista em meados dos anos 70, junto com o término do projeto desenvolvimentista, com a crise da dívida, na virada dos anos 70/80 e o fim do campo socialista, marcaram o final desse período. Foi o campo propício para o retorno do liberalismo e seu sempre acalentado projeto de desregulação, que abre campo para a extensão sem precedentes das relações mercantis em escala de cada sociedade e nos quatro cantos do mundo, generalizando-se as relações capitalistas em sua forma mercantil e, com ela, estendendo-se o modelo neoliberal como hegemônico. No Brasil, combinaram-se o fim da ditadura, o esgotamento do modelo de acumulação centrado no desenvolvimento industrial e a hegemonia liberal entre as forças que passaram a dirigir o sistema político, no retorno a um sistema democrático. A operação de promoção da hegemonia neoliberal passou pela apropriação das reformas, agora com um sentido antiestatal, antipúblico, expropriador de direitos, de abertura da economia e de debilitamento da capacidade de consumo do mercado interno de massas em favor da sofisticação do consumo das elites e da exportação. É o modelo vigente ainda hoje. (p.11).

Os agentes executores da política neoliberal tratam de formular as diretrizes políticas que as nações devem seguir de acordo com o papel que cada uma delas ocupa na cadeia produtiva e nas relações de mercado do mundo globalizado. Num país de capitalismo dependente como o Brasil ocorre uma predominância político-econômica que prioriza os compromissos internacionais, como o pagamento da dívida externa, em detrimen-

to das demandas sociais. É perceptível que os governos, desde Collor de Melo, passando por FHC e agora Lula, cada um com suas especificidades e características próprias, não abrem mão da política de Estado mínimo, superávit primário, da Lei de Responsabilidade Fiscal e outras, enquanto que as políticas sociais são desprivilegiadas. Nos países de capitalismo dependente ocorre uma “sobreapropriação” e uma “sobre-expropriação” capitalistas, conforme aponta Florestan Fernandes (*apud* LIMOEIRO, 1995), e esta lógica repercute de forma negativa nos setores estruturais da sociedade, portanto na educação superior. Vejamos mais sobre isto.

Um diagnóstico apresentado pelo BM é de que uma das razões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento é que estes aplicam mal os recursos, além de serem eles limitados. Logo se fazem necessárias reformas para modificar este quadro. A orientação do Banco é a seguinte:

[...] Fomentar a maior “diferenciação” das instituições, incluindo o “desenvolvimento” de instituições “privadas”; proporcionar incentivos para que as instituições “diversifiquem as fontes de financiamento”, por exemplo, “a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados”; “redefinir a função do governo no ensino superior”; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade. [*grifos do autor*] (BANCO MUNDIAL, 1994 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 6).

Analisando pontualmente estes aspectos destacados por Sguissardi (2000), concluímos que, “sobre a diferenciação das instituições”, o neoliberalismo sustenta a posição de que é preciso haver instituições com perfis distintos. Não há razão para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), sustentadas pelo Estado, terem as mesmas características. Este atual modelo-padrão das universidades humboldtianas³ é insustentável e

³ Concordamos com Léda e Mancebo (2009), quando argumentam que este tipo de afirmativa, no Brasil, não procede, pois o investimento sério na pesquisa nunca foi prioridade. Logo, aqui, o modelo de universidade humboldtiana encontrou dificuldade de se constituir seriamente. Este modelo pode ser concebido como uma universidade que se sustenta a partir da articulação orgânica entre as atividades de ensino e a pesquisa.

anacrônico diante das novas demandas do capital. O que o BM incentiva é a criação de diferentes IES, algumas sendo centros de excelência para a formação de quadros dirigentes; essas IES, sim, teriam investimento no ensino, pesquisa e extensão. Outras IES seriam apenas Institutos, Centros de Ensino Superior ou Faculdades, Institutos Técnicos com ciclos curtos, Centros de Educação à Distância, com perfil mais direcionado para o mercado.

Quanto ao “desenvolvimento de instituições privadas”, seria um desprendimento do Estado em relação ao ônus de financiar as IES; além do mais, o ensino superior privado tende a se ajustar mais à dinâmica do mercado. A “diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais” é um claro incentivo à privatização total do ensino superior através do pagamento de taxas de mensalidades por parte dos discentes. É o fim da gratuidade do ensino superior. A “redefinição da função do governo no ensino superior” sugere uma mudança na postura do governo na relação com as IES, contando mais com a participação da iniciativa privada. Finalmente, a “prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade” reserva ao governo a função de fiscalizar, avaliar e distribuir recursos através de desempenho a partir de metas pré-estabelecidas.

Características das contra-reformas do governo FHC

No governo FHC, diversas medidas de fortalecimento da lógica neoliberal são adotadas. Buscamos subsídio em autores como Sguissardi e Silva Jr. (1998) para perceber que, basicamente, os objetivos deste governo eram tornar o Estado mais barato (enxugá-lo) e menos burocrático (mais flexível, mais eficiente, próximo à lógica funcional da iniciativa privada). E, segundo o ministro Bresser Pereira⁴, tudo isto seria possível através de um longo processo de reformas que visassem ao fortalecimento da administração pública direta, que seria o núcleo estratégico do Estado, e a descentralização da administração pública com a implantação de “agên-

⁴ Bresser Pereira foi ministro do MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado) e um dos principais intelectuais que compunha a cúpula do Governo FHC.

cias executivas” e de “organizações sociais” (OSs) controladas por contrato de gestão. (SGUISSARDI; SILVA JR.,1998).

Bresser Pereira argumentava que a constituição brasileira de 1988 retrocedeu no que se refere à administração do Estado. Segundo ele, os elaboradores desta constituição não perceberam a crise fiscal, muito menos a crise do aparelho do Estado. Era preciso pensar formas de intervenção mais leves, mais eficientes, voltadas para o atendimento dos cidadãos. Ou seja, era necessária a flexibilização, reformular a lógica do Estado promovedor de políticas universalistas. Defendia a tese de que o Estado moderno, social-democrata, deveria se constituir de duas vertentes fundamentais: “Um núcleo burocrático”⁵ (voltado para as funções exclusivas do Estado) e “um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura”⁶ (SGUISSARDI; SILVA JR.,1998).

Os setores de serviços não exclusivos do Estado englobam as universidades, as escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus. A proposta é transformá-los em um tipo de entidade não estatal, as “Organizações Sociais”. Estas entidades devem estabelecer um contrato de gestão com o poder executivo, participando do orçamento público – é uma espécie de parceria público-privada. São entidades não estatais com interesse público, ou fundações públicas de direito privado.

As organizações sociais cumprem o papel do chamado processo de “publicização” dos serviços públicos. Esta publicização consiste em reformular o Estado no que se refere aos serviços que este presta. Na publicização é possível estabelecer parcerias com as entidades não estatais, desde que os interesses em voga sejam públicos, de interesse de toda a

⁵ Que corresponde ao poder legislativo, judiciário, e executivo, às forças armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do tesouro público e à administração do pessoal de Estado. Também podem fazer parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo e estabelecer políticas de caráter econômico, salarial, cultural e do meio ambiente.

⁶ Este setor faria parte do Estado, mas não seria o governo. Suas funções estão no âmbito de: cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e seguridade social. São as funções que existem no setor privado e no setor não estatal das ONGs ou OSs, por exemplo.

população e não só da iniciativa privada. Este é um mecanismo complexo que resulta numa forma de aproximar o Estado da sociedade civil, contemplando aspectos amplos que vão desde as demandas populares aos interesses do setor privado, havendo uma supremacia do segundo em relação ao primeiro.

A transformação destes organismos estatais em organizações sociais é fundamental no que diz respeito ao aspecto jurídico, funcional assim como no setor estratégico do financiamento. A pretensão é que, através da garantia da “autonomia financeira” (na concepção neoliberal), estas instituições procurem capitanear no mercado recursos para se manterem. Além do mais, as organizações sociais favoreceriam a relação entre Estado, mercado e sociedade (esta última através do controle social). A concepção de autonomia é, neste sentido, autonomia para adquirir recursos.

Outra questão apresentada por este governo foi a “administração pública gerencial”. Esta é concebida como o controle de resultados e de eficiência para atender aos cidadãos, posto que em uma sociedade democrática são estes sujeitos que dão legitimidade às instituições e que, portanto, são “clientes privilegiados” dos serviços prestados pelo Estado. (Plano Diretor da Reforma do Estado, 25/11/95 *apud* SGUISSARDI E SILVA JR., 1998).

Os pressupostos da reforma no âmbito da educação e especificamente do ensino superior se deram da seguinte forma: o sistema federal de ensino superior está em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado. Dentre alguns motivos para tal estão o “elitismo característico da história da universidade brasileira” e o “modelo das universidades de pesquisa” (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise de Estado. (SGUISSARDI E SILVA JR. 1998)

1 – Alguns argumentos utilizados para justificar a necessidade de reforma diante da crise do Estado e da universidade foram: Unidade salarial e de carreira, especialmente o grande número de professores com Dedicção Exclusiva nas IES públicas.

2 – A universidade teria enorme dificuldade de se autorreformular, pois seria prisioneira de tendências conservadoras, que lhe impedi-

riam de perceber os novos desafios, e teria dificuldade de enfrentar uma situação que é nova, relacionada à redefinição do papel do Estado (SILVA JR., 1998, *apud* SGUISSARDI, 1998).

3 – A educação superior teria crescido pouco e estaria defasada em relação à demanda, com excessivamente baixa relação docente/aluno e excessivamente alto custo/aluno.

4 – Falta em geral de qualidade e equidade.

5 – Haveria uma diferença significativa em relação ao financiamento público e à expansão do ensino superior. A expansão seria inviável através do orçamento público ou através da atual forma de financiamento. Seria necessária uma profunda mudança só para manter o que já existe: ensino vinculado diretamente ao poder público.

1.2. Características das contra-reformas no Governo Lula

O Governo FHC enfrentou algumas dificuldades para implementar todos os aspectos da reforma neoliberal, no âmbito da educação superior. Contraditoriamente à construção histórica de Lula e do Partido dos Trabalhadores, o que se verifica neste outro governo, é uma continuidade e um aprofundamento do projeto iniciado pelos governos antecessores, como afirmam Leher e Sader (2004).

O Governo Lula absorve o conceito de reforma e dá continuidade à agenda construída por FHC. A política de Estado mínimo é mantida, assim como o favorecimento à expansão do setor privado e privatização do setor público.

As semelhanças são guardadas devido a um processo de continuidade nas medidas adotadas, assim como existe uma identidade ideológica, mesmo que este governo esteja envolvido numa “aura de esquerda”. Isto configura uma nova forma de implementação da agenda neoliberal, o que torna mais difícil o combate (LEHER, 2004 *apud* MANCIBO; LÉDA, 2009).

A eleição de Lula se deu numa plataforma distinta da que elegeu FHC. O primeiro consegue envolver setores da esquerda brasileira (alguns partidos, centrais sindicais, movimentos sociais e outras entidades classis-

tas). Talvez, por este motivo a Reforma do Estado que ele desenvolve tenha um viés, em diversas vezes, aparentemente progressista. Alguns aspectos da própria Reforma Universitária podem ser concebidos assim. No caso de uma das medidas mais recentes, o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – destina novos recursos às IFES. Entretanto, a essência deste programa é coerente com a reforma neoliberal (OLIVEIRA, 2009).

Diversos autores como Mancebo e Léda (2009) demonstram como a Reforma Universitária desenvolvida pelo Governo Lula acontece por etapas e gradativamente. FHC encontrou dificuldades por parte da manifestação da comunidade acadêmica e principalmente dos sindicatos e demais entidades de classe que bancaram um forte enfrentamento a sua política para o ensino superior. Lula também passou por determinados enfrentamentos, embora com um teor que podemos considerar mais ameno, e adotou, então, a estratégia de construir a Reforma Universitária aos poucos, através de leis, decretos e outras medidas. Vejamos algumas delas⁷:

- PL 7.200/06: Projeto de Reforma Universitária;
- Lei n. 10.861, aprovada em 14 de abril de 2004: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- Lei n. 10.973, aprovada em 02 de dezembro de 2004: conhecida como Lei de Inovação Tecnológica;
- Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004: que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas (PPPs), no âmbito da administração pública;
- Lei n. 11.096, sancionada em 13 de janeiro de 2005: que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI;
- Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007: que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET);
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007: que institui o REUNI;

⁷ A sistematização desses pontos foi construída a partir, principalmente, da leitura do Texto de Mancebo e Léda (2009, p. 50 - 51).

Tecendo comentários e reflexões sobre algumas dessas medidas, podemos afirmar que existe uma clara tendência de favorecimento da iniciativa privada, frente ao setor estatal.

O projeto de Lei de Reforma Universitária (PL 7.200) e o PROUNI fazem parte de um pacote que envolve a regulamentação das PPPs e a reconfiguração do Estado no sentido de promover a ampliação do acesso ao ensino superior, tendo como base a concepção de “publicização”.

