

RTPS

Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. IV, nº 06, Janeiro-Junho/2019

ISSN 2526-2319



EXPEDIENTE



Reitor

Ricardo Luiz Louro Berbara

Vice-reitor

Luiz Carlos de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Fortes

Diretor do Instituto Multidisciplinar

Paulo Cosme de Oliveira

Chefe do Departamento de Educação e Sociedade

Patrícia Bastos de Azevedo

Coordenador do PPGEduc

José Henrique dos Santos

Editor Gerente da RTPS

José dos Santos Souza

Comitê Editorial

Bruno de Oliveira Figueiredo, FAETEC, Brasil

José dos Santos Souza, UFRRJ, Brasil

Miriam Morelli Lima, UFRRJ, Brasil

Rodrigo Coutinho Andrade, UFRRJ, Brasil

Thiago de Jesus Esteves, CEFET/RJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

- Adrián Sotelo Valencia, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Antônio de Pádua Bosj, UNIOESTE, Brasil
- Antonio Thomaz Jr., UNESP, Brasil
- Aparecida Neri de Souza, UNICAMP, Brasil
- Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa, Portugal
- Caio Antunes, UFG, Brasil
- Carlos Frederico Bernardo Loureiro, UFRJ, Brasil
- Célia Regina Otranto, UFRRJ, Brasil
- Claudia M. F. Mazzei Nogueira, UNIFESP, Brasil
- Davisson Cangussu de Souza, UNIFESP, Brasil
- Gaudêncio Frigotto, UERJ, Brasil
- Geórgia S. dos Santos Cêa, UFAL, Brasil
- Gerusa Tavares D'Ávila, UFRRJ, Brasil
- Henrique José D. Amorim, UNIFESP, Brasil
- Hugo Leonardo Fonseca da Silva, UFG, Brasil
- José Barata-Moura, Universidade de Lisboa, Portugal
- José Maria Valcuende Del Río, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
- Jussara Marques de Macedo, UFRJ, Brasil
- Lia Maria Teixeira Oliveira, UFRRJ, Brasil
- Mara Regina Martins Jacomeli, UNICAMP, Brasil
- Marcelo Badaró Mattos, UFF, Brasil
- Marco Antonio Perruso, UFRRJ, Brasil
- Olgaíses Cabral Maués, UFPA, Brasil
- Patrícia Vieira Trópia, UFU, Brasil
- Paula Regina Pereira Marcelino, USP, Brasil
- Ricardo Luiz Coltro Antunes, UNICAMP, Brasil
- Robson Dias da Silva, UFRRJ, Brasil
- Sonia Maria Rummert, UFF, Brasil
- Vania Motta, UFRJ, Brasil
- Vera Lúcia Jacob Chaves, UFPA, Brasil
- Virginia M^a. Gomes de Mattos Fontes, UFF, Brasil

Endereço Postal

UFRRJ/Campus Universitário Nova Iguaçu

Instituto Multidisciplinar

Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS)

Rua Saverio José Bruno, S/N - Mód. Biblioteca, Sala 206

Moquetá – Nova Iguaçu – RJ / CEP: 26285-021

Telefone: (21) 2669-0817

E-mail: rtps@ufrri.br / URL: <http://costalima.ufrri.br/index.php/RTPS>



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Trabalho, Política e Sociedade (*On-Line*) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. IV, nº 06. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2019.
V.

Semestral
ISSN: 2526-2319

1. Trabalho - periódicos. 2. Política - periódicos. 3. Sociedade - periódicos. 4. Trabalho e Educação - periódicos.
I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade.

