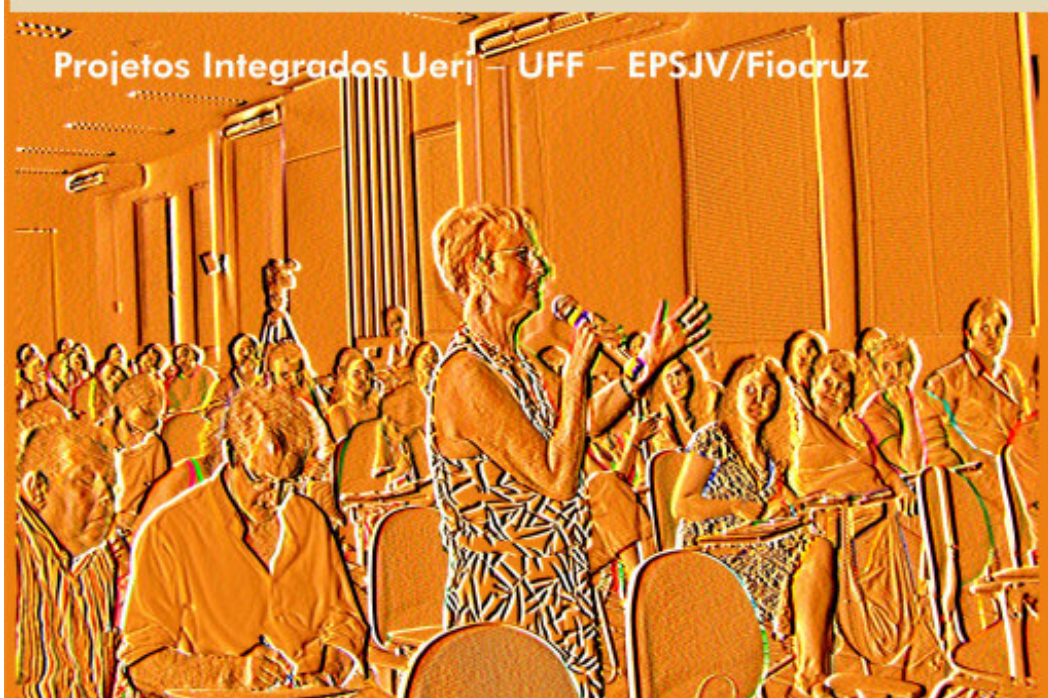


III Seminário de Pesquisa

**O TEMPO DO CAPITAL E DO
TRABALHO NO BRASIL DE 2008**
entre o pré-sal e a crise globalizada

Projetos Integrados Uerj – UFF – EPSJV/Fiocruz



Coordenadores e Comissão Científica

Gaudêncio Frigotto (UFF e Uerj)
Maria Ciavatta (UFF)
Marise Ramos (Uerj e EPSJV/Fiocruz)

Coordenadores e Comissão Científica

Maria Ciavatta (UFF)
Marise Ramos (Uerj e EPSJV/Fiocruz)

Promoção

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj
Universidade Federal Fluminense – UFF
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz

Coordenação Editorial

Marise Ramos

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Marcelo Paixão

Apoio: CNPq e Faperj

Catálogo na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Biblioteca Emília Bustamante

S471a Seminário de Pesquisa, III (2008 : Rio de Janeiro,RJ) Anais /
Seminário de Pesquisa: o tempo do capital e do trabalho no
Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada, Rio de
Janeiro, 16 e 17 de dezembro de 2008; Coordenadores:
Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de

252 p. : il. , graf.

ISBN: 978-5-98768-47-2

1. Trabalho e Educação. 2. Classe Social. 3. Política da Educação.
4. Política de Educação de Adultos. 5. Historicidade. 6. Capital
social. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Ciavatta, Maria. III. Ramos, Marise.
IV. Título.

Anais

III Seminário dos Projetos Integrados UFF-Uerj-EPSJV/Fiocruz

O Tempo do Capital e do Trabalho no Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada

"Mas nem o método nem a teoria são o objetivo final de nosso trabalho; são apenas ferramentas para tratar de entender melhor o mundo em que vivemos e ajudar os outros a entendê-lo, a fim de contribuir para melhorá-lo, o que faz falta."

(Joseph Fontana).



Morador de rua dormindo no Parque do Aterro do Flamengo (com camiseta do Unibanco). Quando acordou, falou em voz alta (conversando sozinho): "não quero biscoitos, quero arroz, feijão e carne..."
Rio de Janeiro, domingo, 7/12/2008. Maria Ciavatta

16 e 17 de dezembro 2008

APRESENTAÇÃO

Este III Seminário de 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 e Saúde (EPSJV/Fiocruz).

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

Os Projetos Integrados de Pesquisa se pautam por dois pólos: o campo empírico e a historicidade pela qual a teoria se produz. Assim, pretendemos, neste seminário, identificar em que medida os temas estudados e as discussões coletivas realizadas ao longo do ano de 2008 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?

O III Seminário teve como objetivos:

- apresentar e debater a produção científica de seus integrantes à luz dos estudos temáticos realizados pelo grupo;
- identificar e aprofundar questões que contribuam para o avanço teórico-prático das pesquisas e para a compreensão do tempo histórico em que vivemos;
- realizar um balanço sobre as contribuições e perspectivas dos estudos coletivos.

Como os anteriores, o III Seminário foi pautado por um tema geral, envolvendo a estrutura e a conjuntura social de maior interesse dos participantes e de maior significância para o estudo dos fenômenos educacionais. Neste ano, o tempo do capital, um dos temas estudados nos encontros mensais, foi marcado pela crise estrutural financeira e pela forma como o sistema se expande continuamente, a globalização. A questão conjuntural que

dominou a imprensa nos últimos meses, no Brasil, foi a descoberta de grandes jazidas de petróleo na costa brasileira, o chamado "Pré-sal" por sua localização em grande profundidade, junto a camadas salinas.

"Se estamos no limiar de uma eventual transformação do mundo unipolar, no qual se impõe a vontade unilateral da superpotência, que outras configurações podem se esperar da rearticulação do poder mundial? Como irá evoluir a tendência de formação de blocos econômicos (reunião/associação de países com o objetivo de estruturar relações privilegiadas no interior do bloco)? Haverá mudanças significativas nos fluxos de comércio exterior e de movimentação de capitais? São realistas as expectativas de uma nova geografia do comércio mundial, com ampliação dos fluxos sul-sul e aumento da participação dos países situados abaixo do Equador no comércio mundial? E quando ao poder crescente das transnacionais? Como enfrentá-las, ou criar mecanismos de contrabalanceamento de poder, "em um mundo governado pelo poder privado de não mais do que 500 grandes grupos econômicos"?"¹

Este tema foi objeto de debate no encerramento do Seminário, com a participação de Ceci Juruá e de Sebastião Martins Soares (BNDES/FAPES) que as seguintes premissas para discussão do tema:

"O objetivo é a construção de uma grande Nação, durante a primeira metade do século XXI, que seja democrática, justa e soberana, bem como social, ambiental e economicamente desenvolvida, e que acolha, abrigue e integre uma sociedade aberta e plural, diversificada e pacífica, sem desequilíbrios, exclusões e discriminações de quaisquer natureza. "O petróleo como alavanca pública do presente para fincar as bases sólidas do futuro" (...) Além dos autores relevantes no debate e na implementação, indicados em cada um dos tópicos [tratados], a Sociedade Civil e seus movimentos e organizações, são também relevantes - e indispensáveis - no debate das questões indicadas e suas soluções, bem como, no acompanhamento e controle social das respectivas implementações".²

Maria Ciavatta, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto
Coordenadores

¹Juruá, Ceci. Geopolítica, BRICs e UNASUL: governo mundial X soberania dos estados. Texto para discussão no Seminário da FISENGE, "A nova geopolítica e a integração da América Latina". Rio de Janeiro, nov. de 2008, p.1.

²Soares, Sebastião M. Agenda Pré-sal - Roteiro de questões a serem debatidas e equacionadas. Rio de Janeiro, 08 de dezembro de 2008, p.1.

SUMÁRIO DA PROGRAMAÇÃO

TEMA 1: CLASSES SOCIAIS E RELAÇÕES DE CLASSE

Ideologia do Capital Social 9

Vânia C. Motta – Uerj

**Relações entre “trabalho voluntário” e trabalho alienado:
formulação de uma hipótese preliminar 21**

Heitor Coelho – Uerj

**Expressões da alienação e emancipação
no capitalismo contemporâneo 35**

Ana Cristina de Oliveira – Uerj

**Desafios para a participação social no
sistema único de saúde – SUS 51**

Ieda Barbosa – Uerj

TEMA 2: TRABALHO E PROCESSOS (DE)FORMATIVOS

Subtema 1: Políticas de Educação Profissional e Ensino Médio

**Técnico de nível médio ou tecnólogo:
as opções de um jovem em busca de trabalho 65**

Antonio Ney – UFF

**Expansão da oferta de formação de tecnólogos
em saúde no Brasil – mercantilização do ensino e dualidade 79**

Ana Margarida Campello – EPSJV/Fiocruz e outros

**Educação profissional tecnológica e juventude:
a escolha profissional no Ensino Médio e Técnico 95**

Maria da Conceição da Silva Freitas – Faetec

**A escolarização das classes populares: trajetórias e expectativas
de ascensão social dos alunos das escolas técnicas 109**

Anita Handfas – UFRJ

Subtema 2: Políticas de EJA

Noção de competência na política pública de EJA da rede municipal de Betim: avanços e/ou retrocessos na formação humana 123

Celeste Bitencourt – PPFH/Uerj

O modelo de competências: entre o pragmatismo e o tecnicismo 135

Marise Ramos – EPSJV/Fiocruz e Uerj

As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores 151

Juarez de Andrade – Uerj

O tempo infanto-juvenil: trabalho, formação e rede de proteção 163

Laura Fonseca – UFRGS

Reprovação: mecanismo de exclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro 181

Elisabeth Marçal – Uerj

Tema 3: Historicidade, tempo e espaço

Como se constroem as categorias - Questões de história e de historiografia 193

Maria Ciavatta – UFF e Uerj

A urgência do tempo, a politecnicidade como horizonte e a dimensão da solidariedade 209

Wilson Carlos Rangel Coutinho – Uerj

A saúde e o Estado Brasileiro - uma abordagem histórica: subsídios para a compreensão da política nacional de promoção da saúde 223

Mauro Lima Gomes – Uerj e EPSJV/Fiocruz

Gestão democrática da educação: valores proclamados & valores reais 235

Roberto Faria – Uerj

Ideologia do Capital Social

Vânia Cardoso da Motta¹

Resumo

No decorrer da década de 1990, com a exacerbada contradição provocada pelo atual padrão de acumulação do capital, as ideologias calcadas na concepção de educação como capital humano - como fator de desenvolvimento e de mobilidade social - perdiam legitimidade diante da grande massa de trabalhadores “descartados” da vida social capitalista. A intensificação da pobreza e do desemprego - traços dominantes dessa conjuntura - foi se dando numa escala tal que a precarização do trabalho expandiu para a totalidade e colocou em risco a hegemonia neoliberal. Como condição de assegurar as condições econômicas, políticas e ideológicas de reprodução do capital na virada do milênio, novas estratégias de hegemonia foram introduzidas com as “Políticas de Desenvolvimento do Milênio” (PDMs) da ONU. Entende-se que as PDMs vêm operando um processo de “reforma intelectual e moral” de forma a acomodar e aliviar a trágica condição social dessa grande massa de trabalhadores. Nesta perspectiva, à concepção econômica de educação - capital humano - acrescenta-se a abordagem de capital social para consolidar uma sociedade coesa, harmônica e solidária voltada para o enfrentamento das “anomalias” sociais.

Palavras-chave: capital humano - capital social - ideologia - pobreza - educação

¹ Bolsista recém-doutora pela FAPERJ no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, Doutora em Serviço Social pela UFRJ e Mestre em Educação pela UFF. Pedagoga.

Introdução

No final do século XX, as sociedades capitalistas enfrentaram uma “crise” que se estendeu pela economia internacional, com desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e produtivos. As soluções para o seu combate foram calcadas no “retorno à ortodoxia” liberal, definindo as teses monetaristas e neoliberais que se tornaram predominantes nas políticas macroeconômicas internacionais de boa parte do mundo a partir dos anos 1970. As consequências sociais dessas políticas foram e ainda estão sendo problemáticas. O mundo vem enfrentando as contradições da imensa capacidade de produzir riqueza associada à intensificação das desigualdades e da pobreza.

Partindo dos pressupostos de que as crises fazem parte da gênese do sistema capitalista, trabalha-se com a hipótese de que na virada para o novo milênio novos mecanismos hegemônicos de função de direção intelectual e moral foram operados para dar sustentabilidade à manutenção das políticas macroeconômicas neoliberais.

Identificou-se como o marco desse processo de ajustes nos mecanismos de hegemonia o conjunto de políticas elaborado pela ONU, em 2000, denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs) ao introduzir novas estratégias de intervenção na esfera social baseadas na “teoria do capital social” de Robert Putnam, entre outras teses que enfatizam as dimensões cultural e institucional no processo de implementação de políticas econômicas.

No âmbito deste artigo, tem-se como objetivos discorrer sobre o contexto no qual a pobreza passa a ser tema central nas orientações de políticas públicas dos principais organismos multilaterais até culminar nas PDMs e expor alguns mecanismos introduzidos, mais especificamente, em relação à idéia de “capital social” e suas implicações no campo da educação.

Crise e triunfo ideológico do neoliberalismo

Chesnais (1996) indicou como uma das características essenciais da mundialização, o “duplo movimento de polarização”: a “polarização interna” a cada país, pelos efeitos do desemprego e do distanciamento dos rendimentos salariais e a “polarização internacional”, “aprofundando abruptamente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia” (p.37). Com a mundialização, continua o autor, alguns países da periferia passaram a ser vistos como “áreas de ‘pobreza’ (...), cujos emigrantes ameaçam os ‘países democráticos’” (p.37). Com isso, a partir do final dos anos 1980, “o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina” (p.313).²

Tudo e todos foram submetidos às leis do mercado e do lucro – “produtividade é a palavra-chave” (CHESNAIS, 1996, p.43). O Estado passou a ser sinônimo de mercado – não são mais nações, mas zonas de mercado ou “zonas de pobreza” (Limoeiro-Cardoso, 2000) – e duas alternativas se apresentaram ou foram impostas aos países de capitalismo dependente: 1) reverter a “gigante reserva” de trabalhadores em atrativo de mercado para inserir-se no quadro das “relações seletivas”, apresentando-se como um mercado interno potencial, seja para a “superexploração da força de trabalho” seja enquanto mercado de consumo popular; 2) aceitar o destino de ser um “peso morto” e administrar a pobreza, seguindo as orientações dos organismos multilaterais e conforme as parcas doações dos países ricos (CHESNAIS, 1996, pp. 313-315).

² Leher (1998) também vai comprovar que as políticas sociais focadas no combate à pobreza, implementadas pelo Banco Mundial nos anos 1980-90, tinham de fundo a convicção de que a “ideologia do desenvolvimento” não era mais viável e a pobreza era uma condição inevitável. Em sua tese aponta que o Banco Mundial atua com orientações de políticas sociais focadas nas camadas mais pobres desde os anos 1960 adotando a idéia central que: “a pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia” (p.132; grifo nosso).

Analisando essa atual etapa do capitalismo, Boron chamou a atenção sobre o processo de homogeneização da cultura que foi operado, como instrumento poderoso para a criação de um “senso comum” neoliberal que exaltava a naturalização da lógica do mercado. Assim como Ianni (2002): “Aos poucos e de maneira repentina, os princípios de mercado, produtividade, lucratividade e consumismo passam a influenciar as mentes e os corações dos indivíduos, as coletividades e os povos”, tornando-se concretamente global (pp.180-181). Na atualidade, expõe Boron (2000), “graças ao vertiginoso desenvolvimento dos meios de comunicação, a burguesia consegue atrair irreversivelmente todas as nações, mesmo as mais atrasadas, para seu modelo de civilização” (p.22), triunfando ideológica e culturalmente.

É importante destacar que as crises são inevitáveis no capitalismo, constituindo uma contradição que faz parte da gênese deste sistema. Como já tinham identificado Marx e Engels (1997): “A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (p.24). Na abordagem de Gramsci, uma classe obtém hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se, ou se pretendem, universais. Assim, cultura é um momento constitutivo das relações de hegemonia. É nessa perspectiva, por razões de luta política, que ideologia para Gramsci (1999) é uma força social que possui materialidade: “as ideologias são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta” (p.131). As ideologias estão relacionadas a um momento ético-político – “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 2000, p.314), como também “são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio” (p.387). Enquanto instrumento de domínio, deve-se travar uma luta “para libertar-se das ideologias parciais e falazes” (p.137), num movimento de destruição da hegemonia dominante e criação de uma outra – “como momento necessário da subversão da práxis” (p.387). Também, para Gramsci

(2000), é ideologia “toda concepção particular dos grupos internos da classe que se propõem ajudar a resolver problemas imediatos e restritos” (p.302), pretensamente deslocada de uma filosofia ou de uma concepção de mundo.

Tem-se no pensamento de Gramsci elementos fundamentais para analisar o processo pelo qual a classe dominante desenvolve mecanismos de conservação do bloco histórico, criando, permanentemente, novos mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral em conformidade com as reformas e ajustes econômicos e estruturais ou resultantes do próprio confronto com a classe dominada. Seu conjunto categorial permite revelar as contradições da atualidade, tendo em vista a dinâmica das relações de forças constitutivas de uma determinada formação histórica, a processualidade e a historicidade do social e a organicidade que existe entre o social, o político e o econômico. Fiel aos pressupostos do materialismo histórico, para Gramsci (2000):

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se ‘educador’” (p.271; grifo nosso).

Fundamentando-se nessa perspectiva analítica, foi possível identificar que a intensificação da polarização interna e externa nos países capitalistas e o aumento da pobreza resultaram em tensões políticas e sociais que, para alguns intelectuais e organismos multilaterais, poderiam colocar em risco a coesão social (BID, 2000; BIRD, 2000c; FUKUYAMA, 2005; STIGLITZ, 2003; KLIKSBERG, 2002, entre outros).

Investir no capital social: saída para a crise de hegemonia do projeto neoliberal

Num curto espaço de tempo, as perspectivas de crescimento e riqueza frente às fabulosas possibilidades produtivas e comerciais do mercado “livre”, amplamente difundidas, mergulharam num

abismo de desigualdades e pobreza, tensões, violências que se estenderam em todo o planeta. Nutrida pela pobreza humana e pela destruição do meio ambiente, como observou Chossudovsky (1999), a atual etapa capitalista resultou na “globalização da pobreza” (p.37).

Na concepção de Fontes (2005): “Estariam sendo criados (...) contingentes populacionais desnecessários à vida social (...), ‘descartáveis’, cuja segregação espacial crescente apontaria para o fim de uma ‘inclusão forçada’” [processo que ocorre com a generalização do mercado, eliminando qualquer possibilidade de sobreviver fora dele] e para o abandono à sua própria sorte” (p.42) - o que Fontes vai denominar de “exclusão por externalização” (p.44). Para a historiadora, a essa camada “descartada” da vida social capitalista já não cabe a “inclusão forçada”, já não se trata de “exclusão interna”, mas da exclusão do processo de “inclusão forçada”.

No entanto, esta tendência não foi se processando sem tensões políticas e sociais.

Stiglitz (2003)³ criticou a forma como o FMI impunha as condições em troca de ajuda e seus efeitos corrosivos na soberania nacional e identificou que foram:

(...) os sindicatos trabalhistas, os estudantes, os ambientalistas, as donas de casa – cidadãos comuns -, marchando nas ruas de Praga, Seattle, Washington e Gênova, que mostraram a necessidade de uma reforma na pauta do mundo desenvolvido (STIGLITZ, 2003, pp.35-36).

Sachs (2005), Coordenador do Projeto de Políticas de Desenvolvimento do Milênio da ONU, observou: “Em um mundo em que a distância não determina mais quem é seu vizinho, pagar o preço da igualdade não é apenas ser sensível, é ser inteligente” (p.381). E continua: “*A guerra contra o terror está vinculada à guerra*

³ Joseph E. Stiglitz foi Prêmio Nobel de Economia de 2001, trabalhou no Conselho de Consultores Econômicos durante o governo Clinton e atuou no Banco Mundial, no período entre 1997-2000, como economista-chefe e vice-presidente sênior, sob a Presidência de James D. Wolfensohn (1995-2005).

contra a pobreza'. Quem disse isto? Não fui eu. (...) Foi o secretário de Estado americano, Colin Powell" (p.381).

Já para Fukuyama (2005), a falta de capacidade institucional em "administrar a pobreza" se tornou uma questão internacional de primeira ordem. "O ideólogo do "fim da história" conclama o retorno do Estado-forte" (MOTTA, 2007, p.335).

Na virada do século, o tema pobreza rouba a cena e torna-se o principal foco de políticas sociais das agências multilaterais. Em 2000, realizou-se entre os países membros da ONU um "pacto global de combate à pobreza no planeta" e de solidariedade aos países pobres para conter as possíveis conseqüências desestabilizadoras da exclusão estrutural: os países mais ricos doariam 0,7% dos seus respectivos PIBs para a promoção de ações coordenadas e mais efetivas de alívio à pobreza.

Dentro das tendências de que "*la estabilidad financiera no es posible sin estabilidad política*" (KLIKSBURG & TOMASSINI, 2000, p.27)⁴ e de que a pobreza acentuada produz a "perda de credibilidade nos governos democráticos que solapam suas bases de governabilidade" (KLIKSBURG, 2002, p.18), os ajustes propostos nas PDMs trouxeram novos elementos que alteraram as antigas concepções de desenvolvimento econômico e social e de pobreza. Determinaram-se intervenções focadas e localizadas, isto é, focadas nas camadas mais pobres da população e voltadas para o desenvolvimento local, como forma de gerar "capital social" (PUTNAM, 2002).⁵

O "capital social", "diz respeito às características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam

⁴ Essa obra foi referência nessa ocasião. Bernardo Kliksberg foi coordenador do Instituto Interamericano para o Desenvolvimento Social (INDES) do BID e Diretor do Projeto da ONU para a América Latina de Modernização do Estado e Gerência Social. É assessor de diversos organismos internacionais, entre eles a OIT, OEA e Unesco.

⁵ Robert Putnam, durante 20 anos, acompanhou o processo de descentralização administrativa e o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna. Sua pesquisa resultou na "teoria do capital social", central nos fundamentos das PDMs.

para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas” (PUTNAM, 2002, p.177). Está relacionado à capacidade de uma determinada sociedade ou comunidade ou grupo formar redes de cooperação visando à produção de bens coletivos, como também à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal entre os cidadãos e as instituições públicas, como elemento facilitador da cooperação voluntária, “sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica” (p.178). Na concepção do autor, quanto mais elevado o grau de consciência cívica de uma sociedade (ou capital social) mais bem-estar social será gerado; sem conflitos de interesses, mas unindo esforços nos limites das necessidades imediatas do grupo e das condições dadas.

Para Robert Putnam a desigualdade econômica e social é uma questão moral que pode ser resolvida, conforme expresso no relatório do Banco Mundial, “transmitindo mensagens culturais voltadas para valores de solidariedade e cooperação” (Apud. MOTTA, 2007, p.318). “O contrato social que sustenta essa colaboração na comunidade cívica não é de cunho legal, e sim moral. A sanção para quem transgride não é penal, mas a exclusão da rede de solidariedade e de cooperação” (PUTNAM, 2002, p.192; grifos nossos).

Partindo desses pressupostos, as PDMs passaram a fortalecer a tendência de que a trilogia público-privado-sociedade civil forma uma frente solidária para o desenvolvimento econômico e social. Com isso, em relação ao papel do Estado, foi mantida a perspectiva minimizada do ideário neoliberal, mas passou a ser exigido um melhor desempenho institucional na condução das políticas sociais, de forma a criar um ambiente politicamente estável para atrair investimentos externos. Em síntese, construir um “Estado-inteligente”, que combine “solidariedade social com uma economia dinâmica” (GIDDENS, 2001, p.15). A função ideológica atribuída à educação e à sociedade civil (enquanto um “terceiro setor”), foi ampliada. À educação, de caráter economicista, não cabe somente produzir “capital humano”, deve também produzir “ca-

pital social”; à “sociedade civil” não cabe somente atender as demandas sociais, deve transmitir e operar através de valores de solidariedade, cooperação, reunindo forças e capacitando as camadas mais pobres da população para o enfrentamento da realidade que está posta. Assim, aos trabalhadores de “elite” exige-se a elevação do nível educacional como uma forma de possibilitar o ingresso do país no mundo globalizado e competitivo. E às camadas mais pobres basta o acesso ao ensino fundamental e o desenvolvimento de suas capacidades básicas de realização produtiva para dar condições mínimas de sobrevivência.

Tomando como base o modelo de “governança participativa”, busca-se formar uma rede solidária de produção e consumo nas comunidades mais pobres, de modo que se tornem produtores e consumidores de seu próprio “desenvolvimento” – “prosumidores”, conforme definição de Arnes e Neumann (2008).⁶

Em suma, no decorrer de oito anos de implementação das PDMs, constata-se que o “pacto global de combate à pobreza no planeta” nunca se realizou efetivamente.⁷ Alguns países mais ricos doaram no máximo o correspondente a 0,25% do PIB. Fonte: Relatório da Unctad (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento - 2008), veiculado na Folha de São Paulo em 29 de julho de 2008.

Considerações finais

As PDMs não escondem as contradições inerentes ao capitalismo, ao contrário, buscam naturalizar a condição de pobreza como uma anomalia do sistema que, não tendo cura, pode ser aliviada através do desenvolvimento das capacidades produtivas latentes

⁶ Rogério Arnes é responsável pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Governança Participativa da Fundação Odebrecht e Lycia Neumann é Diretora do Specto Instituto para o Desenvolvimento Social e Humano.

⁷ Alguns países mais ricos doaram no máximo o correspondente a 0,25% do PIB. Fonte: Relatório da Unctad (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento - 2008), veiculado na Folha de São Paulo em 29 de julho de 2008.

nas camadas mais pobres. Evitando políticas assistencialistas, busca-se formalizar pactos globais e locais, com ações coordenadas nos vários setores e segmentos da sociedade, voltados para gerar capital social. O capital social é visto como um potencial moral de desenvolvimento econômico e social, gerador de estabilidade política – condição necessária aos países mais pobres para atrair investimentos externos – pois possibilita consolidar um ambiente social harmonioso e coeso.

No âmbito da educação escolar, a ideologia do capital social vai dar sustentabilidade às ideologias calcadas na concepção de educação como capital humano - como fator de desenvolvimento econômico e de mobilidade social - já que não encontravam legitimidade diante da grande massa de trabalhadores “descartados” da vida social capitalista. Nesse sentido, reforça a dualidade do sistema ao promover uma escola que atende a camada da classe trabalhadora que ainda possui potencial de produtividade e de competitividade no escasso mercado de trabalho (capital humano) e uma outra escola voltada para administrar a pobreza, desenvolvendo a vocação produtiva da parcela da classe trabalhadora que já não possui as competências necessárias para competir no mercado de trabalho, mas que ainda possui capacidade produtiva (capital social). Considerando que no Brasil a rede pública de ensino na educação básica atende cerca de 88% da população em idade escolar, a ideologia do capital social fortifica o caráter de dependência e subordinação, de desenvolvimento combinado e desigual, ao ampliar as condições de atraso econômico e tecnológico.

Nesse sentido, considera-se fundamental o entendimento da ideologia do capital social enquanto mecanismo de despolitização e de conformismo, isto é, enquanto um processo educativo para o conformismo implementado através das PDMs.

Referências bibliográficas

ARNES, Rogério e NEUMANN, Lycia. 2008. Governança participativa: os três setores unidos para a promoção do desenvolvimento. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Rede GIFE online. http://www.gife.org.br/redegifeonline_noticias.php?codigo=8272&tamanhodela=3&tipo=ie#. Acesso, 12 de dezembro de 2008.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2000. Marco de referencia para la accion del Banco em los programas de modernización del Estado y fortalecimiento de la sociedade civil. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.

BIRD - Banco Mundial. 2000. Luta contra a pobreza: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Banco Mundial, Washington, DC.

BORON, Atílio A. 2000. Os 'novos Leviatãs' e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs). Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia? 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.

CHESNAIS, François. 1996. A Mundialização do Capital. São Paulo/SP: Xamã.

CHOSSUDOVSKY, Michel. 1999. A Globalização da Pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo/SP: Moderna.

FONTES, Virgínia. 2005. Reflexões im-pertinentes: *história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro/RJ: Bom Texto.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). 1998. Educação e crise do Trabalho: *perspectivas de final de século*. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.

FUKUYAMA, Francis. 2005. Construção de Estados: governo e organização no século XXI. Rio de Janeiro: Rocco.

GIDDENS, Anthony. 2001. A terceira via e seus críticos. Rio de Janeiro/RJ: Record.

GRAMSCI, Antonio. 1999. Cadernos do Cárcere. V.1. Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira.

_____. 2000. Cadernos do Cárcere. V.3. Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira.

IANNI, Octávio. 2002. Teoria da Globalização. 10ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira.

KLIKSBERG, Bernardo. 2002. Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos. 2ª edição. São Paulo/SP: Cortez (Coleção Questões de Nossa Época; v.64).

_____ & TOMASSINI, Luciano. 2000. Capital Social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina: BID.

LEHER, Roberto. 1998. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o "alívio da pobreza". Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo/SP.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. 2000. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social. In: Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Gentili, P.(Org.).3ª edição. Petrópolis/RJ:Vozes; Buenos Aires: CLACSO.

MARX & ENGELS. 1977. Textos. Volume 3, São Paulo/SP:Edições Sociais.

MOTTA, Vânia C. 2008. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro/RJ: Fiocruz, V.6, n.3, nov.2008/fev.2009(p.549-571).

_____ 2007. 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 defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.

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

SACHS, Jeffrey. 2005. O fim da pobreza: como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos. São Paulo/SP: Companhia das Letras.

STIGLITZ, J.E. 2003. A Globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais. 4ª ed. São Paulo/SP: Futura.

Relações entre “trabalho voluntário” e trabalho alienado: formulação de uma hipótese preliminar

*Heitor Coelho*¹

Resumo

O artigo a seguir buscará traçar uma hipótese relação entre “trabalho voluntário” e trabalho alienado, partindo do pressuposto de que as tentativas, bem ou mal-sucedidas, de distinguir “trabalho voluntário” das demais atividades, podem fornecer importantes colaborações na compreensão do trabalho em geral, bem como da estrutura sócio-política dentro da qual ele se organiza. Para tanto busca, primeiro, entre as diversas definições do “voluntariado”, elementos para uma adoção crítica de seu conceito; a seguir expõem, sinteticamente, o conceito de trabalho alienado segundo Karl Marx. Por fim, enuncia as bases de sua hipótese e traça algumas considerações finais.

Palavras-chave: trabalho, voluntariado, alienação.

¹ Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ, professor substituto de Filosofia Política e Educação da UERJ.

Introdução

Há muitos ângulos a partir dos quais o fenômeno do assim chamado “trabalho voluntário” pode ser analisado. Mas talvez o mais evidente deles seja precisamente o que me motiva, como autor, ao cuidado de usar o termo sempre entre aspas: ora, se um determinado tipo de trabalho é denominado “voluntário”, entendendo-se atitude voluntária como aquela sob ausência de coação, usar o termo “trabalho voluntário” parece implicar, conseqüentemente, que os demais tipos são resultado de coação.

Poder-se-ia argumentar que tal uso não passa de uma cristalização da noção de trabalho como aceita de maneira geral no senso comum, isto é, uma noção do trabalho como necessidade, portanto também como imposição. E o que salta à vista logo no primeiro exame deste conceito é que a contradição que ele tão imediatamente traz à mente é uma das maiores do sistema capitalista: que nele o trabalho, cuja forma de exercício é, a princípio, livre, adquira uma feição imposta – a do trabalho alienado².

Analisar o “trabalho voluntário” sob este ângulo significa, portanto, analisar também aquele outro tipo de trabalho do qual ele busca se distinguir, o que significa tomar como hipótese inicial de investigação precisamente isto: que o trabalho chamado “voluntário” receba este nome por distinguir-se do trabalho alienado. Este artigo buscará, portanto, reunir elementos para, estabelecendo relações entre ambos, verificar a existência da distinção entre trabalho “voluntário” e trabalho alienado e, se possível, traçar em linhas ge-

² Usado aqui como sinônimo do alemão *entfremdung*. As dificuldades de tradução do termo, mais particularmente no que concerne a seu uso nos *Manuscritos Econômico Filosóficos*, é objeto de significativa discórdia, que abordei mais detalhadamente em outra parte (OLIVEIRA, 2007, p. 24-25). Minha opção por vertê-lo como “alienação”, ao contrário de Ranieri, que opta por “estranhamento” (RANIERI, 2004, p. 15-16), deve-se mais ao uso já consolidado do termo na tradição hegeliano-marxista do que à precisão da tradução, critério segundo o qual a escolha de Ranieri seria mais apropriada.

rais os critérios para estabelecer esta distinção e as formas que esta assume. Ele não pode, porém, exceder suas pretensões enquanto mero artigo e, como tal, parte de um estudo em andamento.

Definições de “trabalho voluntário”

As definições de “trabalho voluntário” são muitas, e à primeira vista nenhuma das “oficiais” parece particularmente mais precisa que as demais. A própria organização de Voluntários das Nações Unidas apressa-se a reconhecê-lo:

“O voluntariado toma formas e significados diferentes em ambientes diferentes. (...) E ainda assim, apesar da ampla variedade de concepções, é possível identificar algumas características centrais do que constitui uma atividade voluntária.” (VNU, 2008, p. 2)³

E entre as características, senão centrais, ao menos surpreendentemente freqüentes das definições de “trabalho voluntário” está justamente o não-uso da palavra “trabalho”, unindo o termo “voluntário” a outros ou, mesmo, deixando-o sozinho.

A Lei Brasileira, por exemplo, opta pela expressão “serviço voluntário”, como consta na lei nº 9.608/98, que o define como

“atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (Lei nº 9.608/1998).

Entre as muitas páginas brasileiras sobre voluntariado na Internet, a grande maioria cita trecho de artigo de Mônica Corullón, onde esta, por sua vez, cita uma definição que teria sido dada pela própria Organização das Nações Unidas, segundo a qual “o voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte de seu tempo, sem remunera-

³ A versão é minha.

ção alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem estar social, ou outros campos...”⁴ (CORULLÓN, 2008)⁵.

Definições semelhantes, que partilham do mesmo otimismo e entusiasmo⁶, não faltam. Uma das mais populares é atribuída, também por Corullón, a pesquisa da Abrinq, segundo a qual voluntário seria

“ator social e agente de transformação, que presta serviços não remunerados em benefício da comunidade; doando seu tempo e conhecimentos, realiza um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário, atendendo tanto às necessidades do próximo ou aos imperativos de uma causa, como às suas próprias motivações pessoais, sejam estas de caráter religioso, cultural, filosófico, político, emocional” (CORULLÓN, 2008).

Entusiasmo ao qual adere a *Declaração Universal sobre Voluntariado* da IAVE (2008)⁷, para a qual ele “traz à vida as mais nobres aspirações da humanidade – a busca pela paz, liberdade, oportunidade, segurança e justiça para todas as pessoas”. Empresas que reservam espaço e atenção ao “trabalho voluntário” em tom semelhante abundam: sítio da empresa de telefonia *Telefônica* apresenta uma coletânea de definições do mesmo gênero (incluindo as duas acima, além da também supracitada oferecida pela lei 9.608/98⁸ (VOLUNTÁRIOS TELEFÔNICA, 2009); o *Itaú Voluntário* repete parte da definição atribuída à ONU, acrescen-

⁴ Note-se que o referido artigo, por sua vez, não cita sua fonte. Após extensa busca pela fonte original da definição, desisti. Cito-a aqui, portanto, não como fonte legítima, mas porque a convicção e frequência com a qual não apenas organizações de voluntários, mas também empresas, organizações religiosas e até governos municipais a repetem é tanta, que efetivamente parece legítimá-la. Restrinjo este relato à nota de rodapé porque, afinal, ele diz pouca coisa relevante sobre o objeto de pesquisa; mas diz que, em grande parte, os envolvidos no setor são, no mínimo, pouco cuidadosos ao explicitar suas fontes, e creio que isto não deva passar inteiramente despercebido.

⁵ O título do artigo de Corullón é uma das exceções que utilizam a expressão “trabalho voluntário” já em seu título.

⁶ E também das mesmas fontes obscuras e exaustivamente repetidas.

⁷ Aqui citada em sua versão mais recente, datada de 2001. Novamente, a versão do inglês é minha.

⁸ Chegando ao cúmulo de citar a definição atribuída à ONU duas vezes na mesma página, a meros 3 parágrafos de distância.

tando ser o mesmo baseado na ética e na cidadania⁹ (ITAÚ VOLUNTÁRIO, 2009).

Navegar com rigor por este mar de floreios é pouco frutífero: de modo geral, trata-se de elogios ao trabalho voluntário, mais do que definições do mesmo. Ainda que tal atitude não deixe de ser relevante, devemos abandonar tais definições, exceção feita à razoavelmente mais sóbria lei 9.608/98, à qual certamente vale acrescentar a seguinte:

“Há três características-chave na definição de voluntariado. Em primeiro lugar, a atividade não deve ser executada principalmente pela recompensa financeira. (...). Em segundo lugar, a atividade deve ser executada voluntariamente, de acordo com o livre-arbítrio próprio do indivíduo (...). Em terceiro lugar, a atividade deve ser em benefício de alguém diverso do próprio voluntário, ou para a sociedade em geral, embora se reconheça que o voluntariado traga também benefícios significativos para o voluntário” (VNU, 2008, p. 3).

Das três características-chave apresentadas pela VNU como definidoras do “trabalho voluntário” – não-objetivar recompensa financeira, ser voluntário e em benefício de outro que não o executante – apenas uma é nominalmente contemplada pela definição legal brasileira (a primeira), e com diferenças. Mas é fácil perceber que tanto a segunda quanto a terceira características estão subentendidas, esta no próprio texto da lei, visto exigir que o serviço seja prestado à entidade pública ou privada sem fins lucrativos, aquela no próprio arcabouço jurídico, a partir das definições do que seja o direito ao trabalho.

Daí porque a recompensa pecuniária, embora seja somente uma forma particular de buscar benefício para si, exige atenção especial, ou ainda, toda a atenção, sendo a parte crucial das relações para o regime capitalista, onde a regra é a “vendabilidade universal” de que nos fala Mézáros (1981, p. 34 e 35), por meio da qual tudo é ou pode efetivamente se transformar em capital. De fato, assim é porque as formas restantes de agir em benefício próprio, por sua vez, só interessam, seja ao poder estatal ou mercan-

⁹ As quais, a seguir, define no espaço de duas linhas cada.

til, na medida em que possam futuramente reverter-se em capital ou em prejuízo deste. Fica evidente que a definição de serviço voluntário da lei 9.608/98 não protege o prestador do serviço, e sim seu receptor, impedindo que dele seja cobrada qualquer contraprestação pelo serviço recebido.

Restam, portanto, como distintos do “trabalho voluntário” apenas os casos em que haja ou interesse pecuniário primário, ou coação, ou ambos. Para o sistema jurídico brasileiro, porém, como “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (CRFB, art. 5º, II), o trabalho feito sob coação não deveria ser aceito como legítimo. Como bem aponta Bruno Xavier, “o traço diferencial entre o contrato de emprego e o serviço voluntário reside na ausência de remuneração” (XAVIER, 2008). A Constituição, porém, ou melhor dizendo, todo o arcabouço jurídico brasileiro, mantém uma concepção bastante restrita de coação, enxergando somente aquela que se exerce diretamente e mantendo-se cega para a coerção indireta.

Crítica às concepções de “trabalho voluntário”

Logo à introdução, busquei apontar para a contradição, inerente ao próprio capitalismo, que o “trabalho voluntário” evidencia. “Na ideologia capitalista”, diz Ellen Wood,

“o mercado não implica coação, mas liberdade. (...) Mas o que talvez nem sempre fique muito claro (...) é que a característica distintiva dominante do mercado capitalista não é a oportunidade nem a escolha, mas, ao contrário, a compulsão (...) os ditames do mercado capitalista – seus imperativos de competição, acumulação, maximização dos lucros e crescente produtividade do trabalho – regem não apenas todas as transações econômicas, mas as relações sociais em geral.” (WOOD, 2001, p. 16).

Ora, estes imperativos de mercado, vistos como coerção “puramente” econômica, são os meios pelos quais se realiza a principal forma de dominação no sistema capitalista. Como sintetiza Guillermo O’Donnell:

“É certo que os atores sociais costumam vivenciar a ‘intervenção do Estado’ como algo exterior e a posteriori, incorporado a suas relações quando algo nelas ‘falhou’. Isto reflete no plano da consciência comum o que inúmeros autores sublinharam: o capitalismo é o primeiro caso histórico de separação entre a coerção econômica e a extra-econômica.” (O’DONNELL, 1981, p. 73-75).

A recompensa pecuniária é, no capitalismo, simultaneamente o interesse em beneficiar-se e o mecanismo de coação. E se o capital é a forma mais direta de satisfazer tanto a carência quanto o capricho, e quase tudo pode ser reduzido a ele, então ambos passam a parecer uma só coisa. Assim, no trabalho assalariado, as duas características (ausência do interesse financeiro e não-voluntariedade) parecem fundir-se na questão única da remuneração.

Com isto é possível esclarecer duas coisas. Primeiro, demonstra-se a maneira pela qual o trabalho, no capitalismo, adquire forma imposta. Segundo, torna-se fácil perceber a causa de toda a imprecisão teórica permeando a idéia de “trabalho voluntário”. Nossa breve investigação já demonstrou que há, ao fim e ao cabo, uma característica que absolutamente todas as definições vistas acima atribuem como essencial ao “trabalho voluntário”: a ausência de recompensa pecuniária. Sua existência enquanto terminologia vem a significar que até mesmo a visão capitalista de mundo é obrigada a admitir a existência de um motivo para o trabalho que não seja o lucro. Tal concessão, porém, não lhe é fácil. Atesta-o a fragilidade conceitual das definições pesquisadas: permeadas da ideologia capitalista (mesmo quando também de boas intenções), acabam mascarando seus conceitos com uma série numerosa de termos vazios ou esvaziados, tais como “impulso da energia solidária” ou “cidadania”.

Ainda mais que isto, admitir o “trabalho voluntário” é admitir que a busca desenfreada por lucro ainda não é, e não pode ser, a motivação universal de todos os atos. A defesa contra isto é atribuir ao “trabalho voluntário” o caráter de exceção, restringindo-o, como fazem algumas das definições acima, a certo número de tipos de atividade; mesmo um exame mais superficial, porém, nos mostra que, tendo em vista a inúmera gama de atividades huma-

nas, dá-se o contrário: é o trabalho feito sob compulsão, em troca de recompensa pecuniária, que é a exceção, e seu contrário, a regra. Seria apenas para manter este caráter de exceção que a ideologia dominante reserva a expressão “trabalho voluntário” apenas para algumas atividades? Ou haveria algo em comum nelas, que as distinguiria das demais atividades voluntárias?

Retornemos ao 3º elemento apontado pela definição da VNU como constituindo o “trabalho voluntário”, ou seja, trabalhar “em benefício de alguém diverso do próprio voluntário, ou para a sociedade em geral”. Ora, se esta atividade beneficiou outros, significa essencialmente que gerou valor de uso para outros, e não somente para o próprio prestador. Produziu, portanto, uma mercadoria?

“Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. E não só para outros simplesmente. (...) Para tornar-se mercadoria, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca.” (MARX, 1983, p. 49)

De fato, para tornar-se mercadoria, faltaria ao produto do “trabalho voluntário” a relação de troca. Eis agora ainda mais claramente porque a legislação veio rapidamente em socorro dos beneficiários do “trabalho voluntário”: ao garantir a ausência de recompensa pecuniária, garante também que não há relação de troca e, conseqüentemente, que o trabalho não crie mercadoria. Assume-se, portanto, que como o “voluntário” não tem em vista primeiramente o interesse pecuniário, aquele que recebe seu trabalho também não o terá. Neste sentido, se a valorização “não é nada mais que um processo de formação de valor prolongado até certo ponto”, então o “trabalho voluntário” pode muito bem ser visto como um processo de valorização estendido pela totalidade da duração do trabalho: apropriação da totalidade do produto do trabalho alheio a custo zero. E já não é mais de se admirar que as grandes empresas tratem o “voluntariado” como a mais

brilhante invenção contemporânea. Claro, tal milagre só se opera no momento em que o produto do trabalho gera valor. Para isto basta, porém, adiar a valorização, tornando-a indireta. Se em algum momento houver mercado para o produto, o processo de valorização se concretiza; o capital contemporâneo encontra muitas maneiras sutis de realizar este processo, como por exemplo, a venda de espaço para publicidade e a valorização das marcas.

Nem todo o chamado “trabalho voluntário” parece prestar este favor ao capital. Mesmo porque muitos deles incidem precisamente naquelas atividades negligenciadas pelo mercado e até mesmo pelo Estado, nas quais as possibilidades de lucro seriam remotas. É porque não se trata sempre do processo de valorização, conforme conceituado por Marx¹⁰, mas principalmente de uma maneira de conservar a reprodução social e movimentar o mercado. O “trabalho voluntário” não é, portanto, sempre uma forma de exploração, embora muitas vezes o seja.

Que é ele, então? Se é uma transferência não coagida do produto de um trabalho sem contra-prestação, então é uma doação. Mas todo “trabalho voluntário” é não-coagido? Certamente não há a coerção econômica, ou mesmo a física, ao menos nunca diretamente, mas seria “um erro deduzir (...) que o capitalista só conserva a coerção econômica. Ele costuma exercer controle ideológico, embora não o monopolize, mesmo quando seu conteúdo e modos de realização sejam diferentes dos de outras situações históricas” (O’DONNELL, 1981, p. 76). Pense-se nos muitos casos de “trabalho voluntário” que são procurados visando uma valorização de currículo ou uma futura vaga remunerada. Em outro nível, o controle ideológico está na fantasia das boas intenções empresariais, abrindo espaços para “voluntários” que muito gentilmente os ajudam a fortalecer e divulgar suas marcas.

Concluimos até aqui, portanto, que o que normalmente é designado de “trabalho voluntário” é, a bem dizer, a criação de valor de uso social sem a correspondente transformação deste em

¹⁰ Cf. Marx, 1983, p. 155 e seguintes.

mercadoria, podendo haver, ou não, coerção, ocorrendo esta principalmente sob a forma ideológica. Não é um conceito preciso, mas isto também se dá porque a própria idéia de “trabalho voluntário” é em si, como foi apontado, incoerente; para os propósitos deste artigo ele será mais do que o suficiente.

“Trabalho voluntário” e alienação

A definição de alienação em Marx é, por si só, tema de grandes e complexos estudos. Seria despropositado seguir agora o desenvolvimento desta análise em todos os seus passos; ao invés disto, buscarei uma definição resumida da alienação a partir do texto original dos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, seguindo o raciocínio de Marx. Para tal, podemos sem dúvida partir de uma única frase: “Todas estas conseqüências estão na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como [com] um objeto alheio [‘fremd’].” (MARX, 1983, p. 150) ¹¹

Ele analisa esta alienação, dentro da atividade produtiva, sob sucessivos aspectos. Inicialmente, examina a alienação do produtor com seus produtos, que aparecem como uma força exterior a ele, tornando-o, ao invés de senhor do objeto, seu servo. Após, passa ao exame da alienação no ato da produção, isto é, a relação do trabalhador com o próprio trabalho. Esta decorre de que o trabalho é externo ao trabalhador, e este não se afirma por aquele, mas pelo contrário, nega-se por ele. Avalia a seguir o papel da relação do homem com a natureza, a partir da relação do homem consigo mesmo. Pois para ele não é que o homem não seja um animal; ele o é, mas diferencia-se por ser um animal cujo modo de vida tende a uma universalidade que faça de toda a natureza seu “corpo inorgânico” (Marx, 2004, p. 84). Ao estranhar o homem de si e de seus produtos, o processo de alienação impede sua atuação como ser universal e, por conseguinte, separa-o de

¹¹ Para uma tradução ligeiramente diferente: “Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto* de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências.” (MARX, 2004, p. 81) Chamo atenção ao grifo, em ambos os casos alegadamente do autor, porém menor na versão de Ranieri.

seu ser genérico. E por fim, estando alienado de seu gênero, o homem fica também alienado dos demais pertencentes a este (MARX, 2004, p. 84-85). O processo de trabalho moderno aliena, então, o trabalhador: dos objetos de seu trabalho, de si, de seu ser genérico e dos demais homens.

Mas e o “trabalho voluntário”? A primeira relação que parece estabelecer com o trabalho alienado é de diferença. Por não incorrer em recompensa pecuniária (ao menos não num primeiro momento), “quebrando”, portanto, com a coerção econômica, o produto do “trabalho voluntário” não parece estranho a seu produtor, nem esvaziado de sentido. Pelo contrário, parece produzir uma genuína externalização, assim como uma sensação de pertencimento; tanto pertencimento de si a um grupo ou sociedade, quanto pertencimento do produto do trabalho a si.