Leher e Sader (2004) demonstram como esta é uma tentativa também de diminuir a diferença entre a educação pública e a privada, em cuja relação o setor privado sai fortalecido. Em contrapartida, a qualidade do ensino público sofre danos, pois o que prevalece é a lógica de mercado, em que por diversas vezes verifica-se uma diminuição no tempo de formação, um descaso para com a pesquisa e a extensão.

Segundo Mancebo e Léda (2009), as duas grandes “contas” a serem pagas pelas IFES com o REUNI são:

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. No decreto que institui o REUNI, no documento de agosto de 2007 (Diretrizes Gerais) não aparece a palavra “pesquisa”. Nas diretrizes ocorre uma única vez uma menção à palavra “extensão”, que se refere à “política de extensão universitária”. [...] A expansão desejada é financiada só para o ensino, como afirma o Banco Mundial. [...] Em síntese, o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral, e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, petróleo, biocombustível, dentre outros. (p. 55).

A outra “conta” a ser paga pela universidade refere-se à sua autonomia, já bastante frágil, pois não resta margem de escolha para as universidades federais fora a aplicação da divisão oficialmente definida a partir do decreto.

As autoras argumentam que ocorre também uma “heteronomia”, pois a proposta do REUNI envolve uma oferta de recursos às IFES, que na realidade são insuficientes para a garantia de qualidade. A ampliação de recursos é uma reivindicação de muito tempo das IFES e da comunidade acadêmica. Entretanto, a contrapartida exigida pelo governo é problemática devido aos argumentos apresentados acima pelas autoras e também pelas diretrizes que o governo designa como orientadoras da reestruturação curricular das IFES.

Considerações Finais

Fizemos o esforço de apresentar alguns dos aspectos centrais que elucidam a trajetória da Reforma de Estado no Brasil e as relações desta com a Reforma Universitária. Este é um movimento que abrange muitas dimensões, que perpassa desde o papel que o Brasil (país de capitalismo dependente) ocupa nas relações capitalistas, a Reforma do Estado, até a concepção de formação ou qualificação profissional que deve ser desenvolvida nas IES.

Estas são questões complexas, portanto merecem um maior aprofundamento e discussão. Um dos grandes desafios que nos rodeia e que tentamos enfatizar neste texto é como garantir o caráter público, gratuito e de qualidade para as universidades públicas deste país, tendo em vista que as últimas medidas da reforma universitária brasileira assimilam alguns elementos importantes e fundamentalmente necessários para a universalização do ensino superior, mas ao mesmo tempo consolidam uma lógica de sócio-reprodução do capital.

A crítica central aqui apresentada diz respeito à essência da proposta de Reforma Universitária que se consolida. O conjunto de elementos estruturais da reforma seguem a lógica reprodutivista da ordem econômico-social vigente. Acreditamos que as tensões que o Governo Lula enfrenta são intrínsecas à postura do mesmo governo, que busca uma coalizão de classe, em que existem interesses distintos das partes que o compõem, ou que dão sustentabilidade política ao mesmo.

Nossa tentativa foi a de desenvolver uma análise dialética e positiva. Logo se faz necessário trabalhar as contradições e, como diria Gramsci, travar uma guerra de manobra e de posição para galgar passos necessários e favoráveis aos trabalhadores deste país, de acordo com as relações de força e da disputa de hegemonia.

Reconhecemos que a atual política universitária brasileira não é suficiente em relação, por exemplo, à universalização do acesso ao ensino superior, tampouco os recursos destinados às IFES. Entretanto, não podemos nos furtar de reconhecer que medidas importantes vêm sendo adotadas pelo Governo Lula, como a expansão das IFES prevista no REUNI. A própria cláusula deste projeto que destina mais recursos às IFES é um passo importante neste longo período de escassez. Contudo reforçamos a crítica de que estes recursos previstos no REUNI, até então, não são suficientes, assim como a expansão das universidades está longe de promover uma universalização do acesso ao ensino superior.

Verificamos que a coalizão de classe vigente no Governo Lula é uma tentativa das frações burguesas de amenizar a resistência à implementação da sua política e desviar o foco da luta contra o seu projeto histórico de sociedade. Mas a essência de tal tentativa vai ao encontro da tentativa de reprodução do capital, nem que para isto, a classe dominante conceda alguns benefícios à classe trabalhadora.

Cabe aos sujeitos históricos, através de sua luta e organização, construir alternativas contra-hegemônicas através do embate de diferentes interesses e projetos históricos de sociedade. Este é um grande desafio anunciado no nosso horizonte.

Referências Bibliográficas

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. , 2009. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Revista Educação & Realidade. V. 34, n.1. (49-64) jan/abr.
LEHER, R.; SADER, E. 2004. Público, estatal e privado na reforma universitária. [mimeo]

LIMOEIRO, M. 1995. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em: 19/01/10.

MORAES, Reginaldo C. 2002. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24. 2002.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. 2009. Crítica a perspectiva da “Sociedade do Conhecimento” como um dos parâmetros teórico-metodológicos do REUNI. IX Encontro da ANPED – Regional Sudeste, São Carlos – SP.

SGUISSARDI, Valdemar. 2000. “O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?” ANPED.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. 1998. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista : EDUSF.

Tendências da Qualificação Acadêmica e Profissional face à Mundialização Financeira: Iniciando este Debate no Serviço Social

Elisabeth Orletti¹

Resumo

Este estudo tem como referência principal de análise a qualificação e formação acadêmica e profissional na área de Serviço Social, diante de mudanças significativas nos processos e gestão de trabalho, neste cenário de dominância financeira. Esta direção ideológica conservadora tem como desdobramento reduzir o ensino e a pesquisa científica a treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado, como sugerem os organismos internacionais, para os países de capitalismo dependente. Como resultado desta política tem-se a dilatação da esfera privada em detrimento da pública, que coloca a educação como outra mercadoria qualquer, sem a perspectiva de direitos, tão cara ao Serviço Social. E neste contexto, uma formação profissional vinculada a um projeto de Nação, fincada em princípios éticos, teóricos, políticos e sociais, não só é necessária como fundamental e deve se constituir num serviço, contribuindo para a reconstrução de uma sociedade melhor para toda a população brasileira.

Palavras-chave: formação; qualificação; dominância financeira; subordinação; superação.

¹ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo.

Introdução

As mudanças no sistema educacional brasileiro com a influência da financeirização da economia perpassam a sociedade como um todo, desestruturando e desqualificando a formação profissional dos técnicos e pesquisadores. Reflexos perversos interferem profundamente na universidade pública brasileira e no ensino da pós-graduação, que vem sendo redesenhado após a aprovação do IV PNPG (2005 a 2010) e com novas diretrizes curriculares implementadas pelo MEC desde os governos de Fernando Henrique Cardoso com continuidade nos governos de Luís Inácio Lula da Silva.

As mudanças que vêm sendo implementadas reestruturando o Ensino Superior como um todo vêm fazendo com que a universidade “cresça para menos”, ao atrofiá-la e subordiná-la às demandas imediatas do setor produtivo. Essas políticas educacionais mercantilistas, que interferem diretamente na forma de inserção do Brasil no capitalismo mundial, priorizam uma perspectiva mercadológica na política de Ciência e Tecnologia, tendo como eixo central a inovação tecnológica, atendendo mais às demandas do mercado que às necessidades da sociedade brasileira.

Neste estudo, a referência principal de análise é a qualificação e formação profissional diante de mudanças significativas nos processos e gestão do trabalho, bem como uma análise dos aspectos centrais das formas de contratação e da formação requerida pela flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho – aspectos que vêm sendo reestruturados, contribuindo para uma maior precarização do trabalho da formação acadêmica em um mercado pouco estruturado, marcado pelo desemprego, alta informalidade, baixos salários, desproteção social e acentuado desrespeito aos direitos vigentes.

A formação acadêmica em geral, mas especialmente a formação de técnicos de nível superior passa pelo processo de mercadorização, em que a meta é a organização desse espaço social segundo a lógica do mercado: modifica-se a natureza da formação profissional, que tende a responder prioritariamente às demandas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa. Essa nova conjuntura exige uma vigilante aten-

ção, uma análise detida e um crítico posicionamento dos educadores, que devem ter um compromisso com a construção de uma sociedade igualitária, onde a universidade possa ter um papel social, político e econômico de destaque.

A desresponsabilização do Estado com o ensino público e sua vinculação, cada vez maior, à iniciativa privada são o norte das reformas no sistema educacional brasileiro. Esse processo de mercadorização na formação acadêmica e profissional pública introduz a racionalidade gerencial capitalista e privada que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital e sua racionalidade organizativa. Ocorre no Brasil um processo de tecnificação da política, conduzido por um Poder Executivo de ilimitados poderes.

Essa perspectiva sacraliza o mercado, que, com sua mão invisível, solucionaria todos os problemas da sociedade. Essa crise mundial que vivenciamos neste início de século, não só coloca em cheque essas premissas, como vem deteriorando a sociedade contemporânea de forma significativa, tanto nas condições de vida da população quanto na forma de inserção profissional. Todo esse caldo cultural que perpassa o ambiente universitário e a sociedade como um todo interfere diretamente no perfil do profissional a ser formado.

1. A mundialização financeira e a reestruturação do ensino superior

A mundialização financeira, sob a hegemonia das finanças, tem ampla e profunda repercussão na órbita das políticas públicas e vem redefinindo as mesmas em uma ótica neoliberal com diretrizes de focalização, descentralização e desfinanciamento, que trazem uma regressão aos direitos da classe trabalhadora, rompendo com a perspectiva universalista que os profissionais e pesquisadores em Serviço Social defendem arduamente.

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 infor-

mações, de técnicas e habilitações pré-montadas, testemunha o profundo equívoco que toma conta da formação profissional e acadêmica no Brasil.

Na realidade, tal formação não profissionaliza, não forma o aluno. Limita-se a repassar informações fragmentadas e pontuais, atendendo somente o nível burocrático e formal, tendo como resultado uma formação acadêmica superficial e sem inovação tecnológica de fato. Junto a este tipo de formação acadêmica, temos o escasso investimento na universidade pública brasileira, que vem sendo privatizada e destruída por dentro.

A atual política do MEC estimula o estreitamento de laços da universidade com o mundo empresarial – no financiamento de pesquisas, laboratórios, bolsas de estudos, convênios para prestação de serviços etc., além da venda de serviços a organismos governamentais. O que vemos é o empresariamento de docentes e pesquisadores, colocados a serviço das demandas dos clientes, que encomendam os serviços a serem prestados, em uma relação típica de mercado. O papel da formação acadêmica e profissional é meramente operacional, porque, com esse processo de mercadorização das relações de ensino e aprendizagem em curso, tentam imprimir um caráter imediatista à investigação e à produção de conhecimentos.

O que deve ser priorizado neste debate sobre esta formação rápida e flexibilizada proposta pelo MEC é para que e para quem o conhecimento universitário deve servir. Que conhecimentos serão mais necessários e para qual processo de trabalho? Parece claro que o técnico de nível superior deva ser criativo, transformador e inovador. Porém, toda esta flexibilidade que é requerida dele diz respeito à inovação ou à adaptação ao mercado de trabalho atual? A que projeto de desenvolvimento ou mesmo de país este profissional deve estar apto a servir? Há uma inserção do Brasil mais periférica e subordinada aos interesses das grandes potências econômicas e urge a necessidade, mesmo que tardiamente, de trilhar um caminho próprio e soberano de desenvolvimento social para o nosso país.

Os docentes e pesquisadores brasileiros vêm acompanhando criticamente essas mudanças na educação superior, em particular, os pesquisadores em Serviço Social que defendem a universidade pública, gratuita e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional. Os esforços se direcionam para preservar,

na área de Serviço Social uma qualificação acadêmica e profissional de alta competência para além das exigências do capital e do mercado.

A Universidade tem o papel de produzir conhecimentos inovadores e necessários à sociedade como um todo, e não a ramificações do mercado de trabalho. Os cursos de graduação e pós-graduação, dentre eles os de Serviço social, devem ser o lugar privilegiado do desenvolvimento da pesquisa científica. Este desafio está posto de forma singular a esses cursos, que só se justificam se contribuem para a criação sistemática do conhecimento novo, seja ele teórico ou empírico.

Neste sentido, necessita-se analisar estas reformas e diretrizes flexibilizadas que vêm sendo implementadas pela CAPES/MEC na educação superior brasileira na perspectiva mercadológica e privatista, com critérios de eficácia e eficiência para as empresas e não para a sociedade e a própria academia. Tais medidas estão trazendo perversos rescaldos para a formação acadêmica e profissional do Serviço Social.

2. Descaminhos para a Educação Superior brasileira

A reforma da educação superior parece mais orientada a melhorar índices sobre a realidade acadêmica do que a realidade acadêmica propriamente dita. Constatamos uma transferência de recursos do setor público para o setor privado, sem ter resultados qualitativos, sem gestão e sem critérios transparentes que norteariam sua alocação. As ações priorizadas na Reforma Universitária superenfatizam a dimensão do ensino em detrimento da pesquisa; rompem com o tripé ensino, pesquisa e extensão; aligeiram os cursos sem priorizar a pesquisa inovadora; não alocam os recursos necessários à expansão do ensino superior público; aumentam recursos para a pesquisa nas áreas de Inovação Tecnológica. Enfim, desresponsabilizam o Estado do cumprimento do seu dever para com a Educação.