CDD: 300



SUMÁRIO

Editorial	11
-----------------	----

DOSSIÊ TEMÁTICO

Apresentação do Dossiê "Trabalho, Educação e Políticas Públicas"	17
<i>Aparecida Neri de Souza</i>	
Currículo integrado no chão da escola	21
<i>Rosane de Abreu Farias; Marise Nogueira Ramos</i>	
A agenda agroecológica do MST e suas escolas de agroecologia	33
<i>Henrique Tahan Novaes</i>	
PRONATEC Campo	49
<i>Neila Pedrotti Drabach; Carmen Sylvia Vidigal Moraes</i>	
Políticas de Estado vs. políticas de governo	69
<i>Marcelo Lima; Samanta Lopes Maciel; Michele Pazolini</i>	
A orientação profissional nas escolas técnicas industriais no Brasil (1949-1963) a partir da CBAI	85
<i>Maria Lucia Bühler Machado</i>	
Qualificação profissional e promoção do trabalho decente	101
<i>Carla Regina Mota Alonso Diéguez; Luciana Silveira</i>	
A relação trabalho-educação na política socioeducativa do estado do Rio de Janeiro	117
<i>Carla Ribeiro Santos</i>	
Supervisão de ensino paulista	133
<i>Selma Venco; Beatriz Garcia Sanchez</i>	
Trabalho docente	153
<i>Hugo Leonardo Fonseca da Silva</i>	

ARTIGOS

Modelar o comportamento	167
<i>Marcela Alejandra Pronko</i>	



De "educação para todos" para "todos pela educação"	181
<i>Georgía Sobreira dos Santos Cêa; Sandra Regina Paz da Silva; Inalda Maria dos Santos</i>	
Terceirização e educação superior	211
<i>Deise Mancebo; Ana Camilla de Oliveira Baldanzi; Guilherme Bento dos Santos; João Pedro Passos de Queiroz</i>	

ENSAIOS

Trabalho; hominização e educação na produção da vida material do homem	187
<i>Vanderlei Amboni</i>	
Marx e Bourdieu vs. a ciência econômica	205
<i>Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo; Leila Samira Portela Morais</i>	



SUMMARY

Editorial	11
-----------------	----

THEMATIC DOSSIER

Presentation of the dossier "Work, Education and Public Policies"	17
<i>Aparecida Neri de Souza</i>	
Integrated curriculum inside the school	21
<i>Rosane de Abreu Farias; Marise Nogueira Ramos</i>	
The agricultural agenda of the MST and Its agroecology schools	33
<i>Henrique Tahan Novaes</i>	
PRONATEC Campo	49
<i>Neila Pedrotti Drabach; Carmen Sylvia Vidigal Moraes</i>	
State policies vs. government policies	69
<i>Marcelo Lima; Samanta Lopes Maciel; Michele Pazolini</i>	
Professional guidance in industrial technical schools in Brazil (1949-1963) from CBAI	85
<i>Maria Lucia Bühler Machado</i>	
Professional qualification and the promotion of decent work:	101
<i>Carla Regina Mota Alonso Diéguez; Luciana Silveira</i>	
The relationship work-education in the socioeducational policy of the state of Rio de Janeiro	117
<i>Carla Ribeiro Santos</i>	
Supervision of teaching in São Paulo	133
<i>Selma Venco; Beatriz Garcia Sanchez</i>	
Teaching work	153
<i>Hugo Leonardo Fonseca da Silva</i>	

ARTICLES

To model the behavior	167
<i>Marcela Alejandra Pronko</i>	

From "Education for All" to "Everyone for Education"	181
<i>Georgina Sobreira dos Santos Cêa; Sandra Regina Paz da Silva; Inalda Maria dos Santos</i>	
Outsourcing and higher education	211
<i>Deise Mancebo; Ana Camilla de Oliveira Baldanzi; Guilherme Bento dos Santos; João Pedro Passos de Queiroz</i>	

ESSAYS

Labor, hominization and education in the production of man's material life	187
<i>Vanderlei Amboni</i>	
Marx and Bourdieu vs. economic Science	205
<i>Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo; Leila Samira Portela Moraes</i>	