Convém manter o uso do termo “parece”; a bem dizer, é esta mesma a hipótese principal que este artigo visava estabelecer: que toda a força do chamado “trabalho voluntário”, coagido ou não, advém de sua diferenciação do trabalho alienado; portanto de sua capacidade de proporcionar realização a seus praticantes. Isto atribuiria ao “trabalho voluntário” – mesmo com toda a crítica já tecida a ele – uma positividade distinta, que o tornaria, certamente, merecedor de análises mais profundas.

Considerações finais

Embora a proposta deste artigo restrinja-se à elaboração de uma hipótese, cabem algumas especulações sobre as formas de melhor desenvolvê-la.

Primeiramente, sendo o ponto chave para a classificação de um determinado trabalho como alienado a apropriação dos produtos do trabalho, parece-me essencial uma análise dos produtos do “trabalho voluntário” para verificar sua apropriação efetiva ou não por outra parte que não o produtor, principalmente a partir do impacto subjetivo causado por ela. Isto envolve, por sua vez, um estudo dos próprios processos de apropriação, e significa

acrescentar outra perspectiva à investigação: afinal, os produtos do “trabalho voluntário” são, como vimos, sempre passados a outro? Ou é meramente uma aparência? Neste caso, é daí que vem sua força ideológica?

Ter uma postura crítica, porém, não pode significar enxergar somente a negatividade do “trabalho voluntário”. De fato, o otimismo que este gera parece bastante genuíno, constituindo um dado importante de análise. Além disto, caso a hipótese enunciada se confirme, significa que o “trabalho voluntário” pode ser um caminho para decisivas modificações nas relações de produção.

Há ainda outro aspecto: enquanto parte do mundo das relações “puramente” econômicas, o trabalho alienado é esvaziado de seu sentido público. O “trabalho voluntário”, porém, parece ter o condão de estimular o interesse nas questões públicas, uma propriedade que investigações posteriores poderiam muito bem pôr à prova. Afinal, ainda que ele não tenha até agora fugido aos limites estreitos do sistema, já evidencia o quanto a atividade política exige distância de todas as formas de coerção para ser, de fato, dotada de sentido. E mostra, talvez, que o ser humano, mesmo alienado, ainda insiste de algum modo em ser animal político, em buscar sentido, significado, e a sensação de pertencimento que só um ambiente de real construção do espaço público poderia proporcionar.

Referências bibliográficas

BRASIL. 1988. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

COROLLÓN, Mônica. “O Trabalho Voluntário”. Disponível em: <http://www.espiritualidades.com.br/Artigos_A_C/Corullon_Monica_Trab_Volunt.htm#valorizacao>. Acesso em: 10 mai. 2008.

IAVE (International Association for Volunteer Effort). 2001. Universal Declaration on Volunteering. Disponível em: <<http://www.iave.org/ResourceView.asp?resourceID=166>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

ITAÚ VOLUNTÁRIO. Sem data. Definição do Voluntário. Disponível em: <<https://www.ivoluntarios.org.br/site/pagina.php?idmenu=66>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.
_____. Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana. In: Fernandes, F (org.). K. Marx, F. Engels: história. São Paulo: Ática, 1983.
_____. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. Marx: A Teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado (I). Revista de Cultura e Política n° 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Heitor Coelho Franca de. O Trabalho como Direito e como Dever. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/ppfh/documentos/teses/heitorotrabdireitodever.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2008.

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

VNU (Voluntários das Nações Unidas). Sem data. On Volunteering and Social Development. Disponível em: <www.unv.undp.org.al/download/publications/vsd.doc>. Acesso em: 10 mai. 2008.

VOLUNTÁRIOS TELEFÔNICA. O que é ser voluntário? Disponível em: <<http://www.voluntariostelefonica.org.br/Voluntario/OQue.aspx>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

WOOD, Ellen. A Origem do Capitalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

XAVIER, Bruno de Aquino Parreira. A Regulamentação do Trabalho Voluntário no Brasil – breve análise da lei 9.608/98. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3530>>. Acesso em: 09 mai. 2008.

Expressões da Alienação e Emancipação no Capitalismo Contemporâneo

Ana Cristina de Oliveira¹

Resumo

No cerne das transformações que estão alterando o panorama mundial, buscamos compreender, num diálogo com a tradição marxista, os conceitos de “a nova questão social” e a “nova era capitalista”. A atenção para o movimento, a historicidade, que supõe a apreensão do fenômeno e de como ele muda, nos permite indagar se o conteúdo, a materialidade do fenômeno alienação e emancipação revelam novas expressões e mediações da “questão social”, ou se encontramos, no limite da regulação do Estado, uma “nova era do capitalismo”. Neste texto, trataremos de compreender o caráter contraditório do trabalho por ser, concomitantemente, fator de construção do homem e, ao mesmo tempo, fator de negação da potencialidade humana, apontando que o mesmo ainda é fundamental para as análises das complexas relações pertinentes nas últimas décadas.

Palavras-chave: trabalho, alienação, questão social, “nova questão social”, “nova era capitalista”.

¹ Doutoranda em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social/Uerj; Professora Substituta da Faculdade de Serviço Social/Uerj (2008/2009); assistente social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; Mestre em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz (2001); Especialista em Violência e Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz (1998).

Introdução

As transformações que marcam mundo do trabalho, nas últimas décadas, vivem momentos de maior prestígio no meio acadêmico – ao menos nas análises referenciadas no materialismo histórico-dialético em Marx. Atualmente, não é raro encontrar análises que procuram revitalizar a validade analítica do conceito trabalho e o tratamento deste na sociedade contemporânea. Há mesmo os que sustentam a inadequação do conceito para o estudo da profundidade da mudança e do seu caráter capitalista diante da vida social e da experiência subjetiva dos indivíduos, apresentando um tratamento da questão das identidades e da caracterização da teoria e das práticas alternativas pela “nova era capitalista”, “nova questão social”, “nova pobreza”. Consideram, assim, a adaptação dos indivíduos a “novas situações” pensadas pelos (novos) dispositivos de exploração do capital.

Partimos de um ponto de vista oposto. O caminho da análise é o da investida na atenção do discurso impresso na ressignificação do capital, apresentando algumas das contribuições significativas para o debate, em especial no campo do marxismo. Acreditamos que o desvelamento do significado do “novo” – à luz do materialismo histórico-dialético – permite limpar o cenário do debate em torno do que de fato é novo. Sustentamos a importância de compreender as novas expressões dos processos societários como base das relações sociais, entre os homens no processo de reestruturação produtiva e da formação humana.

O que pretendemos levantar aqui são questões que se apresentam no fundamento da produção capitalista e as novas formas adquiridas, na atualidade, e que vem sendo conformadas como se apresentasse um novo direcionamento da era capitalista e a suposição de uma nova identidade social, revalorizando os componentes subjetivos e individualizadores. À exemplo, o texto “Nova era capitalista e percursos identitários alternativos” (2001) das autoras Vanilda Paiva e Vera Calheiros (2001). O conceito de sociabilidade, apresentando ao longo do texto, aparece imbricada

nas noções e conceitos sob a defesa de que as transformações no mundo do trabalho e a estruturação da experiência subjetiva dos indivíduos respaldam a noção de “percursos identitários” e “nova reflexividade”².

A expressão “novo” na era capitalista, nos últimos tempos, tem sido conformada, para alguns autores, como um imperativo para determinar as implicações das transformações sociais e suas implicações ao homem nesta era. O que queremos destacar, neste ensaio, portanto, é salientar o olhar crítico para estas conformações, considerando que o que mudou, ou seja, o que se apresentou como “novo” foi a forma de acumulação do capital – bem referendado nos estudos de Harvey (1994) – como a acumulação flexível, que apresenta muitos artifícios utilizados para negar a prevalência do trabalho assalariado. Nesta direção de pensamento, a exploração do trabalho vivo é a mesma, porém de forma mais intensificada na sociedade contemporânea.

Reconhecemos as novas formas e expressões que o social assume na sociedade da era capitalista. Entretanto, concordando com a análise marxiana, e procuramos adensar aos estudos que revelam a importância de localizar, no debate acadêmico, o tratamento ao “novo” com o objetivo de ponderar a revitalização do pensamento conservador sobre as novas expressões da questão social no capitalismo hoje.

² Para as autoras (2001) os percursos identitários e a nova reflexibilidade refletem da coerção subjetiva – marcado por uma fragmentação crescente do universo de possibilidades que atua, isto é, uma tendência a retalhar a vida e a experiência individual, permitindo a cada um compor um mosaico feito de escolhas pessoais possíveis. A vida, para estas autoras, tornou-se mais “individual” numa época que o Martin Albrow (1997. In: *The global age*. Stanford: Stanford Univ. Press apud CALHEIROS e PAIVA, 2001) designa como a Era Global – uma Nova Era Capitalista. Caberia, assim, uma revisão do modelo do trabalho assalariado deslocando o foco para a adaptação das classes à cultura do efêmero. Partem da ideia de que há a exposição de novas pessoas e o surgimento de novas relações que obriga escolhas, adaptações e formas de gestão diferentes do passado. Neste panorama, as mudanças no plano implicam uma crise pessoal e o indivíduo lograria sair da crise através de uma “conversão identitária” – ao renunciar a uma identidade protetora e iniciar a longa e penosa construção de uma nova identidade.

O “Novo” como o Velho: o pensamento conservador às espreitas

As transformações no mundo do trabalho, sob consolidação do capital que rende juros e as implicações sobre a

“ ‘questão social’, no contexto da mundialização do capital, assumem expressões particulares no avanço de sua “vocação de internacionalizar a produção e os mercados, aprofundando o desenvolvimento desigual e combinado entre as nações e, no seu interior, entre classes e grupos sociais no âmago das relações dialéticas entre imperialismo e dependência” (IAMAMOTO, 2008, p. 118).

Nestes tempos comandados pelo capital financeiro, a premissa da análise da questão social³ é de que é indissociável das configurações pelo *trabalho* e encontra-se necessariamente situada em uma arena de disputas entre projetos societários (IAMAMOTO, 2001 e 2008, NETTO, 2001), informados por distintos interesses de classe, acerca de concepções e propostas para a condução das políticas econômicas e sociais.

Na perspectiva sociológica, a “questão social” é tida enquanto “disfunção” ou “ameaça” à ordem e à coesão social. Com o fim do século XIX, a eclosão da questão social refere-se, portanto, às disfunções da sociedade industrial emergente.

É apresentada como uma “nova questão social”, resultante da “inadaptação dos antigos métodos de gestão do social”, produto da crise do “Estado Providência” (ROSANVALLON, 1998). Seu enfrentamento se resolve reduzindo-se a uma gestão mais humanizada e eficaz dos problemas sociais, na órbita da ordem instituída pela mundialização do capital sob as mãos do grande capital financeiro e das políticas neoliberais. Para esta análise, os fenômenos atuais da “exclusão” não se enquadram nas antigas categorias da exploração do homem.

³ A questão social, assim compreendido como o conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contra-posto à apropriação privada da própria atividade humana (IAMAMOTO, 2001)

Vera Paiva e Vera Calheiros (2001), no texto que motivou o debate neste ensaio, citado anteriormente, podem, também, serem tomadas como exemplo do quanto o discurso revitaliza o pensamento conservador. À priori, as autoras trabalham com duas formas de apropriação teórica e denominações. Uma delas remete-se à categorias como sociabilidade e subjetividade, temporalidade, trabalho, consumo, identidade, historicidade e classe. A outra, apresentam um leque de noções específicas, como: percursos identitários e nova reflexividade, patchwork-livres, adaptar-se a cultura do efêmero, nova era do capitalismo, “brasilianização do Ocidente”, contracultura, percursos “contraculturais”, experimentação individual e pessoal, e coerção objetiva⁴.

Este conjunto de conceitos e noções faz-nos questionar sobre qual direção ideo-política se perfaz e qual o lugar da transformação social ao deslocarem-se para a possibilidade da verdadeira renovação política mundial e do mundo do trabalho, se assim compreendido pela reorganização dos trabalhadores e dos movimentos sociais de modo geral. Num processo que permitisse a construção de uma efetiva resistência a esse ‘fascismo do capital’. De forma contrária, as autoras, seguindo a lógica da permanência desta ordem societária capitalista, parece contribuir para vitaminar o discurso conservador. E aqui, revestimos a nossa preocupação em, ao menos, desvelar os conceitos e desnaturalizar o “novo”.

A autora Marilda Iamamoto (1982, 2004 e 2008) nos elucida sobre este tema, configurando um cenário de armadilhas e de reciclagem com a evocação do passado, quando se concebe a questão social dissociada de sua gênese comum – na sua dimensão de totalidade. As múltiplas e diferenciadas expressões da ques-

⁴ Não nos interessa, neste texto, entretanto, tratar de cada uma das categorias e noções desenvolvidas pelas autoras. A contribuição desta reflexão está no interesse da crítica ao novo e como vem surgindo no debate acadêmico. Seja como for, do conjunto de categorias e noções, focaremos, sobretudo na contraposição sobre a “nova era de capitalismo” e os “percursos identitários”.

tão social devem ser consideradas na relação com as disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais – envolvendo simultaneamente uma luta aberta e surda pela cidadania (IANNI, 1992).

Podemos concluir, então, que se presencia, hoje, uma retomada da questão social com uma roupagem aparentemente nova, mas que na essência permanece mediatizadas pela produção/reprodução, nitidamente desiguais.

Distinta desta análise, os autores (CALHEIROS, 2001; CASTELS, 1998, 2005 e 2007; PAIVA, 2001; ROSANVALLON, 1998), entre outros), que partilham da idéia do “novo” com o sentido de renovação, desconsideram a forma contemporânea da “lei da acumulação geral do capital”⁵ (MARX, 1983). Embora na versão casteliana, diferente do autor Rosanvallon (1998), por exemplo, se reconheça a centralidade do trabalho, o conceito trabalho é colocado em questão pela imposição de outros suportes da identidade como o *pertencimento* familiar ou a inscrição numa comunidade concreta. Para estes autores a “nova questão social” hoje parece ser o questionamento da função integradora do trabalho na sociedade, considerando que a questão social, na primeira metade do século XIX, é descrita pela maior parte dos observadores sociais da época, sob a forma de pauperismo. Essa ameaça, segundo Robert Castels (1998 e 2007), é afastada, porque esse primeiro proletariado miserável e subversivo passou a ser uma classe operária relativamente integrada, após um conjunto de processos.

Robert Castels (2007) fala da atualidade com base numa sociedade salarial na qual a maioria da população não se reduz ao assalariamento a partir do início dos anos 70. À exemplo da experiência francesa, explicita que, numa sociedade salarial, a maioria dos sujeitos sociais têm sua inserção social relacionada ao lu-

⁵ “Na análise marxiana da ‘lei da acumulação geral do capital’, contida no vigésimo terceiro capítulo do livro publicado em 1867 (*O Capital*), revela a anatomia da “questão social”, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios” (NETTO, 2001, p. 45).

gar que ocupam no salariado, ou seja, não somente sua renda, mas também, seu “status”, sua proteção, sua identidade. Poder-se-ia, dizer, para o autor, que a sociedade salarial inventou um novo tipo de seguridade ligada ao trabalho, e não somente a propriedade, ao patrimônio, ficando à mercê da assistência social.

O autor justifica, então, que justamente a situação do trabalho sem proteção é que faz nascer o novo “status” do trabalho na sociedade salarial e que continua fortemente hierarquizada, substituindo a estabilidade do emprego como regime dominante da organização do trabalho pela instabilidade no emprego. Aqui está o desafio mais grave hoje, sobrepondo ao desemprego, convocado, pelo autor, como uma espécie de choque que atravessa o conjunto da sociedade salarial e que a desestabiliza.

Conceitos como “vulnerabilidade”, “pertencimento social”, “exclusão social” e “risco social”, considerando a precarização do trabalho, nesta forma analítica, vem ganhando espaço no debate acadêmico quando se discute a questão social, ou ainda, as formas desiguais sociais que afetam principalmente os trabalhadores.

A nova situação citada coloca, ao conjunto de trabalhadores, sobretudo aos que não têm melhor formação e que poderiam se sair melhor no mundo competitivo, poucas saídas. De fato, a marca da finaceirização da economia “em um novo estágio da acumulação” (IAMAMOTO, 2001, p. 19) rende crises que se projetam no mundo, gerando recessão. Entretanto, na versão casteliana, essas formas são apontadas de forma a individualizar as situações. Vejamos como se refere ao tema: os que não se ‘viram’ nessa nova situação

“(…) encontram-se perdidos, quer dizer, desmembrados dos conjuntos coletivos, das regulações coletivas de proteção e de direito do trabalho. Passam, então, a ser indivíduos isolados de seus antigos pertencimentos quando se considera que as pessoas que se encontram nessa situação são, com frequência, jovens que até pouco tempo atrás não estariam expostos a essa situação”,

diferenciando-se das sociedades industriais (CASTELS, 2007, p. 251-252).

“A expressão ‘questão social’ é estranha ao universo marxiano, tendo sido cunhada por volta de 1830”, sendo escorregada para o pensamento conservador (STEIN, 2000 apud IAMAMOTO, 2001, p. 11). Historicamente foi tratada sob o ângulo do poder, vista como ameaça que a luta de classes - em especial, o protagonismo da classe operária representava à ordem instituída. Entretanto, os processos sociais que ela traduz encontram-se no centro da análise de Marx sobre a sociedade capitalista⁶.

Nessa tradição intelectual, o regime capitalista de produção é tanto um processo de produção das condições materiais da vida humana, quanto um processo que desenvolve sob relações sociais – histórico-econômicas – de produção específicas. Em sua dinâmica produz e reproduz seus expoentes: suas condições materiais de existência, as relações sociais contraditórias e formas sociais através das quais se expressam (Idem).

Assim, o crescimento da força de trabalho disponível é impulsionado pelas mesmas causas que a força expansiva do capital, expressando a “lei geral da acumulação capitalista” que se revela na órbita capitalista, às avessas: no fato de que parcela da população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de seu emprego para os fins de valorização do capital. (MARX, 1983). Gera, assim, uma acumulação da miséria relativa à acumulação do capital, encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista.

Ora, o esforço de construir definições representa o incômodo no tratamento da questão social como um fenômeno “novo” – já que a questão social é constitutiva da dinâmica do capital e do tratamento na relação entre a acumulação do capital e seus im-

⁶ José Paulo Netto (2001: 43-46) favorece-nos ao entendimento sobre o tratamento em Marx sobre a expressão “questão social” dizendo que “apenas com a publicação, em 1867, do primeiro volume d’O Capital (1983), que a razão teórica acendeu à compreensão do complexo de causalidades da “questão social”. E que somente com o conhecimento rigoroso do “processo de produção do capital” Marx pôde esclarecer com precisão a dinâmica da “questão social”, consistente em um complexo problemático muito amplo, irreduzível à sua manifestação imediata como pauperismo”.

pactos na força viva de trabalho como algo “novo”. Compartilho com os autores da análise marxiana quanto ao debate sobre o “novo” e as novas expressões da questão social.

A dimensão do trabalho com elemento constitutivo de projetos societários

Ocorre, ainda, um outro elemento importante a ser destacado que expressa de um lado, a naturalização do ordenamento capitalista e das desigualdades sociais como inevitáveis, e, de outro um retrocesso no dilatamento ideológico da responsabilidade individual como a possibilidade de mudança da realidade do coletivo, na qual pressupõem que a verdadeira mudança está no interior do indivíduo. Este elemento encontra-se no cerne da polêmica sobre a centralidade do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, vivenciada nas últimas décadas, versando sobre três visões que gostaria de destacar, entre outras:

a) a primeira circunscreve-se no perfil do trabalhador, sucumbindo à subjetividade por apontar a perda da centralidade do trabalho assalariado, supondo rever uma identidade forjada no e pelo trabalho. Consideram o trabalho ultrapassado e que estaria em desaparecimento, com o fim da sociedade salarial. No contexto do texto discutido, e que deu origem a este ensaio, “A Nova Era Capitalista” (PAIVA e CALHEIROS, 2001), aponta, na apropriação deste perfil, o investimento no *self*, onde cada pessoa precisa estar em condição de superar a crise. Nega-se, nesta visão, o caráter coletivo de classe, quando direciona o objetivo final na subjetividade, na transformação pessoal de cada indivíduo, legando-se a verdadeira mudança interior. Subjetividade, esta, expressa por “percursos identitários”, para se adaptar às novas situações e não de supressão do sistema. Parece, assim, desqualificar a classe para trazer a individualização. Resgatam a perda da centralidade do trabalho assalariado, conforme Claus Offe (1989 apud PAIVA e CALHEIROS, 2001).

b) a segunda, na versão casteliana, considera a centralidade trabalho nos tempos atuais, isto é, a continuidade da ruptura entre

trabalho e produção, no pior cenário, e a remercantilização completa do trabalho. Não apenas numa sociedade de mercado, mas de uma sociedade que se torna mercado, inteiramente atravessada pela leis do mercado, como o triunfo da globalização. Vemos, aqui, claramente que a escola de regulação reconhece a implacabilidade das leis mercantis, mas seu reduto estima as proteções construídas pelo Estado, as proteções sociais, garantidas pela lei, acabam tomando, assim, enorme maestria. Nesta crença, “se o Estado se retira, há risco do quase vazio, da anomia generalizada do mercado, pois este não comporta nenhum dos elementos necessários à coesão social, muito pelo contrário, funciona pela concorrência, ‘não faz sociedade’” (CASTELS, 2007, p. 257). Acredita que esta é a razão pela qual as sociedades salariais de tipo ocidental são mais frágeis, ao considerar que sua coesão depende fortemente dessas proteções. O controle do processo de desagregação da sociedade salarial está no limite da regulação estatal, pelo menos no Estado Social, limitando-se a adaptação do sistema.

Neste sentido, situando o nó da “questão social atual”, como um enfraquecimento do suporte salarial, não se encontra restrito apenas ao salário, mas as proteções ligadas ao trabalho. Daí a idéia de se procurar alternativas ao campo clássico do emprego assalariado.

c) na terceira versão, buscando desmistificar o “novo” trago a centralidade do trabalho, como algo essencialmente central na relação entre trabalho e produção. A questão trabalho se coloca, nesta análise, com base nos estudos marxianos (GRAMSCI, 1995; HARVEY, 1994; KOSIK, 1976; LUKÁCS, 1978; MARX, 1983; MESZÁROS, 2002, entre outros), como o modo de produção material da existência humana e a base das relações entre os homens, e sua articulação com a condição alienada do homem na sociedade capitalista. É nesta direção, que discutimos o caráter contraditório do trabalho, pelo seu sentido de construção do homem e, ao mesmo tempo, como um fator de negação da potencialidade humana. E isto, se permanece nos dias atuais, sendo, ainda, fundamental nas análises das complexas relações

pertinentes ao capitalismo contemporâneo. Assim, colocado, apresento estas duas formas.

O trabalho como fator positivo da potencialidade humana, como positivo ao homem é permeado pelo trabalho na produção de sua existência (KOSIK, 1976) como uma atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos. A subjetividade, aqui, é desenhada pelas diversas dimensões da vida – intelectual, cultural, simbólica, lúdica e afetiva, na qual o homem ao transformar a natureza se transforma.

O trabalho, pondera Lukács (1978), imprime no elemento natural seu próprio fim, claramente conhecido, o qual constitui a lei determinante do seu modo de agir e ao qual tem de subordinar a sua vontade. Desse modo, é enunciada a categoria ontológica central do trabalho onde, através dele, realiza-se, no âmbito do ser material, uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho torna-se modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações, às vezes muito complexas, sempre são transformadas em reais posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais.

O trabalho como fator de negação, pela exploração da força viva produtiva, localiza-se com algo exterior. O trabalhador não se firma, se nega, na perspectiva alienante por fazer do homem o objeto de outro – um ser para o outro. Neste sentido, trabalhar produz algo estranho (MARX, 1983).

Segundo Marx (1983) é nesse sentido que o trabalho não pertence a seu ser, é externo; o trabalhador não se afirma, se nega, não atinge sua energia física e espiritual, mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso, só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho fora de si; seu trabalho não é assim, voluntário, é forçado. Nesta lógica contraditória e alienante, o resultado final do trabalho não pertence ao trabalhador. O trabalho, então, passa a ter um caráter exterior ao do trabalhador.

A perda de si mesmo – a alienação, como um fator de coisificação da potencialidade humana no capitalismo, é a di-

menção negativa do trabalho. Revela-se como atividade que foi transformada em labor, sacrifício, objetificação, devido à sobreposição de sua dimensão quantitativa em relação à qualitativa (MARX, 2004).

Considerações finais

As apropriações no debate acadêmico sobre o “novo”, regada da abordagem sociológica no limite da regulação do Estado, reconhecem, em alguns casos, como vimos, a centralidade do trabalho, porém, não o da produção. Assim, a relação entre capital e trabalho acaba sendo analisada como novas formas societárias.

Na contramão das reivindicações constantes do capital, o trabalho permanece central para a análise e transformação da sociedade capitalista, uma vez que os homens exercem o papel mais importante na constituição das forças produtivas. Entretanto, nesta forma societária, as riquezas são de domínio privado de uma parcela desses homens e não social – estaria, seja como for, negando a sua principal característica: a acumulação crescente do capital e sua legitimidade.

Compreender a questão do trabalho, “necessidade eterna do homem”, no capitalismo é situá-lo no trabalho assalariado⁷ - o capital continua explorando o trabalho vivo com mecanismos para negar a prevalência do trabalho assalariado diferenciando-se do pressuposto do trabalho historicamente situado no escravismo e no feudalismo⁸.

⁷ M^a Augusta Tavares e Marcos Antonio Tavares Soares (2007) reconhecem no texto “O Trabalho em Pauta” (2007) que o assalariamento continua na sua base como a expressão predominante nas relações de produção existentes nesta sociedade do trabalho.

⁸ Mais uma vez os autores Tavares e Soares (2007) destacam que o trabalho, como pressuposto para a existência do homem, assume diferentes formas. No escravismo, o trabalho escravo. No feudalismo, o trabalho servil. No capitalismo, o trabalho assalariado. Analisa a diferença entre a formação das sociedades escravismo, feudalismo e capitalismo, considerando que na última a divisão de classe se objetiva no e pelo trabalho e não aparece como um dado de realidade.

A alienação tem seus alicerces na consciência, um processo que se apóia na representação como fundamento para a construção da realidade social.

Referências Bibliográficas

- CASTELS, R. 2007. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY M., BÓGUS L. e YASBECK, M (org). Desigualdade social. e a questão social. 2 ed. rev. e ampliada, São Paulo: EDUC, p. 235-264.
- _____. 1998. As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário. Tradução Iraci D Poleti. Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, 1995. A. Que é homem? In: Idem. A concepção dialética da história. Civ. Brasileira. Rio de Janeiro, 10 ed. p. 39-45.
- HARVEY, D. 1994. Do fordismo à acumulação flexível. In: Idem. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola. p 131-165.
- IAMAMOTO, Marilda V. 2008. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. In: Em pauta: teoria social e realidade contemporânea. Mundialização, Resistência e Cultura– vol 1, n. 21. Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Serviço Social, p – 117-139. ISSN 1414-8609.
- _____. 2004. A Questão Social no Capitalismo. In: Temporalis. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2 ed. Ano 2, n. 3. Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia, p 9-32.
- IAMAMOTO, M.V. e CARVALHO, R. 1982. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez/Celats.
- IANNI, O. 1992. “A Questão Social”. In: A Idéia de Brasil Moderno. São Paulo, Brasiliense, p 87-109.
- KOSIK, K. 1969. A Dialética do Concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra, p 169-191.
- LUKÁCS, G. 1978. As bases ontológicas do pensamento da atividade do homem. Temas e Ciências Humanas. UFMG. Biblioteca Universitária. Livraria Ed. Ciências Humanas Ltda: São Paulo. MÁT ICO I - P o l í t i c a e d u c a t i v a s n a A m é r i c a L
- MARX, K. 2004. Capítulo VI (Inédito). São Paulo: Centauro.
- _____. 1983. O Capital: crítica da economia política. Trad Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro I, vol. I. São Paulo: Ed. Victor Civita.

MESZÁROS, I. 2002. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo editorial.

NETTO, J. 2001. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: *Temporalis*. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2 ed. Ano 2, n. 3. Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia, p. 41-50.

OFFE, C. 1985. O Crescimento do Setor de Serviços. In: *Idem*. *Capitalismo Desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. Editora Brasiliense, São Paulo.

PAIVA E CALHEIROS. 2001. Nova Era Capitalista e Percursos Identitários Alternativos. *Caderno CRH*, Salvador, n. 34, jan/jun. p. 141-174

ROSANVALLON, Pierre. 1998. *A Nova Questão: Repensando o Estado Providência*. Brasília. Instituto Teotônio Vilela.

TAVARES, M^o A. e SOARES, M. A. T. 2007. Trabalho Em Pauta. In: *Em Pauta: Trabalho e Sujeitos Políticos – vol. 1*, n. 20. UERJ/Faculdade de Serviço Social: Rio de Janeiro, ISSN 1414-8609.

Relação Estado – Sociedade Civil no Brasil e a Participação Social na Política Pública de Saúde

Ieda Barbosa¹

Resumo

Ao nos confrontarmos, em nosso estudo com as peculiaridades existentes na relação entre o Estado e a sociedade civil, ao se estabelecer o controle social no Sistema Único de Saúde – SUS, fruto do Movimento da Reforma Sanitária, um dos tantos que marcaram a luta pela democracia no Brasil nos anos 70/80, observamos que as dificuldades enfrentadas na participação da sociedade, tem raízes em nosso processo histórico.

Em Gramsci encontramos os referenciais teóricos, mais adequados, para conhecer o caminho que nos traz a este ponto e para buscar estratégias para enfrentar os desafios que se apresentam. Carlos Nelson Coutinho nos guia em nossa incursão para compreender a relação entre Estado e sociedade civil à luz de conceitos gramscianos.

Palavras-chave: Estado, sociedade civil, participação social.

¹ Mestranda em Políticas Públicas pelo Programa de PFH/Uerj. Professora do Laboratório de Formação Profissional em Vigilância em Saúde da EPSJV/Fiocruz e do Colégio Estadual Hilton Gama - SEE/RJ.

Introdução

Para esta reflexão, nos referenciamos na concepção gramsciana de Estado ampliado e sociedade civil e em especial, nas categorias: revolução passiva, transformismo, hegemonia civil, guerra de posição, entre outras que julgamos essenciais para localizar a política pública de saúde, a compreendendo nas relações com nosso processo histórico.

Política Pública de Saúde, Estado e Sociedade Civil no Brasil

Carlos Nelson Coutinho (2006), considerando as peculiaridades históricas brasileiras, nos diz que o Brasil se conformou como Estado, antes de se conformar como nação e que o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira tem se dado a partir de sucessivas revoluções passivas. Fonseca (2007), pesquisadora da área de política pública de saúde da era Vargas ², afirma com base em Hochman (1998) e Castro Santos (1995), que as ações públicas das primeiras décadas do século XX, permitiram a penetração do poder público, fazendo com que as ações de combate às endemias se adequassem, em particular, ao processo de construção do Estado (state building) e de construção da nação (nation building).

É importante ressaltar que as políticas públicas, como as ações na área de saúde, do governo varguista, se davam pelo interesse e como estratégia para se constituir uma força hegemônica de enfrentamento às oligarquias no interior do país. As disputas políticas, entre grupos agrários e grupos urbanos emergentes e as divergências entre os membros da estrutura oligárquica, impediam a composição de uma força política hegemônica. Assim, sob a liderança de Vargas, a oligarquia agrária vai aliar-se com setores (industrial, classe média, militares) que se opunham a oligarquia agroexportadora (FONSECA, 2007), sem participação popular. Configura-se assim, mais um exemplo de revolução passiva da história brasileira.

² Período: Da Revolução de 1930 ao Estado Novo (1945).

Esta ausência de hegemonia entre as frações das classes dominantes faz com que continue cabendo ao Estado brasileiro, o papel de protagonista dos processos de transformação e, também, de direção das próprias classes economicamente dominantes. A isto Gramsci denomina de *ditadura sem hegemonia* (COUTINHO, 2007).

Até a década de 30, o sistema republicano brasileiro não havia alterado o padrão das relações sociais e econômicas que continuaram oligárquicas, familiares e autoritárias. Deste modo a intervenção do Estado varguista não representava uma ameaça, mas, sim a única esperança de proteção contra as oligarquias (FONSECA, 2007).

A concepção de Gramsci de revolução passiva apresenta dois momentos: restauração e renovação. O primeiro (restauração) é uma reação à possibilidade de transformação de baixo para cima, ou seja, partindo das classes subalternas. O segundo (renovação), quando as mudanças demandadas pela população são assimiladas e postas em prática pelas camadas dominantes.

A condição para estas mudanças é dada, pelo subversivismo esporádico³, elementar e desorganizado que segundo Gramsci, leva a classe dominante a estabelecer transformações, ou seja, uma revolução passiva considerando momentos de restauração e ou renovação (COUTINHO, 2007). A classe dominante executa as transformações percebidas como necessidades desejadas pelas classes subalternas por dois imperativos: O primeiro é para manter-se no poder (restauração) e o segundo, para evitar que as classes subalternas se organizem em torno destas necessidades, se tornem hegemônicas, tomem o poder e façam as transformações de acordo com suas necessidades.

Coutinho (2007) chama nossa atenção para a década de 1920, quando ocorre a fundação do PCB – Partido Comunista do Brasil, a primeira revolta militar tenentista e o movimento operário luta-

³ Subversivismo esporádico – Expressão utilizada (Gramsci, in Coutinho 2007) para dizer de momentos de subversão do povo, ao agir por um sentimento de revolta incontida, mas sem uma organização social estruturada.

va por direitos políticos e sociais, manifestações caracterizadas como um subversivismo esporádico, criando as condições para a Revolução de 30. Esta conjuntura levou uma fração da oligarquia agrária, ligada à produção para o mercado interno a se colocar à frente da Revolução de 30, se sobrepondo à oligarquia ligada à exportação. Este foi um momento de restauração de nossa revolução passiva de 30. Com Vargas, temos a instituição das políticas públicas de saúde, educação e previdência, que caracteriza o momento de renovação, quando demandas populares são incorporadas pelo Estado e transformadas em políticas públicas na prática.

Como efeito de uma revolução passiva, Gramsci aponta a prática do *transformismo*, como forma de desenvolvimento histórico e de fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil, neste caso as formas ditatoriais se sobrepõem sobre as formas hegemônicas (COUTINHO, 2007). Como uma “ditadura sem hegemonia” não pode prescindir de um mínimo de consenso, Gramsci indica que o *transformismo* é a estratégia na qual a facção dominante no poder busca incorporar as demais facções dominantes e setores das classes subalternas. Esta estratégia ocorre de duas maneiras: Por cooptação de personalidades políticas singulares denominadas como *transformismo molecular*; e *transformismo de grupo* quando o núcleo de poder faz a cooptação de grupos inteiros para sua base de apoio.

O *transformismo de grupo* está presente na engenharia política de Vargas, quando com a criação do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio – MTIC e a legislação trabalhista e previdenciária, respondia aos conflitos urbanos, relacionados às questões do empresariado e às necessidades do trabalhador urbano, inclusive às de assistência à saúde, incorporando o empresariado e os trabalhadores à vida política do país, obtendo assim, o controle sobre estes dois importantes segmentos sociais.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP, para atender à área rural em especial, aos problemas de saúde das populações fora do âmbito do mercado formal de tra-

balho, o governo varguista buscou estabelecer, também, uma inter-relação entre o governo central e o poder local, estabelecendo-se como um contraponto aos interesses privados e disputando assim, a hegemonia com as oligarquias latifundiárias regionais que impediam a construção de um Estado nacional.

Vários autores afirmam que o processo de industrialização trouxe complexidade às relações sociais, logo, a necessidade de se fazer representar os diferentes interesses de classes. Em resposta, surgem as iniciativas para se constituir *sujeitos políticos coletivos*, ou seja, indivíduos que se organizam de baixo para cima para lutar pelos seus interesses, em “aparelhos privados de hegemonia”, independentes do Estado e contrariando os interesses liberais (GRAMSCI, in COUTINHO, 2000).

...o período de 30 superou os anteriores pela amplitude e pelo grau de organização dos movimentos políticos. Quanto à amplitude, a mobilização atingiu vários estados da federação, além da capital da República; envolveu vários grupos sociais: operários, classe média, militares, oligarquias, industriais ... multiplicaram-se os sindicatos e outras associações; surgiram vários partidos políticos; e pela primeira vez foram criados movimentos políticos de massa de âmbito nacional (CARVALHO, 2007).

Ainda que com todas as restrições, as condições objetivas para o surgimento de uma sociedade civil foram dadas e ou reforçadas a partir dos anos 30. Mas, a engenharia política da era Vargas, ao atrelar financeiramente organismos da sociedade civil (sindicatos de trabalhadores e de patrões) faz emergir uma sociedade civil do tipo oriental, a qual deverá percorrer um longo caminho para que o Estado brasileiro deixe de usar, predominantemente, a coerção como recurso político (COUTINHO, 2000).

Durante o processo de ocidentalização a sociedade civil brasileira enfrentará duas ditaduras: a de Vargas em 1937 e o golpe militar em 1964, ocasiões em que foi duramente atacada.

Neste processo, foi deflagrada a guerra de posição da classe subalterna na sociedade civil brasileira, travada no sentido de conquistar espaços para dar a direção político-ideológica e o con-

senso dos setores majoritários da população para se alcançar e manter o poder do Estado (GRAMSCI in Coutinho, 2007). O que pode ser observado, em especial, desde 1945, pela crescente participação política do povo, tanto nas eleições como na ação política organizada em partidos, sindicatos, ligas camponesas e outras associações, o que se refletiu nas conquistas da Constituição Federal de 1946: manutenção de conquistas anteriores como o voto secreto; voto a todos os cidadãos, homens e mulheres com mais de 18 anos, excetuando-se soldados e analfabetos; os juízes eleitorais profissionais, o que, embora, não eliminasse, diminuía a fraude (CARVALHO, 2007).

O governo da ditadura militar, segundo Coutinho (2007) apesar da utilização da coerção e mesmo do terrorismo de Estado, não foi um regime com bases de massa organizadas, como no fascismo, não alcançando assim, uma hegemonia real na sociedade civil. Para obter um consenso mínimo, tolerou a existência do parlamento e de um partido de oposição. O consenso buscado, e por vezes alcançado, junto à população foi o consenso passivo, baseado na atomização das massas, que não se expressava através de aparelhos privados de hegemonia organizados de baixo para cima, para dar apoio a ditadura. A estratégia era a da “ideologia da não ideologia” se contrapondo desta forma a outras ideologias e aos possíveis conflitos políticos, postos como entraves ao desenvolvimento econômico (COUTINHO, 2007), e bem expresso por este ditado popular: *‘Política, religião e futebol não se discute’*.

Ao fim da ditadura militar, conformando o processo de ocidentalização, temos a proliferação de *aparelhos privados de hegemonia*⁴ da classe subalterna, como o Movimento Sem Terra – MST, partidos políticos, centrais sindicais unificando os movimentos dos trabalhadores, movimentos eclesiais de base estimulando a população a se organizar por suas necessidades de saúde e de

⁴ Aparelhos privados de hegemonia: São entidades criadas para representar interesses privados independentes da vontade coercitiva do Estado.

educação na década de 1970, entre outros exemplos que poderiam ser relacionados. Na disputa pela *hegemonia civil*⁵, a guerra de posição efetivada pela ação política destes aparelhos de hegemonia da classe subalterna vem possibilitando a disputa com a classe dominante, pela direção político-ideológica e pelo consenso dos setores majoritários da população (COUTINHO, 2007), o que vem contribuindo, para os processos historicamente constituídos, que foram conformando a nação brasileira como *Estado ampliado*⁶, na teoria gramsciana.

É neste contexto que se insere a luta nos espaços democráticos de participação social na política pública de saúde.

Política Pública e Controle Social na Saúde

O Movimento de Reforma Sanitária, da década de 80, é um marco na luta por uma política pública que universalizasse o acesso ao direito à assistência. Foi fruto do anseio dos movimentos populares, de trabalhadores da saúde, intelectuais e sindicalistas que foram, ao longo do período anterior, a década 70, fortalecidos por várias lutas e vitórias que requeriam melhorias de qualidade de vida. Em 1986, a sociedade civil se organiza para participar pela primeira vez de uma Conferência Nacional de Saúde que, embora fosse realizada no país desde 1941, não contemplava a participação popular.

A grande mobilização social em torno da questão da saúde, permitiu um avanço importante na construção da cidadania do povo. Ao inscrever na Constituição Brasileira de 1988 a saúde como direito de todos e dever do Estado, a organização da atenção à saúde passa a ser pautada nos princípios e diretrizes da univer-

⁵ Hegemonia civil: é o consenso buscado pelos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil.

⁶ Estado ampliado em Gramsci compreende a sociedade política (aparelhos militares e burocráticos de dominação e de coerção) e a sociedade civil (conjunto de aparelhos privados através dos quais uma classe luta pela hegemonia e pela direção político-moral). A sociedade civil inclui, tanto os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante como o da classe subalterna. (GRAMSCI in Coutinho, 2007).

salidade, integralidade, descentralização/ hierarquização, equidade e participação social, consagrados nas leis 8080/90 e 8142/90 que institucionalizam o Sistema Único de Saúde - SUS.

A partir de então, a todos os cidadãos deverá o Estado brasileiro garantir o direito de acesso (universalidade) ao SUS. Não como ação assistencial, que até então, era prestada para prover mínimos existenciais às pessoas carentes, mas como direito constitucional, atendendo na integralidade às suas necessidades de saúde. A assistência social, de caráter redistributivo, a previdência social de caráter contributivo e a saúde de caráter universal, formam o tripé de seguridade social na Constituição brasileira. A assistência à saúde deverá ser viabilizada integralmente, em todos os níveis de complexidade, de maneira a proteger a saúde (promoção e prevenção) e tratar os doentes nos diferentes estágios da doença (tratamento, prevenção e reabilitação).

Em cada município a assistência à saúde deve ser planejada e organizada para atender às necessidades dos moradores do lugar, através da descentralização e hierarquização das unidades de assistência à saúde. A hierarquização se refere à organização da rede de serviços, contemplando desde as ações básicas, às que exigem tecnologias mais complexas para o tratamento e reabilitação da saúde, o que exigirá equidade na distribuição de recursos financeiros, para adequar a rede de assistência de cada município.

A rede de assistência, no sentido da unidade física (postos ou centros de saúde, hospitais) deverá considerar a rede já instalada, ou seja, os serviços de saúde já existentes. E a construção de novas unidades de saúde deverá atender ao perfil epidemiológico da região. Ou seja, atender aos diferentes tipos de agravos à saúde a que a população está exposta. A organização do sistema de saúde local tem por prerrogativa, apresentar propostas para que um plano de ação seja elaborado para o atendimento das demandas locais apontadas.

As diferenças regionais de nosso país continental, no que se refere a rede instalada para o atendimento público, ficam nítidas e o modelo de assistência à saúde deve ser redimensionado. A capacidade de financiamento da saúde, como política pública, requer a criação de um fundo de financiamento com participação dos governos municipal, estadual e federal e sob o controle da sociedade.

A partir da Constituição Federal de 1988 tem como marco a democratização das relações entre Estado e sociedade, fica delineado, através da instituição do controle social nas políticas públicas, o espaço de enfrentamento, onde as forças políticas atuantes na sociedade civil irão defender modelos de políticas públicas de acordo com seus interesses.

Diferente, por exemplo, da legislação previdenciária e trabalhista, a legislação da saúde e de outras políticas públicas foram alcançadas pela mobilização de *sujeitos coletivos*, organizados em aparelhos privados de hegemonia da classe subalterna e da classe dominante que disputaram na sociedade civil a legislação vigente. Estas forças continuarão se movimentando para defender seus interesses e modelo de sociedade, estabelecendo ou dificultando na prática, o que foi conquistado na lei.

Se os anos 80 anos, no Brasil, foram momentos profícuos no que se refere à legislação democratizante, a década de 90 foi um período em que os brasileiros viram avançar as políticas neoliberais, com o desmonte do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhista e a subordinação dos direitos sociais à lógica orçamentária, subvertendo, assim, o preceito constitucional de 1988 (IAMAMOTO, in MATOS, 2004). Neste sentido, utilizando todos os recursos da agenda neoliberal, a *classe dominante*⁷, presente na sociedade política (instancias governamentais) e na sociedade civil, inclusive no controle social da saúde, busca estabelecer uma correlação de forças que lhe seja favorável.

⁷ Classe dominante: A classe social que tem o domínio econômico, sem necessariamente, ser dirigente. Classe dirigente: A classe que na sociedade civil, conquista a hegemonia em torno de seu projeto político lhe permitindo conquistar o poder governamental e ser, também, classe dominante.

Do ponto de vista legal, a configuração do controle social na política pública de saúde instituída pela lei 9142/90, dá um importante passo no sentido da organização e da participação dos setores populares (classe subalterna na linguagem gramsciana), para a defesa de seus interesses e para o enfrentamento com as classes dominantes, que têm na saúde um importante mercado.

É nesta conjuntura e, portanto, na contramão da história que o SUS – Sistema Único de Saúde, se insere como política pública e como espaço de participação social. Algumas conseqüências se refletiram na organização da participação em saúde, entre as quais destacamos a pequena participação de sindicatos de trabalhadores não pertencentes à área da saúde; a precarização das relações de trabalho dos trabalhadores da rede pública de saúde, dificultando a mobilização e a participação; a criação do terceiro setor onde as ONGs – Organizações Não Governamentais, tinham como papel precípua a substituição das funções do Estado e assento nas instâncias de participação social como entidades da sociedade civil.

Quanto aos trabalhadores, provavelmente, as dificuldades impostas pelo neoliberalismo nos anos 90, o forte desemprego, devido a reestruturação do trabalho, conseqüência da revolução tecnológica e até mesmo a opção do capital na área de saúde, possibilitando a inclusão dos planos de saúde nas pautas de reivindicação, por ocasião do Acordo Coletivo, fizeram com que sindicatos de outros importantes seguimentos profissionais, não ligados à área de saúde, não incorporassem a saúde pública em sua plataforma de luta.

Uma preocupação entre os movimentos, principalmente, alguns que não participam destas instâncias, se baseia na institucionalização e nos mecanismos de controle social que se forem viciados, podem apenas, buscar o consentimento ativo das classes subalternas para referendar projetos que conservem as relações vigentes e o domínio da classe dominante. Assim, Correa (2006), alerta que mesmo tendo sido conquistado pela pressão popular, contraditoriamente, o controle social das políticas públi-

cas pode se constituir um mecanismo de legitimação do poder dominante. Dentre os desafios para efetivação do controle social, além do que é definido pela pré-determinação política e de nível macro-econômico em uma sociedade capitalista, aponta como:

...os limites do seguimento dos gestores: a não transparência das informações e da própria gestão, manipulação dos dados epidemiológicos, artifício contábil no manuseio dos recursos do Fundo de Financiamento da Saúde, ingerência política na escolha de conselheiros, manipulação de conselheiros na aprovação de propostas. Em relação aos usuários a que nós, por julgar semelhante acrescentamos, os profissionais de saúde os limites à efetivação do controle social: são a fragilidade política das entidades representadas, pela não organicidade entre representantes e representados, pela não articulação em prol de projetos comuns, pelo corporativismo defendendo interesses somente de sua entidade, pelo não acesso a informações, pelo desconhecimento sobre seu papel e sobre a realidade de saúde na qual está inserido (CORREA 2006)

Matos (2004), considerando os termos de Lamamoto, afirma que mesmo com a institucionalização das políticas públicas, no marco legal, torna-se fundamental que a classe subalterna, aglutinem a sociedade em torno deste projeto, pois:

...têm-se, de um lado, um projeto de caráter universalista e democrático (do qual a seguridade social da Constituição Federal de 1988 é uma expressão) que não é uma ilusão, mas sim uma possibilidade real, já que tem bases históricas reais, pois é sustentado por forças vivas da sociedade. No outro extremo há um projeto de inspiração neoliberal, que subordina os direitos sociais à lógica orçamentária, subvertendo, assim, o preceito constitucional (LAMAMOTO, 2002: 32-33 in Matos, 2004).

Conclusões

Refletindo sobre estas questões não podemos deixar de ter em mente que a sociedade civil é um espaço de disputa entre classes sociais e que do ponto de vista legal, o controle social inscrito na Constituição de 1988, segundo Bravo (2002, in CORREA, 2006) “é o da participação da população na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais”, propiciando “... novas bases

de relação Estado-sociedade, com a introdução de novos sujeitos políticos na construção da esfera pública democrática” (BRAVO, in Correa 2006).

A proposição para estas novas bases de relação Estado-sociedade só foram possíveis e só irão se manter através do tempo, pela continuidade do processo de orientalização/ocidentalização da sociedade civil brasileira, iniciado na década de 1930, com a organização dos sujeitos coletivos (*classe subalterna*) em aparelhos privados de hegemonia que efetivaram com sucesso a *guerra de posição*, levando não só ao ressurgimento dos movimentos de oposição ao governo militar, como a organização de seguimentos populares em busca de melhores condições de vida, buscando garantir para tal a assistência à saúde. Assim, o controle social como espaço da relação Estado-sociedade, certamente, se configura como lócus da luta entre as classes subalternas e dominantes.