O que este projeto de formação curta e adestrada objetiva, de fato, é formar, a baixo custo, uma mão de obra medianamente qualificada, capaz de atender às demandas do setor industrial e de serviços integrados, à dinâmica da financeirização e acumulação flexível. Este projeto privilegia o

ensino e a formação profissional para o mercado, e não está preocupado em formar profissionais críticos, comprometidos com uma nova sociedade e com valores solidários. Essas são as bases que norteiam o projeto que vem sendo implementado pelo governo atual, e o que sobrar da formação acadêmica pública deverá estar sob os parâmetros de flexibilização e adequação ao mercado.

Um exemplo caro desta direção política assumida pelo MEC podemos constatar na entrevista para o jornal *O Globo*, em setembro de 2009, em que o presidente da CAPES, ao falar sobre o mestrado profissional, argumenta que, “com a chamada pública, pode ser que um hospital excelente em ortopedia, como o do Distrito Federal (Sarah Kubitschek), diga: ‘Nós temos cinco doutores nisso e temos dez dos melhores cirurgiões. Vamos montar um mestrado profissional, vamos ganhar dinheiro à beça.’ Hoje precisa ser todo mundo doutor. Então, você atrai para o sistema grupos e atividades de excelência que estão fora porque não são tipicamente acadêmicos.”

Fica claro, aqui, que a CAPES está de fato atendendo a interesses de grupos empresariais, adequando este nível de educação para ser uma mercadoria mais enxuta e, portanto, mais rentável. Constatamos esta nova forma de avaliação, conforme entrevista do Sr. Jorge Guimarães ao jornal *O Globo*: “Vai entrar uma série de outros indicadores de desempenho. Tem que ter um trabalho final, só que o trabalho não precisa ser a tese clássica. Pode ser uma patente, uma consultoria, um conjunto de artigos na imprensa” (setembro de 2009). Constatamos, então, que os critérios priorizados para avaliação e redefinição dos cursos de pós-graduação e os de graduação priorizam a lógica produtivista e privatista, não melhoram a qualidade acadêmica e não dão o suporte teórico e empírico para que os alunos tornem-se profissionais competentes, muito menos bons pesquisadores.

3. Estratégia de redefinir a área de Serviço Social na perspectiva mercadológica

Esta direção ideológica conservadora vem sendo reeditada, também no âmbito do Serviço Social, e vem tendo como desdobramento a dilatação no ensino privado em detrimento do ensino e pesquisa no setor público, colocando a educação como outra mercadoria qualquer, sem a perspectiva de direitos, tão cara ao Serviço Social.

Segundo base do MEC/ INEP de 2007, para a área de Serviço Social, existem no Brasil: 253 cursos de Serviço Social inscritos nas instituições de ensino superior (IES), das quais 207 são privadas e 46 são públicas. O ensino superior de Serviço Social, presencial e à distância, soma um total de 32.823 vagas no país. Das 32.823 vagas informadas, 84%, isto é, 27.465 vagas são oferecidas por instituições privadas, e apenas 16%, ou seja, 5.358 vagas são oferecidas por instituições públicas.

Nota-se um crescimento exorbitante no ensino privado de Serviço Social, principalmente nos últimos anos, o que é preocupante e desafiador. Este crescimento exponencial de vagas tem forte estímulo dos cursos de graduação à distância autorizados pelo MEC e pode gerar um alto índice de desemprego, já a partir de 2010. Na graduação, com apenas dois anos de funcionamento, o EAD já é responsável por 30% das vagas de Serviço Social ofertadas no país. Se este ritmo de crescimento se mantiver, em 2010 só o ensino de educação à distância lançará no mercado um contingente de 10 mil profissionais, o que irá trazer sérias implicações para o exercício profissional, para as relações e condições de trabalho dos assistentes sociais. A partir do IV PNPG, já falam em Pós-Graduação à distância.

Não se trata de recusar a tecnologia do ensino à distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma universitária capitaneada pela lógica de lucratividade, trazendo perda à formação acadêmica do profissional de Serviço Social. Existem movimentos contraditórios que emergem na universidade como um todo e perpassam os cursos de Serviço Social, tratando os fenômenos sociais de forma fragmentada. Eles operam as políticas no atendimento às necessidades sociais

das classes subalternas e seus segmentos – idosos, crianças e adolescentes –, trazendo um viés pós-moderno, focalizado e pontual. E, assim, podem legitimar as desigualdades sociais que tentam mistificar as múltiplas determinações da questão social nesta fase de expansão capitalista sob a dominância da esfera financeira.

As políticas de “gotejamento” do Banco Mundial, na tentativa de administrar os pobres, são um exemplo claro desse direcionamento. O Governo Lula, com “o Bolsa Família”, mostra sua sintonia com o BM, pois com míseros 12 milhões de reais atinge a 40 milhões de famílias. Essas políticas de focalização, descentralização, e desfinanciamento que trazem uma regressão aos direitos da classe trabalhadora rompem com a perspectiva universalista que o projeto ético-político da profissão de Serviço Social vem defendendo arduamente.

A armadilha colocada pelo capital ao focalizar os segmentos (criança, adolescente e idoso) em si mesmos, fragmentando-os e isolando-os, dificulta a compreensão dos mesmos dentro da perspectiva de totalidade social e oculta as relações sociais que os constituem, indo na contramão da perspectiva de totalidade social, que é a categoria teórica necessária para romper com análises pontuais e fragmentadas dos fenômenos sociais.

Mesmo que se tenha conseguido ultrapassar a visão endógena da profissão de Serviço Social e dar alguns passos na apropriação teórico-metodológica das grandes matrizes do pensamento social, essas conquistas não foram integralmente totalizadas no dia a dia dos profissionais de Serviço Social. Para que isso aconteça é necessário apreender o trabalho profissional, seja ele docente, de pesquisa ou de assistente social nas suas múltiplas determinações e nas relações no cenário de mundialização do capital, sendo este um grande desafio para a graduação, para a pós-graduação, enfim, para o Serviço Social .

O pensamento social crítico brasileiro necessita ser visitado e apropriado para podermos pensar as particularidades dos processos sociais que fazem com que nossa inserção dependente e subordinada à expansão do capital seja superada. As obras de Fernandes, Furtado, Prado Junior, Ianni, Marine, entre outros, precisam ser revisitadas. Para conhecer e compreender a história do Brasil é necessário um esforço investigativo,

porque as estruturas de dominação e subordinação não se revelam clara e imediatamente nessas relações. A subordinação da educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública e vem redefinindo de forma perversa as funções precípuas que a Universidade Pública deveria cumprir junto à sociedade brasileira.

Este pensamento social crítico brasileiro sobre a interpretação do Brasil é fundamental para a análise e crítica do que vivenciamos hoje e ontem no Brasil e necessita ser visitado e apropriado para podermos pensar as particularidades dos processos sociais que fazem com que nossa inserção dependente e subordinada à expansão do capital seja deixada para trás. Este arcabouço teórico e reflexivo qualifica os técnicos e pesquisadores para desmistificar as relações de poder que estão por detrás da trajetória de rupturas e subserviência do Brasil ao centro do capital.

As políticas de reformulação da educação superior no Brasil, no contexto do ajuste estrutural e da reforma do Estado, objetivaram a redefinição das políticas de graduação e pós-graduação e vêm privatizando por dentro a Universidade Pública Brasileira, na perspectiva do capitalismo dependente que marca o Brasil. Só indo à raiz, de fato, conseguiremos romper com posturas conservadoras e mistificadoras que tentam corroer por dentro a profissão de Serviço Social. Para que a profissão possa se comprometer com a radical democratização, no horizonte da emancipação humana, vamos a Marx, que nos alerta que “ser radical é tomar as coisas pela raiz, e a raiz, para o homem, é o próprio homem”.

Esta crise estrutural do capital vem confirmar que a doutrina neoliberal é uma grande farsa enquanto sustentabilidade e dominância do capitalismo no regime mundial. E faz com que a conclamação de Hobsbawm (1992) sobre a necessidade de se renascer das cinzas tome um sentido maior. A universidade e a empresa devem ser regidas por valores próprios e distintos. Se a universidade tem um papel a cumprir no desenvolvimento do país, este papel não pode estar desvinculado do seu papel social de construir conhecimento novo, que ajude a desenvolver o País de forma sustentável e autônoma, buscando reconstruir a Nação-Brasil para o povo que aqui vive e trabalha. E se a Universidade tem crescido para

menos – tanto na graduação como na pós-graduação – temos que admitir estarmos andando para trás.

Neste contexto, uma Educação Superior e, dentro dela, os cursos de Serviço Social, vinculados a um projeto de Nação produtora de ciência e tecnologia autônoma, são fundamentais, pois o desenvolvimento sustentável não pode se operar através do mercado. Antes, deve operar contra ele, priorizando um desenvolvimento social mais amplo para a sociedade brasileira em geral, não priorizando interesses ligados exclusivamente ao desenvolvimento econômico, de mãos dadas à esfera financeira e ao grande capital.

Referências Bibliográficas e Documentais

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999 (seminário 1) ANDERSON, Perry et all. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo, orgs. *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 9-38

ANTUNES, Ricardo. “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”. São Paulo (SP), Boitempo Editorial, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Edit, 1998.

BORON, T. (org). *Nova Hegemonia Mundial - Alternativa de mudanças e movimentos sociais*. Buenos Aires/ São Paulo, CLACSO Livros, 2005 P.15.36; 37-72 e 111-131 (painel integrado) (3º texto).

BRAVERMAN, N, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARVALHO, J. M. *A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964)*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

CHESNAIS, François (org.). “A mundialização financeira”, São Paulo, Editora, Xamã, pp. 211-247, 1999a.

_____. “Pobreza e exploração do trabalho na América Latina”. São Paulo, Editora Boitempo, 1999b.

HARVEY, David. “Condição Pós-Moderna”. São Paulo, Edições Loyola, 6ª edição, pp. 117-184, 1996.

HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. Rio de Janeiro: [S. n.],1996.

KUEZZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. São Paulo, Cortez, 1996

LEITE, M. de P. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 45, p. 32-58, jul. 1996.

LESSA, C. A universidade e a pós- modernidade: o panorama brasileiro. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 42, n.1, p. 11-22,1999.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, empregabilidade. Trabalho e competência. Trabalho & Educação, Revista do NETE, n. 3 Belo horizonte. UFMG.

MARX, K. Prefácio. In. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1983. MARX, K. A Ideologia Alemã. São Paulo, Hucitec, 1986.

MARX, K. A miséria da filosofia. São Paulo: Global,1985.

_____. O capital. São Paulo: Difel, 1982. cap. 13, A teoria da compensação para os trabalhadores desempregados pela máquina.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). “Emprego no Brasil: diagnóstico e políticas”. Brasília, MTE, Assessoria Especial do Ministro, mimeo, 1998.

_____. “Mercado de trabalho brasileiro: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho”. In: Posthuma, Anne C. (org.), “Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade”. Brasília, OIT/MTE, Editora 34, pp. 35-60, 1999.

NAKATANI, Paulo. “A questão metodológica na discussão sobre a centralidade do trabalho”. In: “Análise Econômica”. Porto Alegre (RS), Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, ano 19, nº 35, 03/2001.

OFFE, C. Capitalismo desorganizado. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, F. Relação do setor produtivo com a universidade. Revista da ADUSP, São Paulo, mar. 2000.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Revista Contemporaneidade e Educação, 1997.

POCHMANN, Márcio. O Trabalho sob Fogo Cruzado. Exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

PRANDI, José R. "O trabalhador por conta própria sob o capital". São Paulo, Edições Símbolo, 1978.

SABÓIA, João. "Dualismo ou integração no mercado de trabalho?". In: "Estudos Econômicos, São Paulo, volume 19, IPE/USP, pp. 139-155, 1989.

SALAMA, Pierre. "A financeirização excludente: as lições das economias latino-americanas". In: SALM, C. Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, M. A. (Org.). Economia & trabalho, Campinas, 1998.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

A Educação Profissional Tecnológica e sua Vinculação com a Dualidade Educacional no Brasil

Poliana Rangel¹

Resumo

A reforma da educação profissional delineada no Decreto n. 2.208/1997 instituiu que os cursos de nível superior correspondentes à educação profissional de nível tecnológico fossem estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferissem títulos de tecnólogo. Com as medidas normativas posteriores, os cursos superiores de tecnologia (CST), responsáveis pela oferta da educação profissional tecnológica, ganharam o status de graduação. Considerando os efeitos de tais medidas e de seus desdobramentos posteriores, analisamos, neste trabalho, a educação profissional tecnológica não apenas como a grande aposta de formação incentivada pelo Estado brasileiro para a expansão quantitativa e qualitativa da educação nacional, mas como parte de um projeto mais amplo de formação, que traz consigo as contradições estruturais da sociedade de classe que marcam de forma particular a sociedade brasileira e que evidenciam no projeto de educação nacional a marca histórica e milenar da dualidade educacional.