ÍNDICE

Editorial	11
-----------------	----

DOSSIER TEMÁTICO

Presentación del dossier "Trabajo, Educación y Política Pública"	17
<i>Aparecida Neri de Souza</i>	
Currículo integrado en la escuela	21
<i>Rosane de Abreu Farias; Marise Nogueira Ramos</i>	
La agenda agroecológica del MST y sus escuelas de agroecología	33
<i>Henrique Tahan Novaes</i>	
PRONATEC Campo	49
<i>Neila Pedrotti Drabach; Carmen Sylvia Vidigal Moraes</i>	
Políticas estatales vs. políticas gubernamentales	69
<i>Marcelo Lima; Samanta Lopes Maciel; Michele Pazolini</i>	
La orientación profesional en las escuelas técnicas industriales en el Brasil (1949-1963) a partir de la CBAI	85
<i>Maria Lucia Bühler Machado</i>	
Calificación profesional y la promoción del trabajo decente.....	101
<i>Carla Regina Mota Alonso Diéguez; Luciana Silveira</i>	
A relação trabalho-educação na política socioeducativa do estado do Rio de Janeiro	117
<i>Carla Ribeiro Santos</i>	
Supervisión de enseñanza paulista	133
<i>Selma Venco; Beatriz Garcia Sanchez</i>	
Trabajo docente	153
<i>Hugo Leonardo Fonseca da Silva</i>	

ARTÍCULOS

Modelar el comportamiento	167
<i>Marcela Alejandra Pronko</i>	

Desde "Educação para Todos" hasta "Todos Para la Educación"	181
<i>Georgia Sobreira dos Santos Cêa; Sandra Regina Paz da Silva; Inalda Maria dos Santos</i>	
Outsourcing y educación superior	211
<i>Deise Mancebo; Ana Camilla de Oliveira Baldanzi; Guilherme Bento dos Santos; João Pedro Passos de Queiroz</i>	

ENSAYOS

Trabajo, hominización y educación en la producción de la vida material del hombre	187
<i>Vanderlei Amboni</i>	
Marx e Bourdieu vs. la ciência económica	205
<i>Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo; Leila Samira Portela Morais</i>	

EDITORIAL

Finalmente a *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade* publica seu 6º número. Foram inúmeras as dificuldades vividas neste primeiro semestre de 2019. Apesar delas, este mais recente número conserva os valores e o padrão de um projeto editorial que visa fomentar a reflexão e o debate acerca das transformações do trabalho e da produção em todo o mundo e as formas como elas se materializam no mundo contemporâneo, de modo articulado com a política e a sociabilidade.

Este número da RTPS foi concluído em meio a profundas turbulências. Não só a conjuntura política de nosso país, mas também as dificuldades institucionais tornaram a conclusão deste trabalho quase impossível. A invasão do Portal Editorial Costa Lima da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), provocou danos irreparáveis ao site da RTPS, tornando inacessível para o público os artigos de seus 5 números já publicados, inclusive o mais recente, publicado em 01/10/2018, em homenagem ao grandioso sociólogo István Mészáros. Também ficaram inacessíveis os artigos submetidos e que estavam em processo de avaliação. O estrago causado pelos invasores foi tamanho que a manutenção do Portal de Periódicos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da UFRRJ tornou-se inviável e a solução foi implantar um novo portal de periódicos, agora em uma versão mais atual do *Open Journal Systems*. Durante um período de sete meses a partir de fevereiro deste ano, todos os números publicados estiveram operando de forma irregular, sem que os leitores tivessem acesso à íntegra dos textos, os autores, avaliadores e editores perderam acesso aos artigos em processo de avaliação, tornando inviável a continuidade do processo pelo sistema, obrigando-nos a dar continuidade por meios alternativos de comunicação. Algumas avaliações foram interrompidas, alguns artigos submetidos foram perdidos e este número que já estava com o trabalho editorial em fase de conclusão teve que ser suspenso e reiniciado do zero, já em novo portal.

Foi durante esse semestre caótico que recebemos a notícia de que havia sido atribuído o conceito “B2” à RTPS pela *Avaliação Qualis Periódicos* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para nós foi um reconhecimento importante ao nosso trabalho editorial. Afinal, havíamos nos empenhado em manter os padrões da Revista de acordo com os critérios exigidos para este nível de qualidade e foi recompensador termos obtido o resultado esperado.

Apesar das dificuldades operacionais causadas pela invasão de nosso antigo Portal Costa Lima, pela falta de apoio institucional na busca de soluções urgentes e pela conjuntura absolutamente desanimadora para o serviço público, a publicação deste número da RTPS materializa o retorno à regularidade de nosso trabalho editorial. Com a implantação deste novo Portal de Periódicos Costa Lima, o fluxo de recepção de



submissão, avaliação, editoração publicação foi restabelecido. Embora algumas dificuldades ainda permaneçam, temos expectativas de que logo a RTPS supere todos os desafios que ainda estão colocados.