Nesta disputa, as estratégias da classe dominante, presente no Estado, vão desde as dificuldades da organização estrutural (física) e funcional (regimentos, comissões, direção) das instâncias de controle social (conferências e conselhos de saúde) a utilização de recursos, como já demonstrados pelos instrumentos gramscianos de leitura da realidade de nossas *revoluções passivas*, como os momentos de *restauração* (reação à possibilidade de transformação de baixo para cima) e *renovação* (mudanças demandadas pela população são assimiladas e postas em prática pelas camadas dominantes) e o *transformismo*, por nós aqui apresentadas, ou as conseqüências da estratégia dos militares da “*ideologia da não ideologia*” que disseminou na população a cultura da não participação política (COUTINHO, 2007).

A classe subalterna, atuante no controle social da saúde, deve considerar, para dar continuidade ao processo de ocidentalização de nossa sociedade civil e para enfrentar as forças da classe dominante, o que afirma Correa (2006), que partindo do conceito gramsciano de Estado, considera o campo das políticas sociais como contraditório, pois através delas o Estado controla a sociedade, ao tempo que apreende algumas de suas demandas. Neste

sentido deve buscar ampliar a discussão da saúde, obtendo o consenso e a hegemonia para os projetos de seu interesse e a inserção de sujeitos coletivos ainda hoje afastados deste espaço de participação democrática como sugere Correa (2006), com base em Gramsci:

Na perspectivas das classes subalternas, o controle social deve se dar no sentido dessas formarem cada vez mais consensos na sociedade civil em torno de seu projeto de classe, passando do momento “econômico-corporativo” ao “ético-político”, superando a racionalidade capitalista e tornando-se protagonista da história, efetivando uma “reforma intelectual-moral” vinculada às transformações econômicas (CORREA, 2006).

Finalizando trazemos a reflexão de Coutinho (2007) que nos coloca que Gramsci,

... é capaz de fornecer sugestões não somente para interpretação de nosso passado mediante os conceitos de “revolução passiva” e de “transformismo”, mas também para análise de nosso presente, através da noção de Estado ampliado; e pode também contribuir para a elaboração de uma estratégia de luta pela democracia e pelo socialismo, concebida como guerra de posição (COUTINHO, 2007).

Podemos concluir que a dinâmica da sociedade civil como parte do Estado ampliado, levou à classe subalterna garantir na Constituição de 1988 a participação social nas políticas públicas de várias áreas, e a partir de então, avançado no controle social. Mas, para sua efetivação é indispensável que a ocidentalização de nossa sociedade civil se desenvolva pelo modelo europeu ⁸ (Coutinho, 2006), conseqüentemente, com mais sujeitos coletivos envolvidos na guerra de posição buscando, também, o consenso da população em torno da política de saúde.

Referências bibliográficas

CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 9ª edição. Civilização Brasileira. RJ: 2007.

CORREIA, M. V. C. Controle Social na Saúde. In: Ana elizabete Mota; Maria Inês de Souza Bravo; Roberta Uchôa; Vera Nogueira; Regina Marsiglia; Luciano Gomes; Marlene Teixeira. (Org.). SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL. 01 ed. São Paulo: Cortez, 2006, v. 01, p. 111-138

COUTINHO, C.N. O Estado Brasileiro: Gênese, Crise, Alternativas. In: Lima, J.C.F e Neves, L.M.W. (Org.) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, 2006.

COUTINHO, C.N. Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro. 3ª edição – Civilização Brasileira, 2007.

FONSECA, C.M. Saúde no Governo Vargas (1930 – 1945): dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

MATOS, M. C. Capacitação de Conselheiros: Possibilidade de Fortalecimento das Políticas Públicas. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

Técnico de Nível Médio ou Tecnólogo: as opções de um jovem em busca de trabalho

Antonio Fernando Vieira Ney¹

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de colocar em discussão as opções de um jovem que termina o ensino médio e deseja escolher uma das opções de formação profissional para se qualificar para o trabalho. Ele tem três opções de nível superior (Seqüenciais, Cursos Superiores de Tecnologia ou Graduação) e uma de nível médio (Técnico) para seguir seu caminho de formação.

A nossa discussão é oriunda da tese de doutorado “Certificação Profissional: alternativas em disputas”, delimitada à indústria naval, e que acaba envolvendo a opção do jovem entre o curso tecnológico (nível superior) e o de técnico de nível médio.

Em função do exposto, temos as seguintes questões a discutir: Será que para atender um anseio do brasileiro por diploma de nível superior são criados os cursos de Tecnólogo e os Seqüenciais para suprir tal “necessidade” mesmo não gerando emprego? Será que essas formações não levam a flexibilização do trabalho pela desregulamentação profissional e o fim de uma representatividade atualmente existente com os técnicos de nível médio?

Palavras-chave: Educação Profissional – Técnico – Tecnólogo- Indústria Naval

¹ Doutorando em Educação da UFF. Coordenador da Escola Técnica do Arsenal de Marinha (ETAM).

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de colocar em discussão as opções de um jovem que termina o ensino médio e deseja escolher uma das opções de formação profissional (a nível médio ou superior) para se qualificar para o trabalho.

A LDB (Lei nº. 9394/96) da educação nacional, em seu artigo 44, estabelece os seguintes cursos ou programas para ensino superior: Seqüenciais, Graduação, Pós-graduação e Extensão. Uma contradição inicial se refere aos Cursos Superiores de Tecnologia que não aparece no referido artigo, mas sim na legislação da educação profissional (no Decreto Federal nº. 2208/97) e que, posteriormente, foi considerado como "graduação" pelo Conselho Nacional de Educação.

Do exposto, o jovem tem três opções de nível superior (Cursos Seqüenciais, Cursos Superiores de Tecnologia ou Graduação) e uma de nível médio (Técnico) para seguir seu caminho de formação. Os Seqüenciais de formação específica, inspirados nos *colleges* americanos, visam um "nicho" de mercado ou áreas não cobertas pela graduação tradicional. São cursos superiores, mas não são graduações. As Graduações ("de longa duração" ou tradicionais) não são objetos da nossa discussão pela questão de espaço do presente artigo.

A nossa discussão é delimitada à indústria naval, e que acaba envolvendo a opção do jovem entre o curso tecnológico (nível superior) e o de técnico de nível médio. Os estaleiros têm a sua divisão de trabalho estruturada em Superior, Intermediária e Básica (operários que de um modo geral só possuem ensino fundamental). A faixa intermediária tem uma parte da sua ocupação feita por técnicos de nível médio em função da tecnologia existente e são trabalhos complexos que exigem uma formação especial. Os perfis profissionais desses técnicos estão definidos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) enquanto os cargos constam dos regimentos das organizações. Os técnicos têm o reconheci-

mento dos Conselhos de Engenharia e como categoria estão representadas por sindicato próprio.

O discurso ideológico para justificar os Cursos Superiores de Tecnologia é baseado nas novas tecnologias, na necessidade de uma qualificação superior do trabalhador e do multifuncionalismo etc. de modo a atender a nova demanda do mercado de trabalho.

A indústria naval brasileira não teve implantada nenhuma inovação tecnológica significativa que justifique o tecnólogo substituir o técnico nas diversas funções de um estaleiro, bem como, a longo prazo não se tem previsão para tais inovações ocorrerem.

Em função do exposto, temos as seguintes questões a discutir:

A utilização dos tecnólogos de fato é necessária sob o ponto de vista tecnológico? Será que para atender um anseio do brasileiro por diploma de nível superior, a criação dos cursos de Tecnólogo e os Seqüenciais procuram suprir tal “necessidade” mesmo não gerando emprego? Será que essas formações não levam a flexibilização do trabalho pela desregulamentação profissional e o fim de uma representatividade atualmente existente com os técnicos de nível médio? Assim, este artigo procura abrir a discussão para estas questões.

Aspectos legais

A Graduação é um curso que tem como um de seus propósitos atender ao nível superior de formação para o trabalho, ou seja, a formação da classe dirigente. Assim, engenheiros, economistas, médicos, administradores etc. devem ter uma formação de alto nível, complexa e de longa duração. Como graduação aparece atualmente os Cursos Superiores de Tecnologia que são cursos regulamentados pela resolução do CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Estes cursos são para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e da sociedade, possuindo uma carga horária que varia de 1.600 a 2.400 horas. Tais cursos não têm a visão ampla ou características de ser geral como são as graduações tradicionais.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 2006) apresenta o Curso Superior de Tecnologia em Construção Naval (2400 horas) e descreve a seguinte atribuição profissional:

“O Tecnólogo em Construção Naval atua na área da construção de embarcações, devendo selecionar, utilizar e implementar projetos, produtos, técnicas e equipamentos, atuando na melhoria da qualidade industrial, no planejamento e no controle da construção naval. Esse profissional tem competências para trabalhar com os diferentes aspectos da construção de embarcações, estruturas de suporte, máquinas e equipamentos. Dentre suas possibilidades de atuação poderá planejar, organizar e controlar serviços em estaleiros, com visão estratégica e empreendedora, bem como relacionar as tendências do mercado aos princípios e conceitos de segurança e qualidade em transportes embarcados. (Brasil, 2006, p.95)

A proposta deste curso é semelhante ao da Engenharia Operacional que existiu no Brasil nas décadas dos anos de 1970/1980 e que acabaram desaparecendo pela falta de reconhecimento do mercado, bem como pela dificuldade de aceitação até pelos próprios órgãos públicos.

Ao analisar a descrição do propósito desta formação de tecnólogo em construção naval constata-se que ela está voltada para o trabalho de campo (operacional) do engenheiro naval, ou seja, excluída a elaboração do projeto do navio, a habilitação está direcionada para trabalhar em todas as outras atividades normais da indústria naval. É importante notar que o Tecnólogo pode cursar programas de Mestrado e Doutorado, pois são cursos de graduação. Esta possibilidade é contraditória, pois a pesquisa deveria ser um prosseguimento da graduação nos programas de Mestrado e Doutorado em Engenharia Naval e este tecnólogo, sem o conhecimento da área de projeto e de cálculos, não deveria ter acesso a programas que a sua habilitação não está adequada.

Os cursos Seqüenciais têm o propósito de atender o mercado de trabalho por campo do saber. Não são graduações e podem ser de dois tipos: complementação de estudos (para graduados) ou

de formações específicas. Estes cursos têm a duração mínima de 1600 horas ou 400 dias com integralização máxima de dois anos. O problema em termos do Brasil é o grande número de profissões regulamentadas² que acabam limitando a efetivação das propostas desses cursos. Tais cursos crescem em número bem maior do que os cursos de graduação.

Analisando os técnicos de nível médio

Castro (2007, p. 208/209) faz uma crítica às escolas técnicas de nível médio quando afirma que os cursos de técnicos oferecidos são padronizados, concentrados nos cursos direcionados à tecnologia mecânica, eletricidade, eletrônica, desenho, construção civil e contabilidade. Esses cursos, segundo o autor, têm a tendência a serem parecidos e de origem única. Procura-se oferecer uma formação tecnológica ampla com alguma experiência prática (oficinas e laboratórios). Ele ressalta o aspecto que esse modelo prestou serviços importantes, mas pergunta se não é hora de aposentá-lo, principalmente por causa da dificuldade de acesso nos dias atuais ao mercado de trabalho. Segundo Castro (2007) a consequência dessa situação de formação do técnico de nível médio é que ela não capacita para as tarefas manuais dos operários e não tem condições de assumir as atividades dos engenheiros. O autor destaca que:

“O técnico não chega a aprender a usar ferramentas e a pôr a mão na massa para produzir ou resolver problemas. (...) Pior, os instrutores freqüentemente são engenheiros, igualmente incapazes de usar as mãos. (...) Ademais, a tecnologia que aprendem tende a ser requentada, livresca e de pouco uso. Assim, não têm vantagens absolutas nem sobre os operários nem sobre os engenheiros”. (Castro, 2007, p. 209)

Ele conclui esse raciocínio afirmando que não basta ter vantagens relativas sobre o operário ou sobre o engenheiro, mas é ne-

² Um exemplo da dificuldade da profissão regulamentada pode ser vista no Direito. Uma série de cursos com titulações de Direito Civil, Direito Tributário, etc. poderiam ser criados, buscando perfis profissionais específicos por essas áreas de saber, mas a OAB não permite.

cessário ter vantagens absolutas sobre os demais em algumas missõesá acesso efetivo ao mercado. (Castro, 2007, p. 209)

Castro defende a formação oferecida pelo Senai e os cursos superiores tecnológicos e sequenciais. Entretanto, não podemos avançar sem analisar detalhadamente as afirmações do autor com relação aos cursos técnicos de nível médio.

A noção de mercado de trabalho é relativa e confusa, pois um trabalhador pode trabalhar para indústria de vários portes e tipos diferenciados, pois existe uma série de fatores que irão definir a “empregabilidade”³ do técnico.

Existem funções técnicas que justificam a existência do técnico de nível médio: o desenhista, o delineador, o técnico de inspeção, o comprador etc. Entretanto, Castro afirma que tais funções deveriam ser de tecnólogos, o que voltamos a discordar. Se não há mudança de natureza tecnológica, porque a utilização de uma mão-de-obra com escolaridade mais elevada? Só vemos dois motivos: os técnicos de nível médio são profissões regulamentadas e sindicalizadas.

As últimas turmas da Escola Técnica do Arsenal de Marinha (ETAM) foram absorvidas integralmente pelo mercado de trabalho. O aproveitamento pelo mercado de trabalho dos alunos dessa escola, desde a sua reativação em 2002, é da ordem de 90 %. A outra escola do Rio de Janeiro e adjacências é a Escola Técnica Henrique Laje, que esta recebendo forte aporte de capital para investimentos em cursos de qualificação profissional para a indústria naval pela Petrobras, e manterá a formação do técnico por definição da empresa que participa da formação do perfil profissional.

³ Utilizamos o a expressão “empregabilidade” com o propósito de não abandonar o termo trabalhado atualmente com o sentido de responsabilizar o trabalhador pelo seu desemprego. Observe que um jovem que tivesse concluído um curso técnico alcançaria a sua empregabilidade, mas para Moura Castro não, ou seja, o jovem foi enganado. Pensou que estava adquirindo empregabilidade, mas na verdade perdendo o seu tempo. Esse contraditório derruba a expressão por si só. Porque responsabilizar trabalhador por empregabilidade não tem sentido, pois vários outros fatores irão compor essa difícil equação.

Castro afirma que os cursos técnicos são “engessados”, pois são padronizados, de origem única e parecidos. Aliás, essa era uma das razões apontadas no governo FHC para separar a formação acadêmica da educação profissional do ensino médio, ou seja, permitir acesso aos menos favorecidos que desejam ser técnicos. Entretanto, Castro (2007, p. 254) se torna contraditório quando defende a reforma concretizada no Decreto Federal nº. 2208/97 que efetivou a citada separação, pois os cursos técnicos passaram a ser independentes da formação acadêmica e de acordo com o mercado de trabalho. Os currículos da maioria das escolas técnicas industriais do país, principalmente as localizadas nas áreas industriais, foram obrigados a adequar os cursos à nova legislação. Assim, cada escola constrói o perfil profissional em função do foco industrial de sua região.

A crítica formulada aos instrutores com relação a serem engenheiros, não é real tendo em vista que tais profissionais (instrutores) são profissionais da especialidade do curso. Se o conteúdo for o prático de tornearia mecânica, o instrutor é um torneiro. O que a legislação obriga é que o responsável pela disciplina seja um professor, mas a legislação não elimina o instrutor, pois não tem nenhum sentido fazer isso.

O SENAI, defendido por Castro como modelo de instituição, elaborou as *“Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação”*, de modo a garantir que os seus cursos técnicos estejam de acordo com a legislação e atualizados para o mercado e o SENAI se preocupou em adequar e investir na elaboração e treinamento de todo o seu pessoal para oferecer cursos técnicos de nível técnico é porque tem aplicação no mercado de trabalho. O mesmo ocorreu com o SENAC (2005) que desenvolveu a metodologia de construção de itinerários formativos.

O SENAI vai prospectar as tendências tecnológicas e organizacionais da indústria naval visando à formação de mão-de-obra. No documento do SENAI, o professor Jorge Brito da Uni-

versidade Federal Fluminense (UFF) adverte para a necessidade da importância e do investimento na qualificação de mão-de-obra em cursos de nível técnico e superior, bem como, a existência de uma política para a manutenção de mão-de-obra especializada em períodos de baixa encomenda. (Senai, 2008)

Sintetizando, os cursos não estão engessados e estão com possibilidade de continuamente serem atualizados, ficando sempre de acordo com o mercado, o que é contraditório as críticas de Castro.

A aplicação de tecnólogo na indústria naval

A Revista Portos e Navios (2008, p. 18 a 24) apresenta uma reportagem denominada "Trabalho garantido". O texto se refere às possibilidades de empregos para os engenheiros navais recém formados e descreve que as turmas de engenheiros navais da USP, UFRJ e, agora, da Universidade Federal do Pará (UFPA) estão empregados assim que se formam. Entretanto, a reportagem apresenta na seção intitulada "Disputa em Sala", na qual afirma que o "mercado aquecido garante emprego antes mesmo da conclusão do curso de tecnólogo" (Portos e Navios, 2008, p. 22).

Na seção é dito que a carência de mão-de-obra especializada no Brasil abriu grandes oportunidades para os alunos do curso de graduação em tecnologia de construção naval da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) que acabam se empregando mesmo antes da formatura. Segundo Portos e Navios (2008) o curso foi criado em 2005 com a sua primeira turma iniciando no 2º semestre daquele ano. O curso é de sete semestres ou três anos e meio de duração, portanto ainda sem reconhecimento, pois não formou nenhuma turma. A reportagem diz que metade dos estudantes de tecnologia da Univali já está empregada nos estaleiros de Itajaí (2º pólo de construção naval do Brasil).

Roberto Barddal (coordenador do curso) apud Portos e Navios (2008, p. 22) diz que a primeira turma de tecnólogo irá se formar com dez alunos, embora tenha iniciada com 35 alunos e justifica

o baixo desempenho da turma em função do “erro de foco” da faculdade. O curso inicialmente foi montado em função do curso de engenharia, o que gerou uma grade curricular com excesso. Tomamos a fala de Barddal para análise: “O curso pecou pelo excesso em disciplinas como cálculo e física, com um nível de aprofundamento muito diferente daquele que seria necessário e suficiente para os alunos que iriam se formar como tecnólogo”. Ele aponta que essa é a razão para a desistência do alunado e que agora a grade curricular está direcionada ao mercado e que essa (grade) estará “mais adequada ainda” no futuro.

Barddal acrescenta que a diferença entre o trabalho do engenheiro e do tecnólogo é que o primeiro tem uma qualificação para o projeto, enquanto o segundo tem a habilidade para construir o que foi projetado. Outra função do tecnólogo seria a supervisão e o gerenciamento de produção. Ou seja, o perfil profissional desse tecnólogo invade a área do engenheiro de “chão de fábrica” e tem a tendência de ocupar espaços dos engenheiros de e da produção, bem como dos administradores de empresa. As justificativas são semelhantes as que foram apresentadas no passado para a existência do engenheiro operacional

Analisando o exposto na reportagem, constatamos que a garantia de emprego de um curso que ainda não teve a sua primeira turma formada e que está só tem uma previsão de apenas dez alunos formandos é muito pouco para uma afirmativa dessa natureza e, portanto, sem a devida confiabilidade. Que tipos de empregos são oferecidos aos alunos sem eles estarem graduados? Provavelmente os empregos são retirados das atividades de técnicos de nível médio ou operário. Como ficarão estes formandos após a conclusão do curso? Os graduados serão contratados como tecnólogos? E em que faixa salarial será enquadrado os tecnólogos por seus serviços? Os serviços prestados pelos alunos devem ter baixos salários e sem previsão de aproveitamento.

A qualidade técnica do curso está em situação crítica por causa do que Barddal afirma: a redução ou extinção do cálculo e da física (ele não é claro na reportagem). Esses tecnólogos, mesmo

com as limitações descritas, podem elaborar projetos de até 20 toneladas de arqueação bruta⁴, o que é um contra-senso em função da redução das disciplinas mencionadas (Portos e Navios, 2008, p.23).

Outro fator a ser considerado se refere ao curso ser noturno com a carga horária de um curso diurno, ou seja, os alunostrabalham o dia inteiro, sem tempo adequado para o estudo fora da sala de aula e ainda fazem um curso com carga horária mínima. Considerando que um estaleiro executa vários trabalhos em regime de extraordinário, a situação fica mais complicada para o estudo desse aluno.

A Faculdade de Tecnologia de Jahu (Fatec Jahu), segundo Portos e Navios (2008, p. 24) é a mais tradicional do país na formação de tecnólogo para a construção “naval”. Seus cursos de tecnólogos são oferecidos em duas habilitações: Curso de construção e manutenção de sistema de navegação fluvial ou Curso de Operação e Administração de sistemas de navegação fluvial. Os cursos são diurnos, estão distantes dos estaleiros e os alunos só podem estagiar nas férias.

O coordenador dos cursos da Fatec Jahu, Vladimir Cancian Junior apud Portos e Navios (2008), afirma que a IES está reestruturando o perfil profissional dos formandos de seus cursos procurando atender a construção naval costeira. Ele complementa dizendo que os formandos acabam se transferindo para a costa brasileira para trabalhar nos estaleiros e nas sociedades classificadoras, e que o nível de empregabilidade atinge 100 %. Aqui, temos uma IES que tinha o foco em construção fluvial e, de modo indireto, incentiva à imigração de pessoal para o litoral brasileiro, pois em Jahu não tem mercado para esse tipo de tecnólogo.

⁴ Arqueação bruta, segundo Fonseca (2002) “é um valor adimensional, proporcional ao volume de espaços fechados do navio. Até a entrada em vigor da Convenção Internacional para Medidas de Tonelagem de Navios, este valor, chamado “tonelagem de arqueação” ou, simplesmente, “tonelagem”, era expresso em unidades de 100 pés cúbicos ingleses, ou seja, 2,83 metros cúbicos”. A unidade era convencional, baseada no processo Moorson para a medida da capacidade um navio, em que a “tonelada” era arbitrariamente convencionalizada como tendo 100 pés cúbicos ingleses; esta unidade era chamada de tonelada de arqueação”.

Questões complementares

Retomando a questão da substituição do técnico de nível médio pelo tecnólogo, temos que considerar o fetiche do ensino superior, mas cabe lembrar que a pressão pelo acesso ao ensino superior acaba implicando em mecanismos de seletividade social. A vontade da sociedade pelo diploma do ensino superior sempre crescente em função da busca de ascensão social leva a instituição de mecanismos de seletividade por parte do Estado, com o objetivo de demonstrar uma aparente democratização do ensino superior. Esses processos de seletividade são dissimulados e tecnicamente mais apurados da sorte e utilizam uma meritocracia para dar a impressão democrática. (Frigotto, 2001).

Esses processos de seletividade eram determinados no vestibular, no acesso a universidade. Entretanto, as pressões sociais levaram a mudança dos processos de seletividade, passa-se para uma hierarquização social pelo tipo de instituição e qualidade de ensino que ministra, pelo tipo de curso ou carreira. (Frigotto, 2001, p. 177). Podemos complementar esse pensamento com Nosella apud Frigotto (2008) no momento em que afirma:

“... o populismo não estabelece um nível de qualidade médio e geral para se ingressar no ensino superior, através de um vestibular único e universal, mas possibilita, sem maiores problemas, a coexistência de vestibulares altamente competitivos com outros meramente ilusórios. A enorme diferença existente entre as instituições universitárias brasileiras é escamoteada distribuindo-se diplomas de ‘igual’ valor burocrático.” (Frigotto, 2008, p.173).

Embora as palavras de Nosella estejam voltadas a implantação pelo populismo desse modelo, isso não significa que em nosso país esta seletividade desapareceu, muito pelo contrário. Ela fala do afrouxamento do rigor do trabalho escolar e da escola que faz-de-conta como elementos de um processo de assistência social (proteção ao mais fraco). O diploma tem o mesmo valor burocrático, mas no momento que o mundo do trabalho se aproxima do mundo da escola, a seleção dos profissionais ocorre pelo peso das escolas e carreiras. Será que não estamos vivendo com

cursos superiores de tecnologia um idealismo semelhante? O “graduando” recebe um diploma com valor restrito, embora burocraticamente igual aos outros, e não consegue o emprego para aquilo que se formou? Ao se diminuir ou retirar o conteúdo de cálculo e a física de um curso de tecnólogo na área de engenharia não estão promovendo uma escola que faz-de-conta? São questões para ser repensadas.

Conclusão

Em resumo, a “disputa em sala” apontada na reportagem tem um forte fundo ideológico onde destaca que uma formação curta e acelerada como a dos tecnólogos, com a retirada de disciplinas essenciais, é a garantia de emprego no ramo naval em substituição a graduações de engenharia e de administração de empresas ou dos técnicos de nível médio. Na realidade a inexistência de mão-de-obra para atender a demanda ocorrida pela indústria naval nos últimos anos serve para justificar que o curso é imprescindível. Entretanto, não é demonstrado quais são as ocupações e em que condições esses empregos se apresentam para esses jovens, geralmente de 20 a 25 anos.

Será que os tecnólogos são de fato os substitutos dos técnicos de nível médio diante da realidade da indústria brasileira?

Referências Bibliográficas

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da Educação.

_____. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução do CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. *Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Tecnologia*.

_____. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores em tecnologia*. Brasília, MEC/SETEC, 2006.

CBO – *Classificação Brasileira de Ocupações*: Portaria MTE nº 397, de 9 de outubro de 2002/ supervisão editorial Jair Lot Vieira. Bauru, 2ªed. SP: EDIPRO, 2003. Série Legislação.

FONSECA, Maurílio M.. *Arte Naval*. 6. ed., Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha, 2002. 2vol.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re) exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOSELLA, Paolo. *A Escola Brasileira no Final do Século: Um Balanço*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Trabalho e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Coleção Estudos Culturais em Educação. 230 p.

PORTOS e NAVIOS. Rio de Janeiro: Editora Quebra-Mar Ltda., Outubro/2008. Edição 573.

SENAI. *Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação*. CD-ROM. Brasília: SENAI Nacional, 2000.

_____. *Apoio à Indústria Naval: Investir em qualificação de mão-de-obra é o principal desafio do setor*. Senai Brasil, março, 2008.

A expansão da oferta de formação de tecnólogos em saúde no Brasil – mercantilização do ensino e dualidade

*Ana Margarida Campello¹
Alexandra Almeida²
Lygia Costa³
Marcio Candeias⁴
Mauricio De Seta⁵
Miguel Farah Neto⁶
Poliana Viana Rangel⁷*

Resumo

Este artigo, com base na pesquisa “Formação de Tecnólogos em Saúde: situação atual, tendências e a relação quantidade-qualidade”, discute o caráter privado do crescimento exponencial da oferta de cursos de formação de tecnólogos em Saúde no Brasil, como mediação do processo de mercantilização do ensino superior brasileiro. Analisa a identidade desses cursos e sinaliza uma mudança nas características da dualidade estrutural da educação, agora também expressa na ampliação do acesso ao ensino superior por meio da expansão da oferta de cursos de curta duração, com caráter instrumental, em particular no setor privado. A partir de dados disponibilizados pelos Censos da Educação Superior de 1991 a 2006, procede-se à construção de série histórica, que compreende a identificação do número de cursos, formações, depen-

¹ Doutora em Educação pela UFF; Professora-pesquisadora da EPSJV/Fiocruz.

² Mestranda em Gestão de Riscos pela PUC/RJ; Tecnologista júnior da EPSJV/Fiocruz.

³ Doutoranda pelo IUPERJ/RJ; Bolsista de pesquisa da EPSJV/Fiocruz.

⁴ Pós-Graduando em Educação Profissional em Saúde pela EPSJV/Fiocruz; Tecnologista júnior da EPSJV/Fiocruz.

⁵ Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela UFRJ; Tecnologista Sênior da ENSP/Fiocruz.

⁶ Mestre em Educação pela PUC/RJ; Técnico em Assuntos Educacionais da UNIRIO.

⁷ Mestranda em Educação pela UFF; Bolsista de pesquisa da EPSJV/Fiocruz.

dência administrativa das instituições ofertantes, vagas, matrículas e concluintes. Com respaldo em documentos que regulamentam o desenvolvimento desses cursos e o exercício profissional dos tecnólogos em Saúde, sistematizam-se reflexões sobre seu perfil de formação, aspectos históricos destes cursos e a pertinência de sua oferta na área da Saúde.

Palavras-chave: tecnólogo, saúde, formação, mercantilização, dualidade

Introdução

Este trabalho integra a pesquisa “Formação de tecnólogos em Saúde: tendências, situação atual e a relação quantidade-qualidade”, que busca analisar a situação e as tendências da oferta dos cursos de formação de Tecnólogos na área da Saúde, no Brasil e tem lugar na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da FIOCRUZ, na Estação de Trabalho “Observatório dos Técnicos em Saúde”.

A partir de dados dos Censos da Educação Superior de 1991 a 2006⁸, construiu-se série histórica compreendendo a identificação do número de cursos, formações, dependência administrativa das instituições ofertantes, vagas, matrículas e concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em Saúde no Brasil. Esta sistematização constitui banco de dados, disponível no *site* do Observatório dos Técnicos em Saúde, da EPSJV⁹, para subsidiar estudos, pesquisas, políticas e ações de formação técnica e tecnológica em Saúde.

Além disso, estão em curso estudos de caso, abrangendo a caracterização das instituições ofertantes, as concepções político-pedagógicas da estruturação curricular, perfis dos alunos, do corpo docente e dos concluintes dos cursos de formação de Tecnólogos em saúde em desenvolvimento no município do Rio de Janeiro.

Este artigo discute o caráter privado do crescimento da oferta de cursos superiores de tecnologia em Saúde, como mediação do processo de mercantilização do ensino superior brasileiro. Analisa a identidade desses cursos e sinaliza uma mudança nas características da dualidade estrutural da educação, agora também expressa na ampliação do acesso ao ensino superior por meio da expansão da oferta de cursos de curta duração, com caráter instrumental, particularmente no setor privado.

⁸ Os dados relativos a 1997 não foram disponibilizados pelo INEP/MEC.

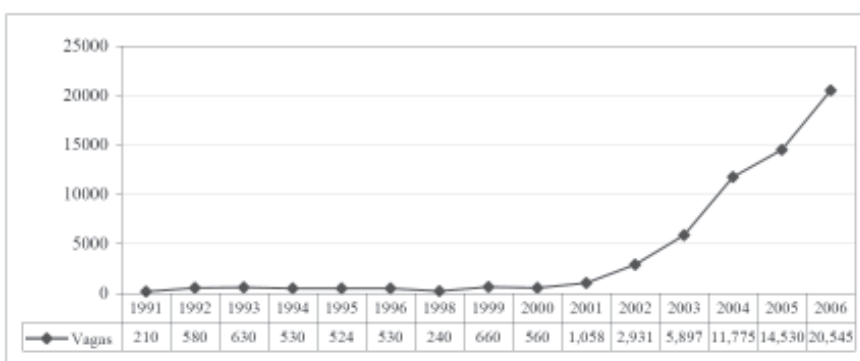
⁹ <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br>.

No primeiro item, analisam-se dados dos censos da educação superior (1991-2006), buscando-se identificar características da evolução da oferta dos CST em Saúde, destacando-se o caráter privado da explosão da oferta, a partir dos anos iniciais deste século. No segundo item, levantam-se questões sobre o perfil do Tecnólogo, sobre as características históricas dos cursos e a pertinência de sua oferta na área da Saúde, comparando-se as especificidades da formação do Técnico, do Tecnólogo e do Bacharel. Concluindo, apontam-se indicativos para a continuidade deste estudo.

Sobre a explosão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em Saúde

A análise dos dados referentes ao período estudado (gráfico 1) revela uma relativa estabilidade na oferta de vagas nos CST em Saúde no Brasil, entre os anos de 1991 e 2000. A partir de então, até 2004, esses cursos apresentam tendência de crescimento espetacular, quase dobrando a oferta de vagas ano a ano. De 2004 até 2005, percebe-se um crescimento mais discreto, de cerca de 23%. De 2005 a 2006, observa-se uma acentuação do aumento do número de vagas, da ordem de 78%.

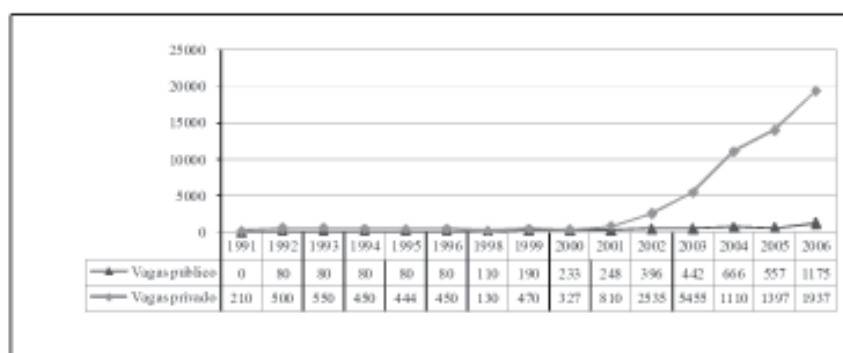
Gráfico 1: Evolução da oferta de vagas nos CST em Saúde, Brasil, 1991-2006



Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC

A desagregação desses dados, segundo a natureza jurídica das instituições ofertantes, revela profunda diferenciação de comportamento entre os setores público e privado. O gráfico 2 desnuda o processo de privatização provocado pelas políticas educacionais adotadas a partir do final da década de 1990: enquanto no setor público observa-se um crescimento de 404% entre 2000 e 2006, no privado a oferta cresce mais de 5.800%.

Gráfico 2: Evolução da oferta de vagas nos CST em Saúde, segundo a natureza jurídica, Brasil – 1991 a 2006



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP/MEC

Proporcionalmente, a participação do setor público na oferta de vagas é brutalmente reduzida, passando de 42% em 2000, para menos de 6% em 2006. No último ano estudado, portanto, a quase totalidade das vagas é oferecida pelo setor privado. A tendência explosiva de crescimento apontada no gráfico 1 deve-se, assim, exclusivamente ao setor privado, que utiliza diferentes meios para ampliar a demanda para seus cursos. A foto e a frase abaixo exemplificam estratégias de uma instituição privada do estado de Minas Gerais para induzir uma ampliação da demanda pelos CST, refletindo a política adotada para o setor desde o final dos anos de 1990, que perpassa os governos FHC e Lula (BRASIL, 2001-b, 2008-a; CASTRO, 2000).

foto 1: *Banner* de divulgação de CST em praça pública na cidade de Cordisburgo – MG.



Fonte: De Seta, 2008.

“Os Cursos Superiores Tecnológicos têm o objetivo de promover o diferencial no mercado de trabalho, onde o aluno entenderá a inserção das empresas no mundo globalizado e competitivo” (UNIFEMM, 2008)¹⁰

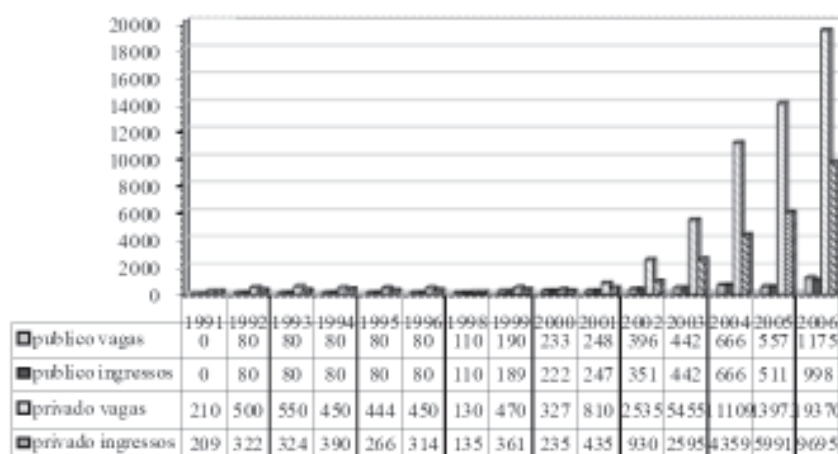
O gráfico 3 exibe duas características distintas de comportamento na relação entre oferta e preenchimento de vagas. Enquanto no setor público as vagas oferecidas são efetivamente ocupadas, no privado verifica-se um acentuado desequilíbrio entre vagas ofertadas e ingressos reais, caracterizando-se grande ociosidade. Esse dado mostra a provável dimensão especulativa e oportunista da expansão da oferta no setor privado, sinalizando o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro (SGUISARDI & SILVA JR, 2001), notadamente nos CST.

Entende-se como estratégia de mercado a abertura de editais com oferta de cursos e vagas que, na prática, não se concretizam, pela inexistência efetiva de ingressantes. Note-se que esse comportamento é recorrente desde 2001 e a ociosidade das vagas não inibe a ampliação da oferta. Paradoxalmente, o gráfico 3 evidencia que, apesar da ociosidade verificada, há um efetivo crescimento no número de matrículas, ano a ano. Assim, com uma defa-

¹⁰ Disponível em <http://www.unifemm.edu.br/v2/cursos/?superiores-tecnologicos> [Capturado em 15/12/2008].

sagem de um ou dois anos, o número de alunos corresponde às vagas ofertadas em anos anteriores. “A veloz expansão do ensino privado empresarial, cujo objetivo central é a lucratividade” (FRIGOTTO, 2006, p. 26) concretiza-se aqui como uma tentativa de criar demanda para os CST, a partir do excesso de oferta, expressando-se no setor educacional as regras da especulação capitalista, da qual a atual crise econômica mundial é a face mais contundente.

Gráfico 3: Evolução da oferta de vagas e do número de ingressos nos CST em Saúde, segundo a natureza jurídica, Brasil, 1991-2006



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP/MEC

Esses dados levam-nos à hipótese de que o crescente aumento na oferta de vagas indica uma estratégia de efetiva ampliação da participação desses cursos no total de graduações desenvolvidas pelo conjunto das Instituições de Ensino Superior, demonstrando a concretização da política governamental.

Este fenômeno, aqui evidenciado na área da Saúde, verifica-se também quando são analisados os dados do ensino superior brasileiro como um todo. Giollo (2006, p. 133) , entretanto, os interpreta diferentemente, ao entender que a ociosidade das vagas no setor privado indicaria o desaparecimento

de “uma forma impar de expansão da educação superior em direção aos setores populares”.

Sobre a (in)definição do perfil dos Tecnólogos

Os avanços tecnológicos têm sido a base da argumentação sobre a necessidade desses profissionais, principalmente naquelas áreas em que predominam conhecimentos sobre novas tecnologias de informação e comunicação. A densidade tecnológica é posta como justificativa para sua formação. Em 1974, no Sétimo Seminário de Assuntos Universitários promovido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), corroborava-se a idéia de que os CST correspondiam às necessidades não atendidas pelos cursos tradicionais, então denominados de “graduação plena”¹¹.

No Brasil, os CST surgem na década de 1960. O Parecer CFE 60/1963 trata da criação de um curso superior de Engenharia, de duração menor: o curso de Engenharia de Operação (três anos). Nos anos seguintes, uma série de documentos legais regula esses cursos e o exercício profissional de seus egressos.

O entendimento de que os CST são de curta duração constitui objeto de divergências há algum tempo. O Parecer CFE nº 160/1970 estabelecia que eles deveriam ter a duração que fosse necessária, considerando imprópria a denominação “curta duração”. O mesmo Parecer definiu objetivos e características próprias a eles. Estava claro que o CST não era “um pedaço” do Bacharelado, seja no tempo de formação ou no perfil profissional de conclusão.

A política educacional do governo FHC intensificou essa visão do Tecnólogo como profissional de formação rápida, recortado de uma tradicional profissão de nível superior e com um conhecimento mais profundo do que o do Técnico de Nível Médio. Situa-se entre o Técnico e o Bacharel. Um profissional de nível superior com formação mais curta. Ainda hoje, é comum confundir o perfil de atribuições do Tecnólogo com o do Técnico.

¹¹ A partir da Lei n. 9394/96, não mais se aplica a expressão “graduação plena”, na medida em que já não se prevêem habilitações parciais.

Segundo o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, o Curso Técnico “é um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo”, ressaltando-se que

“ética, atenção a normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, raciocínio lógico, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade concretizam a política de formação integral da formação técnica brasileira” (BRASIL, 2008-b)

As atividades de execução de métodos e técnico-operacionais são características que predominam nas atribuições desse Técnico, sempre embasado em conhecimentos e com capacidade de contextualização.

Já a educação superior é tradicionalmente vista como a que forma os profissionais com base nas ciências, para compreender, conhecer, refletir sobre um campo do saber (ou vários) para explicar e enfrentar os problemas da realidade daquela área. Neste nível de ensino, o conhecimento científico sobressairia ao operacional, ao contrário dos cursos técnicos.

Quanto menor a base científica de formação do profissional de nível superior, menores suas chances de adaptação aos avanços de sua área. E o tempo de vida de seu currículo será tão curto quanto o de formação para o mercado.

“Assim, um tecnólogo formado em dois a três anos [comparando-se com a formação do engenheiro] pode ser competente nos trabalhos práticos compatíveis com seu aprendizado recente, mas pode se transformar num profissional de utilidade transitória e num futuro desempregado” (ZAKON, NASCIMENTO e SZANJBERG, 2003)

Antes da divulgação do *Catálogo Nacional de CST* (BRASIL, 2006-a), havia muitos cursos com denominações similares, especializações acentuadas e carga horária atendendo à preocupação com um tempo mais curto de integralização dos estudos do que o das graduações tradicionais, em detrimento do perfil de conclusão. Soma-se a isso uma tendência a se organizarem sob o

mesmo universo de atuação de outras profissões. Esse quadro configurava meio propício a distorções e conflitos no perfil da oferta de cursos, nas relações de trabalho de seus egressos e no mercado de trabalho. Conseqüentemente, ainda se podem encontrar situações em que Conselhos da área profissional não reconhecem sua formação e concursos públicos lhes negam a possibilidade de acesso ao cargo (PETROBRAS, 2008). O Catálogo veio colaborar para a regulação dessa área, além de compor um movimento de combate à tendência de estigmatização de seus egressos, traduzindo uma política educacional que impulsiona a expansão desse tipo de curso, conforme mostram os gráficos analisados anteriormente.

O Parecer CNE/CP nº 29/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional de Nível de Tecnológico, define o Tecnólogo como um profissional apto a utilizar corretamente as tecnologias de sua área, a desenvolver ou adaptar essas tecnologias em novas situações profissionais, a entender as implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O desenvolvimento tecnológico prevê a capacidade de desenvolver pesquisas, planejar, administrar e desenvolver a gestão de processos de produção e serviços.

Comparando os currículos dos tipos de formação expostos, pode-se inferir que: (a) se predominarem as atribuições de “aplicação de tecnologia”, deverá ser um Curso Técnico de Nível Médio; (b) se não se identificam atribuições relacionadas à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, não deve ser um CST; (c) se o foco das atribuições for o desenvolvimento tecnológico específico (e não genérico) de uma área, só pode ser um CST.

O contexto atual da regulação profissional do tecnólogo no Brasil revela-se como um campo¹² em disputa. Percebe-se uma movimentação significativa entre forças contrárias e a favor da

¹² Sobre o conceito de campo, ver Bourdieu, 1988.

criação da profissão de tecnólogo, como expressa nas posições oficiais dos Conselhos Profissionais Federais da Saúde (CPFS)¹³.

Segundo Girardi, Fernandes Jr e Carvalho, “a regulamentação ocupacional e profissional incide sobre os mercados de trabalho e de serviços, definindo campos de trabalho, procedimentos e atividades de exercício restrito” (s/data, p. 1). No caso específico do Tecnólogo em Saúde, pode-se perceber uma intensa correlação de forças em relação à legitimação da sua atuação profissional no setor. O Conselho Nacional de Saúde - CNS¹⁴ elaborou um parecer em 18 de outubro de 2002, no qual considerou que a formação de Tecnólogos não é pertinente à área da Saúde. Esse documento subsidiou o movimento vitorioso, realizado na Câmara e no Senado, pelos representantes do Fórum das Entidades Nacionais dos Trabalhadores da Área de Saúde (FENTAS) contra o projeto de lei, acima mencionado (Conselho Federal de Nutricionistas, 2003, p. 9).

Atualmente, o Ministério da Saúde¹⁵ identifica uma demanda para a criação de novas profissões na área, em diversos níveis de formação (elementar, técnico e superior), destacando-se a substituição da formação do Técnico em Radiologia pela formação de Tecnólogo em Radiologia¹⁶. Esse movimento pode ser compreendi-

¹³ Conselho Federal de Biologia, Conselho Federal de Biomedicina, Conselho Federal de Educação Física, Conselho Federal de Enfermagem, Conselho Federal de Farmácia, Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Conselho Federal de Fonoaudiologia, Conselho Federal de Medicina, Conselho Federal de Medicina Veterinária, Conselho Federal de Nutricionistas, Conselho Federal de Psicologia, Conselho Federal de Odontologia, Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Nacional de Técnicos em Radiologia.

¹⁴ “O CNS congrega atualmente 8 federações (Fenaess, Fehosul, Feherj, Fehospar, Fehoesc, Fehoescg, Febase e Fehoesp) e 86 sindicatos de Saúde em atividade no país, e representa todos os estabelecimentos de serviços de Saúde no país” (fonte: <http://www.cns.org.br/#inicio>).

¹⁵ Maria Helena Machado, em palestra proferida no Seminário Internacional Formação de Trabalhadores Técnicos em Saúde no Brasil e no Mercosul, realizado no dia 24/11/2008, no Rio de Janeiro, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ).

¹⁶ O Conselho Nacional dos Técnicos em Radiologia (CONTER) posiciona-se a favor da regulamentação da profissão de tecnólogo em radiologia.

do como mais uma demonstração concreta do movimento de “diferenciação para cima” da formação técnica (CUNHA, 2000, p.?), que deixaria, assim, de ser um profissional de nível médio para ser formado em cursos superiores, ocupando, nas equipes de Saúde, o mesmo lugar ocupado pelo Técnico.

Há áreas, como a Matemática, que claramente são áreas das Ciências. Não são áreas tecnológicas, como Telecomunicações, Redes etc. Outras não são tão claras assim. Onde se enquadraria melhor a Saúde? Há algum segmento dessa área que seria compatível com o perfil do Tecnólogo? Que problemas esse profissional ajudaria a resolver? Não haveria superposição com as atribuições de técnicos de nível médio, com outras profissões de nível superior ou especialistas da Saúde? O que o diferenciaria dos demais profissionais? Enfim, qual seria sua identidade?

Reconhecemos a pertinência de tais indagações diante da marca que a educação historicamente assume nas sociedades de classe. A assim chamada *dualidade estrutural da educação* nos revela uma das características principais da destinação de classe operada pelo processo educacional. Sob essa forma, a dualidade estrutural da sociedade, ancorada no antagonismo de classe, se revela em termos institucionais (na escola) como legítima e natural.

Kuenzer (2007) ressalta que a educação no capitalismo expressa especificidades importantes nas suas distintas fases de acumulação, ao afirmar que, com a substituição da base rígida pela base flexível no mundo do trabalho, pela mediação da microeletrônica, surge uma nova forma de dualidade, mascarada por um novo discurso no sentido de sua superação. Essa nova dualidade vai se expressar no caráter instrumental de cursos superiores, como os CST.

Considerações Finais

O momento atual da pesquisa confirma preliminarmente as hipóteses iniciais. A forte expansão que os dados apontam parece ser produto da especulação do setor privado na área da educa-

ção, originando questões que remetem às mudanças no sistema educacional brasileiro, notadamente no nível superior, com a indução da política no sentido da expansão da oferta dos cursos de graduação tecnológica, a partir do final da década de 1990. De forma mais específica, no que diz respeito aos cursos de graduação da área da Saúde – cujas diretrizes curriculares (Parecer CNE/CES n. 1.133/01) reforçam a necessidade de articulação entre educação e saúde e de incorporação, nos projetos pedagógicos, do arcabouço teórico do Sistema Único de Saúde (SUS) –, a análise em pauta aponta para a necessidade de se avançar em termos de um diagnóstico qualitativo.

Esses cursos constituem, realmente, uma nova modalidade de graduação, mais orientada para investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos, ou refletem apenas uma mudança de nível da formação técnica - “cursos técnicos superiores”?

Os resultados obtidos até o momento reforçam a necessidade de aprofundamento dos estudos, no sentido de se perceber a identidade do tecnólogo, um profissional com múltiplos perfis e “sem feições”.

A área da Saúde parece materializar mais claramente essa indefinição. Várias forças atuam no sentido de fazer desta mais uma área para a “oferta de vagas”, para aumentar a demanda para esses cursos, para que as corporações não agreguem mais um profissional no disputado mercado de trabalho e para melhorar a relação custo/competências por parte do empregador. Não se pode deixar de mencionar o interesse dos egressos, embora de menor força na busca do reconhecimento profissional. Como perspectiva, indaga-se: que interesses serão atendidos ao se consolidar essa identidade?

A análise do desenvolvimento da política de educação profissional e tecnológica do atual governo indica uma clara intenção de ampliação da oferta dos CST. Esta pesquisa, portanto, ao buscar compreender a dinâmica da formação de Tecnólogos em Saúde, em sua relação com a reforma da educação profissio-

nal e do ensino superior, tem sua relevância acentuada pela natureza mesma do objeto de estudo definido e pelas polêmicas que o cercam.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. 1988. Algunas propiedades del campo. In: Sociologia y Cultura. México, Grijalbo, p.135-141.

BRASIL. 1963. Parecer MEC/CFE nº 60/1963. Aprova a criação do curso de Engenharia de Operação.