Palavras-chave: educação superior; educação profissional tecnológica; cursos superiores de tecnologia; dualidade educacional.

¹ Mestranda em Educação pela UFF (Bolsista CNPq). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE/UFF) e Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação (GPTE/UFF).

Introdução

A reforma da educação profissional operada com a promulgação do Decreto n. 2.208/1997 institui que os cursos de nível superior correspondentes à educação profissional de nível tecnológico deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Com os Pareceres CNE/CES n. 436/2001, CNE/CP n. 29/2002 e com a Resolução CNE/CP n. 3/2002, os cursos superiores de tecnologia (CST), responsáveis pela oferta da educação profissional tecnológica, ganham o status de graduação. Com a promulgação do vigente Decreto n. 5.154/2004 e com a revogação do decreto anterior, este tipo de formação se mantém, mas com significativa alteração: a educação profissional tecnológica passa a abranger também o nível de pós-graduação, sendo oferecida pelos cursos de mestrado profissional.

Em relação à reforma da educação superior, Cunha (2003) nos alerta que as medidas implementadas em relação ao ensino superior brasileiro durante o período de 1995 a 2002 (octênio do Governo Fernando Henrique Cardoso) constituíram-se como uma verdadeira *normatização fragmentada* do ensino superior, articulada com uma intensificação da privatização e um deslocamento entre o setor público e o setor privado.

Esse processo vem se aprofundando no ensino superior na vigência do atual Governo Lula da Silva, em particular pelas transformações em curso que privilegiam a parceria público-privada, como as engendradas pelo Programa Universidade para Todos² (PROUNI), e pela intensificação da lógica de gestão produtivista no setor público, como presente nas metas institucionais da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³ (REUNI).

Com isso ressaltamos que o nosso objetivo no presente trabalho é analisar a educação profissional tecnológica não apenas como a grande aposta de formação incentivada pelo Estado brasileiro para expansão quantitativa e qualitativa da educação nacional, como se

² Criado pela Lei n. 11.096/2005.

³ Criado pelo Decreto n. 6.096/2007.

apresenta na atualidade e de forma mais expressiva a partir do século XXI, mas, sobretudo, buscaremos desvelar também a dimensão que a dissimula. Em outras palavras, buscaremos entender a educação profissional tecnológica como parte de um projeto mais amplo de formação, que traz consigo as contradições estruturais da sociedade de classe que marcam de forma particular a sociedade brasileira e que evidenciam no projeto de educação nacional a marca histórica e milenar da dualidade educacional.

1. A educação profissional tecnológica de graduação: formação de tecnólogo como graduação alternativa

A presença de cursos de curta duração no ensino superior brasileiro não é novidade. Os cursos superiores de tecnologia⁴ são herdeiros dos cursos de engenharia de operação que datam da década de 1960 e que se caracterizavam por formar engenheiros em um tempo de duração reduzido, com o fim de operar a tecnologia que então era destinada ao fortalecimento industrial no Brasil⁵. Esse processo de transferência de tecnologia entre países produtores e consumidores está muito longe de ser superado, tendo em vista que esse fenômeno faz parte do processo de dependência econômica, política e cultural que alicerça o projeto de desenvolvimento nacional dos países periféricos do capitalismo, como o Brasil.

Os cursos superiores de tecnologia se destacam na política educacional atual pela intensa expansão de seus cursos e pela diversificação de sua oferta. Se antes os cursos de engenharia de operação visavam à formação de profissionais com o perfil voltado para a área industrial, os cursos superiores de tecnologia diferem desse objetivo ao formar profissionais nas mais diversas áreas de atuação do mercado de

⁴ De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (criado pelo Decreto n. 5.773/06 para orientar e organizar a oferta dos CST no país), a duração mínima dos CST varia entre 1.600 a 2.600 horas. As demais graduações, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 02/07, têm a duração mínima entre 2.400 a 7.200 horas.

⁵ Ver Peterossi (1980) e Rocha (2009).

trabalho⁶ e abranger os três setores da economia (primário, secundário e terciário).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. 29/2002, são apontadas as seguintes causas para a extinção dos cursos curtos de engenharia de operação: (i) perfil profissional restrito, mais voltado para mecânica; (ii) corporativismo dos engenheiros reagindo à denominação de engenheiros de operação para os egressos desses cursos rápidos.

Contraditoriamente, o que se observa atualmente na expansão dos cursos superiores de tecnologia é uma ampliação na diversificação da oferta desse tipo de formação, agora voltada para o atendimento de diferentes setores do mercado de trabalho, articulada a uma intensificação da focalização dos perfis profissionais (como podemos ver na oferta de CST de áreas extremantes restritas, como jogos digitais, carnaval e design de calçados). Outro ponto importante é a presença ainda forte de conselhos profissionais contrários à atuação de tecnólogos nas suas respectivas áreas profissionais de regulação (como podemos ver nos vetos do Conselho Federal de Enfermagem pela Resolução COFEN n. 269/2002 e do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional pela Resolução COFFITO n. 242/2002).

Reconhecemos também que diante desse tenso movimento entre instituições formadoras e mercado de trabalho vêm se consolidando ações coletivas dos próprios tecnólogos no sentido de se organizarem em movimentos representativos. Citamos como exemplo a criação da Associação dos Tecnólogos do Estado de São Paulo (Astec), em 1980, e o Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo, em 1989. Ressaltamos também algumas possíveis conquistas desses movimentos organizativos no sentido

⁶ O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia recomenda 98 denominações de graduações tecnológicas organizadas em dez eixos tecnológicos: produção alimentícia; recursos naturais; produção cultural e design; gestão e negócios; infraestrutura; controle e processos industriais; produção industrial; hospitalidade e lazer; informação e comunicação e ambiente, saúde e segurança. No entanto, o catálogo não esgota todas as possibilidades de denominações de ofertas, tendo em vista que são admitidas outras denominações em caso de cursos experimentais em oferta legal e regular, e que por ventura poderão no futuro integrar suas novas denominações ao catálogo.

de pressão para legitimar a identidade e o exercício profissional do tecnólogo, como a Lei n. 9.657/97, que institui o Dia do Tecnólogo no Estado de São Paulo e o Projeto de Lei n. 2.245/97, que regulamenta a profissão de tecnólogo.

O incentivo à oferta dos cursos superiores de tecnologia se evidencia pelo estímulo dado pelo Estado brasileiro a sua expansão, tanto no setor público – como exemplo, citamos a garantia de sua oferta na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei n. 11.892/2008) – quanto no setor privado, como evidenciado pelo crescimento exponencial desses cursos neste setor, fomentado, entre outras medidas, pelas parcerias público-privada, em particular a partir da década de 2000.

2. A educação profissional tecnológica de pós-graduação: cursos de mestrado profissional como alternativa de formação na pós-graduação

A oferta dos cursos de mestrado profissional no Brasil, de acordo com Jorge Almeida Guimarães, atual presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, começou no final da década de 1990. Atualmente o incentivo à oferta desses cursos, como sugerido pelo atual ministro da educação Fernando Haddad, é política de Estado e modelo de indução de oferta, sendo estimulada via chamada pública por editais abertos a quaisquer instituições que queiram ofertá-los e “ganhar dinheiro à beça”⁸ (sic).

A política de expansão dos cursos de mestrado profissional nos revela a opção feita pelo Estado brasileiro de difusão de um tipo diferenciado de formação de profissionais em nível de pós-graduação no Brasil. Reconhecemos que esse tipo de formação viabiliza a expansão do sistema de forma mais flexibilizada, primando pela redução de tempo, custos e prescindindo do aprimoramento teórico-conceitual que fundamenta a formação profissional em nível de pós-graduação.

⁷ Em entrevista para o jornal *O Globo*: “Mestrado Profissional vira política de Estado, diz CAPES” (22/06/2009).

⁸ Ver Rodrigues (2009 a e b).

Ressaltamos que o presente trabalho, ao criticar a concepção de formação proposta pelos cursos de mestrado profissional, se pauta na análise de documentos legais, na restrita bibliografia acadêmica existente sobre o tema e em texto de jornal. Com isso reconhecemos a necessidade de estudos posteriores que abordem, por exemplo, de que forma tal política educacional vem sendo implementada e apropriada por diferentes instituições ofertantes.

E, assim, atentos aos limites do presente trabalho, analisamos a atual regulamentação do mestrado profissional, instituída pela Portaria Normativa n. 17/2009, que nos revela três principais características que a distingue dos mestrados acadêmicos:

Perfil institucional e pedagógico do curso – De acordo com o seu Art. 5, as propostas de criação dos cursos de mestrado profissional poderão ser encaminhadas à CAPES por universidades, instituições de ensino e centro de pesquisa, pública e privada, inclusive em forma de consórcio. Com isso o processo de flexibilização não se limita ao perfil diferenciado do curso, mas abrange também o perfil institucional para sua oferta, tendo em vista que não é necessário ser uma instituição de nível superior para oferecê-lo. Em relação à duração dos cursos, houve uma alteração importante em relação à nova regulamentação: retirou-se o mínimo de um ano de duração, estipulando-se, agora, que, para atender a situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas proposições de cursos com duração temporária. Com isso uma questão se levanta: será que essa mudança servirá de brecha legal para criação de cursos de mestrado profissional com duração até mesmo inferior a um ano?

Perfil docente – O perfil do corpo docente desses cursos traz especificidades, tendo em vista que, de acordo com o seu inciso 1, a sua qualificação deve ser demonstrada pela produção intelectual construída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional. Com isso a composição do corpo docente deve integrar doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa apli-

cada para que se atenda ao desenvolvimento de pesquisas voltadas para resolver problemas específicos e se potencialize o estreitamento das relações com o setor produtivo.

Perfil de egresso – Na busca de reforçar a relação formação e sistema produtivo, um dos critérios de avaliação dos cursos de mestrado profissional são as informações sobre o destino dos egressos, a chamada “empregabilidade” e a trajetória profissional. Outro ponto importante que caracteriza o perfil discente dos cursos é o fato de esses não contarem com a concessão de bolsas de estudos pela CAPES, salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, tendo em vista que esses cursos não exigem dedicação integral.

A CAPES fará um tipo de avaliação diferenciada do mestrado profissional, considerando as suas especificidades, por ser um tipo de formação marcadamente voltada para o mercado de trabalho, não só no seu aspecto curricular, mas também em relação ao próprio perfil dos corpos docente e discente.

A indução da oferta dos cursos de mestrado profissional contempla também o objetivo do governo de transformar as especializações (pós-graduações *latu sensu*) em mestrados profissionais com vistas ao cumprimento da meta de expansão do Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (PNPG 2004), que almeja formar mais de 45 mil mestres até 2010. E assim o mestrado profissional, de acordo com Siqueira (2006: 121-122), parece apenas um novo título para a pós-graduação *lato sensu*, visto que atende ao objetivo de aumento da qualificação profissional, mas que, no entanto, apresenta-se como um título diferencial que vale mais no mercado educacional dos cursos, na avaliação institucional e no financiamento.

3.A educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação como expressão da dualidade educacional no ensino superior

Segundo Campello (2009, 136),

a dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

Essa leitura da escola se fundamenta na concepção materialista histórica que compartilhamos e que nos possibilita desvelar a educação, mesmo que não restrita ao processo formal de escolarização, mas, sobretudo nele, com a marca da desigual correlação de forças sociais que ancora o antagonismo das classes fundamentais da sociedade.

O antagonismo de classe não surge no capitalismo, pelo contrário, o modo de produção capitalista é apenas o seu herdeiro mais recente. Seu surgimento nos remete à criação da propriedade privada e da divisão social do trabalho, onde resta, a partir de então, a uma ampla maioria trabalhar para sustentar uma minoria que convence a primeira da necessidade dessa subordinação física e ideológica.

A escola torna-se um importante mecanismo de produção desse convencimento. Com o advento do capitalismo, a escola assume uma relevância histórica na formação dos trabalhadores para atuarem na produção, a partir da introdução da maquinaria. Com isso o saber tácito do trabalho perde a sua exclusividade na formação dos trabalhadores, tendo em vista que esse passa a ser mediado também pelo saber escolar sistematizado, embora esse tipo de saber, ainda hoje, não seja compartilhado da mesma forma para todos.

O saber que a escola sistematiza e difunde, como toda prática social na sociedade classista, traz a marca desse antagonismo. Se não podemos compartilhar de forma igualitária dos bens produzidos em nossa sociedade, a educação, sendo uma prática social, também se expressa como um bem a ser difundido de forma desigual.

Com isso ressaltamos, e não por acaso, que a oferta dos cursos de educação profissional tecnológica⁹ primam pela curta duração. Nesse tipo de oferta o curso de graduação chega a apenas dois anos de duração e o de pós-graduação pode restringir-se a ainda menos, a um ano, caso os interesses do mercado de trabalho assim sinalizarem como necessário.