_____. 1970. Parecer MEC/ CFE nº 160/1970. Dispõe sobre os cursos superiores de tecnologia.

_____. 2001- a. Parecer CNE/CES n. 1.133/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.

_____. 2001 - b. PARECER CNE/CES 436/2001. Dispõe sobre Cursos Superiores de Tecnologia e a Formação de Tecnólogos.

_____. 2002. Parecer CNE/CP nº 29/2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de nível tecnológico.

_____. 2006 - a. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=717&sistemas=1>]. Acessado em 23 de novembro de 2008

_____. 2006(b). Censos da Educação Superior (1991-1996; 1998-2006). MEC/INEP, Microdados fornecidos pelo INEP em cd-rom.

_____. 2008 - a. Portaria normativa n. 2/2008. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

_____. 2008 - b. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=689&Itemid=&sistemas=1]. Acessado em 23 de novembro de 2008.

CASTRO, C. de M. 2000. Os community colleges: uma solução viável para o Brasil? Brasília: INEP.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. 2003. Revista CFN. Brasília: Editora Assis Chateaubriand, Ano III, n. 9.

- CUNHA, L. A. C. 2000. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dezembro.
- FRIGOTTO, G. 2006. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, J. & SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate; 3).
- GIOLO, J. 2006. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, J.; SEVEGNANI, P. *Universidade e mundo do trabalho*: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- GIRARDI, S. N.; FERNANDES JR, H.; CARVALHO, C. L. 1995. A regulamentação das profissões de Saúde no Brasil. <http://www.observearh.org.br/epsm/interna.php?c=publicacoes>.
- GRAMSCI, A. 1995. *Concepção dialética da história*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KUENZER, A. Z. 2007. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade, Out*, vol.28, no.100, p.1153-1178.
- PETROBRÁS. 2008. Edital n.º 1 – Petrobrás/PSP-RH-3/2008, de 11 de novembro.
- SGUISARDI, V.; SILVA JR, J. R. 2001. *As novas faces da educação superior – reforma de Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez.
- ZAKON, A.; NASCIMENTO, J. L.; SZANJBERG, M. 2003. Algumas diferenças entre cientistas, engenheiros, técnicos e tecnólogos. *Opinião*. Adufrj/Seção Sindical, Rio de Janeiro, 11 de set. Disponível em: <http://www.eq.ufrj.br/docentes/zakon/3a%20parte.pdf>.

Educação Profissional Tecnológica e juventude. A escolha profissional no ensino médio e técnico

Maria da Conceição da Silva Freitas¹

Resumo

O estudo se insere numa reflexão sobre juventude, mundo do trabalho e formação de professores. Os avanços na ciência e seus desenvolvimentos tecnológicos criam arranjos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e os resultados das novas estruturações disciplinares atingem a formação do aluno e do professor.

O objeto é a formação de professores para a educação profissional tecnológica e a orientação educacional no ensino médio-técnico na sociedade brasileira, nas suas relações de classe e particularidade de capitalismo dependente, cujo alcance das políticas públicas de Educação Profissional é marcado, historicamente, pela dualidade estrutural. Daí decorrem três ordens de questões.

A primeira trata sobre a integração entre educação e tecnologia: currículo integrado do ensino médio. A segunda centra-se no compartilhamento dos espaços da formação dos formadores: Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica, Instituições de Ensino Superior – Licenciaturas, outros espaços de formação. Quais? Nossa meta é repensar a questão do trabalho no curso de Pedagogia. A terceira examina a participação social da juventude e a função da escola, enquanto espaço discursivo.

Palavras-Chave: Educação profissional e tecnológica, Formação de professores, Juventude, Ensino médio-Integrado, Escolha profissional

¹Doutora em Sociologia pela UnB, Área Tecnologia e Sociedade; Professor 1 FAETEC/RJ, Instituto Superior Tecnológico do Rio de Janeiro, Pesquisador APQ1 da Faperj.

Introdução

Trata-se de um ensaio para um estudo cujo objeto é a formação de professores que trabalham com a educação profissional e tecnológica e a orientação educacional no ensino médio técnico, na rede de educação profissional da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e nos cursos de Pedagogia das redes estadual e federal. No contexto histórico da educação profissional, tanto na sua estruturação como na formação docente, busca-se ordenamento para algumas inquietações: Quem é o professor do técnico? Quem é o professor do tecnólogo? Onde eles são formados? Como é feita a orientação profissional? Como está a situação dos orientadores educacionais nas escolas técnicas? Diante dos avanços científicos e tecnológicos, como o curso de Pedagogia está enfrentando os desafios em termos de estruturação curricular?

Características da Educação Profissional no Brasil

Nosso ponto de vista é o da crítica à sociedade brasileira, cujo traço permanente é a desigualdade, onde a educação se caracteriza pela dualidade estrutural. Desde o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado (arsenais militares) como as da iniciativa privada (liceus de artes e ofícios) refletiam concepções de natureza assistencialista e compensatória, destinadas à dignificação da pobreza e à formação para o trabalho artesanal. A partir de 1942, as leis orgânicas, instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, restringem o acesso de egressos de cursos médios profissionais ao ensino superior, mas não aos concluintes do ensino secundário. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/1961 estabelece a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, com a manutenção e expansão das principais agências de Educação Profissional (EP) e das entidades do Sistema S – especialmente o SENAI. No âmbito do sistema escolar, a lei 5.692/71, instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” estabelecendo a equiparação formal entre o curso secundário e os cursos técni-

cos. Porém, não vingou pela falta de estrutura, de equipamentos e de formação dos professores para a educação profissional, aliada ao desinteresse dos jovens por este tipo de ensino. A Lei nº. 7.044, de 1982 surgiu como a solução que desobrigou o currículo de 1º e 2º graus do ensino profissionalizante, o qual ficou como opção da escola e do aluno, voltando a ênfase à formação geral. Na década de 1980 efetiva-se denso debate da escola pública, laica, gratuita, universal, unitária e politécnica. Na década de 1990, a Lei 9.394/1996, resultado de amplos e árduos debates é votada, com fortes traços da “modernização conservadora”², como veremos adiante, que impõe reformas educacionais ajustadas ao processo de desregulamentação e privatização, opções que vão se refletir na configuração da educação profissional. O Decreto Lei Nº 2.208/97 separou o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio, muda a concepção educacional de direto social e subjetivo para a de serviço. O Decreto Lei Nº 5.104/2004 possibilitou o retorno da possibilidade de reintegração curricular desses segmentos educacionais.

Influência da estrutura do Estado Brasileiro na Educação Profissional

A modernização conservadora está na forma de inserção subordinada do Brasil ao mecanismo da economia mundial. O desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil revela jogos de interesse das classes para manutenção das estruturas de poder geradoras da desigualdade, subalternidade e de violência, mediante os processos políticos denominados por Gramsci de revolução passiva e de “transformismo” (GRAMSCI, 1978). No plano estrutural da sociedade brasileira, autores representantes do pensamento econômico crítico convergem para uma “modernização do arcaico”, “dependência” e “subalternidade da sociedade brasileira” (FRIGOTTO, e CIAVATTA, 2006). Celso Furtado (2000) ao criti-

² Para compreensão do tecido estrutural produtor da formação societária desigual do Brasil ver: Celso Furtado, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Otávio Ianni, Luiz Fiori, Carlos Nelson Coutinho.

car o “modelo brasileiro” e a visão de desenvolvimento na idéia modernizadora do progresso técnico, destaca o aprofundamento da dependência que mascara os processos de concentração de renda para compor uma política anti-social e antinacional. Para Ianni (1991) desde a década de 1930, a opção da classe dominante pela dependência consentida e associada ao grande capital beneficia especialmente os grandes grupos financeiros. Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira analisam que, no plano estrutural, as crises conjunturais entre as frações da classe dominante são superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, na sua aliança com velhas oligarquias: “Trata-se, para Fernandes, de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional” (FRIGOTTO, 2006, p.29). Oliveira sustenta que a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido potencializam nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Portanto, os desafios na formação de professores para a EP são postos tanto para o capital como para o trabalho, dentro da forma de acumulação capitalista do Estado brasileiro, no qual a educação profissional e tecnológica se desenvolve.

Educação Profissional e Formação integrada

A Educação Tecnológica (ET) significa uma nova forma de praticar uma área da Educação apoiada em teorias tecnológicas, sendo um dos consensos no debate sobre políticas públicas internacionais que resultou na LDB 9394/96. Esta Lei faz referências sobre a tecnologia como domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos residentes na produção moderna, cujo diálogo com a modernidade deve inserir a todos como sujeitos criativos. Considerando a educação como uma mediação, as dimensões interativas das novas tecnologias exigem novas estruturações curriculares, e conseqüentemente novos professores. O processo produtivo remete para a escola o papel de formar indivíduos que

dominem um código científico, cada vez mais específico, que os tornem capazes de entender o mundo que os cerca. (GRINSPUN,2000, p.63). Assim, a Educação Tecnológica seria a mediação para discutirmos os principais pontos entre a educação e as tecnologias, e refletir sobre as mesmas como aliadas do bem-estar do homem e da sociedade, em questões como: individualismo, guerra, hegemonia, luta de classes, etc. Hoje, os novos desafios educacionais constituem-se no compromisso com a diversidade de conteúdos, com o aprendizado das diferentes linguagens, mas também com a formação de competências sociais: liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia de trabalho habilidade de comunicação.

Numa abordagem centrada nas dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado Ramos (2005) entende a formação integrada baseada na concepção materialista dialética de conhecimento, voltada para a leitura do mundo e para a superação da dicotomia entre a historicidade dos conteúdos e competências. A EP é vista como direito, e afirmação de sujeitos históricos e criativos. Ao contrário, a pedagogia das competências visa tornar os alunos 'empregáveis', numa perspectiva de currículo dualista, fragmentado em disciplinas e desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, com abordagem empirista e mecanicista e com currículos tecnicistas. Já o currículo integrado prevê a formação de pessoas capazes de compreender a realidade e atuarem como profissionais. Neste sentido, a presença da profissionalização no ensino médio é, por um lado, uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontra espaço na formação como princípio educativo.

Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: novos perfis e novos locais

Os avanços na ciência e seus desenvolvimentos tecnológicos criam arranjos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e

de complexidade³. No mundo do trabalho a mudança do conceito de trabalho como intervenção, para o de enfrentamento de situações, exige o domínio cognitivo dos processos, e a articulação de conhecimentos tácitos com conhecimentos científicos adquiridos ao longo da vida, da formação escolar, profissional e da experiência laboral. A novidade é que a mudança do tipo de competência tácita exige maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente através da prática, senão através de cursos sistematizados no espaço-tempo institucional. O desafio é encontrar o tempo-espaço real de cada instituição: o da escola (saber neutro) e o da empresa (capital) e o reconhecimento de seus pontos de interseção e suas especificidades (BIANCHETTI, 2001).

As mudanças tecnológicas elevam as exigências em relação ao perfil dos professores revelando que o padrão (instrutor) artesanal e oficina-escola estão superados. Resulta que a preservação do caráter unitário do sistema nacional de formação docente deve ser feita com a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional. Porque os professores da educação básica e da educação profissional comungam das mesmas necessidades de valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira. “É cada vez maior o grau de aproximação destes dois grupos de profissionais docente em razão da expansão da educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA” (MACHADO, 2007:17).

³ Conforme SANTOS (2007), a Carta da Transdisciplinaridade, resultado do I Congresso Mundial, 1994, diz que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar e faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade (art. 03). Seu ponto de sustentação reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”... (art. 04) A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ultrapassa os campos das ciências exatas devido a seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

A história da formação de professores para a educação profissional é fundamental para entendermos onde estão os seus dilemas. No Brasil⁴, a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, bem como a improvisação permanente caracterizam as iniciativas de formação de docentes nesta área, cuja regulamentação tem longo percurso até as tentativas de desregulamentação dos dias atuais. Em 1961, a LDB nº 4.024 criou dois caminhos para a formação de professores da EP. O primeiro adquirido através da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras capacitava para o magistério no ensino médio. O segundo foi a criação dos Cursos Especiais de Educação Técnica que habilitavam para o ensino técnico. A Lei nº. 5.540/1968 flexionou a habilitação profissional tornando opcional e a critério do estabelecimento de ensino. A carência de professores no ensino técnico levou ao Decreto Lei 655/69 que tratava do currículo mínimo para formação de professores em disciplinas dos setores primário, secundário e terciário. Em 1977, a Resolução nº 3 CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, e determinava que as instituições de ensino oferecessem Esquema I e II e os transformassem em licenciaturas, dentro de três anos. O esquema I foi admitido em regiões carentes. A Resolução CFE/nº 3/1977 tornou opcional a formação especial do currículo de 2º grau, por via dos Esquemas I, II ou licenciatura plena. O Decreto Lei nº 2.208/97 regulamentou os artigos da LDB 9394/96 referentes à educação profissional, mas no Artigo 9 permitiu a seleção de professores instrutores e monitores pela experiência profissional, dispensando a preparação para o magistério, a qual poderia ser dada em serviço e em programas especiais de formação pedagógica. A Resolução nº 02/97 dispôs sobre programas especiais de formação pedagógica, sem promover discussão sobre as licenciaturas.

⁴ Proposta-base de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica Consulta pública, em 2008.

Atualmente, ainda existe uma carência de profissionais habilitados. Surgem algumas medidas dentre elas a

“reorganização das instituições federais de Educação Profissional Tecnológica (EPT), com vistas a oferecer a formação profissional contínua de docentes para a EPT, ofertas de formação reduzida (Esquema I e II, programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e a distância: “São poucas as iniciativas de cursos de licenciaturas” (MACHADO, 2007:15)

Machado propõe que a formação profissional para os docentes de EPT seja adquirida nas Instituições Federais de Educação Tecnológica⁵. Por sua vez, Kuenzer (1996) argumenta que o local da formação de professores para a nova estrutura produtiva deve ser feita, também, nas especializações dos cursos de Pedagogia, os quais deveriam formar os pedagogos do trabalho de modo que possam estar habilitados para atuar em EJA e outros setores produtivos.

“A proposta presente nas diretrizes é que esta formação seja feita em cursos de especialização. Assim, eu penso que, embora discorde firmemente das novas diretrizes para a Pedagogia, é o caso de pensar com urgência em ofertar cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho. Este curso iniciaria a qualificação de profissionais da Educação que dominem a Ciência da Educação a partir da realidade do trabalho... Ele seria um especialista em educação capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação.” (KUENZER, s/d, p. 16)

Kuenzer também identifica a existência de uma “formação hierarquizada” para o mercado de trabalho. De um lado, a formação de professores no Mestrado e no Doutorado que atende aos centros de formação de alto nível: CEFETs e às IES, e, de outro lado, a formação de instrutores caracterizada pelo exercício temporário do magistério, sob forma de contratos. Propõe a reflexão para formulação de um programa de formação de

⁵ Em 2008, uma proposta foi encaminhada pelo MEC/SEMTEC para apreciação da sociedade e posterior encaminhamento para votação de parecer.

professores em nível nacional, planejado e executado de forma compartilhada pelas IES e CEFETs, e também pelas secretarias estaduais, organizado e financiado a partir da SETEC, enquanto política pública.

Refletir sobre a formação dos formadores no campo da educação profissional e tecnológica para lidar com a ética é compreender que o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas responsável também pela formação ética do aluno. A competência antes entendida no sentido de “saber fazer bem” (RIOS, 1993), passa a ser entendida no sentido da competência política e colocada além da competência técnica para o exercício da profissão. É a partir destas constatações que surge o questionamento de identificar: onde está a formação para valores no currículo da universidade? Será que na formação de professores só o conteúdo basta? Não será preciso desenvolver competências para também trabalhar com valores? Só o professor em sala de aula é capaz de dar conta desta tarefa? De que forma a Orientação Educacional e os docentes atuam no processo de construção da participação juvenil?

Juventude e escolha profissional: demandas do cotidiano e a busca de respostas

A terceira questão examina a participação social da juventude e a função da escola, enquanto espaço discursivo. No cotidiano da escola técnica de nível médio identifica-se a existência de uma direcionalidade para o “mercado de trabalho” em desequilíbrio com a formação humanista. Como os docentes podem conhecer melhor as culturas juvenis e aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico?

Vivemos na modernidade reflexiva, na era da individualização, onde os indivíduos liberados das estruturas coletivas são mais livres para incorporar e reincorporar novos modos de vida e construir sua biografia escolhida (BECK, GUIDDENS, 1997). A individualização como princípio moral

(Souza, 2000 *apud* CASTRO e CORREA, 2005) acarreta novas frentes de trabalho psíquico para os jovens que se vêem diante da tarefa de se construir como sujeitos singulares nas condições relativamente incertas do contemporâneo.

Um dos aspectos mais relevantes da articulação entre processos de individualização e construção do coletivo refere-se às formas de participação social dos sujeitos: "A participação social é o lugar de criar significado. É o local de atualização tanto da realização da distinção individual como dos acordos relativos aos destinos societários e às definições relativas ao que seja(m) bem(ns) comum(ns) por que lutar." (CASTRO e CORREA, 2005, p.13). Hoje, o exercício do voto é a oportunidade formal de participação do jovem na construção da cidadania. Ao mesmo tempo, despontam 'formas larvares de participação', resultantes da criação de esferas públicas alternativas por meio de espaços comunicativos primários, onde a cultura torna-se um campo propício para a participação juvenil.

A crise do emprego gera incertezas do presente que desestabilizam visões e projetos de longo prazo. A participação dos jovens reflete os impasses da nossa época (GAUTHIER e GRAVEL, 2003), especificamente, quanto aos espaços discursivos. Em consequência, a escola torna-se o espaço instituído de sociabilidade destinado aos jovens, mas que resiste a assumir essa função. Frequentemente, o contexto institucional escolar dificulta a negociação e a discussão, voltado para a busca da ordem e da internalização de regras feitas pelos adultos, cuja base é a reprodução dos conteúdos escolares. Não há espaço para reflexão e livre fala.

Os jovens precisarão do suporte dos adultos na construção do espaço discursivo. A discussão sobre a experiência e a tradição em tempos de 'presentismo' porque retoma no contexto do contemporâneo a importância do 'elo geracional'. O suporte institucional da escola é fundamental no processo de construção de um 'nós' pelos jovens. Significa 'dar' espaço para os jovens assumirem responsabilidades de sentir e dizer. Entre os jovens de

hoje, os principais temores que bloqueiam a emancipação são a violência urbana e o 'medo do futuro', relacionado à inserção profissional e o recorte de classe não é único.

Novaes (2005) nos adverte para a urgência de instaurar um debate intergeracional. A construção do espaço discursivo, num suposto contexto interlocutivo solidário onde os jovens possam trabalhar a coragem como capacidade necessária à vida em comum e à participação social. Hannah Arendt (2002) alude a essa virtude essencial no espaço público – coragem de dizer e de agir - quando cada um aparece ao outro na sua singularidade: “a ameaça de ser privado de fala não é contingente; ela pesa constantemente sobre o direito de interlocução”. Assim, nas sociedades contemporâneas é fundamental fortalecer a esfera pública enfraquecida pelo isolamento, pela descrença e o pragmatismo dos indivíduos. E a escola é um lugar privilegiado para a construção do espaço interlocutivo solidário. Portanto, o desafio para a formação de professores consiste em contemplar aspectos científico-tecnológicos e relacionais.

Considerações finais

Improvisação e descontinuidade das políticas públicas são traços da dualidade estrutural característicos da formação dos professores da educação profissional brasileira. Ao focar a juventude com interesse na formação profissional buscamos compreender o processo de formação dos professores para este segmento educacional. Ao mesmo tempo, entende-se que a formação pelo viés da educação tecnológica abrange a educação total, seja por uma formação específica ou pela própria vivência dos jovens com a tecnologia.

O envolvimento com a orientação educacional compreende os professores enquanto comprometidos com os valores na sua orientação profissional dos alunos, cujas escolhas individuais estruturam subjetividades com impactos nas decisões institucionais. A crise no mundo do trabalho requer o diálogo intergeracional

institucionalizado, e a participação juvenil na construção do espaço discursivo. É fundamental preparar o professor para compreender os jovens na vivência das angústias decorrentes da inserção ou exclusão profissional

Entende-se que o trabalho desenvolvido pelos orientadores educacionais nas escolas técnicas pode nos oferecer indicadores da existência deste diálogo entre professor-aluno, e entre docentes e equipe pedagógica no coletivo da escola, numa leitura articulada com a formação nos cursos de Pedagogia e nos Centros Superiores de Formação Tecnológica.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BECK, Ulrich, GUIDDENS, Anthony, LASH, Scott. Modernização reflexiva política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de fenda ao laptop tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Vozes, Petrópolis; Unitrabalho, UFSC, Florianópolis, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello de e CORREA, Jane. Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU: Faperj, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, Madeleine. A participação dos jovens na vida cívica. P.57-76 In: CASTRO, Lúcia Rabello de e CORREA, Jane. Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU Editora: Faperj, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 44ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. FRIGOTTO, G.. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. A Formação do Cidadão Produtivo. INEP: Brasília, 2006

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Educação tecnológica desafios e perspectivas (org). 3.ed. SP:Cortez, 2002 p 25-73

_____. A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3 ed. São Paulo:Cortez, 2006

KUENZER, Akácia Zeneida. A Formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação.Florianópolis, ENDIPE, 1996.

_____.13/05/2008, 10:00 <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/acacia_Kuenzer/Palestra_editada.PDF. >

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica. Brasília. Vol. 1 N.1 (Jun. 2008)p.8-22.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social; aspectos e controvérsias de um debate em curso. Cap. 6 p.121-141. In FREITAS, MV e PAPA, FC. Políticas públicas: juventude em pauta; São Paulo:Cortez, 2003.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo:Cortez, 2005.:p. 106 – 127

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1993. Coleção Questões da nossa época; v. 16.

Trajetórias e Expectativas de Ascensão Social dos Alunos das Escolas Técnicas: o caso da FAETEC

Anita Handfas¹

Resumo

O tema da pesquisa é a escolarização das classes populares. Especificamente, a pesquisa pretende investigar o processo de escolarização dos alunos das escolas técnicas, considerando os diversos tipos de vinculação destas com o sistema produtivo. Nessa direção, uma questão importante é saber quais são as expectativas dos alunos das classes populares no que diz respeito à ascensão social via formação média e técnica. A partir de um trabalho de campo na Escola Técnica República, em Quintino, na primeira etapa da pesquisa foram aplicados questionários para levantamento dos dados sócio-econômicos dos alunos de dois cursos, com o objetivo de conhecer a sua extração social. Serão apresentados alguns dados extraídos dos questionários, assim como serão apresentadas e problematizadas as etapas da pesquisa.

Palavras-Chave: Faetec, ensino médio, ensino técnico, escolarização, classes sociais.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar o estado atual da pesquisa que venho desenvolvendo desde 2007². Sua problemática mais geral é a relação entre a escola e os trabalhadores; em particular me interessa investigar o processo de escolarização dos alunos das escolas técnicas.

Nessa direção, uma questão importante é saber quais são as expectativas dos alunos das classes populares no que diz respeito à ascensão social via formação média e técnica. A partir de um trabalho de campo que vem sendo realizado na Escola Técnica República, no complexo de Quintino da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, na primeira etapa da pesquisa foram aplicados questionários para levantamento dos dados sócio-econômicos dos alunos de dois cursos³, com o objetivo de conhecer a sua extração social.

No presente trabalho farei um breve histórico da trajetória de constituição da FAETEC, e apresentarei as questões teóricas sobre as quais está assentada a pesquisa. Em seguida, serão apresentados os primeiros resultados do levantamento sócio-econômico, assim como os procedimentos metodológicos para dar prosseguimento à pesquisa.

Um breve histórico da FAETEC

A origem da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas – FAETEC, é a Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro – FAEP. Criada no governo Moreira Franco (1987-1991), sua função era a de apoiar administrativamente a Secretaria de Estado de Educação a qual era subordinada.

² A pesquisa é intitulada “A escolarização das classes populares: trajetórias e expectativas de ascensão social dos alunos das escolas técnicas”, está sendo desenvolvida sob minha coordenação e conta com uma bolsista PIBIC/UFRJ.

³ Os cursos são: Enfermagem e Telecomunicações, ambos no turno da manhã. Nas próximas etapas da pesquisa, pretendemos cobrir o restante dos cursos e turnos da escola.

No governo de Leonel Brizola (1991-1995), a FAEP passa a gerenciar o segundo Programa Especial de Educação, responsável pela criação e gestão dos CIEPs construídos ao longo dos dois mandatos de Brizola.

Foi no governo de Marcelo Alencar (1995-1999) que a FAEP passa a dar suportes administrativo e pedagógico à educação profissional no Rio de Janeiro, modalidade de ensino que foi objeto de atenção em sua gestão. Assim, é instituído o Centro de Educação Integral do Rio de Janeiro (CEI) em Quintino (que abrigava a escola XV de Novembro, atual Escola Técnica Estadual República), com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes a alunos que não haviam terminado o então primeiro grau. No ano seguinte, Marcelo Alencar transfere a FAEP da SEE para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) e o CEI de Quintino passa a ser gerido pela FAEP, juntamente com outras sete escolas técnicas estaduais e posteriormente, o CEI de Marechal Hermes.

Em 1997 a FAEP muda sua denominação para FAETEC que passou a gerenciar a rede de ensino tecnológico do Rio de Janeiro. Dá-se início então a ampliação da rede de ensino técnico no estado e a consolidação da educação profissional no estado, adequando-a à legislação federal que regulamentava a educação profissional.⁴

A expansão da rede FAETEC prossegue no governo Garotinho (1999-2002) que tratou de interiorizar a FAETEC, criando os CETEPs – Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante, para formação de mão-de-obra qualificada às necessidades e perspectivas da economia de cada região, por meio de parcerias com as empresas locais de cada região do estado.⁵

Outra característica da expansão da rede FAETEC, vigorando até os dias atuais, é a incorporação de diversas modalidades

⁴ O decreto 2.208/97 estabeleceu uma nova organização da educação profissional, configurando-a como um sistema paralelo de ensino.

⁵ Vários foram os municípios onde foram implantados um CETEP, entre eles: Petrópolis, Campos, Nilópolis, Santo Antonio de Pádua, Piraí, São Gonçalo e Barra do Piraí.

de educação profissional, implementadas principalmente nos CETEPs. Assim, a rede de ensino profissional do estado opera não somente com o ensino regular, no ensino técnico de nível médio, mas oferece também os cursos profissionalizantes de nível básico de curta duração, modalidade que representa um percentual importante em relação às demais.

Atualmente a FAETEC contabiliza cerca de 100 unidades escolares, entre escolas técnicas, educação infantil, ensino fundamental, ensino industrial e comercial, institutos superiores de educação e tecnologia, e centros de educação tecnológica e profissionalizante.

Não faz parte do escopo deste trabalho uma análise detida da trajetória da FAETEC, as características específicas de sua constituição e de sua expansão; esta deverá ser objeto de reflexão em outros trabalhos. O que importa aqui é focalizar a atenção nos primeiros dados do levantamento sócio-econômico realizado no trabalho de campo. Antes de passar a eles, vou enunciar os principais elementos teóricos e conceituais que se constituirão no fio condutor da pesquisa.

Questões teóricas

A problemática geral da pesquisa é a relação entre a escola e o trabalhador. Essa relação pode ser tratada sob diferentes pontos de vista. Na presente pesquisa, pretendo trata-la do ponto de vista das classes sociais e, subjacente a isso, saber quais são as expectativas dos alunos das classes populares no que diz respeito à ascensão social via formação média e técnica.

Nessa direção, o que me interessa é analisar a conexão entre as classes sociais e a escola pública. Alguns estudos apontam que essa relação pode variar. Saes (2005) analisa a posição das classes sociais com relação à defesa da escola pública, gratuita e obrigatória e conclui que não interessaria às classes capitalistas a defesa dessa instituição, na medida em que, como classe detentora dos meios de produção, a instrução deverá ser garantida aos

trabalhadores manuais nos limites em que estes necessitam para ocupar os postos manuais da divisão social do trabalho. Ou seja, não interessaria às classes capitalistas garantir no plano institucional e escolar, uma educação efetiva às classes trabalhadoras manuais, sob pena de que essa mesma classe, uma vez de posse de instrução elevada, pudesse forçar uma nova reordenação da divisão social do trabalho. Do ponto de vista político e ideológico, o risco (para as classes capitalistas) seria o de que quanto mais elevado o grau de instrução das classes trabalhadoras manuais, mais cresce o potencial de conscientização política da sua própria exploração enquanto classe, podendo inclusive alcançar níveis de questionamento dos fundamentos dessa exploração.

Do ponto de vista das classes trabalhadoras manuais, Saes indica que o interesse na defesa da escola pública, gratuita e obrigatória também é relativo, na medida em que as condições objetivas dessa classe social a impedem de almejar para os seus filhos uma trajetória de escolarização prolongada. Esse desinteresse se justificaria por dois motivos principais: primeiro, porque é comum para essa classe social ter o trabalho dos filhos menores como uma forma de contribuir para a renda familiar; segundo, porque manter os filhos das classes trabalhadoras na escola, ainda que pública e gratuita, incide sob custos indiretos que em muitos casos acaba por acarretar a interrupção ou mesmo o abandono da trajetória escolar. Dessa forma, interessaria às classes trabalhadoras manuais garantir uma educação que pudesse assegurar a inserção de seus filhos nos postos manuais da divisão social do trabalho.

Em sua análise, Saes identifica a classe média como a que se posicionaria de fato em defesa da escola pública, gratuita e obrigatória. Isso pelo fato de que para justificar perante a sociedade seu prestígio social com relação às classes trabalhadoras manuais, a classe média necessita respaldar-se no mito da Escola Única. De acordo com esse mito, não obstante origens sociais distintas, todos os alunos recebem o mesmo tipo de educação e, portanto as mesmas oportunidades de sucesso profissional. Ou seja, no plano da prática social, o mito da Escola Única opera de for-

ma a justificar o sucesso escolar por meio do esforço pessoal. Ora, o mito da Escola Única, que se traduz na ideologia do mérito, é eficaz para a classe média justificar sua posição social elevada com relação às classes trabalhadoras manuais. Evidentemente que, ao fazer uso da meritocracia, a classe média está encobrendo o fato de que a escola pública oferece um ensino compatível com os valores e a cultura da classe média, deixando aí em desvantagem os filhos das classes dos trabalhadores manuais.

Mas apesar de identificar a meritocracia como a ideologia por meio da qual a classe média justificaria a sua diferenciação na hierarquia social, com relação às classes trabalhadoras, o autor assinala que a ideologia do mérito atuaria como uma ideologia de “segundo grau”, ou seja, por meio da ideologia do mérito, a classe média estaria encobrendo seus interesses “orgânicos” de classe (interesses econômicos, políticos e ideológicos enquanto uma classe específica), interesses esses que estão relacionados à sua posição na divisão social do trabalho.

Saes explica que o capitalismo se caracteriza, entre outros fatores, pela intensificação da divisão social do trabalho e conseqüentemente, pela separação cada vez mais intensa das tarefas de planejamento (trabalho intelectual) e consecução (trabalho manual). Esse fenômeno determina uma reordenação da própria divisão social do trabalho, criando-se assim uma massa de trabalhadores não-manuais que se diferencia dos trabalhadores intelectuais, mas também dos trabalhadores manuais. O autor argumenta, contudo que essa separação não é reconhecida de modo natural e espontâneo pela classe capitalista. Seria essa situação que mobilizaria a classe dos trabalhadores não-manuais (classe média) a deflagrar uma luta ideológica no interior mesmo do processo de produção, no sentido de construir uma hierarquia do trabalho e, por conseguinte a melhoria da sua posição dentro dessa hierarquia.

Dessa forma, a ideologia do mérito serviria para encobrir o verdadeiro interesse da classe média, que é o de iludir as classes capitalistas e as classes trabalhadoras manuais com relação a sua posição na hierarquia social do trabalho.

E porque, segundo Saes, a meritocracia funcionaria como uma ideologia de segundo grau? Porque a busca da satisfação de interesses puramente individuais, pode ser característica de um comportamento de indivíduos de várias classes sociais e não específico da classe média. Na prática social, a defesa do esforço pessoal para alcançar o sucesso escolar, propugnada pela classe média poderia valer para qualquer classe social, inclusive os trabalhadores manuais. Em verdade, esse discurso da classe média serviria para encobrir seu real interesse de classe, qual seja, a hierarquização do trabalho e sua posição superior nessa hierarquia relativa aos trabalhadores manuais.

Penso que a análise de Saes pode ser útil para pensar a dinâmica escolar que encontramos no trabalho de campo. Por um lado, opera com o conceito de classe social que não se limita exclusivamente ao fator econômico dos indivíduos ou dos grupos sociais e, por isso, dá atribui ao pertencimento a uma determinada classe social, uma ideologia que a corresponde.

É claro que será necessário avançar nessas questões, tendo em vista os próprios dados levantados pela pesquisa e sobretudo a partir da vivência na escola que está sendo objeto do estudo de campo. Da mesma forma, as próximas etapas da pesquisa prevêem a realização de entrevistas com alunos e suas famílias, o que certamente fornecerá elementos importantes para a reflexão.

Por ora, vou apresentar os dados iniciais levantados por meio de um questionário sócio-econômico. É o que veremos a seguir.

O perfil sócio-econômico dos alunos

Iniciamos a pesquisa na Escola Técnica Estadual República, situada em Quintino, grande complexo que reúne diversas unidades escolares e onde se localiza a direção da FAETEC. A escolha dessa escola não foi aleatória, mas teve como critérios o fato de ser a mais antiga escola de caráter profissional incorporada à rede FAETEC, além de ser uma das maiores escolas da rede, em termos de número de matrículas.

A Escola Técnica Estadual República chamava-se Escola XV de Novembro (1889). A escola é incorporada à Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM, criada em 1964. Ao longo desse tempo manteve seu caráter assistencialista a órfãos e menores abandonados, cuja função era de dar de profissionalizar o menor assistido. Em 1996, a escola é incorporada à FAEP (hoje FAETEC), tendo seu nome mudado para Escola Técnica República em 1997.

Atualmente a ETE República conta com cerca de 3.801 alunos matriculados cursando o ensino médio concomitante ou o ensino médio seqüencial. Aquele oferece cursos técnicos de enfermagem, eletrônica, informática, mecânica e telecomunicações nos turnos da manhã, tarde e noite e este oferece cursos técnicos em eletrônica, moda, informática e telecomunicações no turno da noite e tarde.

O quadro 1 mostra o quantitativo de alunos por modalidade e por curso:

Quadro 1

Cursos	Ens. Médio Concomitante			Ens. Médio Seqüencial			Total
	1º Turno	2º Turno	3º Turno	1º Turno	2º Turno	3º Turno	
Informática	383	280	96	----	----	84	843
Eletrônica	298	236	----	----	----	160	694
Telecomunicações	305	272	11	----	----	107	695
Mecânica	265	239	----	----	----	137	641
Enfermagem	381	294	170	----	----	----	845
Modas	----	----	----	29	25	29	83
Total	1632	1321	277	29	25	517	
Total Geral	3230			517			3801

Fonte: secretaria de ensino da ETE República

Para a aplicação dos questionários de dados sócio-econômicos foram selecionados inicialmente dois cursos do 1º turno – Enfermagem e Telecomunicações. Os questionários foram aplicados em todos os alunos, conforme o quadro 2.

Quadro 2

Questionários aplicados por Curso		
Enfermagem 1	79	22,1%
Enfermagem 2	80	22,3%
Enfermagem 3	50	14,0%
Telecom 1	51	14,2%
Telecom 2	62	17,3%
Telecom 3	36	10,1%
TOTAL	358	100,0%

Fonte: questionário da pesquisa

Os quadros 3 e 4 indicam a distribuição dos alunos por sexo e faixa etária.

Quadro 3

Distribuição dos alunos por sexo e curso			
	Feminino	Masculino	Total
Enfermagem	179	30	209
Telecom	91	56	147
Total	270	86	356
Não Respondidos			2

Fonte: questionário da pesquisa

Quadro 4

Faixa Etária		
13-14	23	6,4%
15-17	285	79,6
18-20	46	12,9
Total	354	98,9
Não Respondidos	4	1,1

Fonte: questionário da pesquisa

Nota-se que há uma clara predominância de estudantes do sexo feminino em ambos os cursos. Se isso pode ser explicado pelo curso de Enfermagem, cujo ingresso de mulheres tem sido recor-

rente, é interessante notar também que a dominância do sexo feminino pode indicar o crescente acesso das mulheres nos postos de trabalho, inclusive no setor de serviços, como é também o caso do curso de Telecomunicações.

Também foram coletados dados sobre a escolaridade dos pais. É o que indicam os quadros 5 e 6.

Quadro 5

Escolaridade do Pai		
Ensino Fundamental (In) Completo	68	18,9%
Ensino Médio (In) Completo	166	46,4%
Superior (In) Completo	79	22,1%
Pós Graduação (Pós) Doutorado	14	3,9%
Total	327	91,3%
Não Respondidos	31	8,7%
	358	100,0%

Fonte: Questionário da Pesquisa

Quadro 6

Escolaridade da Mãe		
Ensino Fundamental (In) Completo	53	14,8%
Ensino Médio (In) Completo	185	51,7%
Superior (In) Completo	92	25,7%
Pós Graduação (Pós) Doutorado	15	4,2%
Total	345	96,4%
Não Respondidos	13	3,6%
	358	100,0%

Fonte: Questionário da Pesquisa

Na tabulação dos dados das tabelas acima, agrupamos as respostas que incidiam sobre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental completo ou incompleto; desse modo, além de notarmos uma frequência um pouco maior no grau de escolarização das mães, o importante é registrar que em termos de escolarização dos pais, os dados indicaram uma incidência no Ensino Médio

(completo ou incompleto). Esses dados são importantes e podem nos fornecer elementos para pensar a questão da herança cultural das famílias sobre a escolarização de seus filhos (Bourdieu, 1998). Além disso, os dados também nos ajudam a pensar sobre as questões levantadas anteriormente a respeito da expectativa que famílias das classes médias depositam na escolarização de seus filhos, almejando para estes uma elevação no patamar social que eles não alcançaram.

Essa questão pode ser ratificada quando examinamos os dados relativos à renda familiar no quadro 7.

Quadro 7

Renda Mensal Familiar		
Até 380	9	2,5%
De 380 a 760	69	19,3%
De 760 a 1140	95	26,5%
De 1140 a 1520	63	17,6%
De 1520 a 3000	75	20,9%
Mais de 3000	27	7,5%
Total	338	94,4%

Fonte: Questionário da Pesquisa

Se agruparmos as faixas salariais intermediárias, veremos que cerca de 65% das famílias possuem renda mensal entre 3 e 8 salários mínimos, caracterizando-se do ponto de vista econômico, como famílias de classe média. Nos dados relativos à ocupação dos pais, verificamos que a maior incidência recaiu sobre as profissões de autônomo, ao magistério (principalmente no caso das mulheres) e ao setor de serviços.

Incluimos também no questionário perguntas relacionadas às escolhas dos alunos no que diz respeito a sua formação escolar. Não apresentarei as tabelas, mas comentarei os principais dados levantados.

Interessada em saber qual o grau de influência exercida pela família na escolha da escolarização dos filhos, fizemos algumas

perguntas. Quando perguntados sobre quem escolheu a ETE República e o curso, a maioria dos alunos disse ter sido sua a escolha. Quanto aos motivos pelos quais foi escolhida a ETE República, mais de 80% apontaram como principal motivo o fato de ser uma escola técnica. Já, o motivo apontado para a escolha do curso foi o interesse em trabalhar na área (enfermagem ou telecomunicações).

Esses dados podem indicar que a escolha por uma escola técnica atenderia as expectativas desses alunos por uma trajetória escolar finalizada no ensino médio, mas ao mesmo tempo, com uma certificação que possa lhe fornecer melhores condições de disputar um posto de trabalho com exigências de maior qualificação. Por outro lado, registramos também que a quase totalidade dos alunos afirmaram que pretendem fazer um curso superior, a maioria relacionados a sua própria área de formação no nível médio.

Outros dados foram coletados, de modo a nos fornecer um perfil do aluno que estuda na ETE República, por ora o objetivo foi o de apresentar os mais importantes, mesmo porque, como já foi salientado, será necessário dar prosseguimento às outras etapas da pesquisa, de modo a agregar novos dados que possam servir para uma análise que não se limite aos dados coletados no questionário.

Os procedimentos seguintes serão comentados no próximo item.

Considerações finais

Esse trabalho teve como objetivo apresentar os dados iniciais do levantamento realizado para traçar o perfil sócio-econômico dos alunos da ETE República, como parte da pesquisa que venho desenvolvendo. Como salientei, além da ampliação da pesquisa, visando a obtenção de um quadro mais preciso do universo investigado, outros procedimentos metodológicos serão necessários, de modo a agregar novos elementos que possibilitem uma reflexão sobre as expectativas dos alunos das escolas técnicas no que diz respeito a sua formação e à ascensão social.

Para tal, na etapa seguinte serão realizadas entrevistas com os alunos e seus pais, assim como com os agentes que atuam na escola. Com os dados coletados nessa fase, será possível definir as classes ou frações de classe e a maneira pela qual cada uma delas se relaciona com a escola.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997.

SAES, Décio. Classe média e escola capitalista. In: Crítica Marxista. Cemarx, IFCH, UNICAMP, nº 21, 2005.

Uma perspectiva teórica para a Formação Humana

Celeste Deográcias de Souza Bitencourt¹

Resumo

Este texto apresenta os pressupostos teóricos que orientam nossa pesquisa sobre a “Noção de competência – na política pública de EJA da Rede Municipal de Betim: avanços e ou retrocesso na formação humana”. A investigação teórico-empírica que realizo procura apreender o significado, da noção de competência que orienta a referida política, indagar de suas vinculações teóricas e da concepção formativa que incorpora. Procuo fazer a distinção das concepções sócio-filosóficas de educação em disputa no âmbito nacional, e suas expressões no campo pedagógico, que vêm adotando a noção de competência ou criticando a sua adoção no processo de formação humana. Na análise crítica dessas concepções educacionais busco demonstrar seus pontos fundamentais de reprodução e suas incapacidades e ou possibilidades de promover a própria superação das internalizações que reproduzem o sistema de capital. Viso ainda, apreender no tensionamento dos projetos societários e educacionais em disputa na sociedade brasileira, com foco na particularidade municipal, quais apontam na perspectiva de um projeto formativo para a emancipação humana ou para a conformação da ordem social vigente. Como o estudo empírico está em fase de elaboração, apresento os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Alienação, Emancipação Humana.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ; Professora Assistente do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do MEC/FAE/UFMG; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Betim/MG.

Introdução

Compreendemos que a formação humana dá-se para além das instituições escolares, ao nos referenciarmos no conceito de educação em Marx, que segundo Mészáros, “abarca a totalidade dos processos individuais e sociais” (MÉSZÁROS, 2006, p. 28). Neste sentido, chama-nos atenção o destaque dado pela mídia, neste mês de janeiro, precisamente no dia 20, à posse do novo presidente dos EUA, sendo considerado um evento histórico por ser Barack Obama, o primeiro negro a ocupar a Casa Branca. O evento foi considerado “uma mudança de paradigma” (MASCAGNA, 2009), “uma passagem”, porque quebra com o “monopólio de 200 anos dos brancos” no mais alto posto do país, que é transferido a um negro que aglomera em “colorida união” (LEITÃO, 2009), mais de dois milhões de pessoas para ovacioná-lo, na mesma “esplanada onde já houve um mercado de escravos” (GASPARI, 2009). Quanto às desigualdades econômicas, ele pode apenas ser “generoso na referência aos mais pobres” (KRAMER, 2009). A versão, fielmente repassada pela grande mídia, é de que a crise é do sistema financeiro e não da essência mesmo do capitalismo. Quanto ao aspecto étnico, tão ressaltado pela mídia, indica-nos que o sistema pode muito bem absorver essas e outras questões, pois que não abalam as contradições essenciais do modo de produção e reprodução da vida material.

Não percebem ou não divulgam que estamos, segundo Oliveira, diante de “uma crise clássica de realização do valor, amplificada; uma crise da globalização capitalista” e nos lembra ainda, que o capitalismo como relação social “não se destrói, ele é superado, como o leitor atento de Marx bem sabe” (OLIVEIRA, 2009). Ou nos termos em que Mészáros, desde 1971, vem insistindo “a crise do capital que hoje nos acossa – pelo menos desde o início da década de 1970 - é uma *crise estrutural* totalmente abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p.106). Adverte que frente à “crise profunda do controle metabólico social”, este “só pode ser curado pela instituição de outro radicalmente diferente, baseado na *igualdade substantiva* que se torna viável na nossa época, pela

primeira vez na história". O autor cioso de "nossa responsabilidade social" nos alerta, da necessidade de "uma consciência crítica intransigente" em vez da "procura da tranquilidade confortadora num mundo de normalidade ilusória" (MÉSZÁROS, 2007, p.113).

Método de Investigação

Nossa "consciência crítica" resiste em (con)formar-se com a referida versão dos fatos, na qual predomina a visão liberal de mundo, na sua tendência em captar o que é aparente no movimento do real, aliada à pretensão de eternizar o seu modo de produção, e generalizar os seus valores como sendo de toda a humanidade. Ao realizarmos uma investigação no campo educacional, um primeiro desafio, portanto é atentarmos para o que nos alerta Mézszáros (2006), que a "educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais" e não podemos conceber sua crise desligada da "crise estrutural de todo o sistema da "interiorização" capitalista", (MÉSZÁROS, 2006, p.273-275). O segundo desafio, que nos apresenta é qual método de investigação adotar. Vários filósofos da teoria social, como Marx, Lukacs e Kosik partem do pressuposto de que

"o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. À questão de como se pode conhecer a realidade, precede uma questão mais fundamental: que é a realidade?" (KOSIK, 1976, p. 42).

Na elaboração do referencial teórico-metodológico para nossa pesquisa, o fato histórico a ser comemorado nesse ano, são os 150 anos da publicação da *Introdução a Crítica da Economia Política* de Marx. Este texto é considerado de suma importância em sua obra, pois é onde expõe o procedimento que deve ser adotado para a investigação da realidade – qual o ponto de partida? Nas poucas páginas do referido texto, Marx sintetiza a crítica à ciência produzida pelos pensadores burgueses – principalmente Adam Smith e Ricardo, expõe os limites da Economia Política, porque essa expressa os interesses de uma classe em

particular – a burguesia, uma visão de mundo particular que se pretendia universal.

Crítica já o ponto de partida daqueles - os “indivíduos e isolados”- as suas explicações de como se dava a produção da riqueza e o que gerava e o como fazer para superar, as crises de superprodução ou de escassez, que não seria pelo equilíbrio entre a lei da oferta e da procura, etc. Marx ao constatar que “efetivamente, um povo se encontra em seu apogeu industrial enquanto o principal para ele não seja o ganho, mas o processo de ganhar” (MARX, 1978, p. 106), indica-nos que à ciência dos economistas clássicos interessava manter o “apogeu” daquele mundo moderno. Assim, vai dizer literalmente que ela é “pobre”; não científica “ficção/aparência/mitológica”; romântica, pois que retorna ao naturalismo, *a la* Hobin Hood e Rousseau; ultrapassada e banal - “visão dos historiadores/profetas do Século XVIII do início da era civilizada”. Questiona a concepção linear e idealista da história, pois é um indivíduo idealizado que os economistas clássicos têm como ponto de partida.

O ponto de partida para Marx é o como produzimos nossa existência material - pelo homem e a partir do trabalho. Ou seja, é uma concepção materialista da existência humana. Parte, então não do indivíduo isolado, mas em sociedade, onde nossa produção individual é determinada socialmente. Para ele não é o indivíduo natural como ‘produto da natureza’, mas o indivíduo social como “um resultado histórico”, não o indivíduo ideal, mas o real, o da “sociedade burguesa”, como uma particularidade histórica.

Por fim, apresenta na *Introdução* o caminho, o ponto de partida para o conhecimento da realidade e esboça todo um projeto de estudo para esse conhecimento. Nestes esboços, Marx vai delineando sua concepção de história e do humano que para ele é “originado historicamente”. A História demonstra que é a partir da produção material, da “relação econômica” – que tem sempre uma gênese histórica – é que os homens estabelecem as relações sociais. Como diz “o homem é no sentido mais literal, um *zoon*

politikon (um ser social, animal social), não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade” (MARX, 1978, p. 104). Contrapõe a visão dos clássicos da economia de que o homem é “posto pela natureza”. Assim, a história é o resultado do modo de produção e das relações sociais que os homens estabelecem entre si para garantir sua produção material e social. “São momentos de um processo na qual a produção é o ponto de partida efetivo, por conseguinte, também o momento que predomina” (MARX, 1978, p. 111). Com essa elaboração apresenta o que indicará, mais adiante, ser o princípio filosófico-metodológico, que considera “cientificamente exato” – “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978, p. 116).

A crítica aos economistas clássicos, delineada, nestes termos, leva-nos a indagar de qual seria, para Marx, o procedimento que tem “um caráter científico”? Ele enfatiza que “evidentemente o método científico correto” é aquele capaz de demonstrar “a relação que existe entre a apresentação científica e o movimento real” e o “melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva...”. Marx explicita, assim, concepções opostas sobre o mundo, a realidade e a sociedade no seu conjunto – a do pensamento liberal como sendo metafísica e a sua dialética materialista. A primeira representada por Hegel, que “caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo e se movimenta por si mesmo”. Enquanto para Marx “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual” e nos adverte ainda que este não é “de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto” (MARX, 1978, p. 117).

O método de Marx, por ser radical (por buscar a raiz dos fenômenos), não se deixa impressionar por nada e aponta que, se são os homens os construtores da História, esta tem possibilidades de ser em direção à verdadeira emancipação humana. Por isso, desde a sua época até hoje causa tanto ‘horror’ aos burgueses e aos

seus 'porta-vozes doutrinários'. Marx, no posfácio à segunda edição alemã de *O capital*, afirma que a "essência crítica e revolucionária" é própria do método dialético, pois

"no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório" (MARX, 1985, p. 20-21).

Tudo isso adotando um procedimento onde, a reflexão teórica tem como âncora a prática social. Como conclusão geral dos estudos da Economia Política, temos que

"na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978, p. 130)."

Essa opção metodológica, esse procedimento pode ser sintetizado na expressão de Netto, como a "mais central das determinações de Marx: a determinação de que as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas" (NETTO, In: CHASIN, 1982, p. 60). Segundo Lukács (2004) uma teoria do ser precede uma teoria do conhecer, em termos filosóficos, o ontológico precede o gnosiológico, pois ao tratarmos do "complexo da sociabilidade como forma do ser" o trabalho ocupa um "lugar privilegiado", ele é originário dos demais complexos sociais (LUKÁCS, 2004, p. 3-4).

Karel, também partilha dessa concepção ao nos indicar que a dialética trata da "coisa em si". Mas nos adverte que a essência da realidade, a "coisa em si", não se manifesta de imediato a nós. Para chegarmos à compreensão dessa essência, temos que

desvelar sua aparência, a forma imediata, a representação que fazemos dela, e trazer a tona “a coisa em si” e as múltiplas determinações que a conformam. Por isso para o pensamento dialético vamos ter duas formas e dois graus de conhecimento da realidade e, por conseguinte, duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 1976, p. 13).

Por isso “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica”, é crítica, pois implica em interpretar e avaliar os fatos empíricos, procurando superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. Após o trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos, realizado pelo pesquisador, o resultado será o conhecimento objetivo dos fatos, o “concreto pensado” (KOSIK, 1976). Assim que, do processo dialético de conhecimento da realidade que a transforma no plano do conhecimento e no plano histórico-social, resulta uma *práxis* crítica revolucionária da humanidade.

Outro é o conhecimento do senso comum, dado pela imediatividade, fruto da atividade prático-sensível, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”. É a representação do conjunto dos fenômenos que ocorrem no cotidiano comum da vida humana, que, com tal “regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade”. A ‘práxis’ que advém deste mundo da pseudoconcreticidade “é a ‘práxis’ fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”, e neste “contexto é historicamente determinada e unilateral”, é a “práxis fetichizada dos homens” (KOSIK, 1976, p. 14-15). Por revelar a imediatividade fenomênica, por ser o “mundo do tráfico e da manipulação”, “das representações comuns”, dos “objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais” onde o que se revela de imediato são “os fenômenos externos”, por ser a ocultação dos processos realmente essenciais, que resultam da

atividade social dos homens, Kosik (1976) também define o mundo da pseudoconcreticidade como um “claro-escuro de verdade e engano”. Onde o “seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 16).

Trabalho e Educação como Emancipação e como Alienação

A partir dessa concepção marxiana de que “o ser social é que determina sua consciência” (autor, ano e página), Mészáros em *Teoria da Alienação em Marx* (2006) nos diz que a grande idéia sintetizadora da realidade social, realizada por Marx se manifesta *in status nascendi* nos *Manuscritos de Paris*. Segundo ele, nessa obra, Marx esboça as “principais características de uma nova ‘ciência humana’ revolucionária” ao indicar a “alienação do trabalho como a raiz causal de todo o complexo de alienações” (MÉSZÁROS, 2006, p. 21).

Se em seus escritos anteriores, o trabalho, só aparecia no seu sentido negativo, na forma de referências bastante genéricas às “necessidades” em geral, sem dúvida, a esfera da produção, após os estudos da Economia Política, nos *Manuscritos*, adquiri importância ontológica fundamental. Afirma que a referida base material para as questões “espirituais”, não se traduz no chamado economicismo ou reducionismo, mas implica em complexas mediações entre sujeito-objeto, entre homem e natureza. Marx expõe, de forma bastante clara, as duas dimensões do trabalho: o trabalho em sua acepção geral, como “atividade produtiva” é a determinação ontológica fundamental da “humanidade” isto é, o modo realmente *humano* de existência” e em sua acepção particular, na forma capitalista da “divisão do trabalho”. “É nesta forma que o “trabalho” é a base de toda a alienação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 77).

Embora esse processo de produção material do ser social em condições capitalistas, produza uma consciência alienada, mas como uma forma determinada historicamente, humanamente construída, ela produz também as condições de sua superação. Desde os seus estudos iniciais, ao analisar a filosofia de Epicuro, o centro da atenção de Marx já estava no caráter contraditório do mundo. “É assim que o conceito de alienação surge em sua filosofia, ressaltando a contradição que se manifesta na ‘existência alienada de sua essência’” (MÉSZÁROS, 2006, p. 68). Segundo Meszáros, a busca da transcendência (como a negação e supressão) da auto-alienação do trabalho, em todas as esferas da atividade humana, é o núcleo estruturante do sistema marxiano. Para apreendê-lo como “ciência revolucionária”, é chave compreender toda a complexidade que envolve o conceito de *Aufhebung*, que em alemão, pode significar transcendência, supressão, preservação, superação ou substituição pela elevação a um nível superior. As raízes ontológicas do conceito de alienação em Marx: *a auto-alienação a partir da centralidade do trabalho*, permanece um dos mais graves problemas contemporâneos, frente à tendência da ciência atual em negar, como procedimento metodológico, essa centralidade fundante do mundo dos homens e da realidade social.

Mészáros ressalta que os conceitos essenciais da abordagem marxiana da alienação são: “atividade”, “divisão do trabalho”, “intercâmbio” e a “propriedade privada”. Para uma “transcendência positiva” da alienação, faz-se necessário uma superação sócio-histórica das três últimas. Mészáros as chama de “mediações de segunda ordem”, pois são formas alienadas, específicas, historicamente constituídas e se “interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. A atividade produtiva Mészáros chama de “mediação de primeira ordem” e é a única que não pode ser negada, por ser “um fator ontológico abso-

luto da condição humana”, pois “o modo de existência humano é inconcebível sem as transformações da natureza realizadas pela atividade produtiva” (MÉSZÁROS, 2006, p. 78).

Mészáros demonstra sua firme convicção de que uma superação “adequada da alienação é, portanto, inseparável da negação radical das mediações de segunda ordem”, consideradas como um apêndice desse sistema de “determinações econômicas”. Ressalta a importância de fazermos a distinção entre a “atividade produtiva” como o fator ontologicamente absoluto, a “atividade humana” em geral, em seus aspectos radicalmente diferentes, com a forma historicamente específica, a ‘forma dada’ do trabalho (assalariado). E se não desmistificarmos seu caráter de eternidade, (pelo qual sempre se empenhou todos os ideólogos burgueses de Rousseau aos da atualidade) “a crítica das várias manifestações da alienação” está destinada a permanecer “parcial ou ilusória, ou ambas as coisas”.

Alerta ainda que atribuir “prioridade às mediações de segunda ordem sobre as de primeira ordem” é inverter as relações ontológicas reais. Marx ao analisar a alienação é enfático em apresentá-la, não como uma “fatalidade da natureza”, mas como formas de *auto-alienação*, que se manifesta em quatro principais aspectos: a alienação dos seres humanos em relação à *natureza*; à sua própria *atividade produtiva*; à sua espécie, como espécie humana; *de uns em relação aos outros*. Ainda assim, a alienação não é o feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para “transcender a auto-alienação do trabalho”. Mészáros alerta-nos que, a crítica marxiana da alienação mantém, hoje mais do que nunca, a sua vital relevância sócio-histórica, uma vez que, “essa grande descoberta teórica de Marx abriu o caminho para uma “desmistificação científica”, bem como para uma negação real, prática, do modo de produção capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p. 82).

Considerações Finais

Finalizamos com a síntese de Frigotto (2006) que, uma concepção orientada pela “dialética materialista histórica” implica em três dimensões de uma mesma unidade. Como exposto acima, a primeira dimensão no processo de investigação, demanda uma concepção, uma postura, uma visão de mundo, em segundo um

“método que permite uma apreensão radical da realidade e por fim uma *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2006, p. 73).

Nosso trabalho fundamenta-se nessa concepção, por perceber que, a teoria social de Marx continua sendo, a que melhor norteia a compreensão da realidade. Tendo como referência esses fundamentos teóricos procuramos apreender o sentido da noção de competência que orienta a política educacional, cujo foco de análise empírica será a política municipal de Betim e indagar de suas vinculações teóricas e da concepção formativa que incorpora. Procuramos fazer a distinção das concepções sócio-filosóficas de educação em disputa no âmbito nacional, e suas expressões no campo pedagógico, que vêm adotando a noção de competência ou criticando a sua adoção no processo de formação humana.

Referência Bibliográfica

- CHASIN, José. 1982. Marx e a revolução de 1848. Revista Ensaio. São Paulo: Ed. Livraria Escrita.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 2006. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- GASPARI, Elio. 2009. Não eram sapatos gastos, eram História. O Tempo, 21 jan. Caderno Política, p. 6.
- KOSIK, Karel. 1976. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRAMER, Dora. 2009. Refazer a América. O Tempo, 21 jan. Caderno Política, p. 5.

LEITÃO, Miriam. 2009. Era Obama. *O Tempo*, 21 jan. Caderno Economia, p. 11.

LUKÁCS, George. 2004. *Ontologia Del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

MARX, Karl. 1978. *Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros textos escolhidos, 1818-1883*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).

MARX, Karl. *O capital: Crítica da Economia Política*. 1873. Pós-fácio da Segunda Edição. São Paulo, Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

MASCAGNA, Silvana. 2009. À espera de um grande estadista. *O Tempo*, 21 jan. Caderno Magazine, p. 2.

MÉSZÁROS, István. 2007. A crise estrutural da política. In: *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. Nº 9. São Paulo: Boitempo Editorial,

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Chico de. 2009. Entrevista. *Carta Maior*, 09 jan. 2009. Editoria política. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

O Modelo de Competências: entre o Pragmatismo e o Tecnicismo

Marise Ramos¹

Resumo

Analisada em sua configuração contemporânea, os fundamentos teóricos da “pedagogia das competências” apóia-se numa epistemologia para a qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, dirigidas por seus próprios interesses e necessidades. Incorporando a idéia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Nesse sentido, é mais importante que o estudante desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que venha a aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Sendo este o seu fundamento teórico, identificamos, no campo empírico, uma incoerência, posto que esse modelo, quando convertido em política e prática pedagógica, especialmente na educação profissional, manifesta-se como um novo tecnicismo educacional.

Isto devido à descrição de atividades de trabalho que pressupõem uma estabilidade do processo produtivo, tanto em seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto

¹ Doutora em Educação pela UFF; Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da Uerj. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

na perspectiva de evolução ou alterações tecnológicas e organizacionais.

Este texto aborda os fundamentos teórico-empíricos da pedagogia das competências e apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou investigar as referências epistemológicas e pedagógicas que orientam concepções e práticas as escolas técnicas do sistema único de saúde do Brasil baseadas em competências, buscando identificar a pertinência da hipótese que compreende a pedagogia das competências como uma atualização do escolanovismo, cuja base epistemológica é o pragmatismo, com novas problemáticas postas pelo (neo)pragmatismo, resultando, entretanto, no plano empírico, em um (neo)tecnicismo.

Palavras-chave: educação profissional, competências, pragmatismo, escolanovismo, tecnicismo.

Introdução

Os desafios que a educação formal tem enfrentado no mundo contemporâneo, marcado por novos paradigmas produtivos e científicos, têm levado ao questionamento de suas referências modernas, baseadas, do lado da produção, no modelo taylorista-fordista e, do lado da ciência, na epistemologia racionalista. Por tais referências, os processos educativos visariam à transmissão de conhecimentos a serem aplicados em processos de trabalho planejados e previsíveis, aos quais a ação dos sujeitos se subsumem.

A flexibilidade que caracteriza a produção contemporaneamente – produção de coisas, de símbolos e valores, e da própria existência – coloca para o sujeito um outro sentido de suas ações. Este precisa menos aplicar conhecimentos considerados adequados a objetivos determinados independentemente de sua avaliação e julgamento, e mais mobilizar competências cognitivas e sociais para as quais os conhecimentos constituem insumos. Dessa relação se configuram saberes subjetivos que não se determinam exclusivamente pela objetividade do desempenho profissional ou pelo crivo científico sobre a validade de seus conhecimentos.

Nesse contexto de incertezas, a educação formal é desafiada a centrar-se no desenvolvimento de competências ao invés de transmitir conteúdos, enquanto a educação não formal procura evidenciar competências mobilizadas pelos sujeitos frente a situações imprevisíveis, a partir das quais outras se desenvolvem. Desses desafios nascem modelos educacionais e de gestão profissional baseados em competências.

Analisada em sua configuração contemporânea, a chamada “pedagogia das competências” apóia-se em uma epistemologia pragmática, para a qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas por seus próprios interesses e necessidades. Incorporando a idéia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas

estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. Nesse sentido, é mais importante que o estudante desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que venha a aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Interessa-nos, neste texto, discutir uma incoerência que se manifesta no processo empírico da pedagogia das competências, posto que esse modelo, quando convertido em política e prática pedagógica, especialmente na educação profissional, manifesta-se como um novo tecnicismo educacional. Em síntese, temos discutiremos que as políticas pedagógicas baseadas em competências se apóiam, epistemologicamente, no pragmatismo, mas se implementam como um tecnicismo.

O pragmatismo como filosofia e a experiência confrontada à práxis

As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência. Assim, a experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si), deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas. William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida, etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso.

John Dewey (1989) sintetizou ambas as tendências ao considerar a experiência controlada ou semi-controlada – o experimento –, mas também a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental; além daquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência, compreendida como a forma como os homens agem e sofrem a ação, não admitindo divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto.

Se ele recorreu a James para explicar o sentido do termo experiência; com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Para ele, o método empírico é o único que toma a unidade entre sujeito e objeto como ponto de partida. Essa relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana, mas dela se afasta quando Dewey propõe o “idealismo prático”, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao “idealismo absoluto” de Hegel. Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. A possibilidade dessa unidade reside na experiência ou na experimentação científica, que ele considerava negligenciada pelos filósofos metafísicos.

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

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano, não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – sua idéia

de continuidade é oposta à idéia marxista de ruptura – e politicamente, pois enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação. Por outro lado, a *atividade sensível* que medeia a relação sujeito-objeto, em Marx definida como “trabalho e práxis” e nos pragmatistas, como “experiência” possuem significados filosóficos distintos, especialmente pelo tipo de pensamento que sustenta a atividade.

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

Portanto, a práxis é compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Por outro lado, “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1977, p. 208). Assim, se por um lado a prática é o fundamento da teoria, por outro a teoria não tem como função justificar a prática e sim servi-lhe de guia, muitas vezes estabelecendo relativa autonomia em relação à primeira e até se antecipando a ela. Sendo, portanto, a práxis uma atividade teórico-prática, resulta daí ser tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quan-

do lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade". (VÁZQUEZ, 1977,. p. 241)

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

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como o da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Portanto, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Por outro lado, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca

captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana.

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

A pedagogia das competências: pragmatismo e tecnicismo

Perrenoud expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (Perrenoud, 1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional – lembremos que ele fala dos países europeus – ele chama a atenção, corretamente, para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação, etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação dos esquemas constituídos.

Os conhecimentos adquirem um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver. O autor pergunta: “deve-se enunciar os conhecimentos por si, conforme programas nocionais, ou organizá-los ‘estrela’, em torno de competências que os mobilizam e justificam sua assimilação naquele momento do currículo?” Ao optar pela segunda lógica, o autor consolida a idéia de que uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, qual seja, se são recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação.

Os métodos de ensino, para este autor, devem confrontar o aluno, de forma regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor cabe negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deve identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Vemos, em Phillippe Perrenoud, a tentativa de sistematizar a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Em suas considerações observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo. Nesses termos, dadas as suas afiliações filosóficas e epistemológicas, a pedagogia das competências é a síntese, hoje, das correntes pedagógicas não críticas que se apóiam nas filosofias da existência.

A pedagogia das competências e o tecnicismo

A ênfase que a pedagogia nova, teoria pedagógica de John Dewey, colocou sobre os métodos acabou levando ao desenvolvimento do tecnicismo, ambas com um aporte psicológico impor-

tante. À pedagogia nova podemos relacionar o construtivismo piagetiano, enquanto o tecnicismo valeu-se da teoria condutivista de Skynner e Bloom. Diretrizes curriculares da educação profissional elaboradas no Brasil ao início dos anos 2000 apresentam as competências que se espera serem desenvolvidas pelos estudantes como o resultado de análises do processo de trabalho das respectivas áreas profissionais. Três matrizes analíticas são normalmente utilizadas, a saber: a) condutivista, que buscam as competências que definem os desempenhos mais elevados no desenvolvimento de tarefas; b) funcionalista, uma ampliação da primeira matriz, por integrar à análise as funções desempenhadas pelos trabalhadores no âmbito de um sistema; c) construtivista, pela qual as competências são deduzidas pelos próprios trabalhadores num processo de interação entre eles. Estudos² têm demonstrado a hegemonia das duas primeiras matrizes, cujos resultados, ainda que sejam denominados como competências apresentam, na verdade, atividades ou desempenhos. Transpostos para as orientações curriculares, elas se transformam em objetivos operacionais.

O modelo de competências aplicado à educação profissional adequa-se, portanto, aos princípios tayloristas-fordistas de trabalho. Isto porque a descrição de atividades de trabalho pressupõe uma estabilidade do processo produtivo, tanto em seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto na perspectiva de evolução ou alterações tecnológicas e organizacionais.

Segundo, ao se enunciar competências por meio da locução “ser capaz de”, nada se diz do conteúdo da suposta capacidade enunciada. Permanece a questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam. Ou seja, permanece a questão sobre a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos.

Por fim, os métodos assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, representado este por um conjunto contextualizado de si-

² Assim demonstramos em Ramos (2001 e 2003).

tuações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo. Em síntese, podemos concluir que as políticas pedagógicas baseadas em competências, por um lado, despertam um (neo)pragmatismo, por outro, um (neo)tecnicismo. Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Indicações da pesquisa empírica sobre a processo de ensino-aprendizagem nas ETSUS

Nossos estudos teóricos nos levaram a concluir que Pedagogia Nova e Pedagogia das Competências têm a mesma raiz epistemológica, qual seja o pragmatismo. Por outro lado, assim como na Pedagogia Nova ocorreu uma exacerbação metodológica que levou ao tecnicismo, a conversão das supostas competências em desempenhos, cujo desenvolvimento dependeria do uso de metodologias adequadas, levou a pedagogia das competências a se aproximar do tecnicismo.

A evidência desses fenômenos nos permite compreender que o fato de a educação dos trabalhadores em saúde, no contexto de transformação tecnológica, basear-se na pedagogia das competências e apresentar também elementos do tecnicismo não é uma contradição nem um sincretismo pedagógico. Ao contrário, é uma expressão singular do fundamento que unifica a Educação Profissional em Saúde sob o princípio da integração ensino-serviço: uma pedagogia em que a teoria se subsume à prática.

Essa perspectiva foi confirmada pelas entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos e professores de dez escolas. Iden-

tificamos que o processo de ensino-aprendizagem centra-se na problematização do cotidiano e da experiência prática do aluno, especialmente a de trabalho, buscando-se estabelecer uma relação entre seu conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Esses seriam os pólos da relação entre prática e teoria. Pela problematização, visa-se à reconstrução dos conhecimentos dos alunos, tendo a avaliação como um importante momento dessa reconstrução, mediante uma relação dialógica e horizontal com o professor. Entende-se que o modelo de competências contribui para uma maior integração entre os conteúdos.

Os conteúdos são selecionados com base no perfil profissional elaborado por competências que expressam em desempenhos e relacionados às experiências e práticas problematizadas. As avaliações são realizadas por competências, às quais, além dos desempenhos, associam-se também a mobilização de conhecimentos. O conhecimento científico é abordado de acordo com o que é suscitado pelos alunos em discussões de grupo, pesquisas e problemas identificados no cotidiano de trabalho

Apesar de preconizar um trabalho calcado na dialogicidade, a transmissão dos conteúdos normalmente se apóia em guias curriculares com orientações metodológicas prescritas e com pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, e da problematização da realidade.

As análises realizadas nos permitem concluir o que se segue. Primeiramente, pode-se afirmar que as Escolas Técnicas de Saúde nomeiam o referencial pedagógico por eles adotado como "Pedagogia das Problematização". Porém, a problematização não é propriamente uma pedagogia propriamente, mas sim como um dos passos didáticos presentes no escolanovismo mas também em outras perspectivas pedagógicas não tradicionais. O que difere o sentido desse passo didático em cada uma das correntes, entretanto, vem a ser o objeto a ser problematizado. No escolanovismo e na pedagogia das competências, esse vem a ser as situações cotidianas às quais os sujeitos precisam se adaptar, o que será feito desenvolvendo-se esquemas mentais de comparação, análi-

se, interpretação e compreensão – as competências – mediante o pensamento reflexivo.

Ao designarem um passo didático como sua pedagogia, pode-se inferir que as Escolas construíram suas concepções e práticas mediante uma forte crença no método de ensino-aprendizagem. Além disto, o fato de terem como objeto da problematização o cotidiano do trabalho em saúde, nos demonstra a aproximação com o pensamento escolanovista, em que o sentido da teoria é justificar a prática.

Por outro lado, notamos também, em algumas escolas, a afirmação de que seu referencial pedagógico é a pedagogia das competências, sendo a problematização a sua metodologia. Tem-se, nesses casos, uma atualização do discurso de forma coerente com um pensamento pedagógico mais estruturado. Permanecendo o cotidiano do trabalho em saúde como o objeto da problematização, continua válida a conclusão acima, posto ser esta uma característica histórica da educação profissional em saúde, que foi atualizada pela pedagogia das competências, de mesma raiz epistemológica do escolanovismo.

Essa conclusão se consolida quando vemos que, mesmo sob a designação como pedagogia “da problematização” e não “das competências”, as competências, hoje, são a base para o desenvolvimento dessa pedagogia, pois essas determinam o significado dos conteúdos de ensino; sua seleção; e a avaliação da aprendizagem. Ressalte-se, porém, que essas não são elaboradas como esquemas mentais, o que seria mais coerente com a idéia de pensamento reflexivo de Dewey e com a abordagem cognitiva de Perrenoud, ambos tendo Piaget como a referência psicopedagógica; mas sim, como desempenhos os quais o uso adequado da metodologia poderia lograr. Traduz-se, aqui, a influência tecnicista e condutivista da pedagogia das competências.

Outro aspecto relevante do processo de ensino-aprendizagem identificado nessas escolas refere-se à dinâmica da problematização. Primeiramente, parte-se sempre dos problemas

identificados pelos alunos na sua prática de trabalho, busca-se fazê-los apresentar seus conhecimentos sobre aquela prática – freqüentemente designado pelos entrevistados como conhecimentos cotidianos – e a esses se relacionam os conhecimentos científicos. Vêem-se, aqui, novamente, elementos do pensamento reflexivo de Dewey e de Perrenoud, pois a validade dos conhecimentos está na sua capacidade de resolver os problemas. Em outras palavras, a instrumentalidade dos conteúdos de ensino em relação à prática insiste em nos remeter aos fundamentos do escolanovismo, enquanto a objetivação das competências na forma de desempenho, ao condutivismo, esses podendo se desdobrar no tecnicismo pela ênfase conferida aos métodos.

Considerações Finais

A pesquisa nos permitiu concluir que a educação profissional em saúde no Brasil, tentando superar a pedagogia tradicional, desenvolveu-se com base na epistemologia pragmatista, cuja expressão pedagógica em nosso país foi o escolanovismo, hoje atualizado como pedagogia das competências. Esta, apóia-se teoricamente no (neo)pragmatismo e se concretiza como um (neo)tecncismo. De todo modo, nota-se que, conceitualmente, foram tomados do pragmatismo os seguintes princípios: a) a finalidade da educação é, essencialmente, o aprimoramento da prática mediante o pensamento reflexivo; b) a perspectiva metodológica de ensino centra-se na problematização da prática, esta sinônimo de cotidiano; c) na relação professor-aluno, o primeiro caracteriza-se como mediador/facilitador, enquanto é a atividade do segundo a referência do processo de ensino-aprendizagem; d) a relação teoria-prática caracteriza-se pela função da teoria como justificativa da prática; e) os conteúdos são selecionados a partir dos desempenhos esperados na prática e sua finalidade, então, é a estruturação desses desempenhos, que passam a ser designados como competências; f) as mudanças dos desempenhos proporcionadas pelo pensamento reflexivo são também o foco das avaliações. Esses são os fundamentos que explicam a adoção da

Pedagogia das Competências como referência para as concepções e práticas das instituições analisadas por esta pesquisa. Como vimos, Pedagogia Nova, Tecnicismo, e Pedagogia das Competências têm a mesma raiz filosófica, o existencialismo e o empirismo; e epistemológica, o pragmatismo.

Referências Bibliográficas

- DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensámos*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1959). *Experience and nature*. New York, Dover Publications.
- _____. (1950). *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura.
- LUKÁCS, G. (1981). *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- MARX, K. (1988). *O Capital*. Livro I. Volume I. São Paulo: Edições Abril.
- _____. *A Ideologia Alemã*. 1991. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- RAMOS, M. (2001). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 23 (80), 405-427.
- _____. (2003). É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), 93-114.
- TSÉ-TUNG, M. (2004). *Sobre a Prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VÁZQUEZ, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores

Juarez de Andrade¹

Resumo

Nossa experiência como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está na origem deste estudo, pois a partir dela é que foram ampliando nossa percepção sobre a grave situação vivida pelos jovens brasileiros trabalhadores oriundos das classes populares. O mundo desses jovens quase sempre carrega as marcas do conflito, da violência de toda ordem, da alienação, do medo e da insegurança; elementos que figuram na história da construção do Estado moderno brasileiro, historicamente constituído por uma elite, que além de dominante e dirigente, depositou fé absoluta nos mecanismos do mercado e nas suas “inigualáveis virtudes”- eficiência e lucro sob bases que sempre contemplaram a acumulação por espoliação. O custo desta modernização conservadora trouxe ao presente efeitos nefastos – déficit de cidadania, dependência externa, formas de coerção extra-econômica na relação entre capital e trabalho, etc., instaurando um processo cíclico perverso de naturalização da exclusão e da violência que há muito vem penetrando no plano institucional e no tecido social. Com base neste contexto este trabalho busca perquirir o dilema porque passam estes jovens trabalhadores, alunos de EJA, precocemente inseridos no mundo do trabalho, divididos entre as aspirações subjetivas em relação a uma profissão desejada e, as condições objetivas de uma ocupação.

Palavras-chave: Trabalho – Educação – Subjetividade – Juventude

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, Professor da Rede Pública de Juiz de Fora – Minas Gerais, Secretaria de Educação, Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O ingresso prematuro do jovem no mundo do trabalho tem como objetivo primeiro, quase sempre, o complemento da renda familiar, a afirmação de sua autonomia e a efetivação do valor simbólico que a sociedade confere ao trabalho. Contudo, a pertença a um estrato de classe de baixa renda, sua pouca qualificação profissional e as escassas oportunidades que lhe são oferecidas pelo mercado de trabalho sob a hegemonia do capital (dominação econômica e política complementada pela legitimação ideológica), balançam as estruturas que garantem um mínimo de plausibilidade e suporte social. Assim, se configura um novo arranjo societário que produz, num contexto de naturalização do consumo, da violência, da criminalidade, da privatização do público, etc., episódios da vida humana que nos desafiam a entender estas construções ideológicas e procurar saber em que medida, essas construções os projetam na dimensão da liberdade que se expande no horizonte do outro ou nos reduz à dimensão trágica de um niilismo assumido.

Esses elementos ganham visibilidade e importância quando pensamos que as existências individuais e coletivas ameaçam as possibilidades e perspectivas de se estar e pensar o mundo sob a ótica da emancipação humana. É a expressão de nossa dificuldade política marcada por traços que legitimam uma “*práxis*” conservadora sobrevivente de um passado que nos levou “...uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão.” (OLIVEIRA, 2003, p. 150)

O objetivo de nossa pesquisa consiste em perquirir os dilemas por que passam esses jovens, alunos de EJA, precocemente inseridos no mundo do trabalho, divididos entre as aspirações subjetivas em relação a uma profissão desejada e, as condições objetivas de uma ocupação. Trata-se, portanto, de focar e esquadrihar o conflito entre o trabalho real e o anseio subjetivo além da compreensão do porque dessa assimetria. Espaços sociais e sentidos são afetados. Criam-se obstáculos para que esses jovens trabalhadores oriundos das classes populares encontrem seu lugar, através de uma prática social que os satisfaçam subjetivamente.

Ser jovem trabalhador no Brasil

Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo ou da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO, 2004). É sobre esta realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir, na relação Estado e Sociedade, Estado e Movimentos sociais, uma política educacional que resgate o direito de continuação no processo de escolarização para aqueles a quem isso tenha sido negado e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta permanência, com efetiva democratização do conhecimento.

Acreditamos que o aprofundamento deste estudo exigirá, também, um exame da historicidade de diferentes aspectos do fenômeno da escolarização em nosso país, principalmente, no que tange ao Ensino Médio e em particular à Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a estabelecer novos referenciais que permitam interpretar, no tempo em que vivemos, a materialidade histórica dos processos de exclusão e mutilação humana gerados pelo Sistema Capital. Diversas questões nos inquietam, portanto, estão colocadas na pauta de nossas discussões, dentre elas, qual o papel da educação em sua relação com o trabalho, na legitimação da ordem social? Qual o alcance da escola fundamental ou média, enquanto instrumento efetivo neste processo de inserção? O que significa ser um jovem trabalhador inserido precocemente no mundo do trabalho no contexto da produção flexível? Como se configura a subjetividade do jovem trabalhador, na esfera profissional? Como ele se encontra em seu trabalho e em sua sociabilidade?

Nosso esforço em compreender os efeitos da assim chamada globalização, planetarização ou mundialização² e seus efeitos na sociedade brasileira, tendo em vista as novas bases da atual

² Não nos deteremos aos termos globalização, planetarização ou mundialização, pois situaremos nosso objeto na totalidade dessa problemática. Muitos autores usam tais termos com por exemplo: Chenais, Rene Armand Dreifuss, Perry Anderson e autores brasileiros como Otávio Ianni, Milton Santos, Gaudênci Frigotto e outros

acumulação do sistema capitalista, nos leva inevitavelmente a focar a relação entre produção de mercadorias e valores de uso e a produção de subjetividades agenciada por um modelo que apresenta uma tipologia de consumo alienante, compulsório em razão de um bem viver, como núcleo desta nova fase de acumulação de capital.

O capital, sob sua lógica de dominação e lucro, atua no inconsciente, cria necessidades novas, instala a angústia, o medo; altera a sensibilidade, ficando o desejo e a alteridade modelizados em função do consumo. Ele modeliza esteticamente a subjetividade: cria padrões de belo e feio, o que confere *status* ou não: que roupa de vestir, que objetos o indivíduo deve portar para ser reconhecido como importante pelo grupo em que participa, etc.

Também modeliza a dimensão ética: mutila a sensibilidade das pessoas frente ao sofrimento alheio, desumanizando-as; altera valores, responsabilizando cada pessoa pela sua exclusão e escondendo-lhe as causas estruturais deste processo. Assim, difunde-se um ideário segundo o qual a condição do desemprego encontra justificativa no seu próprio insucesso (naturalização da exclusão); se estuda, consegue emprego; o conseguiu porque estudou; se estuda e não consegue emprego é porque não estudou o bastante, ocultando o fato de que mesmo se todos estudassem o bastante, não haveria emprego suficiente para todos, pois não é a qualificação do trabalhador o que faz assegurar seu posto de trabalho. Uma ideologia que aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um e não da estrutura social e das relações de poder.

O capitalismo também produz imaginários, gerando certas compreensões ideológicas de mundo, esperanças impossíveis de se cumprirem, utopias alienadas, compreensões fragmentadas e virtuais do real, etc. Contemporaneamente, entretanto, assistimos à ocorrência de fenômenos econômicos, políticos, sociais inusitados que nos levam a considerar que o capitalismo globalizado entra em uma crise sem precedentes que requer novas categorias para ser compreendido adequadamente. O parasitismo econômico das

oligarquias financeiras no limite conduziu o modo de produção a uma contradição insolúvel: negar-se a si próprio, tanto pela deformação dos seus valores econômicos, quanto pela alteração do metabolismo e retroalimentação da economia disseminando crises, sendo as mais agudas, as de âmbito moral (defraudações, golpes, especulações, perda de valores sociais) e social (violência, degradação humana, terrorismo de estado, política eleitoral, expropriações, espionagem e controle social).

Portanto, torna-se importante considerar as alterações por ele operadas tendo em vista a dimensão que toma os processos de exclusão social que permeiam o mercado de trabalho. Desemprego aberto, formas precárias de inserção no mercado de trabalho, formas não remuneradas de trabalho e perda das possibilidades para o desenvolvimento de novas potencialidades, são elementos que afetam a vida de todos principalmente a vida desses jovens trabalhadores, alunos de EJA que vêem constante, uma diminuição de oportunidades em relação a outros grupos que desempenham os mesmos papéis no processo produtivo.

Na sociologia do trabalho, pode-se observar a carência de estudos que abordem o tema da subjetividade do trabalhador e o papel mediador da escola. Hirata, referindo-se a essa escassez em estudos sociológicos, ressalta:

“o conjunto de questões levantado sobre os novos requisitos de qualificação aponta para um problema incontornável, mas raramente levado em conta pelos economistas e sociólogos do trabalho que estudam a questão dos novos modelos produtivos: o sujeito da subjetividade e das relações intersubjetivas.” (HIRATA, 1994, p.137)

Embora Hirata, ao aludir à literatura sociológica sobre a subjetividade no trabalho, esteja remetendo indistintamente aos trabalhadores em geral, estaremos nos atendo especificamente à categoria “jovem trabalhador”. Esse trágico cenário social no qual a força da mercadoria traça a trajetória ocupacional dos jovens oriundos de grupos de baixa renda traz à tona a necessidade de entendermos as transformações no mundo do trabalho. Sabemos que a contradição entre o trabalho exercido e o aspirado é ge-

neralizada nas diversas faixas etárias, sem se restringir aos jovens, porém essa contradição é mais acentuada nessa fase da vida.

Segundo Frigotto, quando falamos do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só liberou mais tempo livre, mas pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizada jovializaram-se. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam de “trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais a compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares, e instaura o que Boa Ventura de Souza Santos (1999) denomina de fascismo da insegurança.

O modo mais fecundo de debater o valor do trabalho atualmente consiste em não restringir unicamente ao seu estatuto de mercadoria (SCHWARTZ, 1996), portanto ao seu caráter quantitativo³. Essa compreensão depende de que tenhamos clareza da amplitude do conceito de mercadoria, suas origens, seus modos de manifestação, os desastres a que se associa, seu lugar na dinâmica social e até sua função num modelo de desenvolvimento econômico cujas ricas possibilidades são negadas continuamente na perversa tenacidade de injustiças que nos inquietam a todos⁴.

O esforço que aqui empreendemos tem sua origem num reencontro com o mundo, com uma realidade que há muito desafia a nossa razão. Queremos mostrar um mundo não televisivo, um mundo onde os homens com seus direitos e vontades aparecem recolhidos, diminuídos, plasmados, condicionados à invisibilidade pública frente a uma identidade que se dilui.

³ Swchartz salienta que o trabalho “acumula a herança de sucessivos nascimentos [...] nunca compreenderemos inteiramente esta realidade que articula o antropológico, o histórico, heranças, memórias e relações sociais extremamente carregadas de sentido” (1996,151)

⁴ Não discutiremos neste trabalho diretamente o conceito de mercadoria. Para maior compreensão “A mercadoria” constitui o primeiro capítulo da primeira seção do livro I de O Capital de Karl Marx.

Por essas razões, procuramos aprofundar a compreensão e a crítica ao capitalismo tardio e às formas que assumem os processos educativos que, permeados pela ideologia da globalização e pela perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva, faz com que o pensamento neoliberal invada os domínios da educação procurando legitimar a nova vulgata da pedagogia das competências⁵ e a promessa de empregabilidade que mascaram a violência social da desigualdade.

Compartilha-se, nesta pesquisa, da concepção de que não há uma faixa etária rígida por onde comece e termine a juventude, dado que ser jovem implica um significado cultural, resultado de uma construção social (CHIESI e MARTINELLI, 1997). Com efeito, na literatura consultada, não há um consenso sobre tal delimitação. O critério que adotamos nesta pesquisa é de definir o intervalo etário entre 18 a 24 anos, por se tratar da idade legal mínima para o ingresso no mercado de trabalho, estabelecida atualmente pela Constituição Brasileira⁶. Termina-se nos 24 anos, por ser esse o corte que tanto a OIT (Organização Internacional do Trabalho) quanto o Ano Internacional da Juventude estabeleceram para o término da classificação de ser jovem (MARTINS, H., 1997 e MADEIRA, 1989).

Considerando o universo de alunos dos quais temos dados gerais que caracterizam sua origem sócio-econômica, metodologicamente trabalharemos numa perspectiva quantitativa para uma caracterização geral e, em seguida, mediante amostra, efetivarmos uma análise qualitativa sobre a forma como estes jovens 'subjativam' suas vivências em relação ao que o pensamento dominante expõe acerca do trabalho e mesmo de sua experiência concreta como alunos-trabalhadores. Visamos captar, com isto, os dilemas porque passam e as estratégias para enfrentá-los.

Assim, procuramos delinear nossa pesquisa através de modos de pensar o humano, que apesar de tentar seguir uma

⁵ Sobre a Pedagogia das Competências, ver Ramos (2001)

⁶ Título II Dos direitos e garantias fundamentais, capítulo II Dos direitos sociais, art. 6, inciso XXXIII, p. 15.

sistematicidade lógica, apresenta uma interseção de perspectivas e modos de perceber o humano. Uma pesquisa que nasce de momentos e circunstâncias diversos. Foram simpósios, seminários, palestras, aulas, conversas, ditos e escritos que aqui se entrecruzaram na preocupação comum por aproximar uma perspectiva humana de nós mesmos. Falamos do ser humano, homens e mulheres, jovens na sua maioria, que se encontram na encruzilhada de serem humanos, históricos, donos de uma identidade frágil condicionados à provisoriedade do viver em sociedade que os impedem de construir condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer; e no trabalho, de criatividade, de alegria, de festa e de compreensão ativa da importância do lugar que ocupam na dinâmica social, numa vida em sociedade marcada pela desigualdade e pelo vazio deixado pelo desencontro entre o econômico e o social.

Dividido em três momentos que correspondem aos capítulos, procuramos evidenciar, no primeiro, a necessidade de nos aproximarmos do conceito de subjetividade a partir de Marx de forma a contribuir com maior vitalidade explicativa para a construção de categorias que ganham relevo em nossa pesquisa, tais como trabalho, educação, ideologia e alienação, que compõem a totalidade social. O problema levantado por alguns pesquisadores marxistas e não-marxistas é que não é possível construir uma teoria da subjetividade a partir de Marx já que a teoria marxista centra-se numa abordagem economicista. Para nos contrapormos a essa interpretação, apropriamo-nos do conceito de subjetividade em Marx através de leituras das pesquisas realizadas por Berino (1994), Teixeira (1993) e Souza Jr. (1996).

Nossa visão de subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação por meio da relação sujeito e objeto. O sentido exprime às diferentes formas de se apreender a realidade. As criações humanas são produções de sentido a partir de relações sociais concretas, que expressam de forma singular os

complexos processos da realidade nas quais o homem está envolvido, mas sem constituir simplesmente um reflexo destes. Os processos a que estamos nos referindo são criações humanas, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. Essa dimensão dos fenômenos humanos, que nos tempos atuais assumem importância cada vez maior, tem sido rechaçada por tendências que, preconceituosamente a associam mecanicamente à visão racionalista e individualista que dominou a filosofia moderna do sujeito.

Estamos convictos de que a construção da subjetividade tem contribuído para o desenvolvimento de questões que encontram novas formas de expressão, que ao se articularem com construções teóricas ainda mais vigorosas atualmente – o materialismo histórico-dialético produzem uma maior inteligibilidade sobre a teoria do conhecimento, sobre a própria subjetividade e sua representação nas diversas atividades e contextos da experiência humana.

Para o ser humano, as coisas, as circunstâncias, o mundo, são percebidos como algo diferente de si mesmo. Essa experiência é que diferencia o sujeito do mundo, sendo uma experiência singularmente humana; ela exige uma representação que não está mais no plano da naturalidade da espécie, mas na dimensão da sobrenaturalidade do sentido.

A representação nos impulsiona para uma experiência reflexiva através da qual pode se voltar tanto sobre si mesmo quanto sobre o mundo em que vive. Essa capacidade de flexão sobre si e sobre sua vida lhe outorga um poder inédito no conjunto das espécies, o poder de criar sentido para que o que vive e, através dele, o poder de transformar o mundo em que vive e também de transformar-se a si mesmo. A representação instaura a historicidade, nossa marca no tempo expressão da consciência que busca se eternizar. Ela introduz a consciência da criação histórica e faz o ser humano o único ser do planeta que, ao criar o

mundo em que vive se recria a si mesmo dentro dos condicionamentos históricos que o perpassam.

O pensamento de Marx se faz presente e em sintonia com as idéias expostas até aqui. Podemos evidenciar isto na fala de Jacob Gourevitch em "O nascimento do materialismo histórico", texto que precede o manifesto A Ideologia Alemã:

"Aqui, parte-se do homem em carne e osso. Para que os homens consigam fazer história é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc." (GORENDER, 2007, p.25)

Continuando,

"[...] o homem é um ser social e faz história. [...] Acontece que o homem, justamente pelo caráter de ser social mantém uma relação ativa com a natureza (não uma relação meramente fisiológica). Tal como a conhecemos hoje, a natureza já não é original. Foi transformada pelo homem.[...] escreveu Marx que a vida social é essencialmente prática. Os mistérios, que desviam a teoria para o misticismo, encontram solução racional na prática humana e na sua compreensão. Portanto, nos momentos do agir e pensar interligados. [...] Mas, a transformação do mundo implica e pressupõe a interpretação correta desse mundo." (GORENDER, 2007, p. 37)

A definição do tema da subjetividade tem a pretensão de conferir visibilidade sobre os processos gerados pela vida em sociedade que têm sido subestimados até o presente momento, tanto na construção teórica quanto no desenvolvimento de práticas e políticas sociais.

Se a modernidade foi mais sensível ao controle e à objetividade, o pensamento contemporâneo acrescentou com força o protagonismo subjetivo e desvaneceu toda a ilusão de objetividade universal. O materialismo histórico-dialético nos ajuda a compreender a subjetividade como expressão da relação sujeito-objeto na qual o primeiro, ao transformar o segundo, transforma-se a si mesmo. Portanto, não se trata de uma subjetividade abstrata ou atomizada, mas expressão concreta das mediações que formam o ser humano nas relações sociais.

Considerações finais

No segundo capítulo procuraremos abordar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e a formação do sujeito na contemporaneidade. Por isso, do ponto de vista teórico-metodológico, tanto o trabalho quanto a educação serão desenvolvidos em uma dupla perspectiva. O trabalho tem um sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental da vida humana; e tem formas históricas, socialmente produzidas e em particular no espaço das relações capitalistas (LUKÁCS, 1978). A educação tem seu sentido fundamental para nós, como formação humana e humanizadora, com base em valores e em prática ética e culturalmente elevados; mas também ocorre o predomínio de formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista, nem sempre convergente com seu sentido fundamental (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001).

No terceiro capítulo pretendemos trazer à luz a realidade vivenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro do universo aqui delimitado, de forma a conhecer estes jovens e, os seus processos de subjetivação marcados pelo conflito entre o trabalho e os anseios subjetivos. Ao final do capítulo, apresentaremos os resultados da nossa investigação empírica consubstanciadas por nossas análises qualitativa e quantitativa.

Ao final do percurso que traçamos para este estudo esperamos que seu objetivo inicial possa ser realizado, qual seja, que os jovens trabalhadores alunos de EJA, tenham sido visualizados em suas condições peculiares de vida no contexto das condições oferecidas na contemporaneidade. Nosso esforço caminha no sentido de construir uma visibilidade tal que permita o reconhecimento das complexas articulações entre a história individual desses jovens e o destino coletivo daqueles que fazem a travessia da juventude neste findar da primeira década deste conturbado milênio que se inicia.

Nosso olhar sobre esses jovens é um olhar de solidariedade, produzido a partir do ponto de vista de que o destino desses jo-

vens é definidor para o destino de nossa sociedade. Assim entendemos que um olhar mais atento sobre as trajetórias de vidas desses jovens e de suas experiências de resistências à lógica excludente do capital possa nos ajudar a traçar novos caminhos que nos levem a escapar de uma realidade tida como natural, inexorável e imutável.

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, Ricardo. 2003. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial.
- CHIESI, Antônio, MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. Anped, n. 5 e 6, 1997.
- CORTI, Ana Paula & SPOSITO, Marília. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPOSITO, Marília. Estado do conhecimento: Juventude. Brasília: INEP, 2000.
- FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- _____ Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina, Vannuchi, Paulo (Org.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de Final de Século. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- HIRATA, Helena; MARUANI, Margaret, As Novas Fronteiras da Desigualdade - Homens e Mulheres no Mercado de Trabalho, Ed. SENAC, São Paulo, 2006
- IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- MARX, Karl, A Ideologia Alemã / Karl Marx e Friedrich Engels; Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. – 3ª Ed. – São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2007.
- _____, O capital, Livro primeiro, v. I, cap. I. São Paulo, Difel.
- SPOSITO, Marília et al. Juventude e Escolarização - Estado do Conhecimento. Brasília, INEP, Ação Educativa, 2000.

O Tempo infanto-juvenil: provocações desde o campo empírico

Laura Souza Fonseca¹

Resumo

As reflexões deste ensaio produzem-se no diálogo de duas pesquisas e três ações de extensão. As categorias classe social, trabalho e formação constituem as mediações estruturantes e, como o texto trata de provocações iniciais, aqui serão apenas mapeadas. Ou seja, tomando o real, ainda como um todo difuso – como pressuposto na representação (Marx, 1982), explícito a visão inicial da empiria e problematizo, tomando o materialismo histórico como referência teórico-metodológica. Método de investigação e exposição que impõe a perspectiva de totalidade no processo histórico e social, ou seja, a análise teórico-metodológica de um fenômeno social na epistemologia marxista se faz e se expressa como síntese relacional de múltiplas determinações historicizadas. Assim, tomo o objeto empírico *rede de proteção* na perspectiva processual de uma problemática (Limoeiro-Cardoso, 1996).

Sujeitos e políticas cuja constituição na pesquisa/extensão inserem-se na rede de proteção. Rede que constitui o objeto empírico na hipótese de que, ao se tornarem arena de disputa entre políticas de Estado e políticas de governo, as políticas sociais esgarçam a rede, podendo vulnerabilizar ainda mais as vidas do *sujeito de direitos* que deveriam proteger e ainda podem esmaecer violações de direitos.

Palavras-chave: infância e adolescência;, juventude e vida adulta; classe social; trabalho e formação; rede de proteção.

¹ Pedagoga pela (Sigla da Universidade), Professora Adjunta da área de EJA na Faculdade de Educação; Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos, grupo no diretório do CNPq.

Introdução

Limoeiro-Cardoso (1996) busca mapear as determinações do problema concreto: rede de proteção ao infanto-juvenil esgarçada pelas políticas sociais como arena de disputa entre políticas de Estado e políticas de governo. O ser social – criança, adolescente, jovem e adulto – com quem dialogo, constitui a classe trabalhadora: crianças e adolescentes inseridos de forma precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho, educadores/as sociais e professores/as; pertencentes, portanto, à classe não-proprietária dos meios de produção, como uma das classes fundamentais do modo de produção capitalista. E, para sua precisão, em análises posteriores tomarei os conceitos de lumpem, exército de reserva, superpopulação relativa² e sobrantes no/do modo de produção, associando ao processo predominante na acumulação incessante do capital. A dupla face do trabalho – como organizador e destruidor da vida (Frigotto, 2002) – têm materialidade (uma) no assalariamento ilegal de crianças e adolescentes e na precariedade em que se inserem os agentes de políticas sociais jovens e adultos trabalhadores/as da Educação e Assistência Social; e, (outra) como organizador da vida do infanto-juvenil, de professoras e educadores. A formação está significada tanto na escolarização de crianças e adolescentes, como nas formas que assumem as ações de contraturno na escola para esses infanto-juvenis. Já a formação para jovens e adultos abarca a educação básica e superior, a formação continuada e em serviço das/os formadores/as tanto na escola como nas ações de apoio sócio-educativo.

Como organizador da vida, há que refletirmos sobre o trabalho e a precariedade da vida *dos que vivem da venda de sua força de trabalho*. Quanto aos processos formativos, formais e não formais há que precisarmos com que

² Marx (1991), quando sistematiza o processo de acumulação capitalista, descreve diversas modalidades de superpopulação relativa tendo em comum a produção de um grupo social que, por mecanismo diversos, possibilitam a valorização do capital. Compreendo que as atuais políticas sociais consistem em mais um destes.

intencionalidade educativa produzem-se os diferentes espaços de formação para o infanto-juvenil e, também, para aqueles e aquelas formadores deste ser social no âmbito da escola e do sócio-educativo.