A educação profissional tecnológica se caracteriza atualmente como a formação que mais contribui para a expansão do ensino superior no país. Como vimos, este tipo de formação pode ser oferecida em dois níveis: na graduação, com a formação de tecnólogos, e na pós-graduação, como mestrado profissional. Tais ofertas de cursos de nível superior podem ser consideradas diferenciadas, não apenas pela sua vinculação mais direta com as necessidades do mercado de trabalho, mas, sobretudo, por destoa-rem dos outros tipos de formação oferecidas tradicionalmente no ensino superior: na graduação, com a licenciatura e o bacharelado, e na pós-graduação, com a especialização, mestrado e doutorado acadêmico¹⁰.

Embora os cursos de nível superior ditos como tradicionais se destinem também à profissionalização dos seus egressos, esse objetivo não os impede de contemplar na formação os fundamentos técnico-científicos que ancoram a área do saber correspondente à futura atuação profissional dos seus egressos. Nesse sentido, a nosso ver, a formação tradicional de nível superior, de cunho acadêmico, não sucumbe ao pragmatismo e ao diretivismo demandados pela formação direcionada a atender às questões específicas do mercado de trabalho, cabendo à educação profissional tecnológica assumir para si esse caminho paralelo e alternativo de formação em nível superior.

⁹ Denominados de forma geral como curso superior de tecnologia, em nível de graduação, e curso de mestrado profissional, em nível de pós-graduação.

¹⁰ De acordo com a LDB/96, a educação superior abrange cursos e programas referentes a: (i) cursos sequenciais por campo de saber; (ii) graduação; (iii) pós-graduação e (iv) extensão. Damos destaque neste trabalho apenas à graduação e à pós-graduação, tendo em vista que é nesses níveis que a educação profissional tecnológica de nível superior é oferecida.

Considerações finais

A partir das análises apresentadas, problematizamos o uso social que os cursos superiores de tecnologia e os mestrados profissionais assumem na política educacional brasileira como alternativa encontrada pelo Estado brasileiro para a expansão da educação superior nacional em um formato mais rápido e pragmático de formação. A política de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, a nosso ver, é marcada por uma perspectiva mais operativa da construção do conhecimento, reduzindo, com isso, as possibilidades de ampliação da formação proporcionada no nível superior.

No entanto, recusamos neste trabalho a mera indicação de que esse tipo de formação é o único destino de formação para a classe trabalhadora, pois reconhecemos que há muitos outros cursos de graduação, ditos como tradicionais, que também são marcados por esse mesmo perfil discente. Por isso, mesmo que pesquisas mostrem que os cursos superiores de tecnologia, que formam tecnólogos, são reconhecidamente os mais baratos, tendo a mensalidade com o valor bem mais baixo que as demais graduações e por serem concluídos em menos tempo, não compartilhamos aqui dessa vinculação tão linear e diretiva.

Reconhecemos a educação profissional tecnológica como um tipo de formação de nível superior que integra um projeto maior de reformulação da educação nacional conduzida pela política pública educacional brasileira. E analisá-la enquanto política pública implica também reconhecer o protagonismo do Estado brasileiro na indução dos processos já citados de mercantilização da educação nacional e da gradativa flexibilização dos tipos de cursos e saídas intermediárias em níveis diferenciados de formação, que dão totalidade à política educacional.

Compreendemos que esse “caminho alternativo”, oferecido pela educação profissional tecnológica, mostra-se como um rebaixamento no nível de formação em nível superior e corrobora com a naturalização da tradicional marca da educação na sociedade de classe, a qual chamamos de dualidade educacional.

Reconhecemos a necessidade de mudanças estruturais na educação

brasileira, mas nem toda mudança evidencia melhorias, por isso fez-se necessário problematizar os limites das reformas em curso, implementadas pela política pública educacional. No presente trabalho buscamos entender algumas das principais especificidades da política da educação profissional tecnológica (de graduação e de pós-graduação) com o intuito de potencializar o desvelamento dos sentidos, dos limites e das possibilidades que se colocam no processo mais amplo de transformações engendradas pela política pública educacional brasileira contemporânea.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 2.208/1997, aprovado em 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

----- . Decreto n. 5.154/2004, aprovado em 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. 5.773/2006, aprovado em 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 sequenciais no sistema federal de ensino.

----- . Decreto n. 6.096/2007, aprovado em 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

----- . Lei n. 9394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

----- . Lei n. 11.096/2005, aprovada em 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. Lei n. 11.892/2008, aprovada em 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. Lei n. 12.202/2010, aprovada em 15 de janeiro de 2010. Altera a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências).

_____. Parecer CNE/CP n. 29/2002, aprovado em 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.

_____. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, dez. de 2004.

_____. Portaria Normativa MEC n. 2/2008, aprovada em 31 de março de 2008. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES.

_____. Portaria Normativa MEC n. 7/2009, aprovada em 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____. Portaria Normativa MEC n. 17/2009, aprovada em 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____. Resolução CNE/CES n. 2/2007, aprovada em 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional (verbete). IN: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio César França. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 2009 (2ª edição revisada e ampliada).

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução COFEN n. 269/2002, aprovado em 18 de abril de 2002. Dispõe sobre o veto ao Exercício Profissional da Enfermagem, pelos portadores do Diploma de Tecnólogo em Enfermagem.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Resolução COFFITO n. 242/2002, aprovada em 7 de novembro de 2002. Dispõe sobre o veto ao registro no COFFITO de título de tecnólogo em Fisioterapia e ao exercício da atividade profissional por seu portador.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 37-61. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>.

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei 9.657/1997, aprovada em 14 de maio de 1997. Fica instituído o Dia do Tecnólogo, a ser comemorado, anualmente, em 6 de outubro, em todo o território paulista.

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.

LOPES, Reginaldo. Projeto de Lei n. 2.245/2007, de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes. Regulamenta a profissão de Tecnólogo e dá outras providências.

O GLOBO. Mestrado Profissional vira política de Estado, diz CAPES. Caderno Boa Chance, 21/06/2009. (Entrevista de Jorge Almeida Guimarães, presidente da CAPES, conduzida pelo jornalista Demétrio Weber). Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/post.asp?cod_post=198056 [capturada em 07/07/2009 as 18h].

PETEROSSI, Helena Gemignani. Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

ROCHA, Marisa Brandão. Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009. (tese de doutorado).

RODRIGUES, José. "Vamos ganhar dinheiro à beça": a política de Estado do governo Lula da Silva para a Educação Superior. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, 2009 - a (mimeo).

..... . “Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, 2009 - b (mimeo).

SIQUEIRA, Ângela. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. IN: SIQUEIRA, Ângela e NEVES, Lúcia (orgs.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

Avaliação Institucional: O SINAES em Movimento

Zacarias Gama¹

Jorge Oliveira de Souza²

Luiza Chaves³

Vanessa Ramos⁴

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira⁵

Vinicius Calçada⁶

Adriana Andrade

Marcele dos Prazeres

Resumo

A literatura sobre avaliação institucional no Brasil é relativamente recente e tem sido crescente desde a instituição do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), em 1993. Os artigos encontrados tendem a analisá-la de diversas maneiras, sempre alargando o seu desenvolvimento teórico e prático: ora considerando-a “como instrumento para a formulação de políticas para aprimorar a gestão das IES federais”; “as desconstruções que o SINAES vem sofrendo”; as suas “concepções e implicações nas políticas atuais”; ora ponderando o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação. Contudo, os objetos de estudo têm sido analisados como coisas isoladas, unidimensionais, exteriores ao horizonte de um determinado todo, “na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente”. Nosso exercício de reflexão neste ensaio segue os caminhos do materialismo histórico-dialético, e tem como objetivo abordar a avaliação institucional como um fenômeno social em sua totalidade.

Palavras-chave: avaliação institucional; SINAES; políticas públicas de avaliação.

¹Doutor em Educação (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ.

² Doutorando do PPFH/UERJ.

³ Mestra do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FBEF) da UERJ.

⁴ Mestranda do PPFH/UERJ.

⁵ Doutoranda do PPFH/UERJ

⁶ Bolsistas de Iniciação Científica UERJ.

Introdução

A produção literária sobre avaliação institucional no Brasil tem sido crescente desde instituição do PAIUB em 1993. Parte dessa produção tem sido veiculada pela *Revista de Avaliação da Educação Superior* e pela *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, publicadas respectivamente pela Universidade de Sorocaba (SP) e Fundação CESGRANRIO (RJ).

Os artigos que tais revistas têm publicado analisam a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) de diversas maneiras, sempre alargando o seu desenvolvimento teórico e prático: ora considerando-a “como instrumento para a formulação de políticas visando a aprimorar a gestão das universidades federais” (PEIXOTO, 2009), enfatizando “as desconstruções que o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) vem sofrendo” (LIMANA, 2009), examinando as suas “concepções e implicações nas políticas atuais” (BARREYRO, 2008); ora ponderando o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CARNEIRO, 2008; GRECO et al, 2007; AUGUSTO; BALZAN, 2007). É comum haver a predominância de uma concepção filosófica que isola os fenômenos e situa as suas causas fora deles, seja como determinação de agências multilaterais, seja como inspiração de modelos internacionais. Em nenhum dos artigos se examinam com intensidade as entranhas do fenômeno avaliativo para defini-lo, apreender as suas contradições, seu movimento interno ou as suas bruscas transformações.

Os artigos da *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação* têm abordado o fenômeno avaliativo SINAES em sua exterioridade. Seus autores (SEGENREICH, 2002; NUNES, 2006; MARCHELI, 2007) deixam de examinar as suas entranhas. O que predomina é a ideia de recuperar práticas e experiências positivas para apresentar subsídios à implantação do “novo”, com esforços substantivos para evidenciar os desafios a serem enfrentados (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006). Sem exceção, perdem a oportunidade de apreender os seus movimentos internos, ligações e interações com os outros fenômenos. O porquê de o PAIUB e o ENC terem aspectos positivos e negativos não é observado como resultado de contradições internas,

tampouco se buscam apreender os movimentos que determinaram as suas superações.

Regra geral, os objetos são analisados como coisas isoladas, unidimensionais, exteriores ao horizonte de um determinado todo, “na maioria das vezes, não expresso e não percebido explicitamente” (KOSIK, 1976). Prioritariamente consideram as causas externas aos fenômenos, permitindo-nos visualizar o movimento mecânico dos mesmos, ou seja, as modificações de volume de quantidade. Nunca explicam o motivo por que se passa de uma qualidade a outra.

Somente um artigo destaca as alterações que o SINAES vem sofrendo a partir de 2005, impondo-lhe forte inflexão contrária à universidade mais democrática e transformando o sistema de avaliação em um sistema de informações para servir a diferentes públicos externos à comunidade universitária e em um sistema de credenciamento e descredenciamento de cursos e IES.

Francisco de Oliveira (2004) já chamou de neopopulismo os regimes de exclusão dos trabalhadores, tanto da grande como da pequena política, o que os transforma genericamente em objetos de políticas compensatórias. Considerando nosso objeto, verificamos que o neopopulismo se manifesta concretamente, afastando professores, pesquisadores, funcionários técnico-administrativos e estudantes das decisões relativas à vida acadêmica, e impõe fortes regulações, arrochos salariais, novas formas de alienação e produção científica estranhada. Isso, porém, não causa estranheza; a entrada do MEC em uma fase de “dependência desejada” (PAULANI, 2008) corresponde ao que já aconteceu em outros setores governamentais – a submissão da universidade brasileira a modelos estrangeiros apresenta-se como tábua de salvação para incluir o país no sistema educacional mundial, “mesmo que no papel o mais subalterno possível” (PAULANI, 2008).

Nosso exercício de reflexão segue os caminhos dados pelo materialismo histórico-dialético e objetiva abordar a avaliação institucional como um fenômeno social em sua totalidade, na medida em que sabemos possuir em sua qualidade de elementos um sentido e uma existência concreta. A exposição compreende o marco regulatório da avaliação das

IES original com a expectativa de dar visibilidade ao projeto de universidade em construção; demonstrar que o SINAES atual foi vitimado por uma inflexão conservadora que impõe de cima para baixo uma nova reforma das IES públicas para atender aos interesses do capital e, por fim, demonstramos analiticamente que a lógica reformista mediada pelo neoinstitucionalismo e pelo capital social aliena o *homo academicus* e a sua criatividade individual.

Marco regulatório

O documento SINAES (BRASIL/SINAES, 2004) é o referencial para a ideação de universidade contemporânea. Seu intento é dinamizar as reformas da Educação Superior, diversificar os seus provedores e os tipos de instituições e perfis docentes para ampliar as matrículas, as demandas e a competitividade. Ele se preocupa com a inserção do País no processo de globalização educacional e com a internacionalização do conhecimento. Reconhece a importância da Educação Superior, da pesquisa científica e tecnológica no conjunto das políticas públicas por causa de seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional e para o desenvolvimento econômico e social sustentável.

Em suas diretrizes, avaliar significa adequar as IES à nova sociabilidade do capital em bases democráticas, com cidadania participante, instituições estratégicas para a implantação de políticas setoriais nas áreas de desenvolvimento científico, tecnológico e social. A melhoria da qualidade acadêmica, regulada e monitorada, deve estar de acordo com os diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, avanço do conhecimento e atuação acadêmico-profissional. À necessidade de dar fé pública à Universidade corresponde reorientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e dar ênfase aos resultados ou produtos realizados. A função que o Estado se atribui para a melhoria da qualidade das IES é determinante do processo de avaliação.