Contextualizando o ser social, a comunidade e os projetos tomados para a análise

O espaço geopolítico onde se desenvolvem as políticas – escolas, sócio-educativo e rede de proteção – é a comunidade³ da Grande Cruzeiro⁴, na zonal sul de Porto Alegre⁵. O tempo infanto-juvenil aqui referido, funda-se no ECA⁶ que, em seu art. 2º, considera criança a pessoa dos zero aos doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Na diversidade do infanto-juvenil constituído, há a regularidade de classe social, infância e adolescência dos/as filhos/as da classe trabalhadora sob a égide do padrão flexível (Harvey, 2003) e por despossessão (Harvey, 2004). Crianças e adolescentes cujos pais qualificam a expressão de desemprego estrutural como

³ Comunidade como associação de pessoas que vivem num mesmo lugar, no caso uma aglomeração de vilas, onde há uma aproximação geográfica e mais na luta política. Um lugar de identidade coletiva, ainda que permeado por contradições, antagonizando com a idéia de sociedade como espaço de fortes cores individualistas.

⁴ De acordo com o Observa PoA, a região é composta pelos bairros: Medianeira e Santa Tereza e tem 69.923 habitantes, representando 5,14% da população do município. Com área de 6,82 km², representa 1,43% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 10.252,64 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 6,2% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 7,3 salários mínimos. http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_sistema=S&p

⁵ As pesquisas "O Estado da Arte do Trabalho Infanto-Juvenil nas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Porto Alegre" – BIC/UFRGS (jul2008/jun2009), acadêmica Martina Pereira, e "Interfaces nas Ações de Proteção Integral à Infância, à Adolescência e à Família: a Rede de Proteção da Micro 5 em Porto Alegre, RS" – BIC/FAPERGS (ago 2008 a jul 2010), acadêmica Priscila Guterres; e as ações de extensão: (1) O PETI na escola – bolsa PROEXT, acadêmica Juliana Luz (jun a dez 2008), (2) O PETI no socioeducativo – bolsa PROEXT, acadêmica Danielli Trindade (maio a dez 2008) e (3) Formação na REDE, ainda sem estudante bolsista.

⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

sobrantes⁷ do/no sistema produtivo e da/na esfera dos direitos? Ou compõem um lumpesinato? Que possibilidade histórica, como experiência e posição de classe (Thompson, 1987) podem vir a ter aqueles que hoje, para chegarem à linha da pobreza, não podem prescindir da inserção em programas de transferência de renda?

Uma vida inserida na vulnerabilidade: reproduzindo vidas precárias e, possivelmente, potencializando outra geração inserida em condições precárias de vida, formação e trabalho. Vidas que têm sido alvo dos projetos sociais, alimentados por bolsas, nesta análise o PETI⁸, mas o grupo social de referência é potencialmente alvo do Bolsa Família⁹.

⁷ Para Marx (1991) a existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada, potencialmente, desempregada, é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação de capital. Quando sistematiza o processo de acumulação capitalista, descreve diversas modalidades de superpopulação relativa tendo em comum a produção de um grupo social que, por mecanismo diversos, possibilitam a valorização do capital. Compreendo que as atuais políticas sociais consistem em mais um destes. Exército de reserva de trabalho, exército industrial de reserva, ou superpopulação relativa.

⁸ O Programa Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) tem como finalidade retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho perigoso, penoso, insalubre e degradante. Para possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola, o PETI concede às famílias a Bolsa Criança Cidadã, como forma de complementação da renda familiar: são R\$ 40 por criança na área urbana e de R\$ 25 na área rural. Além de freqüentar a escola, os participantes do PETI são atendidos pela Jornada Ampliada que incentiva a ampliação do universo de conhecimento da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer, no período complementar ao da escola. Os municípios que aderem ao programa recebem do Governo Federal, para a realização da jornada ampliada, o valor de R\$ 10 por criança atendida na área urbana e R\$ 20 na área rural. A contrapartida do município consiste em complementar os recursos necessários para garantir a infra-estrutura e os recursos humanos para a realização das atividades sócio-educativas. O PETI proporciona, ainda, apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações sócio-educativas. Texto disponível em <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protECAo-social-especial/programa-de-erradicaCAo-do-trabalho-infantil-peti/criancas-adolescentes/html2pdf>

⁹ Podem fazer parte do Programa Bolsa Família as famílias com renda mensal de até R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por pessoa. A renda da família é calculada a partir da soma do dinheiro que todas as pessoas da casa ganham por mês (como salários e aposentadorias). Esse valor deve ser dividido pelo número de pessoas que vivem na casa, obtendo assim a renda *per capita* da família. Texto disponível em http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/criterios-de-inclusao

Os trabalhos de extensão que Trindade e Luz desenvolveram no segundo semestre de 2008, problematizando o PETI tanto na escola pública quanto nas ações de apoio sócio-educativo, como jornada ampliada, permitem inferir a inexpressividade do programa na vida das crianças e adolescentes inseridas de forma precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho. Tomando a comunidade investigada, há três bolsas PETI, e 57 potenciais trabalhadores/as infanto-juvenis inseridos/as no SASE¹⁰, além do quantitativo em lista de espera para ser atendido nessa política social. Outro indicativo de problema é o valor da bolsa R\$ 40,00 do governo federal e R\$20,00 do municipal¹¹, ou seja, um limite de R\$60,00 passível de ser superado por exemplo pela atuação como 'avião' no tráfico, ou pela exploração sexual e comercial infanto-juvenil. Ainda, a fragilidade do SASE como política de acolhimento ao infanto-juvenil pela precariedade de trabalho e formação das/os educadoras/es ali inseridas/os e pela ausência de substância no papel pedagógico dos espaços sócio-educativos. Situação agravada pela lacuna no diálogo (e, às vezes, pela disputa) entre o SASE e a escola onde estão inseridos/as. A escola, cuja frequência também constitui-se em condicionalidade para a bolsa PETI, demonstrou sua fragilidade no conhecimento e acolhida às crianças e aos adolescentes inseridos no programa. Investigamos uma escola estadual, nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental, escola que apresenta como modo de organização: Ensino Fundamental de 8 anos, Ensino Fundamental de 9 anos e turmas de aceleração para acomodar a defasagem idade/série. Cabe uma síntese inicial sobre o trabalho docente nessa escola: o magistério

¹⁰ Serviço de Apoio Socioeducativo, política para crianças e adolescentes realizada pela FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania), disponível em <http://www.portoalegre.rs.gov.br>

¹¹ Conforme informações no portal da Prefeitura de Porto Alegre, a faixa etária está alterada em relação ao governo federal: sem limite mínimo e até os 16 anos. A condicionalidade 'renda' está expressa como $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*. E, a complementação pela prefeitura pode se dar até atingir R\$ 200 por família. Texto disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/resumopeti.pdf

estadual do Rio Grande do Sul disputa com o gestor estadual que não quer cumprir a lei do Piso Salarial Nacional, não há investimento em formação continuada – possibilidade de redução de jornada para cursar pós, por exemplo – nem formação em serviço. Chama atenção a insistência do governo estadual em contratar temporariamente os professores ao invés de investir em concurso público. Outra questão que merece nossa atenção é o avanço sobre o trabalho docente, por exemplo, via uma fundação empresarial que entrega as cartilhas com o planejamento das aulas pronto – assim exclui-se do trabalho docente a tarefa de pensar sobre ele?

A caracterização do trabalho docente, planos de cargo e salário e a relação entre efetivos e contratados nas redes municipal e estadual serão objeto de análise na pesquisa.

Desde 1998, trabalho com extensão e pesquisa nessa comunidade, e as informações sistematizadas a partir dos dados recolhidos em 2002 dá conta de uma aglomeração de (26) vilas populares; exemplo de organização dos movimentos sociais urbanos, cujo protagonismo era exercido pela União de Vilas da Grande Cruzeiro, entidade que agrega a região X do Orçamento Participativo (OP). Até 2002, antes da municipalização da Assistência Social, trabalhamos com o núcleo extraclasse nas Associações de Moradores e o Centro Infanto-Juvenil Zona Sul (CIJZS), articuladas a partir da União de Vilas, e não pelo gestor público. Os núcleos atendiam crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos no turno inverso ao da escola e o CIJZS atendia o grupo de adolescentes e jovens entre os 15 e 24 anos. De modo geral, era servido um lanche/café na chegada da manhã e o almoço na saída; já a turma que entrava à tarde, almoçava ao chegar e recebia um lanche antes de sair. As atividades realizadas pelos núcleos envolviam ajuda aos temas, jogos no espaço da associação ou na rua, algumas oficinas sem sistematicidade proporcionadas por voluntários nas associações; e assistir televisão. No CIJ, havia sistematicidade de oficinas cujo pressuposto metodológico variava entre trabalho como princípio educativo e iniciação à apren-

dizagem, opção relacionada ao perfil do oficinairo/a e não a um projeto pedagógico para àquela política. Uma política social, inserida no campo da política de Estado da Assistência Social, no caso dos núcleos; e do Trabalho, caso do CIJZS. O gestor público, STCAS – Secretaria Estadual do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – à época, responsável tanto pelas medidas protetivas¹² quanto por medidas sócio-educativas, investiu na organização da gestão constituindo a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE) e a Fundação de Proteção Especial (FPRGS), a primeira responsável pela medidas em meio aberto, liberdade assistida e privação de liberdade, medidas sócio-educativas; à segunda coube os abrigos e núcleos extraclasses, portanto, medidas de proteção. Em que pese parte do quadro dos trabalhadores ser constituído de servidores públicos estaduais, tanto na formação básica destes, quanto no planejamento pedagógico, bem como nos processos formativos em serviço, o debate sobre a intencionalidade pedagógica de um espaço educativo não escolar, constituía enorme precariedade. Os oficinairos eram terceirizados e, também, havia trabalho voluntário nos núcleos. O espaço de formação foi ocupado pela Universidade, com os limites de que, não tínhamos um acordo formal com os gestores, nossas ações tanto na extensão como na pesquisa davam-se através da comunidade e, portanto, à margem do institucional, de um tempo formal de formação, por exemplo. Realizamos um processo de formação em serviço que consistiu em, através da convivência participante de estudantes extensionistas, construir estratégias pedagógicas centradas em literatura, passeios, filmes, músicas, jogos e brincadeiras; com os técnicos e educadoras discutimos a necessidade de sistematizar o planejamento e avaliação, realizamos planejamentos e avaliações do trabalho pedagógico, além de estudarmos o ECA e questões pertinentes à educação não formal na infância e adolescên-

¹² Tanto em nível estadual, RS, quanto no município de Porto Alegre o apoio sócio-educativo caracteriza-se como uma política de proteção ao infante-juvenil; já a medida sócio-educativa, tal como concebida pela ECA refere a adolescentes em conflito com a lei.

cia, trazidas pelo grupo. Tivemos dois anos de organicidade no trabalho em uma ação de pesquisa e extensão nomeada “Formação de Multiplicadores em Educação e Saúde Comunitária”¹³.

Entre 2002 e 2004, trabalhando na tese, a inserção deu-se no CIJ, problematizando o educativo nas oficinas, material ajuntado ao anterior e que serve de empiria para a tese “Trabalho Infante-Juvenil: concepções, contradições e práticas políticas” (Fonseca, 2006). Em 2008, voltamos a um dos núcleos, hoje municipalizado e nomeado SASE (Serviço de Apoio Socioeducativo), política social, em nível municipal, vinculada a FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania) e temos interagido com a *Rede de Proteção e Garantias de Direitos à Infância, à Adolescência e à Família da Microrregião 5 do Conselho Tutelar*.

É a essa REDE que refiro para discutir políticas sociais, como locus de disputa entre políticas de Estado e políticas de governos: as primeiras representadas pela Educação e Assistência Social (porque nosso diálogo privilegia essa interface), constituídas pela legislação pós-Constituição de 1988, ECA, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), com fundo público definido e conselhos de controle social; e as políticas de governo, constituídas da miríade de ações atravessadas pelo setor não-governamental, potencializadas pelo modo neoliberal de gestão do Estado que, essencialmente, precariza para justificar a privatização do público. Não se trata de supervalorizar o Estado, menos ainda de desvalorizar a chamada sociedade civil, mas de focar, num e na outra, concepções e práticas que radicalizem o público, o que é dizer universalizem com qualidade o atendimento, no caso aqui, das crianças e adolescentes pertencentes à classe trabalhadora.

Rede de Proteção e Vulnerabilidade Social

A Rede de Proteção e Garantia de Direitos da Criança, do Adolescente e da Família, dita por ela, instituiu-se no escopo da aten-

¹³ Um fomento PROPESQ/PROEXT UFRGS com temporalidade de 24 meses, 1999-2000, remunerando com uma bolsa.

ção integral à criança e ao adolescente, voltada para superações coletivas através da mobilização das comunidades: Cruzeiro, Medianeira e Santa Tereza – Grande Cruzeiro, e Glória e Cristal. Articulando Associações Comunitárias, Associações de Moradores; Conselho Tutelar; Creches, Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental e Médio; Unidades de Saúde¹⁴; Programas da Assistência Social¹⁵; projetos de cultura, esporte e lazer; Ministério Público; Juizado da Infância e da Juventude; Defensoria Pública; DECA (Delegacia Especial da Criança e do Adolescente), e sociedade em geral, nos encaminhamentos e soluções dos problemas detectados em reuniões quinzenais.

Afirmar que crianças e adolescentes encontram-se em situação de risco ou de vulnerabilidade, significa dizer que ao longo da vida desse infanto-juvenil o Estado, a sociedade e a família deixaram-no vulnerável, produziram o risco pessoal e/ou social no qual hoje, conceitualmente, o inserimos. Remetendo-nos à conclusão de que Estado, sociedade e família precisam resgatar o esgarçamento, recompor os pontos e refazer a rede que poderá assegurar os direitos humanos, proteção integral e a cidadania ativa¹⁶ às crianças e adolescentes, além de afastá-las das cicatrizes deixadas pelos riscos a que estão expostos.

Fenômenos sociais, como a vulnerabilidade social, não constituem situações causadas pelos indivíduos, nem fruto do destino.

¹⁴ NASCA (Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente), PSF (Programa de Saúde Familiar) e UBS (Unidade Básica de Saúde) representados na REDE; e PAIGA (Programa de Atenção Integral à Gestante Adolescente) e CRAE (Centro de Referência ao Atendimento Infanto-Juvenil, vítimas de abuso sexual) ações voltadas ao infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade.

¹⁵ SASE (Serviço de Apoio Sócio-educativo), NASF (Núcleo de Apoio Sócio Familiar), PAIF (Programa Nacional de Atendimento à Família), PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), PEMSE (Programa Municipal de Execução de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto) e Ação Rua representados na REDE; há outros nove programas constituídos para a população infanto-juvenil em vulnerabilidade, disponibilizados em nível municipal, em esfera federal (Bolsa Família, por exemplo), ou localizados.

¹⁶ No contraponto ao cidadão produtivo (Frigotto e Ciavatta, 2006) moldado em função da lógica do capital.

As epidemias que retornam, o desemprego estrutural, a pobreza, o analfabetismo, o trabalho infanto-juvenil, a exploração sexual e comercial infanto-juvenil... são formas de violência social, fenômenos sociais, portanto, determinados historicamente. E isso, não tem a ver com um determinismo rígido sob o qual homens e mulheres não têm ingerência! Precisamos discutir e definir idéias e práticas políticas que produzam diferenças na realidade vivida. As situações sociais são datadas, como totalidades sócio-históricas desvelam-se com maior ou menor intensidade em acordo com as lutas sociais no tempo atual e na historicidade. Enfatizo a condição de vulnerabilidade social, e/ou pessoal da classe trabalhadora como processo histórico – síntese de múltiplas determinações – e, na atualidade, agravadas pelas imposições do neoliberalismo, pelo Estado que se expande para o mercado, para o capital, e se encolhe para o trabalho, para as necessidades de vida com qualidade da imensa maioria da população.

A compreensão do vulnerável nos sujeitos com os quais trabalhamos explicita-se não na sua individualidade, na sua família e/ou comunidade, a vulnerabilidade resulta da exploração e opressão do capital sobre o trabalho e, portanto, da fragilidade social imposta a crianças e adolescentes filhos e filhas da classe trabalhadora. Uma classe trabalhadora (re)conceituada pela informalidade, terceirizações, subemprego, desemprego, mas ainda a classe que vive da venda de sua força de trabalho. Fragilizar as condições de trabalho e reprodução da classe trabalhadora é condição para manter e acentuar a acumulação capitalista. A situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social envolve fragilidades que, mesmo tendo uma visualização mais individual/pessoal – reprovação/evasão/expulsão na/da escola¹⁷, DST/AIDS, alcoolismo, drogadição, gravidez precoce, violências domésticas, abuso e exploração sexual, trabalho precoce, por exemplo, constitu-

¹⁷ Ferraro, 1997, provoca a reflexão acerca de expressões evasão e repetência por focarem responsabilidade individual dos/as estudantes; sugere expulsão na/da escola, ou seja quem ingressou mas a materialidade da vida, incluída a escola não assegurou sua permanência e quem sequer conseguiu ingressar na escola.

em expressões de pontos perdidos ou mal amarrados na rede de relações do Estado com a sociedade e as famílias; dito de outra forma, de modos de gestão das políticas públicas em que o Estado precariza a função pública impingindo à sociedade e à família papéis que, constitucionalmente, não são delas.

Indicadores sociais e análises derivadas evidenciam que, mesmo tendo melhoras pontuais, ainda, a imensa maioria da população brasileira vive em situação de desemprego/subemprego/arrocho salarial, analfabetismo/baixa escolaridade/ formação profissional restrita, fome/desnutrição/má alimentação, tem a televisão como única fonte de informação/cultura/lazer... má qualidade de vida, precárias condições de cidadania. Este conjunto de fatores constitui o caldo de cultura das vulnerabilidades que, sabemos, ocorrem em maior ou menor grau em concomitância. E, num sentido diacrônico – olhando a evolução no tempo – considerando o chamado avanço das forças produtivas que assegura a acumulação de capital, podemos falar no agravamento da vulnerabilidade na vida da maioria da população. Essa é a realidade concreta, a materialidade da vida das crianças e adolescentes definidora de critérios para ingresso no atendimento das políticas públicas de Estado da Educação e da Assistência Social, por isso, para pensar políticas para a infância e adolescência é importante resgatar concepções de vulnerabilidade.

JUÍZO¹⁸!– diz o mundo infanto-juvenil para o mundo adulto: que as políticas sociais não esmaçam violações de direito quando o ECA completa sua maioridade!

O país saiu do período ditatorial civil-militar fortalecido como sociedade civil, especialmente, em sua capacidade reivindicatória

¹⁸Na maioridade do ECA, vale lembrar o filme *Juízo o maior exige do menor* (2007), de Maria Augusta Ramos, que escancara entre outras coisas a enorme miséria da vida das famílias e a raça/etnia da miséria potencializadora da infração; a precariedade na infra-estrutura, nas condições e possibilidades de trabalho dos envolvidos com o ato infracional e a adolescência, dos agentes aos juízes, os primeiros usando a palavra como desqualificadora dos guris e o judiciário, tão envolto em seu jargão não percebe que um dos adolescentes não compreende a expressão 'liberdade assistida' e torna-se um fugitivo.

no que referia às lutas por moradia, contra a carestia, em defesa dos direitos humanos, na luta pela terra... Assim fizemos a disputa do texto constitucional e, ainda que muitos avanços fossem barrados pelas negociações no congresso nacional, houve grande força popular para produzir o ECA, a LDB e a LOAS. Com derrotas entre reivindicações e texto legal, em acordo com a representação parlamentar e a capacidade de mobilização popular a cada época.

Este é o contexto político em que a sociedade brasileira opera o movimento conceitual de menor a criança/adolescente, abrindo outras perspectivas na assistência às vítimas de violações de direitos, deixando de criminalizar os pobres, privilegiando um olhar pedagógico e reflexivo (Scheinvar, 2005). Como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, crianças e adolescentes, entre zero e dezoito anos, são “sujeitos de direitos” e terão prioridade absoluta no atendimento. A mesma pesquisadora nos alerta,

torna-se patente que o maior responsável pela garantia dos direitos é o Estado, o que fica assumido legalmente quando se estabelece que ele, com a sociedade civil e com os pais ou responsáveis são os agentes que garantirão as condições essenciais de vida. O ECA define quais são os direitos essenciais: 1) à vida; 2) à liberdade, ao respeito e à dignidade; 3) à convivência familiar e comunitária; 4) à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e, 5) à profissionalização e à proteção no trabalho. (Scheinvar, 2005,139).

O marco regulatório do *sujeito de direitos* institui os Conselhos Tutelares, órgão gestor na recepção de denúncias e nos encaminhamentos das violações de direitos. Conselhos esses articulados aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente nas três esferas (municipal, estadual e nacional), um lastro de gestão democrática na defesa da infância e adolescência, porque formuladores de políticas. Para dar consequência às políticas definidas, o ECA define o Fundo da Infância e Adolescência (FIA), administrado em nível municipal pelo CMDCA (Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente). Legislação, conselhos e recursos para que as políticas efetivem o sujeito de direitos. Comparativamente podemos dizer que, também na Educação e na Assistência Social, através de legislação complemen-

tar à Constituição de 1988, temos definição de fundo público e conselhos formuladores e fiscalizadores das políticas públicas que assegurem cidadania aos pais dos sujeitos de direitos, expressa na Carta Constitucional.

Ocorre que, não bastassem os recuos conjunturais entre as demandas da população e as leis aprovadas, inicia-se a reforma neoliberal no Estado brasileiro. Com o atraso de um país de capitalismo dependente, o modo de gestão do Estado testado no centro do imperialismo com Thatcher (Inglaterra, 1979) e Regan (EUA, 1980), entre outros, e também na devastadora ditadura chilena de Pinochet (1973-1990). De maneira ampla, nos países onde haviam sido conquistadas formas de bem-estar social, a doutrina neoliberal imputou às conquistas da classe trabalhadora a responsabilidade pela crise no processo de acumulação do capital, como afirma Anderson (1995)

A chegada da crise do modelo econômico pós-guerra em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo – as idéias neoliberais ganham terreno. As raízes da crise, conforme Hayek, estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e no movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (p.10)

E é para o enxugamento do Estado na esfera da proteção social que a ideologia neoliberal se voltará. Assim, no caso brasileiro, na medida em que as conquistas dos mínimos sociais a que a cidadania responsável como pais dos sujeitos de direitos era delineada, era já precarizada entre outras formas, pelo desemprego e pela perda dos direitos trabalhistas. Outra vez nas palavras de Anderson

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado ocorreu. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, alcançou êxito numa intensidade com a qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples

idéia de que não havia alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas – o fenômeno da hegemonia (1995, 23).

Treze anos depois da escrita deste “balanço do neoliberalismo” em que Oliveira (1995) vaticinou para a realidade de que o Estado brasileiro não tinha mais capacidade de regular nem o jogo do bicho, nem as brigas de galo, nem os créditos do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Social), seguimos a avassaladora destruição do Estado para o campo do trabalho e sua expansão no sentido do capital. Entre nós, está absolutamente fortalecido o pensamento hegemônico que sustenta formas privadas na gestão do público, de inúmeras maneiras. Trato aqui de uma apenas, materializada na infinidade de projetos e programas, ações de natureza compensatória, focalizada e cuja síntese é brilhantemente apresentada no filme “Quanto vale ou é por quilo?”¹⁹ a moderna escravidão instituída a partir do voluntariado social e outras perversidades no trato com o enorme contingente da população que vive entre a miséria e a pobreza. Frigotto (2007) ajuda-nos a pensar sobre a relação quantidade/qualidade quando aborda o ensino médio e formação e afirma que

as análises críticas nos indicam é de que no interior das relações sociais capitalistas é de sua natureza separar a quantidade da qualidade. Esta dissociação deriva da cisão de classe, frações de classe e grupos entre seres humanos na produção material e simbólica, estética, e afetiva da sua existência.

Considerações finais

Há nas políticas de governo um quantitativo que simbolicamente pode parecer qualidade, e é para as frações e grupos empregáveis por essas políticas, pela possibilidade de propagar as ideologias em disputa nas relações capitalista de produção. Assim, ainda que

¹⁹ Sérgio Bianchi, Brasil, 2005. O filme faz uma contundente analogia entre o comércio de escravos e a exploração da miséria pelo marquetim social, revelando uma solidariedade de fachada, onde o que vale realmente é o lucro e a projeção; social, político, mas, principalmente, econômico. Escravidão e exploração da miséria que se aproximam na manutenção de uma perversa ordem econômica e social.

o aprofundamento da miséria acentue as vulnerabilidades, sempre haverá mídia de um projeto social para capturar corações e mentes vulneráveis. Do ponto de vista do Estado, proliferam tentativas de mascarar a realidade tanto pela chamada responsabilidade social quanto por parcerias-público-privadas (PPPs). Naquela à custa de isenção de impostos que financia a caridade burguesa e nestas os governos injetam recurso público para o setor privado cumprir a parte social do contrato que o Estado mínimo não se dispõe a cumprir. Assim, os fundos previstos na legislação que especifica as políticas públicas são dispersos, ao invés de produzirem a universalização do acesso, permanência com qualidade, conclusão e continuidade (no caso da escola) aos direitos promulgados produzem quantidade de ações; a mercantilização torna-os serviços disponíveis para compra no mercado, seja diretamente com a cidadania pagando de seu bolso, seja indiretamente, mediado pelas ONGs e terceiro setor que proliferam no campo social brasileiro.

Esgarçando a rede de proteção integral, os agentes das políticas sociais em questão são trabalhadores/as precários/as: sem exigência de formação básica, nem específica; contratados/as temporariamente e, portanto, na iminência do desemprego. Os projetos e programas têm inúmeros proponentes e o poder público não controla sequer a intencionalidade educativa dos processos em curso que vai da militância comunitária, ao voluntariado empresarial, passa pelas concepções e práticas religiosas e vai à criminalidade, depende de quem, efetivamente, gerencia cada ação.

Problematizo a rede de proteção como um espaço-tempo de possível fragilidade da proteção integral à infância, à adolescência e à família, tendo em vista seu esgarçamento na medida em que as políticas de governo que tem entre seus agentes sujeitos que deveriam exercer o controle social das políticas de Estado sustentadoras do sujeito de direitos. Na medida em que se tornam prestadores de serviço – terceirizados – dos governos na execução das políticas sociais, quem exercerá o controle social? Que garan-

tirá expansão com qualidade do serviço público? Quem lutará pela ampliação das rubricas orçamentárias? Com quem fica a responsabilidade de garantir os direitos do sujeito de direitos?

Combateremos a vulnerabilidade em que estão imersas milhares de crianças e adolescentes Brasil a fora com tamanha disparidade nas políticas socioeducativas? Ou o desafio educativo na vida das crianças e adolescentes constitui a propaganda contra-hegemônica: apostar em projetos de vida contra a morte dos projetos do individualismo neoliberal.

Uma estratégia de dispersão do fundo público e precarização das vidas já nomeadas em vulnerabilidade assegurando, na contemporaneidade do capitalismo a forma de acumulação por *desposseção*, significando que o fundo recolhido por impostos e contribuições e cuja finalidade essencial seria reduzir desigualdades sociais, é, novamente, apropriado pelo capital, fantasiado de ONG, terceiro setor, fundação empresarial... por qualquer maneira constituindo mais uma forma de expropriação do trabalho e à classe trabalhadora. *Desposseção* tomada como expropriação, roubo: acumulação mediante golpes no fundo público por falências fraudulentas, privatizações, reformas do Estado... todas formas de acumular capital desapossando a classe trabalhadora materialmente e, na medida em que, os direitos sociais cuja expressão no contrato social de 1988 apontava para sua universalização como política pública de Estado vai tendo subsumida a sua natureza pública em benefício do políticas de governo, também o campo dos direitos conquistados na democracia burguesa vão sendo desapossados, violados de forma explícita como é o caso da previdência e assistência social ou cuja violação fica esmaecida, caso da educação escolar.

É o infante-juvenil brasileiro quem recomenda JUÍZO ao Estado, à sociedade civil e à família (nesta ordem!) para garantir a execução com qualidade dos direitos do sujeito de direitos!

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN: BORÓN, Atilio e SADER, Emir(orgs.). *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. RJ: Paz & Terra, 1995.
- FERRARO, Alceu. Crianças e Adolescentes No Rio Grande do Sul: Trabalho e Analfabetismo. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 203-221, 1997.
- FONSECA, Laura Souza. *Trabalho infanto-juvenil: Concepções, contradições e práticas políticas*. Niterói/Rio de Janeiro: UFF/PPG EDU, Tese de Doutorado, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A Formação do Cidadão produtivo*. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepção, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. Políticas Públicas de Educação Básica. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Anais do Seminário de Pesquisa: *Trabalho e Políticas Públicas de Educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007.
- HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl. *El Capital I*. Crítica de la Economía Política. México: Fondo de Cultura Económica Clásicos de Economía, 1991.
- OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. IN: BORÓN, Atilio e SADER, Emir(orgs.). *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. RJ: Paz & Terra, 1995.
- SCHEINVAR, Estela. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho Tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- THOMPSON, E.P. *A Formação da Classe Operária Inglesa II*. A maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Reprovação: mecanismo de exclusão no Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Elizabeth Marçal da Crus¹

Resumo

Esta pesquisa busca compreender as múltiplas determinações que conduzem ao alto índice de reprovação dos alunos dos 1º e 2º períodos dos cursos Técnico de Química e Controle Ambiental integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – campus Nilópolis (antigo Cefet de Química).

Neste trabalho, temos como ponto de partida dois pressupostos. O primeiro se refere que, apesar da Instituição preparar seus alunos técnica e cientificamente para disputarem o mercado de trabalho dentro da atual estrutura técnica produtiva, tem dificuldades em trabalhar com solidez a teoria e a prática, por que está voltada a responder às necessidades formativas, adaptativas, funcionais das constantes mutações do mundo do trabalho, em detrimento de uma formação completa. O segundo, à ênfase no ensino de graduação e pós-graduação e contração do Médio/Técnico, através da migração dos professores efetivos para a primeira modalidade e grande concentração de substituto na segunda modalidade, tendo como resultado a descontinuidade dos processos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação-Trabalho-Exclusão

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ, pós-graduanda do programa de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional Integrada a Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do IFRJ, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

Introdução

O objetivo desta proposta de estudo é apreender as múltiplas determinações que perpassam o alto índice de reprovação e como consequência a evasão e jubilação nas turmas de 1º (primeiro) e 2º (período) nos cursos Técnicos de Química e Controle Ambiental integrado ao Ensino Médio regular no IFRJ- campus Nilópolis.

De acordo com Minayo (2000, p.90), a história da ciência não revela um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico, com toda a relatividade do processo de conhecimento e “a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo”. Assim, a construção de uma problemática se faz, eminentemente, a partir de um problema da vida prática.

Dessa forma, o interesse pelo tema proposto está intimamente ligado à nossa inserção profissional, assistente social desta Instituição, que com o objetivo de conhecer a realidade de atuação se deparou com o fenômeno de alto índice de reprovação nos períodos iniciais e consequente evasão e futura jubilação desses alunos que de alguma forma não se ‘ajustaram’ ao modelo proposto pela Instituição. Assim, se faz necessário pensar a realidade em seu contexto histórico a fim de adentrarmos a aparência fenomênica do mundo da ‘pseudoconcreticidade’ do ‘claro-escuro’ porque “embora a realidade seja a unidade da essência e aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é” (CIAVATTA, 2001, p. 140).

O ponto de partida

O nosso ponto de partida, o nosso fato empírico, é a reprovação que precisamos superar nossas primeiras impressões, as impressões fenomênicas e ascender ao seu âmago, as suas leis fundamentais. Assim, o ponto de chegada não serão as primeiras

² O processo seletivo para os Cursos Técnicos, na modalidade integrada ao Ensino Médio, a partir da seleção para ingresso em 2004 passou a consistir de uma prova objetiva de múltipla escolha que contém 25 questões, sendo 10 de Língua Portuguesa e 15 de Matemática, e de uma Redação. Cada questão de múltipla escolha tem o valor de 4 pontos e a Redação, o valor de 20 pontos, totalizando 120 pontos.

representações do ponto de partida do empírico, mas o concreto pensado que é síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso. “Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese” (MARX, 2002, p. 122).

Não pretendemos ingenuamente oferecer um quadro “total” dessa realidade na infinidade de seus múltiplos determinantes. Conforme discorre Kosik (1976, p.36) “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade”, mas buscar as determinações e leis fundamentais para apreensão do fenômeno, ou seja, sua dimensão material, política, ideológica.

Com efeito, precisamos, no dizer de Kosik (1976) atingir “a coisa em si”, apreender as leis do fenômeno na sua concretude, na sua totalidade, tendo como ponto de partida

“Os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. [...], em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado” (FRIGOTTO, 2006, p.79).

Por conseguinte, o único pressuposto para Marx (2002) é que o homem é uma parte específica da natureza e deve ser descrito pensando em suas necessidades e poderes para satisfazê-las. Para garantir sua existência, ele deve constantemente transformar a natureza se diferenciando dessa forma dos animais. Temos então, o primeiro ato histórico do homem a produção dos meios que permitam a satisfação de suas necessidades, a produção da sua própria vida material. E, isso ele o faz no e pelo trabalho.

“Por meio do trabalho os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, como também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA e TONET, 2004, p.9).

Dessa forma, segundo Marx (2002), o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Ele possibilita o homem transfor-

mar a natureza, construir novos conhecimentos e habilidades, novas relações sociais, novas situações históricas. O trabalho potencializa a construção do homem como um ser autenticamente humano. “Que isto seja efetivado de forma mais ou menos plena, depende do momento histórico-social em que a humanidade se encontra e da forma concreta que o trabalho assuma” (TONET e NASCIMENTO, 2008, p. 4).

Assim, já dito anteriormente, para Marx (2002) o homem para poder existir deve transformar constantemente a natureza, adaptá-la às suas necessidades. Esse intercâmbio do homem com a natureza não significa que o trabalho esgota a natureza deste ser. O homem ao produzir os bens necessários para garantia de sua sobrevivência produz novas necessidades, possibilidades e habilidades que possibilitarão a história caminhar em direção à construção de sociedades cada vez mais complexas. O homem se torna mais complexo originando novas relações sociais como a linguagem, a arte, o direito, a política, a educação etc. Que mantém uma relação de dependência ontológica com ele (o trabalho)³.

O método de Marx tem como ponto de partida que a produção material dos indivíduos é determinada socialmente, quais sejam as condições, os modos e as finalidades.

“Determinado modo de produção [...] estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada, e que tal modo de cooperação é, ele próprio uma força produtiva; segue-se que igualmente que a soma de forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, por conseguinte, a história da humanidade deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas” (MARX e ENGELS, 1997, p. 42).

Portanto Marx (1974), contrapondo aos fisiocratas (Smith e Ricardo), examina a gênese da sociedade burguesa, que se preparava desde o século XVI e que no XVIII deu larguíssimos passos em direção à sua maturação, como um resultado histórico e não como

³ Para Tonet&Nascimento (2008), o não entendimento do pensamento de Marx no sentido ontológico é que levou a interpretar estas relações no sentido mecanicista e economicista.

ponto de partida da história. A essência humana para ele é histórica, se transforma, se constitui na maneira dos homens satisfazerem as suas necessidades, constroem seus modos de vida, seu modo de trabalho, suas formas de propriedade, suas relações sociais.

Na sociedade burguesa que emerge, o indivíduo “aparece despreendido dos laços naturais que, em épocas históricas remotas, fizeram dele um acessório de um conglomerado humano limitado e determinado”, mas o homem é um “animal social” que só pode isolar-se em sociedade, a sua singularidade se constrói no coletivo, se produz socialmente (MARX e ENGELS, 1977, p. 109).

Ao examinar o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação Marx tem como ponto de partida o elemento simples mercadoria considerada por ele a célula base da sociedade burguesa, por que através de determinações mais simples chegaria aos elementos mais concretos, às suas mediações, uma rica totalidade de determinações e relações diversas até alcançar a totalidade das relações sociais capitalistas de produção (MARX, 2002 ver também CIAVATTA, 2001).

Relações estas estabelecidas através da exploração do homem pelo homem onde a concepção conservadora considera impossível superar porque corresponde à verdadeira essência do homem mesquinho egoísta, individualista movido continuamente pelo desejo de acumular riqueza.

Contrapondo essa concepção, Marx afirma que o homem tem que ser simplesmente tomado como um ser natural, recusando dessa forma a noção de culpa e inocência⁴ que são termos relativos e históricos, podendo só ser empregado sob certas condições e de um ponto de vista específico (MÉSZÁROS, 2006).

Com efeito, na sociedade do capital, a atividade produtiva imposta ao homem pela sua necessidade natural é apropriada privadamente implicando uma relação de dominação e exploração dos proprietários dos meios de produção e dos que possuem somente como propriedade sua força de trabalho.

⁴ Homem egoísta ou benevolente por natureza.

Assim sendo, a forma de relação estabelecida entre o capital e o trabalho adquire o caráter fantasmagórico de relação entre coisas, produto histórico, datado, abstrato e artificial, produzido pelos homens.

Essa aparência não é descartada nem secundarizada porque revela e oculta à essência. Mas, não basta só captá-la, há de se partir da factualidade da mesma

“Para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factualidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando da sua processualidade, os traços que a particularizam” (NETTO, 2000, p. 59).

Reprovação: mecanismo de “exclusão” numa instituição federal de ensino que direciona sua educação objetivando aliar flexibilidade e competências diversificadas para o mercado de trabalho em constante mutação

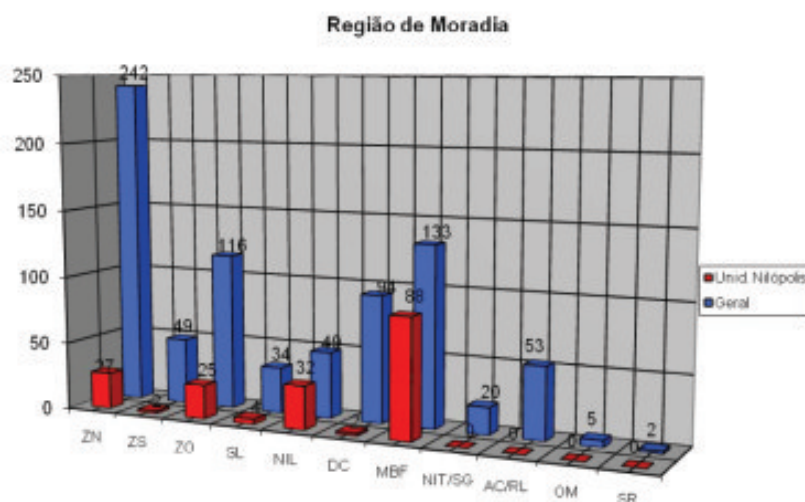
O IFRJ – campus Nilópolis no que tange a modalidade regular do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio oferece dois cursos: Controle Ambiental e Química. Os candidatos passam por um processo seletivo onde são ministradas provas objetivas de matemática e português, além de uma redação⁵. Para obter a aprovação, os inscritos devem obter o mínimo de trinta e dois (32) pontos, ou seja, oito (08) acertos e não obter nota Zero (0) na redação. A seleção obedece rigorosamente o critério de classificação. A cada ano letivo são oferecidas em média cento e oitenta (180) vagas, sendo que cento vinte (120) são para o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Controle Ambiental e sessenta (60) para o de química⁶. O número de candidatos ins-

⁵ Das cento e vinte vagas oferecidas para o curso de Controle Ambiental, sessenta (60) são para o primeiro semestre e o restante para o semestre seguinte. A mesma forma ocorre com as vagas oferecidas para o curso de Química, trinta (30) são para o primeiro semestre e o restante para o segundo semestre.

⁶ Dados baseados no relatório das informações referentes ao questionário sociocultural elaborado pela DIREC/ Coordenação de Concursos. Este quantitativo pode diminuir ou aumentar em cada processo seletivo.

critério para o processo seletivo é aproximadamente de um mil, quatrocentos e sessenta (1.460)⁴ e são oriundos de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro. No gráfico 1 buscamos mostrar os diversos locais de moradias dos candidatos que se inscreveram no processo seletivo de 2007 para unidade de Nilópolis, que contou com 1.461 inscritos.

Gráfico 1: Local de moradia dos candidatos aprovado na seleção de 2007.

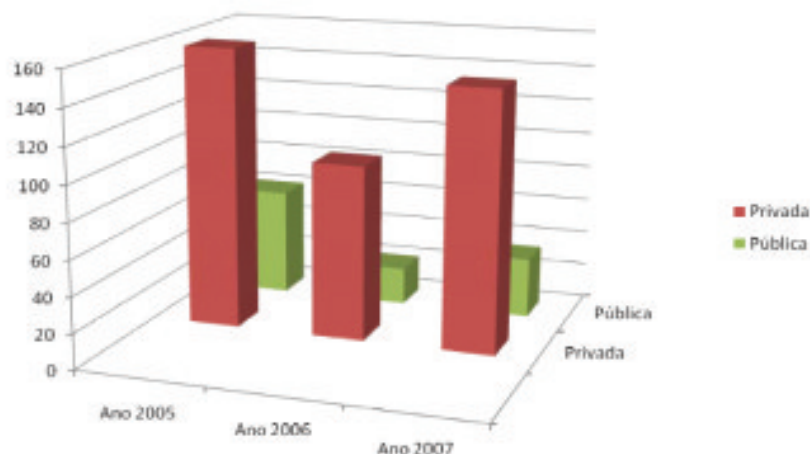


(Fonte: Questionário sócio-cultural/2007)

Podemos constatar através da representação do gráfico 1, que além de atrair um significativo número de candidatos para seu processo seletivo, são oriundos de diversas regiões do Rio de Janeiro, demonstrando a importância social e o reconhecimento dos serviços educacionais prestados.

Outro ponto a elencar que suscitou nossa inquietação, é a quase hegemonia da procedência de alunos aprovados e classificados no processo seletivo oriundos de Instituição de ensino privada. No gráfico 2, apresentamos a escola de origem dos candidatos aprovados e classificados na seleção de 2005, 2006 e 2007.

Gráfico 2: escola de origem dos aprovados na seleção de 2005, 2006 e 2007.



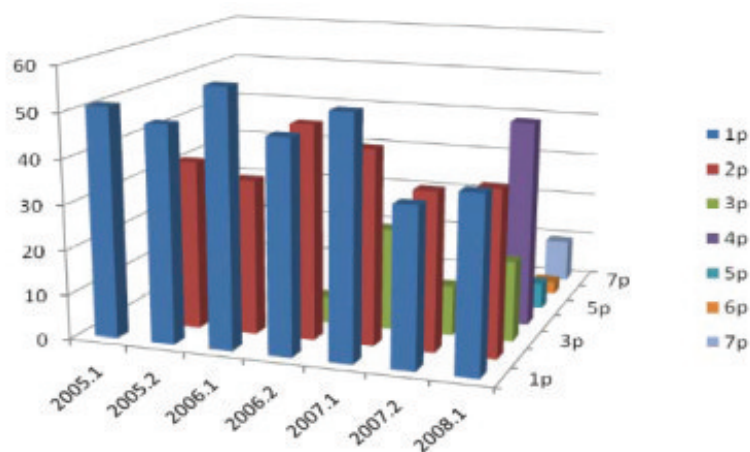
Fonte: Questionário sócio-cultural de 2005, 2006 e 2007.

No processo seletivo de 2005 foram classificados cento e cinquenta e nove (159) alunos oriundos da rede privada de ensino e, sessenta e quatro (64) procedente de escola pública destes, vinte e seis (26) são de origem municipal, trinta e quatro (34) estadual e hum 01 federal. Na seleção de 2006, noventa e nove (99) vieram da escola privada e vinte um (21) de escolas públicas, sendo que, quatorze (14) são de escolas municipais, seis (06) estaduais e hum (01) federal. Em 2007, cento e quarenta e seis são de Instituições de ensino privada e 34 pública, onde vinte e quatro (24) são de origem municipal e dez (10) estadual.

Ora, a seletividade é presente desde o início do processo do acesso ao se evidenciar uma grande proporção de alunos de escolas privadas, atribuindo a cada um o mérito de galgar a posição no pódio do tão concorrido processo seletivo. Assim, partilhamos com Frigotto (2004-2007) que no plano legal, a universalização do acesso na etapa correspondente ao ensino fundamental não garante a qualidade. A função social dual da escola no modo de produção social capitalista tende a colocar em campos opostos quantidade e qualidade.

No decorrer de nossa atuação profissional, em especial após a revogação do Decreto 2.208/97⁷, a instituição optou pelo retorno da modalidade do curso técnico Integrado ao Ensino Médio. As primeiras turmas, depois de exarado o decreto 5.154/2004, iniciaram no ano de 2005, apresentando um quadro constrangedor no que se refere a não-progressão. No gráfico 3, demonstraremos o alto índice de reprovações dos alunos dos períodos iniciais (1º e 2º períodos), a partir do 1º semestre de 2005 e o declínio gradativo nos períodos subsequentes.

Gráfico 3: percentual de reprovações por período desde 2005/01 até 2008/01.



Fonte: Diretoria de ensino médio e técnico.

O quadro constrangedor apontado graficamente, nos inquieta a procurar conhecer as múltiplas determinações que perpassa a

⁷ O Decreto 2.208/1997 institui o sistema de ensino profissional em três níveis: o básico (abrangendo a aprendizagem e os cursos rápidos para adultos), o técnico e o tecnológico, este último já no ensino superior. O Ensino técnico foi desvinculado do médio com o aparato ideológico que essa independência poderia resolver a distorção de, por oferecer escola de ensino médio de qualidade, a rede federal de ensino técnico atraia jovens de classe média com o objetivo de galgar o ensino superior, muitas vezes em especialidades que freqüentemente nada tinha ver com o curso realizado anteriormente (CUNHA, 1999-2000).

reprovação e como consequência a evasão e jubilação numa Instituição que supostamente recebe alunos que passam por um “funil” e que “teoricamente” são oriundos de “boas” escolas, com bons desempenhos acadêmicos⁸.

Considerações finais

A escola é uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, debruçar sobre a aparência fenomênica da reprovação e como consequência a evasão e jubilação, requer sair da imediatividade do fenômeno através dos elementos concretos que o constitui. Partimos da conjectura de que conceitos simples como, não-progressão, evasão e jubilação, são mediados por elementos mais concretos como a estrutura de classes da sociedade, a divisão do trabalho, a propriedade privada, a desigualdade de acesso aos benefícios sociais, a dualidade educacional, a moral burguesa, a educação para o trabalho, a internalização dos processos educativos dominantes inseridos num contexto mais geral que é a totalidade dos processos sociais nas relações de produção capitalista.

Para além das motivações pessoais para o estudo do tema proposto, a política educacional tem sido objeto de reflexões de políticos e intelectuais, muitos dos quais vêm produzindo elaborações teóricas sobre a temática através de dissertações e teses em diversas áreas do conhecimento. O serviço social, como profissão que atua no planejamento, avaliação e na execução de políticas sociais (as educacionais inclusive), estando diretamente voltado para a questão social em suas múltiplas expressões, possui particular interesse pelo tema. Conforme afirma Yamamoto (2005), é indissociável a aliança entre teoria e realidade, sendo necessariamente alimentada pela pesquisa. Dessa forma, a pesquisa torna-se um instrumento de vital importância para apreender a “questão

⁸ Nos atendimentos com os responsáveis dos alunos realizados pela Cotp (Coordenação Técnico-Pedagógica) da qual o serviço social é integrante, é consenso nas falas dos pais que seus filhos sempre tiveram bons desempenhos em suas escolas de origem, não entendendo o motivo de tal declínio acadêmico.

social”, a forma como os sujeitos a vivenciam, além de apontar as diversas formas de resistências e lutas e ações interventivas próprias à realidade.

A compreensão plena do fenômeno observado nunca será um conhecimento acabado, mas limitado e provisório, aberto a novos reconhecimentos e apreensões, por que,

“O conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade” (CIAVATTA, 2001, p. 145).

Referências bibliográficas:

- CIAVATTA, Maria. 2001. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes. P: 130-155.
- FRIGOTTO, G. 2004-2007. Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade e qualidade. Projeto aprovado pelo CNPq - RJ.
- IAMAMOTO, M. e CARVALHO, R. 2005. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 18ª ed. SP: Cortez, CELATS. Parte I. P: 29-121.
- IFRJ. 2005. Questionário sociocultural do Ensino Médio Técnico/campus Nilópolis.
- IFRJ. 2006. Questionário sociocultural do Ensino Médio Técnico/campus Nilópolis.
- IFRJ. 2007. Questionário sociocultural do Ensino Médio Técnico/campus Nilópolis.
- IFRJ.2008. Diretoria de Ensino Médio Técnico.
- LESSA e TONET. Introdução à filosofia de Marx. Redação final V8, 2004. Disponível em www.geocities.com/ivotonet/. Acesso em 20 de setembro de 2008.
- KOSIK, K. 1969. Dialética do Concreto. RJ: Paz e Terra. P: 169-191.

MARX, Karl. 2002. O Capital: crítica da economia política. 18ª Ed. Livro I. Volume 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. RJ: Civilização Brasileira.

_____. 2002. O Capital: crítica da economia política. 18ª Ed. Livro I. Volume 2. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. RJ: Civilização Brasileira.

_____. 2002. Introdução à Crítica da Economia Política. Tradução de Reginaldo Santana. 19ª edição. SP: Editora Civilização Brasileira. Livro I, volume I, seção I.

MÉSZÁROS, I. 2006. A Teoria da Alienação em Marx. SP: Boitempo.

MINAYO, M. C. de S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. RJ: Petrópolis: Vozes, 2000.

NETTO, J. P. 2000. Relendo a Teoria Marxista da história. In: História e História da Educação: O debate teórico-metodológico atual. SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.(orgs). 2ª ed. SP: editora Autores Associados. P: 50-64.

TONET e NASCIMENTO. 2008?. Descaminho da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Disponível em www.geocities.com/ivotonet/. Acesso em 22 de setembro/2008.

Como se Constroem as Categorias - Questões de história e de historiografia

Maria Ciavatta¹

Resumo

O campo trabalho e educação tem sua referência principal para a produção do conhecimento, na crítica à economia política. Poucos pesquisadores recorrem a fontes primárias e, se recorrem, não se obrigam à crítica das fontes ou as tratam no mesmo nível das fontes secundárias. Temos por hipótese que essa tendência à secundarização das fontes documentais decorre do fato de levarem em consideração apenas a crítica à economia política que fornece a chave da análise da mercadoria e da relação entre o capital e o trabalho. No entanto, um exame mais demorado sobre a obra de Marx como um todo, mostra a importância da história como chave da análise da produção da vida. Uma das evidências do amadurecimento da história enquanto campo de conhecimento é o crescimento do número de publicações que ostentam o termo historiografia em seus títulos. Nesta pesquisa, partimos da inquietação sobre como historiadores do trabalho, elaboram o conhecimento, particularmente, na relação do trabalho com a educação. Como se constroem as categorias em um texto de pesquisa acadêmica ou como se constrói o discurso (a história como método) sobre os processos históricos reais (a história como processo de vida). As fontes são textos de pesquisas de história e historiografia deste campo de estudos.

Palavras-chave: trabalho e educação; história e historiografia.

¹ Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e Professora Visitante da Faculdade de Educação de Serviço Social da UERJ.

Introdução²

As categorias não se constroem em abstrato. Se o termo categoria é de máxima generalidade e aplica-se aos mais variados conjuntos de seres, a sua aplicação á pesquisa requer um campo empírico ou documental que lhe dê conteúdo. Em nosso caso, é o campo trabalho e educação.

O campo trabalho e educação tem sua referência principal para a produção do conhecimento, na crítica à economia política. Poucos pesquisadores recorrem a fontes primárias e, se recorrem, não se obrigam à crítica das fontes ou as tratam no mesmo nível das fontes secundárias. Temos por hipótese que essa tendência à secundarização das fontes documentais decorre do fato de levarem em consideração apenas a crítica à economia política que fornece a chave da análise da mercadoria e da relação entre o capital e o trabalho. No entanto, um exame mais demorado sobre a obra de Marx como um todo, mostra a importância da história como chave da análise da produção da vida.

Se nos voltarmos para os historiadores de ofício veremos que uma das evidências do amadurecimento da história enquanto campo de conhecimento é o crescimento do número de publicações que ostentam o termo historiografia em seus títulos. Além desta aparência, há os estudos que, verdadeiramente, se debruçam sobre o fazer história, ou como se escreve a história, ou como se constroem as categorias na história.

Nesta pesquisa, partimos da inquietação sobre como historiadores do trabalho, elaboram o conhecimento, particularmente, na relação do trabalho com a educação. No entanto, por estarmos ainda na primeira fase da pesquisa, ainda não temos respostas

² Este texto é uma análise preliminar da pesquisa desenvolvida em 2008 no Projeto "História e historiografia em trabalho e educação – Como se constroem as categorias", desenvolvido no Neddade – UFF, com Bolsa de Produtividade CNPq. Agradecemos aos mestrandos e doutorandos em Trabalho e Educação e aos bolsistas Ana Carolina da Silva Gonçalves de Felipe Vieira Soares sua participação no amadurecimento do tema para fins da pesquisa.

suficientemente elaboradas sobre como se escreve a história da relação trabalho e educação. Assim, neste texto, após breves considerações sobre a questão das categorias, nos deteremos no exame de alguns autores que investigam a historiografia do trabalho; outros, a historiografia da educação; e, finalmente, alguns conceitos básicos para o estudo da relação trabalho e educação. Trata-se de compreender teórica e metodologicamente, como se constroem as categorias em um texto de pesquisa acadêmica ou como se constrói o discurso (a história como método) sobre os processos históricos reais (a história como processo de vida). As fontes são textos de pesquisas de história e historiografia dos respectivos campos de estudos.³

Conceitos e categorias

Categorias são classificações de uso corrente nas ciências, particularmente, nas ciências da natureza. As categorias devem caracterizar e ordenar, segundo critérios definidos, em gênero, espécies e subespécies um número grande de seres que são seu objeto de estudo, como é o caso da botânica, da zoologia e de outros campos do conhecimento. Elas não estão ausentes das ciências sociais, mas são de uso mais restrito, em termos de abrangência, pela dificuldade de ver os seres e fenômenos isoladamente, fora das relações que os constituem, pela complexidade das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos histórico-sociais. Mas isso, também, é um ponto de vista onde a ciência de corte positivista e a dialética diferem.

As categorias podem ter maior ou menor abrangência na inclusão dos seres de acordo com os critérios definidos. Mas o que nos importa aqui é um outro aspecto das categorias, é seu estatuto teórico, a acumulação de conhecimento que lhe dá sustentação. Na medida em que uma categoria alcança, por seus fundamentos e pesquisa científica, maior poder explicativo ela adquire a qualidade de um conceito, isto é, uma elaboração com capacidade

³ Alguns aspectos tratados neste texto têm por base Ciavatta, 2008.

explicativa da realidade. Mas os dois termos, categoria e conceito costumam ser intercambiáveis no meio acadêmico.

No caso desta pesquisa, quando falamos em como se constroem as categorias, queremos partir das classificações mais simples dos fenômenos envolvidos na relação capital e trabalho, compreender seu sentido, sua densidade teórica e como se utiliza na elaboração de um determinado texto de natureza histórica ou como se escreve a história.

Galló (1984)⁴ aponta três características básicas das categorias que vamos reproduzir em termos muito breves: (i) objetividade, isto é, não são apenas seres de pensamento, elas se referem a seres e fenômenos que são exteriores à sua representação;⁵ (ii) historicidade, ou seja, existem em relação a uma certa temporalidade, são, simultaneamente, duração e mutabilidade; (iii) universalidade, no sentido de que são gerais, referem-se a grupos de seres, fenômenos ou objetos de determinadas características. É o que permite a linguagem e a comunicação – o que entendemos por “letra” independe de suas formas particulares, tamanho, modo de escrever etc.⁶

Cada campo tem suas categorias próprias: a física tem massa, corpo, luz etc.; a economia, tem custo de produção, valor, mercadoria etc.; a educação tem ensino, aprendizagem, formação humana, avaliação etc. Uma categoria pode pertencer a mais de um campo com significados diferentes, a exemplo de estrutura que está presente em vários campos, a exemplo de arquitetura, socio-

⁴ Os exemplos aqui citados e certas explicitações não pertencem, necessariamente, ao texto do autor que inspira esta seção.

⁵ Exceto em filósofos idealistas como Platão, Kant.

⁶ Marx (1979) sintetiza de modo simples estas idéias: “Do mesmo modo que em toda ciência histórica ou social em geral, é preciso não esquecer, a propósito das categorias econômicas, que o objeto, neste caso, a sociedade econômica burguesa, é dao tanto na realidade como no cérebro; não esquecer, portanto, que as categorias exprimem formas de existência, condições de existência determinadas, muitas vezes, simples aspectos particulares desta sociedade determinada, deste objeto, e que, por conseguinte, esta sociedade, de maneira nenhuma começa a existir, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que ela está em questão como tal” (p. 235, grifos do autor).

logia, história, educação. A dialética utiliza categorias filosóficas, extremamente gerais, como realidade, casualidade, possibilidade, universal, particular, singular, teleologia, necessidade, liberdade, abstrato, concreto, estrutura, função, parte, todo, essência, fenômeno, totalidade, contradição, mediação etc.

A escolha das categorias depende, de um lado, da visão de mundo e da opção teórica do pesquisador; de outro, das exigências do objeto pesquisado. A historiografia ocupa-se em examinar como fenômenos e acontecimentos se tornam relatos histórico utilizando determinadas categorias analíticas, sua força para desvelar a realidade que não está aparente nos fenômenos, os limites da realidade que tende a transbordar do aprisionamento analítico.

Uma historiadora analisa a história do trabalho

Ângela Castro Gomes (2004), historiadora social do trabalho, expõe alguns aspectos da revisão historiográfica em curso no país, o que ela considera um avanço nas matrizes interpretativas da questão social no campo das ciências sociais, ampliando “o que se pode entender por ação política em uma sociedade marcada por relações de poder extremamente desiguais como a brasileira”. Esses novos estudos acompanham toda uma “grande transformação” teórica e metodológica da historiografia em nível internacional, articulando história política e história cultural, o que também é o ponto de vista de Marie-Paule Caire Jabinet (2003).

Para a autora, houve um enriquecimento do enfoque socioeconômico mais estrutural com a abordagem de variáveis políticas e culturais, para melhor compreensão das relações sociais entre dominantes e dominados. “Com isso, ao lado de categorias já empregadas e que não são abandonadas, como a de classe social e de ideologia, outras são introduzidas e consideradas de eficaz valor explicativo, como é o caso de etnia, pacto, negociação e cultura política”. Essa renovação afasta a possibilidade de generalizações e formalização dos processos sociais frequentes em estudos pautados em modelos de matriz estruturalista ou

economicista, quer de base marxista, mais comuns na história, quer marcados pela lógica instrumentalista da ação coletiva, mais própria das ciências sociais.

Eram explicações construídas a partir de variáveis “externas” aos processos históricos, recorrendo a fatores definidos *a priori* e de “fora” (a exemplo da “verdadeira consciência de classe” ou a “racionalidade dos cálculos e benefícios”). Uma questão de interesse para nosso tema são as abordagens de dominantes e dominados que teriam deixado de ser “simplistas, dicotômicas, teleológicas” dando um sentido mais completo às análises das relações de dominação onde os trabalhadores, até mesmo os escravos, são sujeitos da própria história. A descoberta de novas fontes também teria contribuído para esse avanço (Gomes, *op. cit.*, p. 158-61).

Entre os autores que contribuíram para o estudo do trabalho escravo no final do século XIX e do trabalho assalariado no século XX, destaca E. P. Thompson (1988), por retomar o conceito de classe social, questionando sua reificação e toda uma lógica de determinação “em última instância” do político e do social pelo econômico; assim como a afirmação da centralidade dos valores e comportamentos de um grupo social, cuja posição no mercado de trabalho inclui, também, etnia, gênero, as tradições culturais. A categoria “experiência” põe em cena a vivência desses atores sociais e evidencia a forma como Thompson (2002) influenciou essa historiografia.

Da inclusão de fatores políticos e culturais, passa-se a trabalhar a dimensão social do pensamento e das idéias, explorando-se “pistas” e “indícios” (e autores como Carlo Ginzburg, Robert Darnton), além da aproximação da história com a antropologia (e autores como Clifford Geertz, Marshall Shalins). Outros aspectos da mudança, apontados por Gomes (*op. cit.*) são: passa-se a conhecer os trabalhadores pela própria ‘fala’ ou de outros, por textos escritos, cerimônias rituais, manifestações de resistência etc.; há a conquista da legitimidade de trajetórias individuais; categorias de pensamento, imaginário e cultura política, considerando

crenças e valores dos trabalhadores, indo além do campo formal dos dominantes (parlamentar ou eleitoral).

Nesse processo, várias ações são politizadas (festas e práticas cotidianas), entendendo que existem relações de poder e de hierarquia também no campo dos dominados. A análise das relações de dominação passa a se ocupar não apenas do conflito aberto mas, também, de “relações” mais sutis, de negociações e “alinhamentos aparentemente inusitados”, convergência de interesses entre dominantes e dominados, pactos políticos, negociações (op. cit., p. 161-2).

A seguir, Gomes seleciona dois períodos, a história social do trabalho escravo no Brasil, no século XIX e a história social do trabalho livre no século XX, de abertura da historiografia a novas abordagens. O primeiro caso, expresso nas pesquisas de Hebe Mattos Gomes, um grande ganho foi o abandono dos mitos, a exemplo do escravo “coisa”, evidenciando que escravos e libertos ou nascidos livres podiam compartilhar um mesmo tipo de atividade, possuíam formas bem estruturadas de seu trabalho na rua e mantinham a produção de significados culturais durante a produção de mercadorias e serviços. No mesmo período, em suas pesquisas, Chalhoub mostra como os escravos interferiam nos negócios que envolviam sua compra, venda e transferência para novas fazendas e senhores (idem, p. 163-9).

No segundo caso, a história social do trabalho livre, coletâneas com textos produzidos em tese de doutorado, como a organizada por José Ricardo Ramalho e Marco Aurélio Santana, e suas próprias pesquisas sobre o trabalhismo e as de Elina da Fonte Pessanha, de Regina de Moraes Morel, de Fernando Teixeira da Silva, contestam mitos correlatos ao paternalismo e à “coisificação”, tais como o populismo e a manipulação dos trabalhadores. Descortina-se uma “classe trabalhadora sujeito de sua história, que se relacionava com autoridades políticas e policiais, além do patronato, delimitando objetivos e negociando demandas, das mais variadas formas, apesar dos constrangimentos políticos mais amplos”, do Estado Novo, por exemplo. Outros espec-

tos dizem respeito à utilização, a seu favor, da pregação governamental ao “direito social do trabalho” (idem, p. 174-8).

Historia e historiografia da educação

Saviani (1998) constata que a história se coloca como um problema para o homem quando precisou compreender a causa, o significado e a direção das transformações no tempo. O que teria vindo a ocorrer na época moderna, a partir do século XVII, atingindo sua máxima expressão teórica no século XIX, nas obras de Hegel e Marx, e na vertente positivista derivada de Comte, advogando a fidelidade da história aos fatos. Assim, a história teria se constituído com um caráter científico, mantendo-se como descrição, mais próxima da narrativa, de um gênero literário.

Após a reação anti-racionalista da virada do século XIX para o século XX, representada por obras de Spengler e Dilthey, entre outros, surge o movimento da Escola dos *Annales* que busca superar os limites da historiografia tradicional positivista, até então dominante. Historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Ferdinand Braudel desenvolvem uma história de caráter totalizante que vem a ser contestada nos anos 1970 sob pressupostos estruturalistas com origem na filosofia, na lingüística, na etnologia. Daí surgirá a “nova história”, contrapondo-se tanto à história tradicional positivista quanto na perspectiva crítica marxista ou derivada da primeira fase da Escola dos *Annales*

O autor reconhece o esforço dos educadores-pesquisadores de história da educação para estabelecer um diálogo à altura dos historiadores de ofício. Mas critica o que tem ocorrido às vezes, a adoção apressada e equivocada de certas novidades teóricas. Nas páginas finais de seu texto, ele declara a “preocupação de investigar a história da educação pela mediação da sociedade, o que indica a busca de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento”(p. 12-4).

Sobre questões específicas da historiografia de relevo para a história da educação, encontramos em Decca (1998) uma discussão

pertinente sobre narrativa e história. A narrativa é uma questão da história desde a antiguidade, na forma de um relato, um modo de comunicação escrito ou oral, tal como as narrativas literária, dramática, histórica, da imprensa, de ofícios e relatórios, de cinema etc.. Mas, a atualidade trouxe à cena dos estudos historiográficos a proposta teórica de Hayden White (1995) que propõe situar a história como narrativa no plano das manifestações culturais.

Mas o sentido mais profundo da proposta de White é o estudo da história como uma narrativa, a semelhança de tantas outras que buscam entender e interpretar o real, reduzindo a historiografia e a teoria da história aos seus termos formais. Decca resume sua crítica a White concordando que a história é uma narrativa que pretende representar aquilo que aconteceu no campo das ações humanas, mas diz: “O que nos incomoda é a forma como ele funde história e a ficção literária num mesmo universo de comunicação e de funcionamento lingüístico. (...) A narrativa histórica e a narrativa ficcional apenas colocam-se em campos diferentes na maneira delas referirem-se ao real” (p. 18).

Decca também concorda com Tzvetan Todorov (1966) que a história distingue-se do discurso, pois a história, ou seja, os acontecimentos, os personagens são parte da realidade que deve ser representada “no texto narrativo, ao passo que o discurso seria o modo que um narrador utilizaria para tornar compreensível para os leitores uma determinada realidade, (...) a narrativa seria o modo de expressão utilizado pelo narrador”. A história situa-se no campo dos conteúdos, enquanto que a narrativa, no plano da expressão. Mas White teria razão ao chamar a atenção para “os elementos expressivos das narrativas históricas, a forma como seus elementos significantes produzem efeitos de verdade ” (p. 20-23).

Não vamos nos deter no debate sobre a história cultural e seus limites, o que foge aos objetivos deste texto. Mas a questão da cultura não é estranha à historiografia em trabalho e educação. A obra de E. P. Thompson tem forte acento teórico na cultura, sem que com isso perca a dimensão da contradição capital e trabalho, presente na vida e na educação dos trabalhadores.

No campo da história da educação, Faria Filho (2005), examina a apropriação desse autor pelos historiadores da educação no Brasil. Ele considera que o estudo da relação colonizador/colonizado, pouco explorada na historiografia da educação brasileira, tem um apoio importante na obra de Thompson. O mesmo ocorre com o conceito de “experiência” desenvolvido pelo historiador inglês, porque “é pela experiência que os sujeitos se constituem, sejam estes sujeitos indivíduos ou classes sociais”.

Para Thompson, “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (como supõem alguns praticantes teóricos)” [...], a experiência inclui sentimentos, normas, vivências, família, parentescos, religião etc. (Faria Filho, op. cit., 244). Também é este o sentido que demos à questão do trabalho (Frigotto e Ciavatta, 2002), chamando a atenção para um duplo movimento, “a crítica da dimensão reducionista de trabalho a emprego e seu vínculo linear com os processos educativos escolares, e a compreensão do trabalho na sua relação necessária com a produção da vida” (p. 8).

A historicidade da relação trabalho e educação

A relação trabalho e educação se desenvolve nas múltiplas relações do mundo do trabalho e da escola. A questão teórico-metodológica fundamental é a concepção da história como processo e da história como método (Labastida, 1983), que deve balizar o exame da produção historiográfica na área.⁷

Partimos do conceito de que a história, como processo, é a produção da existência dos seres humanos em sociedade (Marx, 1979), o que é uma concepção entre tantas. Da mesma forma, a história como método é a sua representação ao nível do pensa-

⁷ No conjunto do projeto em desenvolvimento, devemos examinar a história do trabalho e da educação na sociedade brasileira do final dos anos 1980 até a atualidade, um período aproximado de 20 anos.

mento, e não é menor o conjunto de controvérsias sobre o que são os relatos, as narrativas, o discurso que se elabora sobre a vida em sociedade. Mas, se a história são os acontecimentos, suas estruturas sociais e seus relatos, a historiografia é a análise crítica da história realizada e escrita, a história pensando a si mesma como um fazer que preserva, registra e interpreta a memória que os povos, classes e/ou grupos sociais tem de si.

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. A complexidade da apreensão do sentido e natureza destas mudanças se amplia quando o tecido estrutural da sociedade, em suas múltiplas dimensões apresenta tensões e mudanças abruptas e profundas, sem, todavia, haver uma ruptura do modo de produção. Assim se apresenta a produção da existência em sociedades profundamente desiguais como a brasileira, em um país com alto nível de sobre-exploração do trabalho (Marini, 2000), que permite aos bancos lucros “inimagináveis em outros lugares” (Pochmann, 2007), “onde desapareceu a perspectiva de um progresso que torne o país decente” (Scwartz, 2007), país tragicamente caricaturado na imagem do “ornitorrinco” (Oliveira, 2003).

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)

Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, à custa de enorme simplificação, reduz-se a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, os produtos do trabalho, as atividades laborais. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, na complexidade das relações sociais que es-

tão em sua base, 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 que aliena o ser humano de si mesmo e dos produtos de seu trabalho (Lukács, 1978, Mészáros, 1981).

No contexto da produção urbana industrial, Hobsbawn (1987) historiciza e amplia a noção de classe trabalhadora, de um conteúdo meramente econômico (proprietários e não-proprietários dos meios de produção), para suas dimensões sociais e culturais. O autor propõe caracterizar a classe operária, observando as especificidades do contexto ao qual pertencem. Identifica algumas forças que contribuem para a especificação do conceito: a economia nacional, o Estado, as leis, as instituições, as práticas e a cultura de um país. Além disso, o pertencimento a um grupo social, político ou religioso pode se constituir em elemento importante desta especificação. Aponta, ainda, a existência, dentro da classe operária, de identificações múltiplas, não excludentes, e que variam no tempo e no espaço, de acordo com o contexto histórico (p.79-98). E. P. Thompson (1981), através do conceito de experiência, concorreu largamente para uma melhor compreensão da totalidade social pertinente à condição de classe.

A escola tradicional sempre pretendeu preparar as classes⁸ populares para o trabalho, separando os futuros dirigentes dos produtores, os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Para Gramsci, muitos séculos se passaram até que se recuperasse, pelo menos teoricamente, a perspectiva unitária da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, e ele se tornasse, de novo, em político (Manacorda, 1991, p. 112 e ss.).⁹ E isto somente foi possível quando o trabalho produtivo alcançou uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi se concre-

⁸ Ver, entre outros, Hobsbawn, op. cit.; Thompson, 1981.

⁹ Parte destas reflexões constam de Ciavatta Franco, 1993.

tizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento, da ciência como uma força produtiva.

Considerações finais

A questão fundamental, como reitera Pierre Villar (1995 e 1992), é a recusa a toda visão a-histórica, a exemplo das posições positivistas, generalistas (a filosofia da história) e pós-modernas, e a afirmação da história como produção social da existência humana. As fontes utilizadas são textos de pesquisas de história, de historiografia e de trabalho e educação.

Algumas questões conceituais se destacam nos trabalhos historiográficos examinados: o enriquecimento do enfoque sócio-econômico e estrutural com a abordagem de variáveis políticas e culturais; a retomada do conceito de classes sociais e ideologia em temas como trabalho, gênero, etnia, cultura política; interesses, pactos políticos, negociações; a emergência do protagonismo dos sujeitos sociais nas abordagens de classe como dominantes e dominados; a presença dos valores, comportamentos, experiência e condições de trabalho nas análises das classes trabalhadoras; a dimensão social do pensamento e das idéias. Do ponto de vista metodológico, acompanha esse processo a ampliação de fontes, tais como o uso das imagens fotográficas, a fala dos sujeitos investigados e de outros, cerimônias rituais, manifestações de resistência, festas e práticas cotidianas.

A história do trabalho e da educação implica a contextualização dos fenômenos educacionais tal como são produzidos nas sociedades capitalistas, dentro da contradição da apropriação privada do trabalho pelo capital. A questão das classes sociais também é fundamental para pensar historicamente o tema. Mas o conceito de experiência de trabalho, segundo E. P. Thompson, e o exame condições de trabalho e de outros vínculos sociais do trabalhador, segundo E. J. Hobsbawn, vieram contribuir de forma significativa para a historicização do conceito de classe trabalhadora e o estudo da relação trabalho e educação.

Referências bibliográficas

- CAIRE-CABINET, M.-P.(2003). *Introdução à historiografia*. Bauru: EDUSC..
- CARDOSO, C. F. (2005). *Um historiador fala de teoria e metodologia. Ensaios*. Bauru: EDUSC..
- CIAVATTA, Maria. Questões de história e de historiografia . Uma discussão em aberto. Trabalho preparado para o X Congresso Luso-fro-Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 4 a 7 de fevereiro de 2009 (mimeo).
- CIAVATTA FRANCO, M. (1994). *A Escola do Trabalho*. (Tese de Professor Titular-Trabalho e Educação). Niterói: UFF.
- CIAVATTA, M. (2001) (2001). O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes.
- DECCA, S. de. Narrativa e história. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.) (1998). *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR..
- FARIA FILHO, L. (2005). Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: _____. *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica,
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M..(orgs.) (2002). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (2006). *A formação do cidadão produtivo. A cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: MEC/INEP.
- GALLÓ, Gaspar Jorge. Garcia. *Categorias del materialismo diatético*. La Habana: Editorial Gente Nueva, 1984.
- GOMES, A. de C.. (2004). Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. *Estudos Históricos*, CPDoc-FGV, Rio de Janeiro, n. 34, jul.-deza., p. 157-186.
- HOBSBAWN, E. J. (1987) *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LABASTIDA, J. (1983) O objeto da história. *Nova escrita*, Ensaio, São Paulo, 5 (11/12): 161-175.
- LUCKÁCS, G. (1981). Para a ontologia do ser social. O trabalho. In: _____. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Cap.I, 2°. Tomo. Roma: Editori Reuniti. Trad. De Ivo Tonet. Mimeo.

LUKÁCS, G. (1978). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, nº 4, pp. 1-18.

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

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

SAVIANI, D..(1998). O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR.

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. (2002). *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. RJ: Civilização Brasileira.

THOMPSON, E.P.(1988) Padrões e experiências. In:_____. *A formação da classe operária inglesa. A maldição de Adão. II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra..

TODOROV, T. (1966). Les catégories du récit littéraire, *Communication*, (8), Paris, Seuil, pp.125-151.

VILAR, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Edições João Sá da Costa..

VILAR, P. (1992). *Pensar la historia*. México: Instituto Mora..

WHITE, H. (1995) *Meta-história. A imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP.

A urgência do tempo, a politecnicidade como horizonte e a dimensão da solidariedade

Wilson Carlos Rangel Coutinho¹

*A utopia está no horizonte...
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe jamais alcançarei.
Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.*
Eduardo Galeano

Resumo

Procurando articular o homem e o tempo histórico, este trabalho busca propor algumas considerações sobre a importância nuclear de mantermos revitalizada a pauta relativa ao pensamento político desalinhado e aos projetos educacionais necessários ao novo arranjo social pretendido, num contexto em que a instância temporal é determinante como limite e como desafio para a jornada humana. Procura trazer à discussão as determinações político-econômicas do neoliberalismo na sociedade brasileira agravada pelo capitalismo dependente e nela, as limitações e possibilidades da concepção educacional escolar unitária e politécnica. Com tais preocupações, são recuperadas algumas discussões a respeito do tempo, da efemeridade da existência humana, do tempo histórico e da necessidade e urgência da ação e do compromisso do homem, buscando sugerir que, no enfrentamento de nossas eventuais inquietudes, uma boa pista na recorrente procura de um sentido para a vida, pode vir da atitude de transcendência de nós mesmos.

Palavras-chave: tempo-escola unitária e politécnica; capitalismo dependente.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Uerj; Professor do Colégio Técnico da UFRRJ.

Introdução

Com base na epígrafe de Eduardo Galeano, antecipamos parte da discussão que pretendemos empreender, ainda que num movimento de aproximação temática insuficiente. Mais do que um assunto de pauta, a questão de nos ocuparmos com um ideário que o tempo e as circunstâncias parecem determinar inexequível, revela a preocupação que nos tem acompanhado quando somos assombrados por determinações ideológicas de absolutas impossibilidades alternativas. Trata-se de um recurso cuja finalidade é sugerir, logo de partida, um horizonte de perseverança e de inspiração transcendentes para quem caminha por terras áridas. A estratégia mais se justifica quando se soma à recorrente questão da efemeridade da existência humana a nossa insistência em abandonar a lógica – aparentemente consolidada pelo sistema capital – em nome de outro sentido para a vida.

Na obra “O desafio e o fardo do tempo histórico” de Mészáros, um sentimento que pode aflorar em quem o lê é o da urgência, embora na admissibilidade de que a afirmativa esteja correta, maior é a chance de que o fato se dê, na razão direta do maior número de janeiros já computados na vida do leitor em questão. Uma urgência provocada, quem sabe, pela lembrança de reflexões como a de Rubem Alves (2004) ao alertar para o fato de que ao informarmos nossa idade, distraidamente, fazemos referência a quantos anos *temos*, quando a rigor, o número de aniversários que comemoramos aponta, melancolicamente, para o tempo que já não temos mais.

Vivemos tempos de atmosfera irrespirável e, não apenas – embora não seja pouco - em função da produção destrutiva do sistema dominante como a define Mészáros (2007) e, que põe em cheque a sobrevivência do planeta, mas também por que a nova edição do velho capitalismo torna mais dramáticas suas mazelas, além de insistir em tentar demonstrar a inevitabilidade de sua perpetuação, num movimento que se de todo, não se consolida, é pródigo em reduzir o oxigênio das nossas esperanças, tornando mais opaco o horizonte deste tempo.

Ainda que se recorra às concepções de Japiassú & Marcondes (2006:265) como a de que “o tempo, juntamente com o espaço, é considerado um dos elementos constitutivos do real e de nossa forma de experimentá-lo” ou, quando esses autores expressam o pensamento de Newton: “o tempo é absoluto, independente dos eventos que ocorrem nele, constituindo uma ordem homogênea de natureza matemática (...)” e de Bérqson que “estabelece uma distinção fundamental entre tempo, uma realidade abstrata, homogênea, divisível em instantes e que faz parte da vida social e do pensamento científico, sendo que na verdade não é real, e a duração (...), dado imediato da consciência subjetiva e que dá sentido à nossa experiência”; a tais indicações, em que pese a fecundidade temática daí derivada, mas considerando as reflexões que estamos propondo, talvez se deva acrescentar algumas incursões pela dimensão transcendente da poesia como a de Fernando Pessoa: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos”.

Temos um cenário de dificuldades que não parecem pequenas e cujas raízes, estão relacionadas com o sistema capitalista naquilo que de pior ele consubstancia que é o enfraquecimento e o esgarçamento do tecido social, tornado raso de valores ético-políticos.

O que nos importa, é uma análise do tempo sob ponto de vista da ação humana. Podendo-se aceitar que a dança é, metaforicamente, a imagem do som, queremos propor a concepção de que “o tempo seja o espaço do homem”. A ação humana materializa-se em sua efêmera jornada. Por isso, a importância da atenção para o tempo da travessia, para não ficarmos “à margem de nós mesmos”.

“O desafio e o fardo do tempo histórico” de Mészáros (2007) é, além de obra valorosa, a escolha de um título capaz de sintetizar sem perda de densidade, um texto rico de argumentações que

apontam para a necessidade da ação humana voltada para a construção de um outro arranjo social que alimente a expectativa de maior humanização do homem, além de permitir uma relação sustentável com a natureza que agoniza sob a égide do capital.

Indivíduo nenhum e nenhuma forma concebível de sociedade hoje ou no futuro podem evitar as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico, bem como a responsabilidade que necessariamente emerge de ambos. Em termos gerais, talvez a maior acusação contra a nossa ordem social dada é que ela degrada o fardo inescapável do tempo histórico significativo – o tempo de vida tanto dos indivíduos como da humanidade – à tirania do imperativo de tempo reificado do capital, sem levar em conta as conseqüências (Mészáros, 2007: 33).

A perseverança mais do que o resultado imediato – que pode não satisfazer – e o enfrentamento do pessimismo, como ensina Mészáros, referindo-se à fortaleza psicológica de Gramsci, são fundamentais:

Se as pessoas em geral realmente aceitassem essa concepção do tempo que faz a apologia do capital, afundariam inevitavelmente no abismo sem fundo do pessimismo. Gramsci, mesmo quando sofria pessoalmente a maior das misérias, e ao mesmo tempo percebia a proximidade da catástrofe nazifacista para a humanidade, recusou-se absolutamente a se render ao extremo pessimismo (...) ele rejeitou vigorosamente a idéia de que se devesse permitir que o pessimismo subjugassem a vontade humana (...) (2007: 23).

Procurando articular o homem e o tempo histórico, este ensaio buscará, num primeiro movimento, propor considerações sobre a importância de mantermos a pauta relativa ao pensamento político e aos projetos educacionais desalinhados, num contexto em que a instância temporal é determinante como limite e desafio.

Num segundo movimento, traremos à discussão as determinações político-econômicas no capitalismo dependente do Brasil e limitações e possibilidades da concepção educacional escolar politécnica.

Nas considerações finais serão recuperadas discussões a respeito da efemeridade da existência humana, do tempo histórico e da necessidade e urgência da ação e do compromisso, sugerindo

que, no enfrentamento de nossas inquietudes, uma pista na procura de um sentido para a vida, pode vir da atitude de transcendência de nós mesmos.

Pensamento político e projetos educacionais desalinhados

Numa época em que a mundialização do capital está consolidada, em que a financeirização do sistema permite a acumulação simultânea ao desemprego estrutural; tempo do encurtamento das distâncias que não suprime, mas acentua as desigualdades sociais; tempo do desenvolvimento da ciência e da tecnologia apartadas de responsabilidades ético-políticas. É necessário insistir nas possibilidades de um pensamento desalinhado e em idéias alternativas àquelas rasas de compromisso humano.

Não apenas necessário, mas urgente se além do presente interessa-nos o futuro como destaca Mészáros(2007:74): “É o futuro que precisamos ter em mente com olhos críticos, para que sejamos participantes ativos do processo histórico, plenamente conscientes e preocupados com as implicações fatídicas do poder destrutivo do capital no estágio presente da história”.

O autor, ainda aponta para “a extrema gravidade da situação que temos pela frente, cujas ameaças à sobrevivência humana são uma questão de *imediatez*”. E, acrescenta considerações sobre as inseqüências do sistema capitalista, tomando o campo da economia para as suas observações:

Os imperativos destrutivos subjacentes que só podem ser explicados nos termos da lógica insana do capital se aplicam à questão da economia (...) O modo de operação do sistema do capital zomba da necessidade de economizar (...) É seu desperdício voltado ao lucro que coloca diretamente em perigo a própria sobrevivência da humanidade e nos apresenta o desafio de fazer alguma coisa quanto a isso como uma questão de grande *urgência* (Mészáros, 2007: 75).

No Brasil, desde o início da década de noventa e, frustrantemente, até este momento de meados do segundo mandato do

governo Lula, concepções neoliberais vêm produzindo danos irreparáveis:

Este processo não se alterou no seu fundamento no primeiro e agora segundo governos de Lula da Silva, em vários aspectos se aprofundou. O esforço dos governos Cardoso em destroçar o acúmulo de forças do campo contra-hegemônico ao projeto neoliberal, paradoxalmente ganha, no governo Lula, um elemento mais letal, o de estilhaçar o frágil campo de esquerda e anular um acúmulo de mais de século de luta por mudanças estruturais e de horizontes socialistas (Frigotto, 2008: 13).

A política imposta aos países da periferia do sistema, além do amargo e inseqüente receituário econômico, como é próprio do metabolismo capitalista, interferiu também nos processos educacionais, produzindo graves conseqüências.

Na década de 1980, tendo como pano de fundo a contribuição para a consolidação do processo de redemocratização nacional e o empenho na elaboração da nova constituição brasileira, os debates educacionais, voltados para a construção de uma nova LDBEN² foram marcados por acentuada preocupação com o projeto de uma educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal na expressão de Frigotto (2005: 79).

Com o andamento do processo político e como resultado do tensionamento provocado pela reação das forças conservadoras, a LDBEN só promulgada em 1996 acabou não contemplando àquelas aspirações mais progressistas, principalmente por sua regulamentação, através de alguns Pareceres do CNE³ e dos Decretos decorrentes, particularmente o Decreto 2208/97⁴, voltados para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio – como exemplo e a pretexto de destacar o campo mais específico dos nossos estudos - que, impediam qualquer avanço naquela direção aludida.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Conselho Nacional de Educação.

⁴ Decreto 2208/97: entre outras disposições, separa o ensino médio da educação profissional técnica e institui a pedagogia das competências.

Para a melhor compreensão das razões que continuam impedindo a consolidação desse projeto educacional alternativo, as considerações de Frigotto (2005:78) elucidam:

Gramsci, ao pensar a escola de seu tempo, assinalava que a mesma somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade. O que assinalamos neste texto, e nos demais que constituem esta coletânea, se inscreve numa longa luta da sociedade brasileira no âmbito econômico, político, cultural e educacional. Projeto que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram as desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular (...)

Apesar das dificuldades para a transformação social, Antônio Joaquim Severino também busca aquele otimismo da vontade de Gramsci para, ancorado na utopia, procurar outro horizonte de possibilidades e esperanças educacionais que também são nossas:

No contraponto dessa situação de degradação, de opressão e de alienação, a educação é interpelada pela utopia, ou seja, por um *télos* que acena para uma responsabilidade histórica de construção de uma nova sociedade. Isso decorre da condição dos homens como sendo também seres teleológicos, dispondo da necessidade e da capacidade de estabelecer fins para sua ação. (2005,p. 306).

Frigotto (2005:78) também se refere à construção da utopia “de ir além da sociedade regida pelo capital”, mas tem o cuidado de explicar utopia como “outro lugar”, o que é decisivo para suas argumentações, além de permitir que usemos Mário Quintana para, sem descaracterizá-lo, arriscarmos a categoria do inatingível alcançável: “Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos se não fora a presença distante das estrelas”.

A finalidade pretendida para a concepção educacional que se deseja construir é a fundamentação de uma nova sociedade, sendo indispensável uma educação básica que vá no sentido contrário às disposições legais vigentes. E, apesar da substituição do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04 que admite a oferta do ensino médio integrado ou, justamente por sua limitação de alcance, aquela concepção de educação escolar politécnica per-

manece na pauta dos que insistem num pensamento político e num projeto educacional desalinhados, inclusive e principalmente, por identificarem aí o germe necessário, ainda que insuficiente, para a transformação social.

Capitalismo dependente e concepção educacional escolar politécnica

Considerando a inexistência de condições estruturais e o peso da integração subordinada do Brasil ao capitalismo internacional, como a define Florestan Fernandes (1975), nosso esforço industrial não representou ganhos sociais refletidos na distribuição da riqueza, apesar das promessas ministeriais da década de 1970 que aludiam a necessidade de esperar pelo crescimento do bolo (econômico) para então distribuí-lo. Talvez, já possamos aplicar aí, a metáfora do “ornitorrinco” de Francisco de Oliveira (2003), na medida em que estava configurada a contradição decorrente da imoral associação entre a pujança econômica e a indigência social.

Trágico é que exatamente no campo industrial, no início deste novo milênio, está se configurando uma preocupante tendência:

O relatório da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (Unctad) de 2003 classifica os países em desenvolvimento em quatro grupos: os de industrialização madura (...); os de industrialização rápida (...); os de industrialização de enclave (...); e os países em vias de desindustrialização (...). Neste último grupo encontram-se vários países da América Latina, dentre eles a Argentina e o Brasil. Essas economias caracterizam-se por queda ou estagnação dos investimentos e participação da produção manufatureira no PIB em declínio (Paulani, 2006, p.86).

As análises de Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes são decisivas no sentido de refutar a tese de que a dualidade da sociedade brasileira resulta da impossibilidade do desenvolvimento do Brasil moderno como decorrência do Brasil arcaico.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005:10) referindo-se a Francisco de Oliveira esclarecem que “(...) a imbricação do atraso, do

tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido potencializam nossa formação específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho". E ainda esmiúçam mais essa interação plena "(...) os setores denominados de atrasado, improdutivo e informal se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial".

Uma das decorrências de tal processo pode ser definida como "modernização conservadora", ainda na expressão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (idem: 11):

Mal a Constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se, com o governo Collor de Mello, a radicalização da modernização conservadora. Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reforma do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência anteriormente analisada (idem, ibidem: 13).

Com esse contexto, faremos considerações a respeito dos limites e possibilidades da educação escolar brasileira voltada para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

A partir da promulgação em 1996 da LDBEN e, principalmente, através dos Pareceres do CNE que deram origem aos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e do Decreto 2208/97, estava restaurado o sistema dual na educação brasileira, consolidando um projeto mais amplo, consoante com as reformas e ajustes sócio-econômicos, que mantinham a integração subordinada do país aos ditames neoliberais.

Restava a expectativa de que com a chegada ao poder do governo Lula, o posicionamento do Brasil sofresse uma transformação que alcançasse inclusive o campo educacional, mas infelizmente não foi o que se verificou. E, Paulani (2006: 100) acrescenta:

No caso do Brasil essa submissão foi completa, tão completa que mesmo um governo pilotado por um partido operário nascido de baixo para cima, de árdua luta dos trabalhadores, foi incapaz de escapar dela(...) Para sair dessa situação, é preciso mais do que nunca força política e disposição de enfrentar interesses secularmente constituídos e que foram devidamente vitaminados nesses últimos 15 anos de escancarado e depois envergonhado neoliberalismo.

Frente a tais circunstâncias agir de que maneira? O que fazer, especificamente no campo educacional? É razoável buscar possibilidades de desenvolvimento humano e de uma concepção societária para além do capital, sob os imperativos desse sistema, a partir da educação escolar? Ivo Tonet (2005) aponta para as limitações dessa possibilidade apresentando objeções às concepções teóricas centralizadas nos “preceitos de cidadania e democracia”, por entender que a cidadania é ontologicamente incapaz de proporcionar a emancipação humana.

Mesmo atentos a tais objeções, acreditamos que há muito a ser feito. Premidos pelo tempo, numa contradição peculiar, no caso brasileiro do capitalismo dependente de Florestan, do ornitorrinco de Oliveira, apesar de dificuldades extraordinárias, há o imperativo do pensamento e da ação desalinhados, buscando a superação em direção a uma humanidade mais humana. E, se de todo, cidadania e democracia não bastam, amadurecidas em nome de direitos universais e da dignidade do homem, são imprescindíveis, e no nosso caso, representam uma meta a ser alcançada plenamente, inclusive pela contribuição decisiva da educação escolar.

Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de reconhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e ao seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista (Frigotto, 2006:241).

Com a mesma análise de conjuntura e com o foco voltado para a integração entre o ensino médio e a educação profissional

técnica, Ramos (2008) apresenta uma contribuição às Secretarias de Educação Básica e de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, onde sob o título “Marcos Conceituais do Ensino Médio Integrado”, enumera propostas argumentando 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 aprender (...).
- 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 (...).

Ainda que esses três sentidos apresentados na primeira proposta de Ramos, já ofereçam a referência necessária, recorreremos às seguintes propostas também apresentadas por ela:

A centralidade do ensino médio não é o mercado de trabalho, mas sim as necessidades dos sujeitos (...). 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 (...). 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 (...).

A autora põe em relevo questões muito caras aos professores envolvidos na discussão da educação escolar unitária e politécnica. 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 inadiáveis à vida econômico-produtiva. E, ainda mais, quando 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 e às suas peculiaridades, apontando para a necessidade da travessia na busca dos novos rumos pretendidos.

Considerações finais

Para além das concepções de Newton e Bérqson a respeito do tempo e buscando mais a observação de Mészáros de que “Indivíduo nenhum e nenhuma forma concebível de sociedade hoje ou no futuro podem evitar as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico bem como a responsabilidade que necessariamente emerge de ambos”, somada às transcendências que a poesia sempre estimula imaginar, criava-se o tom adequado a maior fertilidade das reflexões que pensávamos propor aqui.

É possível que, de alguma forma, na medida em que avançavam tais reflexões, algumas respostas possam ter sido sugeridas, ou percebidas. Mas mesmo na hipótese mais provável, de que respostas sugeridas ou percebidas, este trabalho não tenha produzido, ainda assim, a necessidade de recorrermos a autores que direta ou indiretamente dedicam suas pesquisas ao instigante tema do desafio e do fardo do tempo histórico, pode ter contribuído para iluminar o tema, objeto de recorrentes e tendenciosas análises, que procuram associá-lo a uma espécie de “esquizofrenia” dos que insistem em apontar a centralidade do seu valor para a concepção de outros arranjos sociais.

Qual a medida do tempo? Como tomá-lo em nossas mãos se ele insiste em escapar entre os nossos dedos? Como impedir a percepção - ao alcançarmos determinada idade - de que “estamos morrendo”, num raciocínio que no fundo, se aproxima daquele de Rubem Alves, de que nossa idade revela os anos que já não temos?

Talvez, para nossa remissão, a resposta de nossas angústias possa ser encontrada, numa dimensão outra, por nós milenarmente pouco visitada, a dimensão da solidariedade. Se descobirmos

ao final de uma existência, que a rigor sabemos fugidia, que estivemos voltados para as preocupações dos próximos e dos distantes também e para a luta em defesa de todas as manifestações da vida, é possível que nos acalente a desconfiança de que, sendo o tempo “o espaço do homem”, sua melhor medida é irmos para além de nós mesmos.

Referências bibliográficas

- BRASIL, *Decreto Federal nº 2208*. Brasília, 1997.
- _____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.
- FERNANDES, F. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M e RAMOS, M.(orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortêz, 2005.
- FRIGOTTO, G. *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: FIOCRUZ, 2006.
- _____. Prefácio. In NEVES, L.& BRONKO, M. *Mercado do conhecimento e o conhecimento para mercado*. Rio de Janeiro: ____,2008.
- JAPIASSU, H & MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MANCIBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In BOCK, Ana Mercês (org). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MÉSZÁROS, I. *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à Razão Dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PAULANI, L.M. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In LIMA, J & NEVES, L.(orgs). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- RAMOS, M. N. *Marcos Conceituais do Ensino Médio Integrado*. Contribuição à reunião com a Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, Brasília, 2008.
- RUBEM, A. *Se eu pudesse viver minha vida novamente*. Campinas: Verus Editora, 2004.

SEVCENKO, N. *A Corrida para o século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SEVERINO, A.J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In LIMA, J & NEVES, L.(orgs).*Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

TONET. I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

A Saúde e o Estado brasileiro – uma abordagem histórica; subsídios para a compreensão da Política Nacional de Promoção da Saúde

Mauro de Lima Gomes¹

Resumo

A saúde entendida como um direito do cidadão e um dever do Estado, na realidade é uma conquista que reflete um processo histórico de construção desse direito e que ao longo do tempo foi perpassado por várias mediações históricas estruturantes e conjunturais que possibilitaram nos dias atuais termos esse direito gravado em nossa constituição.

A criação da Política Nacional de Promoção da Saúde pode trazer um avanço em relação à amplitude da concepção de saúde e conseqüentemente das ações que o Estado deve prover.

Pretendo com esse trabalho, obter subsídios preliminares para a compreensão da relação entre saúde e Estado buscando observar como a saúde auxiliou na constituição do Estado brasileiro e como as diferentes estruturas e ações que o Estado teve e realizou traduziram conjunturas temporais onde interesses diversos atuavam através de correlações de forças distintas.

Essa relação direito à saúde e papel do Estado será importante na compreensão do potencial que a PNPS pode ter em relação ao reforço a esse direito, assim como uma atuação do Estado no provimento de uma saúde que seja a resultante de uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: saúde e direito, Estado brasileiro, políticas de saúde, promoção da saúde.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Política Públicas da UERJ e Formação Humana; Professor Pesquisador da EPSJV/FIOCRUZ

Introdução

No ano de 2006 foi aprovada a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) pelo Ministério da Saúde e que traz elementos importantes no sentido de compreender a saúde de forma abrangente, sendo encarada como o resultado de múltiplas determinações sociais.(BRASIL,2006).

Os possíveis avanços que a PNPS pode trazer não se restringem a uma visão mais abrangente do que seja saúde, demarca também a necessidade de uma postura mais consciente da população em relação a hábitos de vida, mas também trazem para ela um papel de protagonismo na discussão e encaminhamento de soluções para os problemas de saúde além de reafirmar o compromisso que o Estado deve ter na promoção e manutenção da saúde de sua população.

Essa visão da PNPS é compatível com a principal política de saúde existente em nosso país que é o Sistema Único de Saúde (SUS) que foi uma conquista do movimento da reforma sanitária brasileira e que contou com a adesão de amplos setores da sociedade brasileira participantes da 8ª Conferência Nacional de Saúde realizada em 1986 e que teve influência decisiva na Assembléia Nacional Constituinte possibilitando que em nossa atual Constituição a saúde pudesse ser encarada como um direito do cidadão e um dever do Estado.

É necessário, porém identificar de que saúde estamos falando, ou seja, qual a sua concepção e a partir dela dimensionar o que o Estado deve fazer no sentido de garantir a mesma a seus cidadãos.

Também é importante ter claro que a concepção do que seja saúde e as ações que cabem ao Estado realizar foram distintas em vários momentos da construção histórica de nosso país, demonstrando que diferentes tensões, contradições e interesses demarcaram vários períodos de nossa história e contribuíram para a própria consolidação do Estado.

O objetivo desse artigo é fazer uma aproximação inicial com os esses períodos históricos procurando identificar como a saúde era encarada e em que medida o Estado conseguia (ou não) desempenhar o papel de prover a mesma a seus cidadãos.

Nesse sentido faremos a partir de trabalhos realizados, uma abordagem desses diferentes períodos buscando identificar algumas das principais questões referentes à estrutura do Estado, suas ações realizadas em relação à saúde e a contribuição para a concepção do direito a saúde.

Desenvolvimento

O início de nosso corte histórico será a primeira república onde o pensamento sanitário teve destacada atuação no sentido de afirmação da identidade nacional e conformação de um Estado.