Mas, se antes o Documento buscava ultrapassar a simples medição e os aspectos performáticos individuais visando ao “aperfeiçoamento

acadêmico, à melhoria da gestão universitária e à prestação de contas de seu desempenho para a sociedade” (BRASIL, 2004), com a mudança de pasta no MEC, mediada por modelos estrangeiros, a ideia passa a ser a de superar as ineficiências de cima para baixo, adaptá-las às novas exigências sociais e incrementar o mercado de trabalho. A ênfase avaliativa recai sobre indicadores quantitativos, visíveis e descritíveis. O SINAES revaloriza a lógica que o constitui como um sistema combinado de avaliação, regulação e monitoramento. O Decreto Federal n. 5.773/2006 atribui ao MEC a regulação e a supervisão, zelando pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006). No âmbito das políticas públicas em que se inscreve, a expectativa é a de que as IES sejam reformadas e reestruturadas para expandir e democratizar o acesso, se qualificarem e assumirem papel importante no projeto desenvolvimentista.

A formação humana e a produção de conhecimentos e técnicas e a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão, perdem a centralidade que possuíam no texto original (BRASIL, 2004). As recentes alterações definem objetivos de curto prazo com base no ENADE⁷, no Conceito Preliminar de Curso (CPC)⁸, no Indicador de Diferença entre Desempenho Esperado e Observado (IDD)⁹ e no Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁰.

Nas novas Notas Técnicas do MEC, a nova Universidade é pensada a partir de indicadores de produtividade e está longe de ser meio para a emancipação do ser humano. Em cada uma revela-se a subsunção do *homus academicus* a interesses que não são os seus e pouco ou nada contribuem para a sua própria humanização; vai se realizando a mitologização dos mesmos, como se estivessem hipostasiados, destituídos de sentimentos, desejos, aspirações e vontade própria.

⁷ O ENADE em sua versão atual objetiva aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação. É realizado por amostragem e o resultado obtido pelos participantes é inscrito em seu histórico escolar.

⁸ O CPC é calculado para cada curso avaliado nas áreas contempladas pelo ENADE.

⁹ O IDD resulta da diferença entre o desempenho médio obtido no ENADE pelos estudantes concluintes e o desempenho médio que era esperado.

¹⁰ O Índice Geral de Cursos (IGC) é a média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

O sistema apropria-se da realidade de maneira vazia, devendo todos os sujeitos responder de igual maneira aos mesmos desafios. Abstratamente constitui a si mesmo como uma “realidade superior”. Deixa de considerar que o homem não está e não se deixa empregar em projetos subjetivos, e tampouco é um sujeito inerte. Como Kosik (1976) já nos indicou, “a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, que cria a realidade (humano-social)”.

Eis aí a contradição mais imediata. O novo sistema procura comandar e dominar pelo alto aqueles que desenvolvem diariamente práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas universidades. Segundo Lefebvre (2009), é o abstrato que se torna assim, abusivamente, “um concreto ilusório e, todavia, demasiado real, que oprime o concreto verdadeiro: o humano”.

Florestan Fernandes (2008), a respeito, já nos advertiu que a instituição é difícil de ser comandada pelo alto, pois tem ritmos próprios que não são autodeterminados ou autossuficientes. O meio societário alimenta o fluxo dos seus ritmos, “intensificando-os ou moderando-os, preservando-os ou alterando-os, fortalecendo-os ou solapando-os”. São “as condições materiais e morais da existência social” da sociedade, por sua estrutura e evolução típicas, determinantes dos movimentos institucionais. A reforma da Universidade, tal como está sendo pretendida, presume existirem nas bases certas “disposições coletivas de mudanças socioculturais, orientadas no sentido de modificar a posição do Brasil no fluxo da moderna civilização industrial” (FERNANDES, 2008).

A avaliação institucional em processamento não é, contudo, um fenômeno isolado; é parte de uma totalidade que visa a adequar a Universidade ao tamanho e à força do Estado. O problema que a avaliação passa a representar se objetiva pela regulação e controle da produção intelectual das universidades, sem estar a serviço da superação de nosso estágio de dependência e a favor da emancipação dos homens e do País.

A visão emergente de outro tipo de Universidade, com mais autonomia e soberania, e de sociedade com melhor posição na divisão internacional do trabalho contida no Documento original fica obliterada. Abrir mão de um projeto de Universidade a partir das bases, praticamente invia-

biliza a conjugação do educacional/cultural com o social e o nacional na construção de um novo projeto societário brasileiro para além dos limites do capitalismo dependente.

Avaliar e reprimir?

As reformas das IES integram o conjunto de políticas públicas que deveriam preparar o País para um novo tempo, mas não para uma forma de “dependência desejada”. Afinal, para o governo, “toda Universidade produz consequências dinâmicas e certa espécie de rendimento, relacionando-se, assim, com o padrão e o ritmo do desenvolvimento da sociedade global”, conforme Florestan Fernandes (2008). Não são, então, desprezíveis as tensões entre o que se pretende de cima para baixo e o que se dá nas bases, sendo desconsideradas as possíveis composições internas que aglutinam interesses e valores.

As propostas de reformas inspiradas em neoliberais e neoinstitucionalistas, tais como Fukuyama (2005), apontam para a construção de estados fortes e eficazes, com “novas instituições governamentais e o fortalecimento daquelas já existentes”, com preterição pelo meio societário e sua capacidade de alimentar, intensificar, preservar e alterar os seus ritmos, e com relação aos movimentos de resistência às diversas formas de hegemonia mundial originadas e postas em prática na América Latina, tais como o Fórum Mundial de Porto Alegre, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento de Estudantes contra a Reforma Universitária etc.

Três versões de neoinstitucionalismo, como mediações importantes na política de avaliação institucional, nos permitem compreender as propostas de um projeto de avaliação em favor da maior produtividade institucional. As três versões (histórica, escolha racional e sociológica) têm os indivíduos como seres isolados, egoístas, remetidos a si e que de modo calculista e estratégico buscam maximizar seus rendimentos no interior das instituições, locupletando-se da estabilidade e das expectativas de futuro, beneficiando-se utilitariamente das possibilidades para maximizar suas preferências pessoais.

Até o neoinstitucionalismo sociológico, em sua vertente atual, avalia e reprime os cálculos estratégicos individuais, admitindo que as práticas institucionais comuns devam nascer de processos de discussão, com participação de todos, democracia e transparência (HALL; TAYLOR, 2003). Na proposta original do SINAES a participação de todos os indivíduos da comunidade universitária é uma forte ideia central e é uma “exigência ética própria dos processos educacionais”, respeitando-se as suas competências científicas, profissionais, formais, políticas e administrativas (BRASIL/SINAES, 2004).

À primeira vista esse apelo poderia significar a superação da aparente passividade e imobilismo para um estado de atividade criadora, a serviço da superação do desenvolvimento dependente. Na prática não é isto o que vem acontecendo. A produção desse coletivo participante ocorre pelo alto, é estranhado e converge as forças ativas para as demandas e formas exógenas de controle. Para Fernandes (2008), esse coletivo não “envolve, preliminarmente, uma disposição de querer coletivo ao nível do poder político”. Ao invés de se absorver o dinamismo já existente para a consolidação de uma ordem competitiva, as regulações, autorregulações e o monitoramento, ao contrário, tendem antes a produzir coletivos e relatórios estranhados; a subsumir o tempo livre de criatividade dos professores, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo e a engessar o indivíduo e sua subjetividade. A ordem é que as instituições têm não apenas de trabalhar bem, mas de buscar sua legitimidade perante os seus clientes, isto é, os cidadãos do Estado, como assevera Fukuyama (2005). As formas de avaliação institucional devem aquilatar e estabelecer *rankings* dos processos de trabalho (ensino, pesquisa, extensão e administração), dos produtos e da satisfação dos clientes.

Recapitar a Universidade

Dias Sobrinho, originalmente um dos principais teóricos do SINAES, na introdução ao livro *Avaliação da Educação Superior* (2000), situa a ava-

liação no “quadro histórico em que emerge”, marcando a sua insatisfação face aos graves paradoxos típicos deste “cruzamento de final de século e véspera de um novo milênio”. Enfatiza que, a despeito do espetacular progresso material a partir do Consenso de Washington, a miséria, a falta de escrúpulo e de sentido ético do liberalismo capitalista protagonizam “a atual onda de revolução industrial e tecnológica”. Há uma “nova desordem mundial”, diz ele, onde o mercado rege a sociedade, favorecendo “descaradamente os países, as corporações e os indivíduos ricos, quando não agentes do crime, aprofundando ainda mais a já muito grave desigualdade de direitos”.

Nesse mesmo quadro, diz-nos que o horizonte da equidade social está distante, e se revela como falaciosa a vinculação entre educação e emprego propalada pela Teoria do Capital Humano, reconhecendo que “educação per si não garante empregos nem consegue criar novas ocupações compatíveis com as demandas”; com base em Basil Bernstein (1996), indica ser esta vinculação “mais ideológica do que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários” (SOBRINHO, 2000). O mercado de trabalho, afirma, não precisa “homogeneamente de tantos novos formandos todos os anos” e a mais alta formação deixou de ser garantia de emprego até nos países mais industrializados. Na América Latina e no Brasil, apesar da expansão das matrículas, os resultados econômicos são pífios e é substancial a perda de competitividade. Conforme seu raciocínio, só a expansão da cobertura não basta; é preciso aumentar a qualidade educacional e a equidade social.

Essas críticas de Dias Sobrinho podem, entretanto, nos induzir a conclusões equivocadas, como, por exemplo, a de que propõe uma ruptura ontológica com o neoliberalismo. Porém, quando são confrontadas as suas críticas com as de outros autores de índole conservadora, nada muda. Mantém-se a esfera ontológica anterior com as mesmas categorias, legalidade e relações sociais.

Para o conservador Kliksberg (2002), por exemplo, o imenso potencial produtivo da sociedade capitalista, estruturada em bases neoliberais, não se traduz em melhorias das condições de vida para amplos “setores do planeta”; há brechas entre esse potencial e a vida cotidiana e os níveis

de participação e situação de exclusão social, resultando em uma “cidadania social degradada” e impossibilidades de participação orgânica.

Dias Sobrinho e Kliksberg não superam nem reivindicam rupturas à continuidade de desenvolvimento neoliberal. Kliksberg (1998), alinhado a outros neoliberais – Putnam (1994) e Fukuyama (1999) –, defende a “revalorização do capital humano e do capital social e a retomada das relações entre iniquidade e crescimento”. Assume “o desenvolvimento como um processo essencialmente amigável, centrado em ajudar os outros e a si”, bem como em novas formas de gerenciamento dos serviços públicos que confirmam às pessoas mais capacidade para ajudarem a si mesmas e a outros. Para ele é imperativo se redesenhar o Estado, redefinindo suas estruturas institucionais e formas de gestão, com a adoção de técnicas modernizantes para facilitar e promover o desenvolvimento social.

Os intentos desses autores convergem para o capital social onde a avaliação institucional constitui-se como poderoso instrumento de intervenção participante e amigável na gestão da universidade. Todos eles se apresentam como discípulos diligentes do Banco Mundial e do BID.

Uma síntese

O SINAES inscreve-se no âmbito das políticas para avaliar as universidades brasileiras, tendo como escopo uma determinada teoria da realidade e concepção da mesma.

As transformações em seu *corpus*, a partir de 2005, que forçam sua inflexão em direção ao controle permanente da vida universitária, visando a resultados esperados pelo mercado, decorrem das disputas e alternâncias de grupos políticos no MEC e das novas mediações neotecnicistas e neoinstitucionalistas. O conjunto de normas atuais altera as aparências interna e externa do SINAES e imprime-lhe outras e novas finalidades e novos instrumentos operativos.

Tomando o SINAES como um todo estruturado, podemos observar que sua anatomia original passou, a partir de 2005, a ser mediada por novos fenômenos que excluem o *homo academicus* de importantes pro-

cessos de decisão em relação a si mesmo e à instituição, como professor, pesquisador e sujeito com vontade própria. Essa inflexão de matiz conservador expunge a participação democrática da comunidade acadêmica e a possibilidade de coletivos mais produtores e criativos e alinha-os às leis favoráveis ao desenvolvimento do individualismo, submetendo os indivíduos à rigorosa supervisão e monitoramento que engessam suas subjetividades e tornam-os “servos dos seus objetos”.

As mediações alteram a essência original do SINAES. Forçam sua transição de uma ordem de relações para outra, com fortes impactos sobre a vida dos professores, pesquisadores, estudantes e funcionários técnico-administrativos.

As determinações provenientes do mercado passam a comandar a vida das instituições universitárias e dos seus sujeitos, limitando e estreitando suas subjetividades e, portanto, o pensamento criativo e abrangente. Instrumentaliza-se a Universidade a partir da centralidade em resultados nesses tempos de globalização. Milton Santos (1998), a esse respeito, já nos disse que “a globalização agrava essa situação” favorecendo o surgimento de grupos de indivíduos competitivos, “bafejados pelo mercado”, “que se instalam no mundo como atores centrais”, sem, entretanto, serem intelectuais; “esses são inadministráveis”.

Referências Bibliográficas

AUGUSTO, R; BALZAN, N. C. (2007). *A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES*. Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dezembro.

BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. (2006). *Decreto Federal n. 5.773*. Brasília: Presidência da República. Cap. I, Art. 1º, § 2º, 09 de maio.

BRASIL. (2004) *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à Regulamentação*. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível no site: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes>. Acessado em agosto de 2009.

CARNEIRO, B. P. B; NOVAIS, I. L. (2008). *As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado*. Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 713-732, novembro.

DIAS SOBRINHO, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes

FERNANDES, F; IANNI, O. (Org.). (2008). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

FUKUYAMA, F. (1999). *Social Capital and Civil Society*. FMI: Conference prepared for delivery at the IMF Conference on Second Generation Reforms. Disponível no site: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.html>. Acesso em Fevereiro de 2009

FUKUYAMA, F. (2005). *Construção de Estados: governo e organização mundial no século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco.

GRECO, S. M. D. et al. (2007). *A construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP*. Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12 n. 2 junho.

KLIKSBERG, B. (2002). *Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: PREAL.

KOSIK, K. (1976). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEFBVRE, H. (2009). *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM

LIMANA, A. (2008). *Desfazendo mito: o que estão fazendo com o SINAES?*. Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 869-873, novembro.

MARCELLI, P. S. (2007) *O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul./set.

NUNES, L. C. (2006) *As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 339-348, jul./set.

OLIVEIRA, F. (2004). *Há vias abertas para a América Latina?* In BORON, A. A. (Org.) *Nova Hegemonia Mundial – Alternativas de mudança e movimentos sociais*. Buenos Aires: CLACSO, p. 111 – 118.

- PAULANI, L. (2008). *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo.
- PEIXOTO, M. C. L. (2009). *A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação*. *Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, março.
- POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. (2006). *SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira*. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, Dez.
- PUTNAM, R. D. (1994) *Para hacer que la democracia funcione*. Venezuela: Galac.
- SANTOS, M. (1998). *O Professor como intelectual na sociedade contemporânea*. São Paulo: Conferencia de Abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

Um Projeto de Emancipação Humana na Construção do Nível Médio do Campo pelo Movimento Sem-Terra no Brasil

Jacqueline Aline Botelho Lima¹

Resumo

Neste trabalho destaco a importância da apropriação teórico-metodológica das categorias “classe social”, “contradição” e “hegemonia” na identificação dos limites para a realização de um projeto de nível médio do campo articulado a um projeto societário de educação para a construção de uma sociabilidade crítica ao capitalismo. Esta educação para a emancipação dos trabalhadores pressupõe uma formação politécnica que supere o tradicional antagonismo, no nível médio, entre o mundo do trabalho e o da formação humana. Neste sentido, as iniciativas de formação de nível médio do campo, protagonizadas pelo MST, preocupadas com a relação ontológica e histórica entre trabalho e educação, precisam ganhar força junto ao conjunto da sociedade e dentro da classe trabalhadora na superação do trabalho alienador do homem e vir acompanhadas de uma articulação política com as diferentes frações da classe trabalhadora, com destaque para os educadores das escolas públicas de ensino básico (em nível médio) - que pouco tem possibilidades de contato com os debates sobre educação feitos pelo MST.

Palavras-chave: Nível Médio, MST, Trabalho e Educação, Políticas Públicas.

¹ Doutoranda em Serviço Social (FSS/UERJ), e Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

Introdução

Neste trabalho, pretendo problematizar os desafios à organização dos trabalhadores com vistas à construção de um projeto articulado de educação pública, a partir da consideração do nível médio do campo como área fértil para a promoção dessa articulação, quando explicita as contradições do trabalho na sociedade capitalista que coloca desafios à juventude do campo. Ao encontrar estas contradições na sua pedagogia do trabalho, o MST, juntamente com outros movimentos do campo, será desafiado a publicizar as contradições deste trabalho como forma de garantir legitimidade na luta contra uma cultura alienadora do campo. Neste sentido, a articulação campo-cidade, a articulação política entre as diferentes formas de organização dos trabalhadores (movimentos sociais, organizações sindicais e partidárias), bem como a conexão com as dinâmicas institucionais (Universidade, escola, etc.) são fundamentais na construção de um projeto de emancipação humana que atravesse a educação, a cultura, assim como outras dimensões da vida humana.

1 - Projetos societários distintos desafiam a organização dos trabalhadores

Não há projeto de educação conservadora ou com vistas à emancipação humana que não esteja vinculado a um projeto societário, o que nos demonstra que a luta pela escola pública reivindicada pelos trabalhadores requer a construção de bases para a emancipação dos mesmos. No entanto, encontrar os fundamentos para a construção destas bases é o desafio da demonstração concreta do materialismo histórico e do exercício da práxis revolucionária. Neste caminho, como destaca o autor, é importante estarmos atentos à educação do campo como portadora de mediações que “qualificam a práxis na luta contra-hegemônica pela superação do projeto societário de capitalismo dependente e das relações sociais capitalistas”. Isto se torna possível pelas contradições que esta educação explicita a partir das suas experiências de formação humana que convivem, em contraste, com a hegemonia da pedagogia do capitalismo alienador. (FRIGOTTO, 2009, p.2)

Este contraste é o mesmo visto entre o trabalho humanizador e o trabalho alienador do homem e revela que esses dois projetos de educação em sociedade revelam projetos societários absolutamente contrários. Portanto, por ultrapassar a formação escolar e qualquer pedagogia do ensino, o que a educação do campo faz é denunciar a contradição capitalista, enfrentando, no projeto conservador, a sua direção estratégica da formação humana.

Na superação do capitalismo, que implicaria uma superação do trabalho alienador, exige-se uma reflexão dos movimentos sociais sobre as possibilidades de transformação da ordem social, numa identificação dos pontos fundamentais (estratégicos) de atuação do capital. Ou seja, aos movimentos sociais, cabe o papel de identificar quais projetos da sociedade capitalista devem atacar com maior ênfase por serem reveladores do nexo entre “movimento orgânico” do capital e “movimento conjuntural”².

Numa investigação de nossa realidade, não há dúvidas que a luta no Cone Sul contra os regimes ditatoriais foi legítima e correspondeu a avanços constitucionais importantes aos trabalhadores, “tais como os apresentados no Capítulo III da Constituição Federal de 1988 -“Da Educação, da Cultura e do Desporto”(LEHER, 2001, p.146). Mas, para além do seqüestro aos direitos civis e políticos, os trabalhadores também vivenciavam, naquele momento, a aceleração da condição capitalista dependente de seus países, que tornou-se possível pela política de conciliação de classes economicamente dominantes, viabilizadora do projeto de parceria entre o moderno e o arcaico improdutivo, que tornava mais distante as possibilidades de construção de um Projeto Nacional de Desenvolvimento.

A forte repressão às organizações dos trabalhadores nos anos de ditadura era prerrogativa à política de “[...] articulação de militares com empresários ligados ao grande capital nacional e estrangeiro, apoiada pelos latifundiários e políticos conservadores [...]” (BADARÓ, 2009, p.101) e, desta forma, todo projeto latino-americano de visibilidade nacional estaria

² De forma geral, os *Movimentos orgânicos* são fenômenos relativamente permanentes, que abrem caminho à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos e os *movimentos de conjuntura* caracterizam-se como fenômenos ocasionais, imediatos, quase acidentais, que certamente dependem de movimentos orgânicos, mas seu significado não possuem um alcance histórico amplo. (GRAMSCI, 2002, 3, p. 36-37)

articulado aos interesses internacionais de manutenção da subordinação capitalista desses países. Por este motivo, a ditadura empresarial-militar não poderia ser vista apenas como um ataque ao direito de participação e organização dos trabalhadores. Para além desta tragédia que representava a “intervenção pós-golpe em 383 sindicatos, 45 federações e 4 confederações” (Ibidem) ela representava um “desmantelamento da oposição socialista”(LEHER, 2001, p.158) e um ataque a qualquer projeto popular de desenvolvimento que questionasse aquele modo de produção material da existência em curso.

O governo de Vargas recompôs as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa, em que antigas e novas formas de dominação se potencializavam em nome do poder de classe. Configura-se a “modernização do arcaico”, o transformismo e não a ruptura das estruturas da desigualdade. Fernandes (1974; 1981) nos diz que, no plano estrutural, as crises de conjuntura entre as frações da classe dominante são superadas por processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Assim, após a Revolução Constitucional de 1932, não se observa uma eliminação da oligarquia agrária ligada ao Brasil arcaico ou tradicional (LIMA, 2008, p.94).

Dentro da mesma escola de pensamento de Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira (2003), também se contrapôs à tese da estrutura dual onde um país arcaico e tradicional amarra ou impede avanços do país desenvolvido e moderno. Para o autor, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido, se alimenta na particularidade da sociedade capitalista dependente, de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Desta forma, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais, se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. (Ibidem, p.94)

O atraso era unidade contraditória em contraposição às formulações duais entre atraso e desenvolvimento. A modernidade da década de 1970 podia ser entendida como o uso que o setor moderno da economia fazia do setor “atrasado”, na realização de uma unidade contraditória entre os pólos. O pólo dinâmico servia-se do atrasado para desenvolver-se.

Esta análise rompe com uma suposta clareza de oposição entre burguesia nacional e setores agrário-exportadores, bem como entre capital financeiro e capital produtivo. (Ibidem, p.95)

Neste sentido, como destaca Leher (2001, p.156), a

...rediscussão do “desenvolvimento desigual do capitalismo” é um dos maiores desafios teórico-práticos dos movimentos sociais e das ciências econômicas e sociais dos países periféricos [...] a análise da reestruturação produtiva não pode tomar como referência apenas os casos da Europa e dos EUA. Nos países periféricos a situação é outra, dado o precário Estado Social [...]

Para Marini (1985, p. 198), a classe operária é convocada a assumir em grau cada vez maior a iniciativa política e a levantar para o conjunto da sociedade uma alternativa à dependência, à injustiça social e à opressão estatal, consubstanciais à solução burguesa. Esta iniciativa exige a identificação de elementos conjunturais que estão atrelados à estrutura orgânica do capital. Nas políticas educacionais podemos incluir a pedagogia das competências que atingem “em cheio” o nível médio, chegando ao ensino superior.

2. Organização para a construção de que “identidade”?

Como destaca Leher (ibidem, p.157), os chamados “novos” movimentos sociais “vicejam em um terreno que se não é inédito, ao menos foi fortemente ressignificado: a sociedade civil”. O autor se refere ao “hipertrofiamento da noção de sociedade civil” apoiada na tese de “uma nova era em que os antagonismos centrados nas contradições capital e trabalho não têm mais lugar”. Dentro dessa sociedade civil que declarava o fim da centralidade do trabalho na vida social, os “novos” movimentos sociais, a partir da concepção de um dos principais ideólogos da “terceira via”, Anthony Giddens, defendem a mobilização “para a auto-ajuda e por temas como feminismo e ecologia” que contribuiriam para a reflexibilidade local e global, “abrindo espaço para o diálogo público a respeito destas

questões". Estes movimentos "são pragmáticos e pouco ideológicos" e se colocam como

[...] parceiros do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo desta forma para a despolitização das mesmas. A sociedade, nesta concepção, é apenas um conjunto de grupos de interesse desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global. (Ibidem, p.162, grifos meus)

A identidade, no viés pós-moderno dos "novos" movimentos sociais, não pode ser uma identidade de classe, porque considera que as representações, as falas dos sujeitos (seus discursos) são constitutivas do mundo e que os conflitos existentes em sociedade são originários dos discursos plurais que respeitam a diversidade da natureza humana, com destaque a sua dimensão culturalista. Nesta "vertente lingüística", a adesão dos sujeitos a uma determinada causa é princípio e fim em si mesmo, sendo a cultura popular elemento agregador de sujeitos em um coletivo, sem que haja em seu conteúdo um questionamento de sua relação com o conjunto da sociedade representada pelo Estado e suas políticas públicas, pelas escolas públicas estatais, pelas organizações dos trabalhadores e dos proprietários dos meios de produção. Nesta direção, a cultura popular torna-se algo efêmero e é dialogada com a sociedade que se torna mais abstrata ainda. O ponto de junção entre a Natureza e a Cultura não era mais o "trabalho", passando a ser o "Corpo" que nos daria certeza sensorial sobre o mundo cada vez mais abstrato (EAGLETON, P.73)

De Merleau-Ponty a Foucault, o corpo passou de sujeito a objeto. Para Merleau-Ponty, como vimos, o corpo está "onde existe algo para ser feito"; para a nova somatologia, o corpo está onde alguma coisa – contemplar, imprimir, regular- está sendo feita em você. A isto costumava-se chamar de alienação, mas ela implica a existência de uma interioridade passível de alienação, proposição em relação à qual alguns adeptos do pós-modernismo guardam profundo ceticismo. (Ibidem, p.74)

Nesta direção não existiria sujeito da transformação (pois a alienação seria algo relativo) e a força do proletariado anunciada por Marx e Engels no Manifesto Comunista cederia lugar à força dos discursos em disputa diante de conflitos identitários. A economia deixaria de determinar a vida humana, sendo a linguagem a sua principal estrutura. Dentro desta análise, todo projeto societário maior é tomado como autoritário por negar as diferenças entre os sujeitos. O sujeito pós-moderno daria lugar ao sujeito revolucionário à medida que vivenciávamos a chamada crise da sociedade industrial e do trabalho que cedia espaço à “Sociedade Pós-industrial” (Jean François Lyotard).