Os relatos das doenças que ocorriam no Brasil no início do século XX dão conta da ocorrência de doenças nas cidades como, por exemplo, a febre amarela e a varíola que foram alvos de campanhas sanitárias organizadas por Oswaldo Cruz. As iniciativas de regulação e controle das condições de vida e saneamento até então eram consideradas tímidas, havendo a partir desse período a consolidação da concepção de “polícia sanitária” no país. Através de uma organização sanitária militarizada, isto é, composta de brigadas de mata mosquitos, polícia e delegacias sanitárias, o Estado buscou produzir uma estrutura urbana melhor adequada ao momento de consolidação dos novos interesses financeiros, comerciais e industriais. (Costa, 1985).

Podemos observar que vários trabalhos dividem o movimento sanitário nessa época em dois períodos fundamentais, o primeiro, que seria marcado pela presença de Oswaldo Cruz à frente dos serviços federais de saúde (1903-1909) tendo como característica principal a ênfase no saneamento urbano da cidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e o combate às seguintes epidemias – febre amarela, peste e varíola, sendo que no segundo momento (1910 a 1920) foram dadas atenções as endemias rurais –

ancilostomíase, malária e mal de Chagas, buscando nessas ações a possibilidade de cura a integração dos habitantes doentes e abandonados do interior do país(ertões). (HOCHMAN, 1998).

Em outra importante obra, é possível localizar no início do século XX as principais questões que envolviam o debate sobre a saúde e o desenvolvimento do país;

“Uma das questões mais provocantes no estudo da Velha República é compreender como aluta pelo saneamento ganha uma força simbólica tão grande a ponto de conquistar as primeiras páginas dos periódicos nas grandes capitais, o Brasil denunciado como um “vasto hospital”. A análise do movimento das idéias permite desvendar em parte como se deu a *politização* da questão sanitária durante o primeiro período republicano.

Durante esse período, mais particularmente depois da primeira grande guerra, a produção literária e sociológica tornou-se marcadamente nacionalista, a medida que as esperanças de salvação do Brasil voltaram-se para a tarefa de construção de identidade nacional. Havia duas correntes de pensar nacionalista. Uma sonhava com um Brasil “moderno” e atraía intelectuais que viam no crescimento e progresso das cidades brasileiras os sinais da conquista da civilização. A outra corrente preocupava-se em recuperar no interior do país sua nacionalidade, e buscava integrar o sertanejo ao projeto de construção nacional.

O primeiro grupo a que me referi abraçava princípios contraditórios. De um lado a preocupação nacionalista impunha superar o atraso, modernizar o país. Entretanto, para esta corrente nacionalista, um Brasil moderno significava necessariamente um Brasil europeizado. Só a migração estrangeira – estritamente branca e européia – poderia limpar os brasileiros da nódoa do passado escravocrata e dos efeitos perniciosos da miscegenação. O sangue novo – “sangue bom” – permitiria ao brasileiro redimir-se e purificar-se da contaminação de raças supostamente inferiores” (SANTOS, 1985, p.2).

A corrente de pensamento que buscava recuperar no interior do país sua nacionalidade se fortaleceu muito pela ação dos médicos Belisário Pena e Artur Neiva que em 1912 realizaram viagens pelos estados do nordeste e Goiás denunciando as péssimas condições de vida no interior do país. Essa experiência do Instituto Oswaldo Cruz foi divulgada em relatório em 1916. A partir da publicação do Relatório Pena-Neiva, o movimento sanitário su-

perou sua fase urbana, com a nova bandeira do saneamento dos sertões (SANTOS, 1985).

Nesta época as ações de saúde pública eram realizadas pelo Estado por diversas motivações ligadas ao modelo econômico vigente no país que era agroexportador e que buscava mão de obra para as lavouras a partir de uma política de imigração, quanto a assistência individual essa era realizada em Santas Casas que atendiam aos que não tinham renda ou pelo médico de família, opção limitada aqueles que tinham recursos financeiros.

Devemos destacar também que para fazer face aos desafios de um país com muitas doenças, era necessária a ação do Estado em todo o seu território, o que esbarrava em problemas de como organizar a atenção à saúde.

Pelo princípio constitucional de autonomia estadual e municipal havia uma restrição de possibilidades de uma ação coordenada em âmbito federal. Nesse contexto cabia aos poderes locais o cuidado da saúde da população, sendo de responsabilidade do governo federal as ações de saúde no Distrito Federal, a vigilância dos portos e a assistência aos estados da federação em casos previstos e regulados constitucionalmente. O órgão federal responsável era a Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP) criada em 1897 como parte da estrutura do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (LIMA & HOCHMAN, 1996).

Na década de 1920, importantes mudanças ocorreram em relação à previdência e às primeiras formas de organização das caixas de aposentadoria, apontando uma modificação em relação aos benefícios sociais de responsabilidade do Estado, conforme apontado:

“O surgimento da Previdência Social no Brasil se insere num processo de modificação da postura liberal do Estado frente à problemática trabalhista e social, portanto, num contexto político e social mais amplo. Esta mudança se dá enquanto decorrência da contradição entre a posição marcadamente liberal do Estado frente às questões trabalhistas e sociais e um movimento operário-sindical que assumia importância crescente e se posicionava contra tal postura. Esta também é

a época de nascimento da legislação trabalhista brasileira. Em 1923 é promulgada a lei Eloy Chaves, que para alguns autores pode ser definida como marco do início da Previdência Social no Brasil. No período compreendido entre 1923 e 1930 surgem as Caixas de Aposentadoria e Pensões - CAPs. Eram organizadas por empresas, de natureza civil e privada, responsáveis pelos benefícios pecuniários e serviços de saúde para os empregados de empresas específicas. As CAPs eram financiadas com recursos dos empregados e empregadores e administradas por comissões formadas de representantes da empresa e dos empregados. Cabia ao setor público apenas a resolução de conflitos. No modelo previdenciário dos anos 20 a assistência médica é vista como atribuição fundamental do sistema, o que levava, inclusive, à organização de serviços próprios de saúde. Caracteriza ainda este período, o elevado padrão de despesa. Estas duas características serão profundamente modificadas no período posterior (CUNHA & CUNHA, 1998 apud Brasil, 2005, p.29)

No período seguinte de 1930 a 1945, denominado Era Vargas, pode-se perceber importantes alterações referentes à organização da saúde coletiva através da dinamização das instituições responsáveis e também da assistência individual pela interiorização das ações de saúde;

“No plano da política de saúde, pode-se identificar um processo de centralização dos serviços que objetivava dar um caráter nacional a esta política. Nesta época, uniformizou-se a estrutura dos departamentos estaduais de saúde do país e houve um relativo avanço da atenção à saúde do interior, com a multiplicação dos serviços de saúde.

Em relação às ações de saúde coletiva, esta é a época do auge do sanitarismo campanhista. No período de 38/45 o Departamento Nacional de Saúde é reestruturado e dinamizado, articulando e centralizando as atividades sanitárias de todo o país. Em 1942 é criado o Serviço Especial de Saúde Pública – SESP, com atuação voltada para as áreas não cobertas pelos serviços tradicionais”. (CUNHA & CUNHA, 1988 apud BRASIL, 2005, p.30).

Nesta época em relação à seguridade social ocorre a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs), que congregavam as categorias profissionais com destaque naquele período como os ferroviários, bancários, empregados do comércio, marítimos, estivadores e funcionários públicos. Assim como as CAPs os IAPs ofereciam serviços de assistência médica porém com dife-

renciação. Enquanto nas CAPs a assistência médica, que no início da criação das Caixas era realizada de forma indistinta e por serviços próprios, com a restrição orçamentária que essas instituições começaram a sofrer houve uma redução desse tipo de assistência, limitada a quando houvesse capacidade financeira para tal. Diferentemente dos IAPs que contavam com uma solidez financeira e optaram pela compra de serviços médicos. (BRASIL, 2005; OLIVEIRA & TEIXEIRA, 1986).

O período posterior foi marcado pelo contexto externo como a vitória na Segunda Grande Guerra dos Estados Unidos e dos Aliados que teve grande repercussão no Brasil. Grandes manifestações populares contra a ditadura acabaram resultando em outubro de 1945 na deposição de Getúlio Vargas e na elaboração em 1946 de uma nova Constituição.

A partir de então a até 1964 o Brasil viveu uma fase conhecida como período de redemocratização, marcado por eleições diretas para os principais cargos políticos, pluripartidarismo e liberdade de imprensa, das agremiações políticas e sindicatos. (BERTOLLI FILHO, 2008).

Nesse período também importantes mudanças em relação à estrutura organizacional da saúde ocorreram:

“No campo da saúde pública vários órgãos são criados. Destaca-se a atuação do Serviço Especial de Saúde Pública – SESP, criado no período anterior, em 1942, em decorrência de acordo com os EUA. O SESP visava, principalmente, a assistência médica dos trabalhadores recrutados para auxiliar na produção de borracha na Amazônia e que estavam sujeitos à malária. A produção de borracha era necessária ao esforço de guerra dos aliados na 2ª guerra. Criou-se também o Ministério da Saúde, em 1953. As ações na área de saúde pública se ampliaram a ponto de exigir uma estrutura administrativa própria.

Neste período, os sanitaristas discutiam sobre política de saúde, refletindo o debate que acontecia sobre economia. Havia de um lado aqueles que achavam que as condições de saúde melhorariam se fossem utilizadas técnicas e metodologias adequadas, de outros países. O SESP era um exemplo deste grupo, pois, no início, a estrutura dos serviços era sofisticada e cara, semelhante à estrutura dos Estados Unidos. De outro lado haviam os sanitaristas que buscavam uma prática arti-

culada com a realidade nacional. Mas por muitos anos, as idéias do primeiro grupo influenciaram a prática do governo". (BRASIL, 2005, p.31)

No período governo militar (1964 – 1980) houve movimentos contraditórios como a retração do Ministério da Saúde aliada à extensão de cobertura previdenciária e à extensão de cobertura da assistência médica, sendo que essa última foi alvo de intensa acumulação de capital através do privilégio da construção de um complexo médico-hospitalar.

"O primeiro efeito do golpe militar sobre o Ministério da Saúde foi a redução das verbas destinadas à saúde pública. Aumentadas na primeira metade da década de 60, tais verbas decresceram até o final da ditadura. Apesar da pregação oficial de que a saúde constituía um fator de produtividade, de desenvolvimento e de investimento econômico, o Ministério da Saúde privilegiava a saúde como elemento individual e não como fenômeno coletivo. E isso alterou profundamente a sua linha de atuação". (BETTOLLI FILHO, 1996, apud BRASIL, 2005, p.33).

Ilustrando a extensão de cobertura previdenciária e a formação do complexo médico hospitalar os pesquisadores Jaime de Oliveira e Sonia Fleury Teixeira retratam com exatidão esse período;

"A primeira característica marcante deste período é portanto a extensão de cobertura previdenciária de forma a abranger a quase totalidade da população urbana e ainda parte da população rural. A política de concessão de assistência é assumida como um direito "consensual".
A segunda característica desse período é então a orientação da política nacional de saúde para o privilégio da prática médica curativa, individual, assistencialista e especializada, em detrimento de medidas de saúde pública, de caráter preventivo e de interesse coletivo.
Podemos resumir a terceira característica desse período: a intervenção estatal na área da saúde, optando pela prática médica curativa e individual veiculada por intermédio da Previdência Social, propiciou a criação de um complexo-médico-industrial, responsável pelas elevadas taxas de acumulação de capital das grandes empresas monopolistas internacionais da área de produção de medicamentos e de equipamentos médicos". (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 1986, p.209).

Nas décadas de 80 e 90 é construída a base do SUS contemporâneo a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde, Assem-

bléia Constituinte e Constituição. O SUS é configurado como um sistema em que os três níveis de governo, a União, o Estado e os Municípios atuam de forma articulada, cabendo a este último a definição da organização de sua política de saúde.

A trajetória da reforma sanitária brasileira e a criação do SUS foi objeto de vários trabalhos que apontam o seu desenvolvimento, principais problemas e perspectivas num processo ainda em curso (PAIM: 2008 (a), 2008(b); ESCOREL, NASCIMENTO, EDLER 2005) bem como a luta política para a conquista da saúde como um direito na constituinte e na Constituição de 1988 apontando as tensões, visões antagônicas e disputas (RODRIGUES NETO, 2003) permitindo perceber o quanto é necessário ainda realizar no sentido de aprimorar as políticas públicas de saúde, mais especificamente o SUS, assim como a luta constante pelo exercício do direito à saúde por parte dos cidadãos.

Considerações Finais

Essa rápida passagem por diferentes períodos de nossa história, onde busquei, através do relato direto de diferentes autores, perceber o quanto o tema da saúde teve implicação em um série de mudanças ocorridas, como o próprio sentido de nacionalidade, as formas de prestação de assistência à saúde ligada à previdência, o papel central do governo federal na criação de estruturas compatíveis, o privilegiamento de uma determinada forma de assistência à saúde e o movimento da reforma sanitária e construção do atual SUS.

Buscou-se trazer alguns aspectos destacados pelos diferentes trabalhos pesquisados e que julguei pertinentes no sentido de apresentar aproximações da discussão do papel do Estado na garantia da saúde de sua população, sem contudo querer esgotar a complexidade desses períodos.

O papel das políticas de saúde na formação de noções de cidadania, na construção de Estados nacionais e das burocracias públicas e nas mudanças nas relações entre Estado e sociedade

tem sido crescentemente reconhecido. (LIMA, FONSECA, HOCHMAN; 2005).

Porém é necessário um maior entendimento da relação Estado-sociedade e para isso, pode nos ajudar a construção que Coutinho realiza em relação às categorias de Antonio Gramsci, que faz uma distinção entre sociedades do tipo oriental e ocidental, onde as primeiras se caracterizam por uma proeminência do Estado – O Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa, enquanto a segunda (tipo Ocidental) se caracterizaria por uma relação mais equilibrada entre Estado e sociedade civil (COUTINHO, 2006).

Como uma das características positivas do atual SUS podemos apontar o direito a participação e controle social a partir da ocupação de instâncias colegiadas pelos profissionais e usuários do sistema. Embora exista este direito, é necessário um aprimoramento em relação à participação nas diferentes instâncias como Conselhos Gestores de Unidades, Conselhos Distritais, Conselhos Municipais, Conselhos Estaduais além da participação nas Conferências nos três níveis de governo.

Para uma atuação efetiva nessas instâncias é necessário porém um tipo de “sociedade ocidental” onde o papel mais consistente da sociedade pode estar apontando na direção de uma relação mais equilibrada com o Estado, principalmente na luta pela garantia efetiva de um dos direitos básicos do homem, o direito à saúde e a própria vida.

Nesse sentido, o possível fortalecimento da participação da sociedade – usuários do SUS e conselheiros de saúde – previstos na PNPS como uma ação de fortalecimento da população ou seu *empoderamento*, no sentido de ampliar em quantidade e qualidade as ações referentes à proteção, promoção e assistência à saúde prestada pelo Estado ao conjunto de seus cidadãos pode ser um elemento importante num maior equilíbrio na relação Estado - sociedade.

Referências Bibliográficas:

BERTOLLI FILHO, Claudio. 2008. História da saúde pública no Brasil. São Paulo: Editora Ática.

BRASIL, 2005. Projeto Multiplica SUS: (Re) Descobrimo o SUS que temos para construirmos o SUS que queremos vol. 1. Evolução histórica das políticas de saúde no Brasil.

BRASIL, 2006. Portaria 687 de 30 de maio de 2006 do Gabinete do Ministro. Estabelece a Política Nacional de Promoção da Saúde, Brasília, 30 de março 2006.

COSTA, Nilson Rosário. 1985. Lutas urbanas e controle sanitário – origens das políticas de saúde no Brasil. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.

COUTINHO, Carlos Nelson. 2006. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (org). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 173-200.

SCOREL, Sarah; NASCIMENTO, Dilene Raimundo; EDLER, Flávio Coelho. 2005. As origens da Reforma Sanitária e do SUS. In: LIMA, Nísia Trindade (org). Saúde e Democracia – História e Perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: editora Fiocruz, p.59-81.

HOCHMAN, Gilberto. 1998. A Era do Saneamento. São Paulo: Editora Hucitec

LIMA, Nísia Trindade; FONSECA, Cristina M. O; HOCHMAN, Gilberto. 2005. A saúde na construção do Estado Nacional brasileiro: Reforma Sanitária em Perspectiva Histórica. In: Lima, Nísia (org). Saúde e Democracia – História e Perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 27-58.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. 1996. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo (Orgs.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz. p 252

OLIVEIRA, Jaime de Araújo & TEIXEIRA, Sônia m. Fleury. (Im) Previdência Social – 60 anos de história da Previdência no Brasil. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

PAIM, Jairnilson Silva. 2008 (a). A Reforma Sanitária Brasileira. Contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz

PAIM, Jairnilson Silva. 2008 (b). Reforma Sanitária Brasileira: avanços, limites

e perspectivas. In: MATTA, Gustavo Corrêa (org). Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos do SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 91-122.

RODRIGUES NETO, Eleutério. 2003. Saúde - Promessas e Limites da Constituição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

SANTOS, Luiz Antônio de Castro. 1985. O pensamento sanitário na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade. Dados - Revista de Ciências Sociais, v.28, n.2, p. 193-210.

Gestão Democrática da Educação: Valores Proclamados e Valores Reais

Roberto Faria¹

Resumo

O presente trabalho discute o conceito de gestão democrática da educação voltada para a qualidade social e a participação dos cidadãos no processo de tomada de decisões e na definição das políticas públicas daí decorrentes. São discutidos alguns conceitos tais como democracia, cidadania, liberdade e suas interpretações no desenrolar do processo histórico. Tais conceitos muito propagados hoje em dia pelo neoliberalismo, nem sempre corresponderam em sua plenitude a realidade do pensamento liberal. Neste sentido, buscamos trazer alguns fatos e discussões entre os teóricos liberais em diversas épocas que poe a descoberto a distancia entre a teoria e a prática da liberdade, da democracia e da participação popular. O texto se refere também, a importância da ética, da transparência das ações, da prestação de contas e enfatiza conceitos básicos como participação, mobilização, conselhos e qualidade social da educação. Busca também analisar alguns aspectos da democracia no Brasil e as interferências do coronelismo, do paternalismo e do populismo na gestão democrática. Finalmente, procura apontar a partir de reflexões e experiências concretas alguns caminhos para a emancipação humana e qualidade social da educação numa perspectiva histórica.

Palavras-chave: gestão democrática; qualidade social da educação; ética.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

Introdução

O texto discute alguns conceitos tais como democracia, cidadania, liberdade e suas interpretações no desenrolar do processo histórico. Tais conceitos muito propagados hoje em dia pelo neoliberalismo, nem sempre corresponderam em sua plenitude à realidade do pensamento liberal. Neste sentido, buscamos trazer alguns fatos e discussões entre os teóricos liberais em diversas épocas, que põem a descoberto a distância entre a teoria e a prática da liberdade, da democracia e da participação popular.

Democracia, cidadania e liberdade

A palavra democracia tem sua origem na palavra grega *demokratia* e significa governo do povo, ou seja, soberania da vontade popular no regime político baseado na distribuição equitativa do poder entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. Uma de suas principais características é a liberdade do ato eleitoral, a divisão e o controle dos poderes de tomada de decisão e a sua execução.

O termo democracia é polêmico desde sua origem na Grécia antiga, aproximadamente no século V a.c. Seu sentido tem mudado ao longo dos anos, conforme os diversos estados culturais e político dos povos Segundo Ellen Wood:

O antigo conceito de democracia surgiu de uma experiência histórica que conferiu status civil único as classes subordinadas, criando, principalmente aquela formação sem precedentes, o cidadão camponês (...) os principais marcos ao longo da estrada que leva a democracia antiga, tais como as reformas de Sólon e Clístenes, representam momentos fundamentais no processo de elevação do *demos* a condição de cidadania (p. 177, 2003).

Platão em seu diálogo *Protágoras*, define a orientação sobre questões relativas à virtude, conhecimento e arte política, que seriam aprofundadas nas suas obras posteriores, principalmente em *A República*.

A discussão entre o sofista Protágoras e Sócrates, se desenvolve com relação à participação e a opinião de determinados segmentos da população – ferreiros ou sapateiros- em assuntos relativos ao governo da cidade. Se o assunto é, por exemplo, um projeto de construção quem deve opinar são os arquitetos e construtores e, é assim que a assembléia se manifesta com relação a temas que consideram técnicos:

Mas, quando se trata de debater algo relativo ao governo do país, o homem que se levanta para dar conselhos pode ser um construtor ou mesmo um ferreiro ou sapateiro, mercador ou armador, rico ou pobre, nascido ou não de boa família (Platão Apud Wood, p. 168, 2003).

Assim questões epistemológicas e éticas fundamentais que formam a base da filosofia grega, estão situadas num contexto eminentemente político, relacionado à prática de aceitar democraticamente a opinião de um ferreiro ou sapateiro em questões políticas.

Mais tarde, Platão constrói em *O Político* e em *A República* seu conceito de virtude política em relação às artes práticas. Mas, agora, a ênfase não recai na universalidade de transmissão orgânica do conhecimento de uma geração a outra, mas sobre a competência e a exclusividade:

Assim como os melhores sapatos são feitos por um sapateiro especialista também a arte da política deveria ser praticada apenas por quem nelas se especializa. Não deve haver sapateiros e ferreiros na assembléia. A essência da justiça do estado é o princípio de que o sapateiro deve se ater a sua forma. (Wood, p. 167, 2003).

A divisão de trabalho entre governantes e produtores difundida em *A República* é também a essência da teoria política de Platão. A oposição hierárquica entre os mundos sensível e inteligível e, entre as formas de conhecimento, foi criada por Platão com base na divisão social do trabalho que exclui da política o produtor.

Uma outra etapa que se origina não na democracia ateniense, mas no feudalismo e que culmina no capitalismo liberal, marca a ascensão das classes proprietárias:

Neste caso, não se trata de camponeses que se libertam da dominação política de seus senhores, mas da afirmação pe-

los próprios senhores de sua independência em relação as reivindicações da monarquia. É esta a origem dos princípios constitucionais modernos, das idéias de governo limitada, da separação de poderes, etc, princípios que deslocaram as implicações do “governo pelo demos” – com equilíbrio de poder entre ricos e pobres – como critério central da democracia. Se o cidadão camponês é a figura mais representativa do primeiro drama histórico, a do segundo é o barão feudal e o aristocrata Whig. (Wood, p. 177, 2003).

Assim, se o conceito constitutivo da democracia antiga é a cidadania, o princípio fundamental do feudalismo europeu que culmina no capitalismo liberal é o senhorio. A *eleutheria*, a liberdade, possível em Atenas era a liberdade do demos em relação ao senhorio. Entretanto,

A *Magna Carta*, ao contrário, não foi um documento de um demos livre, mas, dos próprios senhores que afirmaram privilégios feudais e a liberdade da aristocracia, tanto quanto a Coroa quanto a multidão popular, assim como a *Liberdade de 1688* representou o privilégio dos senhores proprietários de dispor como quisessem de seus servos (Wood, p. 177, 2003)

Então o poder da aristocracia e a fragmentação do poder do soberano, que constituíram a base do feudalismo europeu, acabaram por formar uma nova espécie de poder limitado do estado e que viriam a ser chamados de princípios democráticos, tais como o constitucionalismo, a representação e as liberdades civis. Por outro lado, o reverso da aristocracia feudal era um campesinato dependente e que manteve a subordinação política das classes produtoras.

Na Inglaterra, a nação política se corporificou no Parlamento e a *anuência do Parlamento deveria ser entendida como anuência de todos* (Sir Thomas Smith, Apud Wood, p. 178. 2003). Um homem era considerado presente no Parlamento mesmo que não tivesse direito de eleger o seu representante. Mesmo hoje na Inglaterra a política é especialidade de um Parlamento soberano:

De fato quanto mais inclusiva se torna o termo povo mais as ideologias políticas dominantes – dos conservadores à corrente principal do trabalhismo – insistiam na despolíticação do mundo fora do parlamento e na deslegitimação da política extra-parlamentar (Wood, p. 178, 2003).

No pensamento do Republicanismo Clássico, a cidadania ativa seria reservada para os homens proprietários e deveria excluir não apenas as mulheres, mas também os homens que, segundo James Harrington (*apud, ibidem*) “não tivessem com que viver por si só”.

Aos poucos, a propriedade fundiária na Inglaterra foi assumindo uma forma capitalista, em que o poder econômico foi adquirindo independência do jurídico e do político e a riqueza dependia do aperfeiçoamento da propriedade, do seu uso produtivo, sujeito às leis do mercado competitivo. A separação do indivíduo das instituições e identidades corporativas começou muito cedo na Inglaterra e, a ascensão do capitalismo foi marcada pelo desligamento crescente dos indivíduos das obrigações e identidades corporativas, normativas e comunitárias.

Um outro status social que mantém um estrito relacionamento com a democracia, a cidadania, e principalmente com a liberdade é a escravidão. O estatuto da escravidão é anterior a Grécia clássica e, as cidades gregas não inovaram em nada acerca do trabalho não livre ou, da relação que havia no mundo antigo da relação escravo-senhor. A divisão entre as classes apropriadoras e produtoras *correspondia de forma mais ou menos transparente a divisão entre uma comunidade juridicamente definida de homens livres, especialmente os cidadãos e uma classe trabalhadora de escravos submissos.* (Wood, p. 158, 2003).

De certa forma, podemos considerar que a existência do trabalho escravo, liberava o senhor para se ocupar com a política, com os problemas da comunidade e com a filosofia.

A escravidão e o trabalho livre conviveram na sociedade ateniense e isso nos ajuda a compreender várias outras características da vida cultural, social, política e econômica da democracia. É interessante notar que se de um lado o crescimento da escravidão em Atenas estava associado à liberação do camponês e do artesão ateniense, por outro e mais tarde, a crise da escravidão no Império romano foi acompanhada pela dependência crescente

dos camponeses. *Nos dois casos a escravidão se reduz a medida que declina a condição civil do campesinato* (Wood, p. 161, 2003).

Séculos mais tarde, a escravidão volta a ter um papel importante nas economias ocidentais. Mas, neste caso, ela se insere num contexto muito diferente.

O liberalismo, cuja tradição de pensamento coloca no centro de suas preocupações a liberdade do cidadão, tem também como premissa a inviolabilidade da propriedade particular e a soberania do livre mercado. Considerando o escravo como mercadoria e propriedade do senhor, vários políticos, pensadores e nações liberais defenderam a escravidão e o próprio tráfico de escravos, como *bem positivo e natural*, ao qual a civilização nunca poderia renunciar.

A Holanda, primeiro país a entrar no caminho do liberalismo é quem revela um apego especial ao estatuto da escravidão. As Províncias Unidas, derivadas das lutas contra a Espanha de Felipe II, estabeleceram um ordenamento liberal um século antes da Inglaterra. Na sua estrutura de poder, quem dominava era uma oligarquia burguesa que rompeu definitivamente com a aristocracia da terra. São esses burgueses iluminados e liberais, que se lançaram particularmente no comércio negreiro (DOMÊNICO, 2006). Em 1791, os Estados Gerais declararam que o comércio de negros era essencial para o desenvolvimento das colônias.

Na Inglaterra liberal, Francis Hutcheson, um filósofo moral (é o “inesquecível” mestre de Adam Smith), apesar de manifestar críticas e reservas em relação à escravidão a que estavam submetidos os negros, sublinha que *pode ser uma punição útil para aqueles vagabundos preguiçosos, mesmo depois de terem sido justamente advertidos e submetidos a servidão temporária, não conseguem sustentar a si próprios e as suas famílias com um trabalho útil* (apud LOSURDO, p. 18, 2006).

A colonização da Irlanda, com todos os seus horrores é um modelo da sucessiva colonização da América do Norte. Se o Império britânico arrasa em primeiro lugar irlandeses e negros, índi-

os e negros são as vítimas principais do expansionismo territorial e comercial, inicialmente das colônias inglesas na América e depois nos Estados Unidos.

Repetindo o mesmo refrão liberal, os Estados Unidos também se caracterizaram pelo quadro de horrores, extermínio e desapropriação contra os índios e a escravidão para os negros.

Inglaterra e Estados Unidos da América são dois países que ao longo de um século e meio, antes da Revolução Americana, foram a única realidade estatal e praticamente o único partido político. Assim sendo, nos dois lados do Atlântico os ingleses se sentiam orgulhosos de um ordenamento político e uma constituição cujo objetivo primordial era a liberdade política. Durante as guerras dos sete anos os colonos britânicos na América interpretaram-na como a luta dos promotores da liberdade no mundo, contra uma França cruel e opressora, despótica no plano religioso e político. Mas, obviamente a liberdade aqui enaltecida e seu oposto, a escravidão, são a liberdade (ou escravidão), em relação ao monarca absoluto e à aristocracia senhorial. A que algema os negros não tem peso nenhum no discurso político daqueles anos.

Porém, quando torna-se irreversível a Guerra Civil e a Revolução Americana, o quadro muda sensivelmente: cada uma das partes em luta acusa a outra de querer reintroduzir o despotismo, a escravidão política e de práticas escravagistas alheias à ideologia proclamada. A novidade consiste na onda de acusações agora sobre a “outra” escravidão, aquela que ambos haviam removido como elemento incômodo de sua orgulhosa autoconsciência.

Enfim, esta troca de acusações entre colonos rebeldes e a ex-pátria mãe, revelam dois pontos de uma mesma ideologia, que se afirmava enquanto o partido da liberdade, mostrando a sua réplica, a sua desmistificação².

² Embora não seja nossa intenção neste texto desenvolver e aprofundar esta discussão recomendamos consultar Losurdo, Domenico, *Contra História do Liberalismo*, 2006.

Numa referência comparada aos textos e aos autores, nos quais se encontram expressão e consagração teórica às três Revoluções Liberais da Holanda, Inglaterra e Estados Unidos. LOSURDO (2006) levanta as diferentes nuances no trato das questões raciais e da privação da liberdade. São eles Hugo Grotius, que à da revolta contra o absolutismo de Felipe II, escreve dois de seus livros mais importantes (*Annales et historia de rebus Belgicis* e *De Antiquitate Republicae Batavae*), Locke representante intelectual da Revolução gloriosa na Inglaterra (*Dois Tratados sobre o Governo*), e os chamados país fundadores da terceira Revolução Liberal e a fundação dos Estados Unidos George Washington e outros (*Declaração de Independência de 1787*).

O trato do instituto da escravidão é teorizado e a mesma considerada legítima nos três casos. O que ocorre é uma diferença de nuances: Grotius afirma categoricamente, Locke confirma nas dobras do discurso e a reticência e a utilização de sinônimos velados é a forma utilizada nos documentos na fundação dos Estados Unidos. Tal não acontece com relação aos índios; tanto Grotius como Locke e George Washington referem-se a eles como *bestas selvagens*. Apenas a Declaração de Independência, que se dirige a opinião pública internacional usa maior cautela verbal. Assim, nas três revoluções liberais, reivindicação da liberdade, justificação da escravidão e aniquilação dos povos bárbaros coincidem. Pelos fatos acima mencionados, percebe-se que os países protagonistas das Revoluções liberais são os que também participam de dois capítulos trágicos da História Moderna e Contemporânea: a escravidão e a aniquilação dos povos considerados bárbaros. E como conseguem conviver com tal contradição?

No processo do conhecimento o modo mais fácil de enganar a si mesmo e aos outros é pressupor algo notório e aceitá-lo como tal (Hegel apud Losurdo, p. 39, 2006). Assim a celebração de uma liberdade de tendência republicana se entrelaça com a legitimação do estatuto da escravidão. De um lado, os patriotas ingleses contrários a Secessão ironizam a respeito das reivindicações libertárias pelos proprietários de escravos americanos e, de

outro os colonos rebeldes reagem ressaltando o envolvimento maciço e as responsabilidades privilegiadas da Coroa inglesa no tráfico e no comércio de escravos.

Mais tarde, com a deslegitimação do instituto da escravidão, as interdições lingüísticas e eufemismos eram usados para encobrir expressões que poderiam resultar odiosas ao ouvidos de seus críticos. Comentando sobre uma citação de Hanna Arendt, Losurdo diz-nos que em última análise ela identifica-se com o ponto de vista dos colonos rebeldes, que mantinham boa consciência de campeões da liberdade, removendo o fato macroscópico da escravidão mediante engenhosos eufemismos.

Adiante, Losurdo cita Montaigne numa reflexão auto-crítica sobre a expansão colonial do ocidente e em relação às populações extra - européias diz:

nestas não há nada de bárbaro e selvagem; o fato é que cada um chama de bárbaro o que não existe nos seus costumes. Assume como modelo o próprio país: aqui temos sempre a religião perfeita, o governo perfeito, o uso perfeito e pleno de qualquer coisa (Montaigne apud Losurdo, p. , 2006).

Cabe aqui uma pergunta: o que se deve acreditar no liberalismo, na sua retórica de defesa da liberdade ou na sua prática que, utilizando-se de diversos argumentos falaciosos, oprime e escraviza para a obtenção de maiores lucros em obediência renomadas do mercado?

Já nos acostumamos tanto à fórmula da democracia representativa, que tendemos a esquecer a novidade da idéia americana. Segundo Ellen Wood, pelo menos na sua forma federativa, ela significou a antítese do alto governo democrático: o não exercício do poder político, mas a renúncia a este poder. Sua transferência a outros e sua alienação:

Os americanos então, apesar de não terem inventado a representação, podem receber o crédito pelo estabelecimento de uma idéia constitutiva essencial da democracia moderna: a identificação desta com a alienação do poder (p. 187-188, 2003).

Os *Pais Fundadores* não somente concebiam a representação como uma forma de distanciar o povo da política, mas como a advogavam na utilizando-se de argumentos semelhantes aos de Platão com relação a participação dos sapateiros. *A democracia representativa tal como uma das misturas de Aristóteles é a democracia civilizada com um toque de oligarquia* (Wood, p. 188, 2003).

Carlos Nelson Coutinho (2002) também sintetiza as disputas que existiam e existem em torno do conceito de democracia. Segundo ele, houve épocas na História nas quais o liberalismo se opunha à democracia:

Somente no século XX, a partir dos anos 30 é que o liberalismo assume a bandeira da democracia, mas, reduzindo-a, minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente redutivo. (Coutinho, p. 11).

Segundo o mesmo autor, os primeiros pensadores liberais do século XVII e em especial John Locke, não discutem a questão democrática por que esta não se colocava na época histórica em que viveram.

Mas, no século XVIII, Jean Jacques Rousseau, faz não só uma crítica da sociedade existente e elabora uma proposta de sociedade alternativa, profundamente democrática e popular (*O Contrato Social*), mas, também indica os limites ideológicos do liberalismo.

Mais tarde, com os primeiros pensadores comunistas e socialistas, os conceitos de democracia, cidadania, alienação e participação popular foram aprofundados e até mesmo postos em prática como na experiência da Comuna de Paris.

Particularmente, o surgimento do movimento socialista no início do século XX, com a transformação do ator político no povo e especificamente na classe operária, obrigou o pensamento liberal a dar uma resposta e a confrontar-se com essa ascensão do pensamento democrático.

Os primeiros regimes liberais eram sem dúvida, regimes oligárquicos, elitistas de participação restrita, seguindo o modelo inglês como um modelo emblemático dos séculos XVIII e XIX:

(...) votavam um número muito pequeno de pessoas, somente os que eram chamados, na época, de "cidadãos ativos", ou seja, os que dispunham de propriedades ou que pagavam determinado montante de impostos. (Coutinho, p. 15, 2002).

Kant, brilhante pensador liberal dizia que só deveria ter direito de voto quem tivesse independência de juízo; as mulheres não tinham essa independência por que dependiam dos maridos e ou dos pais. Da mesma forma, os trabalhadores assalariados, porque dependiam do patrão. Assim o liberalismo defendeu fortemente a idéia do sufrágio restrito, e os Estados e regimes liberais aplicavam-no na prática. A conquista do sufrágio universal é uma vitória da democracia contra o liberalismo. O primeiro movimento operário de massa, que aconteceu na Inglaterra no início do século XIX, o movimento *cartista*, tinha duas reivindicações: a fixação legal da jornada de trabalho e o sufrágio universal. Este só foi obtido na Inglaterra, para todos homens e mulheres, em 1918; no Brasil em 1933 e, na Itália em 1946:

A partir dessa assimilação de novos direitos, impostos pela luta dos subalternos, podemos dizer que boa parte dos Estados existentes no mundo de hoje, tem a forma de regimes *liberal-democráticos*, na medida que incorporaram alguns direitos – como o sufrágio universal, a livre organização não só sindical mas partidária etc -, que são demandas não originariamente liberais, mas de natureza democrática. O liberalismo viu-se, portanto, diante de uma tarefa não só teórica como prática, que consistia no seguinte: como controlar esse avanço democrático e submetê-lo a lógica da reprodução capitalista? (Coutinho, p. 16, 2002).

Citando George Lukács, Coutinho diz que *democracia deve ser entendida como um processo e não como um estado* e portanto, acha mais adequado falar em *democratização*, já que o que tem valor universal é o processo que se expressa numa crescente socialização da participação política.

Mas, esse processo de crescente democratização, de socialização da política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Neste sentido, a democratização só se realiza plenamente através da superação da ordem capitalista, com a construção de uma nova ordem social, de uma nova ordem social socialista.

Paradoxalmente, tanto o fascismo quanto o nazismo foram regimes reacionários que basearam-se na organização das massas. Em ambos os casos o movimento fascista buscou organizar a sociedade civil, criou sindicatos fascistas, criou o partido fascista e conquistou considerável hegemonia na sociedade civil antes de se apoderar do aparelho do Estado, mas tão logo isso aconteceu, suprimiu as regras do jogo e fascistizaram o Estado, valendo-se para isso de grupos armados próprios, tolerados pelos tradicionais aparelhos repressivos.

A ditadura brasileira caracterizou-se por reprimir a sociedade civil, mas nunca tentou organizá-la; interveio nos sindicatos, não criou um partido de massas. A ARENA³ – chamado por alguns de maior partido do ocidente – jamais pretendeu ser um partido de massa. Mas, a ditadura militar brasileira foi uma ditadura modernizadora no sentido que esteve sempre, claramente, a serviço da modernização capitalista no Brasil. Ela desenvolveu a nossa economia, modernizou-a, elevou o nosso capitalismo a um patamar superior, porém sempre a serviço do grande capital. Entretanto, com esta modernização, e independentemente dos seus desígnios, desenvolveram-se algumas bases objetivas para o estabelecimento de uma sociedade civil.

Coutinho (2006), defende a tese de que o Brasil está diante de uma crise de um tipo de Estado burguês, que perdura no país desde a década de 30, a qual pode ser responsabilizada pela sua definitiva entrada no capitalismo, mas também pelos déficits de democracia e justiça social. Recorrendo às categorias gramscianas, Coutinho divide a história da formação político-social brasileira em dois períodos: um que vai até os anos 30, identificado com uma formação de tipo “oriental”, na qual “o Estado é tudo e a sociedade é primitiva e gelatinosa”. O segundo período teria início a partir do fim da ditadura militar nos anos 80, e que corresponde a “uma sociedade gramsciana ocidental”. Após mais de 20 anos de ditadura, a sociedade brasileira e o Estado estabe-

³ ARENA: Aliança Renovadora Nacional, partido criado pelo golpe militar em 1964.

leceram entre si uma “justa relação”. O Estado, entretanto, se preserva forte, talvez até em nível superior ao da “sociedade oriental”, mas ao lado de uma “sociedade civil forte e articulada que equilibra e controla a ação do Estado *scriptu sensu*”.

Segundo o mesmo autor, existem “dois modelos principais de articulação da disputa política e das representações dos interesses por onde a sociedade brasileira pode caminhar”: O modelo norte-americano⁴ e o modelo europeu⁵. Não obstante haver possibilidade de desenvolver o modelo europeu, Coutinho (2006) afiança que a “proposta hegemônica da burguesia é precisamente de consolidar o nosso país, o que chamou de modelo norte-americano” (2006, p. 192). Isto significa manutenção e ressignificação do velho corporativismo varguista, reforma sindical e sindicalismo de resultados, flexibilização das leis trabalhistas, redução da política a uma disputa eleitoral entre duas elites partidárias conservadoras, agendas políticas que afirmem a pequena política sem discutir o que é verdadeiramente importante para a população, e redução da economia aos seus limites técnicos (FMI e Banco Mundial). É, pois, uma autêntica capitulação ao “fetichismo do mercado”.

Vale notar que a ditadura militar brasileira, apesar de violar sistematicamente a democracia, jamais se apresentou como anti-democrática; em todos os momentos fez questão de se colocar como uma “revolução” que defendia a democracia contra o comunismo.

Uma das dificuldades que se antepõem ao estatuto da democracia e da cidadania no Brasil é o paternalismo e o seu irmão gêmeo. Com relação à distinção entre o domínio público e priva-

⁴ O modelo norte-americano: “caracterizado pela presença de uma sociedade civil forte, bastante desenvolvida e articulada, mas onde a organização política e a representação de interesses se dão, respectivamente por meios de partidos frouxos, não-programáticos e através de agrupamentos profissionais, estritamente corporativos”. (COUTINHO, p. 188, 2006)

⁵ O modelo europeu, “caracterizado por uma estrutura partidária centrada, em torno de partidos com base social razoavelmente homogênea e que defendem projetos de sociedade definidos e diversos entre si, com um sindicalismo classista que não se limita a organizar pequenos grupos profissionais, mas que busca agregar e representar o conjunto da classe trabalhadora”. (COUTINHO, p. 189, 2006).

do, a organização do Estado brasileiro ainda se mantém muito patrimonial, onde cargos e favores pertencem a pessoas e partidos e são concedidos em troca de apoio político.

O famoso “jeitinho” é recurso particularmente brasileiro, produzido pelo desafio inicial da realidade que conduziu os primeiros habitantes a criar novas formas de sobrevivência. A prática do “jeitinho” na burocracia seria apenas uma face desta prática, no sentido de fugir aos rigores e padrões burocráticos e legais.⁶

Como o jeitinho é uma relação pessoal- cargos e favores são concedidos em troca de apoio político - a burocracia pode favorecer ou simplesmente engavetar um novo projeto ou uma nova política. Se o formulador da política é o próprio Estado, a efetivação do “jeitinho” fica mais fácil, a partir do próprio exercício do poder; se idealizada por particular; grupo comunitário etc, as suas possibilidades de implementação passaram por um intrincado modelo de “jeitos”, “jeitinhos” e “jeitões”, articulações políticas, presentinhos e dos “milagres” conseguidos em ano eleitoral.

Educação, Cidadania e Democracia

Movimentos de Gestão Democrática em Educação

O processo de democratização do Estado não tem acontecido sem conflito; as relações estabelecidas entre as classes e grupos sociais são contraditórias e conflituosas. As classes hegemônicas detentoras do poder buscam assegurar seus interesses e assim permanecer apropriando-se das estruturas do Estado. A construção da democracia no Brasil e a ampliação dos mecanismos de participação é um processo recente, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88) e mesmo assim em fase de implantação, uma vez que o exército dos excluídos representa milhões de brasileiros.

⁶ Para maiores informações buscando a compreensão da sociedade brasileira contemporânea e as implicações sociológicas do comportamento conhecido como “jeitinho brasileiro” ver Barbosa (1992) e Matta (1983).

Nos textos do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). É o MEC quem adverte:

A desprivatização do Estado e a gradativa e ampliada participação de todos dependem da adoção de políticas públicas radicalmente democráticas e da afirmação de instrumentos que assegurem essa efetiva participação. É, indispensável, por exemplo, que sejam banidas as práticas clientelistas, paternalistas e autoritárias que reforçam relações de submissão/dominação e impedem a autonomia e a participação dos cidadãos (BRASIL, p. 29, 2006).

O texto final da LDB aprovado em 1996, embora não tenha incorporado grande parte das propostas de gestão democrática, em projeto oriundo da Câmara, manteve-as como princípio já consagrado na CF 88. No mesmo documento do PRADIME (2006), o MEC preconiza:

Para produzir impactos na qualidade da educação e na alteração das relações Estado/sociedade, é fundamental que a gestão democrática disponha de mecanismos em dois níveis distintos:

em nível dos sistemas – federal, estadual e municipal – e em nível das unidades de ensino. No primeiro caso, entre os mecanismos de democratização encontram-se os Conselhos de Educação – nacional, estaduais e municipais. Na escola, estão os Conselhos escolares, a eleição de diretores e a autonomia financeira. Podemos dizer, também, que os planos de educação, as três esferas, desempenham um papel relevante para qualificar e democratizar a educação (Brasil, p. 33, 2006).

Desde a criação do Conselho Superior de Ensino em 1911, até o Conselho Nacional de Educação (MP 661/94) e os diversos conselhos estaduais e municipais de educação, por terem amparo legal tornaram-se espaços públicos privilegiados de decisão e de indução das políticas educacionais, na dependência da vontade política do administrador público em constituir-los, fortalecê-los ou utilizá-los com propósitos clientelistas e eleitoreiros.

Também desde a sua criação, os conselhos sofreram significativas mudanças incorporadas e legitimadas pela legislação. Além da função unicamente fiscalizadora, os conselhos (e as próprias secretarias de educação nos três níveis) passaram a ter várias outras: normativa, deliberativa e mobilizadora. Inicialmente eram

compostos por membros nomeados diretamente pelos governos; atualmente não há limitação para a ampla participação de diferentes seguimentos sociais que são indicados por suas respectivas entidades. No entanto, chamamos a atenção que a Lei 9131/1995 que instituiu o atual CNE, determina que 50% de conselheiros sejam de livre indicação do governo e os outros sejam escolhidos entre listas tríplices indicada por entidades nacionais e nomeadas pelo governo federal. De forma semelhante, são constituídos os conselhos estaduais, e municipais.

A LDB de 1996 vem regulamentar essa diretriz constituindo três sistemas de ensino – federal, estadual e municipal – cujas regras deverão ser estabelecidas pelos seus respectivos órgãos normativos. Legalmente, os municípios não estão mais subordinados aos sistemas estaduais. A LDB no entanto abre a possibilidade de os municípios não organizarem seus sistemas de ensino, optarem por se entregar aos sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 2006).

Esta mesma LDB, embora defina que os municípios deverão *baixar normas complementares para o seu sistema de ensino e prevê tarefas e atribuições a esses órgãos*, de outro modo, dá margem a que governos menos comprometidos com a gestão da educação democrática desconsiderem a criação desses.

Nos municípios que não criarem o seu sistema próprio de ensino, o conselho não poderá ter função normativa, mas apesar do seu empobrecimento pode exercer as demais funções e cumprir um papel fundamental na implantação de uma gestão democrática e na qualidade da educação.

O próprio documento do PRADIME reconhece:

Antes da atual legislação, muitos municípios já possuíam conselhos municipais de educação. Outros, até hoje não os criaram, ou em alguns casos, só os tem no papel. Uma pesquisa realizada, no ano 2005 em 2.167 municípios mostrou que 35.6% deles não possui conselhos de educação. Há regiões no país em que os avanços legais ainda não se desdobraram em uma nova cultura de participação democrática (Brasil, p. 37, 2006)

Nesta nova cultura apresenta-se como desafio teórico e prático a compreensão da natureza, organização e funcionamento dos Conselhos Escolares, a questão da autonomia financeira da escola, o Plano Municipal de Educação e o tema de fundo da efetiva democratização do acesso à aprendizagem e ao conhecimento.

A Título de Conclusão

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

Entretanto, a nível local, faltam condições físicas, materiais e de qualificação profissional para o desenvolvimento dessas tecnologias. Ao mesmo tempo, em que estas “modernidades” criam expectativas na população local, no sentido de “um futuro melhor” para seus filhos, as dificuldades de implementação destes projetos causam frustração e decepção.

Mais uma vez, o projeto neoliberal como sempre, tem um discurso muito bonito e articulado, mas que na prática valoriza a pedagogia das competências, da qualidade total e da especialização, procura demolir e desqualificar o ensino público em detrimento de uma privatização do ensino, o que significa qualidade total para poucos; aos outros sobra a precarização do conhecimento, o emprego informal, a marginalização.

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

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

No contraponto dessa situação de opressão e alienação, a educação tem um viés utópico, de responsabilidade da construção de uma nova sociedade. Neste sentido, cabe à educação pública desenvolver sua racionalidade filosófica, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos, buscando a sensibilidade ética e estética, educando com sensibilidade a condição humana; superando as dificuldades, deve apropriar-se da ciência e tecnologia disponíveis para desenvolver o trabalho de intervenção na realidade social.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Livia. O jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BRASIL. Ministério da educação – Secretaria de Educação Básica. PRADIME: Programa de Apoio aos dirigentes municipais de educação. Caderno de textos 1, 2, e 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FAVERO, Osmar e SEMERARO, Giovani. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002, p. 11 – 41.
- _____. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio; NEVES, Lúcia. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora: Fio Cruz, 2006.
- FARIA, Roberto. Análise das relações e representações escola-sociedade civil na região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, RJ: IESAE, 1992.
- FETZNER, Andrea Rosana. Desafios para a cidadania na escola. A política dos ciclos no Brasil. Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Porto, Portugal, junho de 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio; NEVES, Lúcia. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora: Fio Cruz, 2006.
- LILGE, Frederic. Lênin e a Política da Educação. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre. UFRGS, nº 13: 4-13, jul/dez, 1998.

LOSURDO, Domenico. *Contra História do Liberalismo*. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 4º edição. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1983.

MÉSÁROS, I. *A Teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí – RS. Editora UNIJUI, 2005.

WOOD, Ellen. M. *Democracia contra o capitalismo*. São Paulo. Boitempo, 2003. P- 157-204.