Devido a esta forte disputa no campo material e ideológico, precisamos qualificar o termo identidade, sempre que nos referimos a ele como elemento fundamental na travessia do momento econômico corporativo ao ético-político³. Trata-se da identidade de classe, em que a noção de classe, tal como em Marx, aparece como uma totalidade relacional, em que não há classe senão na relação conflituosa com outras classes (BENSAID, 1999).

Para nós que estudamos a questão agrária, cabe considerarmos a situação de parte dos trabalhadores do campo (trabalhadores sazonais) que ao fazerem o corte da cana possuem o trabalho assegurado no período que vai de maio a novembro, e nos outros meses do ano, aproximadamente 30 ou 40% do total é aproveitado para o plantio da cana ou para o cultivo das áreas de renovação, que tendem a diminuir à medida que a tecnologia avança e aumentam os anos de vida do canavial. Outra parcela fica desempregada. Parte dela, em geral homens e jovens, é composta de trabalhadores trazidos de outras oportunidades de trabalho em outras regiões.

De forma contraditória, D’Incao (1985) identificava que era no bojo da monocultura canavieira que se verificava, no estado de São Paulo, as condições necessárias para a auto-identificação desses trabalhadores como categorias. Esta seria uma pré-condição, como foi verificado para

³ Essa passagem requer a superação da “necessidade à liberdade”, isto é, revela o momento em que “a estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas”. (GRAMSCI, 2002, 1, p. 314).

a sua mobilização ou organização política. Mas como este trabalhador pode se identificar com a luta dos ambulantes da cidade (sem-teto e sem-terra)? Como os professores da cidade podem se identificar com a luta dos educadores do campo? Esta última questão parece ser mais simples por haver uma forte organização dos trabalhadores no campo educacional que pelo mesmo motivo também nos leva a questionar: Quais as dificuldades de articulação das lutas por educação no campo e na cidade. Quais as possibilidades conjunturais de articulação do movimento social com o movimento sindical por educação?

A auto-identificação como cortador de cana possibilita a auto-percepção dos homens como força de trabalho. Os bóias-frias se percebem reduzidos a suor e músculos. Sentem-se exauridos pelo trabalho, explorados vez pelo patrão, vez pelo governo que permite o avanço da cana e a eliminação dos cultivos alimentares não exercendo controle sobre os patrões e proteção aos trabalhadores.

Concordamos com Ianni (1971, p. 78) que não são as condições de atraso, pauperismo e exploração que alimentam diretamente as tensões políticas no mundo agrário. As contradições inerentes às relações de produção, na sociedade rural, somente adquirem pleno caráter político quando aparecem os componentes próprios da situação de classe. Enquanto o universo social e cultural está predominantemente impregnado dos valores e padrões comunitários e patrimoniais, os trabalhadores não podem formular as suas reivindicações em termos propriamente políticos. Sob condições de existência marcadas pela situação comunitária e patrimonial tradicional, impera o voto do cabresto, a política do campanário, o coronelismo, a tocaia, as técnicas do engano, o misticismo, o mutirão, as relações de compadrio, inclusive com os proprietários das terras e dos instrumentos de produção. Nesse universo, as tensões sociais desdobram-se no misticismo ou na violência individualizada e anárquica. Nessa situação, o trabalhador não dispõe de recursos culturais e intelectuais para definir o proprietário ou o “capataz” como outro. Todos participam do mesmo “nós”. E quando ele pensa o proprietário das terras como outro, não o toma como categoria política, mas apenas como categoria social, bafejada pela tradição, a sorte e os laços de família. (LIMA, 2008, p.109)

Considerações finais:

O debate sobre o Ensino Médio, e em especial sobre o Ensino Médio do Campo, nos faz dialogar diretamente com a contradição vivenciada pela população jovem e adulta do campo e da cidade. Para nós, a identificação de classe é o que importa, taticamente, na construção do E. Médio do Campo que não se restrinja ao espaço rural e à sua cultura. O E. Médio do Campo, dentro da Educação Básica do Campo, parte de uma concepção de educação para a classe subalterna⁴, onde o campo se inclui e merece trato específico pela particularidade do trabalho no seu âmbito. O campo é tensionado e repleto de conflitos semelhantes aos encontrados na cidade. Isto está expresso na luta pela moradia, pelo meio ambiente, pela educação, pelo lazer; isto é, na “ausência” de políticas públicas. Estas são lutas sociais que - potencializadas pela busca pelo trabalho, pela escolha da profissão, pela busca pela cultura e lazer (condições estas latentes na juventude e na vida adulta) - podem avançar à luta política anticapitalista?

Na construção de uma identidade entre os jovens do campo e da cidade, poderíamos, partindo de uma análise estreita, chegar a elementos que mais os distanciam que os aproximam se nos detivéssemos em diferenças culturalistas em que os homens e mulheres são “engolidos” por um território que não os pertence ao invés de se tornarem os promotores da cultura do espaço. Na própria definição de juventude, “enquanto as [definições] urbanas demarcam essa fase de transição através da escolarização, como preparação ao ingresso no mercado de trabalho, no mundo rural a linha divisória que demarca a superação da infância e da juventude para a vida adulta é o casamento e formação da prole” (SALES, 2006, p.120).

Neste terreno de diferenças, precisamos resgatar o trabalho como atividade que, em sua forma alienadora, está maltratando diariamente jovens do campo e da cidade, que só serão efetivamente livres, quando o trabalho for liberto das contradições do capital. Desta forma, a educação

⁴ Quando nos referimos à classe subalterna, reportamo-nos àquela oprimida pelo capitalismo. Nele, o pequeno proprietário também sofre exploração do grande capital, tal como o funcionário público que não controla seu próprio trabalho. À classe subalterna não pertence somente os operários, mas também os escalões inferiores da burguesia. (GADOTTI, 1993).

do campo (especialmente a de nível médio do campo) tem o potencial de identificar no jovem do campo outro desafio que não é o de construir uma vida próspera na cidade, mas o de explicitar a relação dialética entre campo e cidade que na sua aparência dicotômica coloca as possibilidades do desenvolvimento nas escolhas educativas corretas dos jovens trabalhadores do campo e da cidade.

Referências Bibliográficas:

BADARÓ, M. Trabalhadores e Sindicatos no Brasil. SP: Expressão Popular, 2009.

BANBIRRA, V. A Revolução Técnico-científica questiona o Capitalismo. Brasil de Fato, [S.l.], 07 fev. 2008. Entrevista. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/201ca-revolucao-tecnico-cientifica-questiona-o-capitalismo201d>>. Acesso em: 09 fev. 2008.

BENSAID, D. Marx o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). RJ, Civilização Brasileira, 1999.

D'INCAO, M. C. O Movimento de Guariba: o papel Acelerador da Crise Econômica. Políticas e Administração, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 203-222, mar. 1985. Edição Especial (Movimentos Sociais no Brasil).

EAGLETON, T. As ilusões do pós-modernismo. RJ: Jorge Zahar ed., 1998.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma, 2009 (mimeo)

GADOTTI, M. A Organização do Trabalho na Escola: alguns pressupostos. SP: Editora Ática, 1993.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 6 v.

IANNI, O. O colapso do Populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho; GENTILLI, P; FRIGOTTO, G (orgs); SP: Cortez/[Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

LIMA, J. A.B. Trabalho, Educação e Emancipação Humana: o Movimento Sem-Terra e os Horizontes para o Ensino Médio do Campo. Rio de Janeiro: PPFH/UERJ, 2008.

MARINI, R. M. O Movimento Operário no Brasil. Política e Administração – Movimentos Sociais no Brasil. Rio de Janeiro. Edição Especial, v.1, n.1, p. 173-200, mar. 1985.

_____. Dialética da Dependência. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

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

SALES, C.M.V. Criações Coletivas da Juventude no Campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST. Série BNB Teses e Dissertações nº3. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

ANEXO
IV Seminário dos Projetos Integrados
UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz

PROGRAMAÇÃO

TEMA 1: ESTADO, SOCIEDADE CIVIL, EDUCAÇÃO E O SISTEMA CAPITAL

Data: 03/12/2009 – das 08h30 às 12h30 h

Local: EPSJV/Fiocruz – Sala 113

Coordenação: Marise Ramos (UERJ e EPSJV/Fiocruz)

1. Implicações das Formas de Enfrentamento da “Questão Social” na Educação no Contexto da Mundialização

Vânia C. Motta (PPFH/UERJ)

2. Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira

Michelle Paranhos (PPFH/UERJ)

3. A formação docente no bojo da Pedagogia da docilidade: um breve olhar sobre a Revista Nova Escola

Mônica Ribeiro (PPGE/UFF)

4. Ensino Médio Integrado: a Importância de Manter Acesa a Chama do Embate

Wilson Coutinho (PPFH/UERJ)

5. A Crise do Capital e a Formação Integrada em Questão

Maria Ciavatta (PPGE/UFF e PPGSS/UERJ)

6. Estado, Sociedade Civil e Difusores Ideológicos do Capital: Educação e Cultura com uma Agenda Política e Ideológica Desafiante

Ana Cristina de Oliveira (PPGSS/UERJ)

TEMA 2: JUVENTUDE, SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Data: 03/12/2009 – das 14h às 17h30

Local: EPSJV/Fiocruz – Sala 113

Coordenação: Maria Ciavatta (UERJ e EPSJV/Fiocruz)

1. Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”

Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ)

2. A Proposta (des)Integradora de uma Sociedade de Capitalismo Dependente: da Cidadania Mutilada à Invisibilidade Social

Juarez Andrade (PPFH/UERJ)

3. Educar para Governabilidade: As Ações de Qualificação Profissional do Consorcio Social da Juventude

Carlos Soares (PPFH/UERJ)

4. Políticas de Estado subsumidas em políticas de governo: a menorização da vida infanto-juvenil em concepção e práticas de políticas sociais contemporâneas

Laura Fonseca (FACED/UFRGS)

5. Trabalho e Educação de Crianças e Adolescentes: o Descompasso entre as Leis e suas Práticas Sociais

Sandra Morais (NEDDATE/UFF)

6. Crise de Identidade e de Representação dos Sindicatos hoje: Adaptar-se ou Resistir à Nova Sociabilidade Capitalista?

Helder Molina (PPFH/UERJ)

TEMA 3: PROCESSO DO CONHECIMENTO – TRABALHO E EDUCAÇÃO

Data: 04/12/2009 – das 08h30 às 12h30

Local: PPFH/UERJ – Sala 12105

Coordenação: Gaudêncio Frigotto (UERJ)

1. Educação e Totalidade: a Questão da Conexão Interna

Maria Emília Pereira da Silva (EMFM)

2. Reflexões sobre a Produção Midiática do Conhecimento na Sociedade Capitalista

Sonia Maria Ferreira (PPFH/UERJ)

3. A Narrativa Científica no Modo Verbal Adolescente: articulando Trabalho, Ciência e Cultura

Marcio Rolo (PPFH/UERJ)

4. Práxis e Pragmatismo: Referências Contrapostas dos Saberes Profissionais

Marise Ramos (PPFH/UERJ; PPGEPS/EPSJV-Fiocruz)

5. Produção do Conhecimento Referente à Formação Profissional em Educação Física no Brasil

Juliana Orthmeyer e Elza Margarida Peixoto (UEL/UEM)

TEMA 4: EDUCAÇÃO SUPERIOR E REFORMA DO ESTADO

Data: 04/12/2009 – das 14h às 17h30

Local: PPFH/UERJ – Sala 12105

Coordenação: Gaudêncio Frigotto (UERJ)

1. A Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil: o Desafio Histórico da Luta pela Educação Pública e de Qualidade

Rafael Bastos (PPFH/UERJ)

2. Tendências da Qualificação Acadêmica e Profissional face à Mundialização Financeira: Iniciando este Debate no Serviço Social

Elisabeth Orletti (PROPED/UERJ)

3. A Educação Profissional Tecnológica e sua Vinculação com a Dualidade Educacional no Brasil

Poliana Rangel (PPGE/UFF)

4. Avaliação Institucional: O SINAES em Movimento

Zacarias Gama, Jorge Souza, Luiza Chaves, Vanessa Ramos, Ivonete de Oliveira, Vinícius Calçada, Adriana Andrade e Marcelle dos Prazeres(PPFH/UERJ)

5. Balanço dos trabalhos do grupo em 2009 e programação das atividades de 2010.