Neste número, a RTPS traz a público o *“Dossiê Trabalho, Educação e Políticas Públicas”*, organizado pela Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Neste dossiê estão reunidos nove artigos que enfocam as relações entre trabalho e educação numa perspectiva analítica da sociologia da educação cujos temas de pesquisa e análises consistem em problemáticas teóricas e metodológicas que repõem na pauta do pensamento social as relações existentes entre desigualdades sociais e políticas públicas de trabalho e educação.

Além do Dossiê Temático, este número conta também com uma seção de artigos científicos e outra de ensaios. Na seção de artigos há um conjunto de três artigos que tratam da política educacional em perspectiva crítica, com fundamentação teórica e metodológica aprofundada e grande potencial analítico da realidade. O primeiro deles, de Marcela Pronko, trata da atuação do Banco Mundial na política educacional de países periféricos como o Brasil, propondo-se à analisar sua nova estratégia. Para isto, toma como referência documentos recentes do Grupo Banco Mundial, dando foco aos pressupostos e implicações sobre as políticas de educação e outras políticas públicas desenvolvidas nos países da periferia do capitalismo.

O segundo artigo, de Georgia Cêa, Sandra Regina Paz da Silva e Inalda Maria dos Santos, trata dos movimentos históricos que desencadearam o ideário político-ideológico e a força social que estimularam, no Brasil, a mudança do *slogan* *“Educação para Todos”* para *“Todos pela Educação”* utilizados como palavra de ordem mobilizadora de ações e concepções no desenvolvimento de políticas públicas em educação nas últimas décadas. Também baseado em fontes bibliográficas e documentais, o artigo recupera elementos da gênese da construção destes *slogans* e indica seus fundamentos e intencionalidades. Sua conclusão é que este movimento de mudança no *slogan* expressa momentos distintos e conexos da ofensiva do capital na educação.

O terceiro artigo, de Deise Mancebo, Ana Camilla O. Baldanzi, Guilherme B. dos Santos e João Pedro P. de Queiroz, trata da terceirização e toma como referência empírica a situação de uma das mais importantes universidades públicas do país, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de consulta à literatura específica sobre o tema, à legislação e normas sobre a terceirização, aos contratos realizados na universidade, além de dados coletados por meio de 12 entrevistas semiestruturadas e de uma reunião coletiva de devolução, os autores abordam os impactos que a terceirização vem provocando na universidade e apontam as consequências negativas que esse modelo tem revelado tanto para os trabalhadores quanto para a instituição.

A seção de ensaios conta com duas contribuições teóricas importantes. Uma delas é de autoria de Vanderlei Amboni, onde o trabalho é discutido como processo constante de hominização. O autor empenha-se em demonstrar que o acúmulo de conhecimento realizado no devir histórico do homem por meio da educação se materializa no contexto da (re)produção social da vida material. Outra contribuição teórica relevante é a de Sérgio R. G. S. Melo e Leila Samira P. Morais, que resgata a contribuição de Karl Marx e

Pierre Bourdieu à crítica a dois pressupostos da hegemonia do mercado e das políticas neoliberais. Um deles consiste na noção de indivíduo privado que sustenta o conceito abstrato de *homo economicus* presente tanto na teoria da economia política clássica quanto neoclássica. Outro pressuposto consiste na natureza a-histórica das construções teóricas da ciência econômica, a qual conduz à universalização e naturalização da desigualdade social como se esta não fosse produto da luta de classes.

Com este mais recente número da RTPS esperamos trazer a público nossa contribuição à reflexão e ao debate acerca das questões que perpassam a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociabilidade. É nossa expectativa também que este número sirva para ratificar a RTPS como referências para autores críticos divulgarem sua produção científica em um veículo de comunicação de acesso livre e, assim, ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e contribuir para o avanço científico na área das ciências humanas.

Acesse o novo Portal Costa Lima da UFRRJ, entre no site da RTPS, navegue em seus artigos e faça uma boa leitura!!!

Em Nova Iguaçu (RJ), 30 de junho de 2019.

Prof. Dr. José dos Santos Souza

Editor da RTPS



Dossiê
“Trabalho, Educação e
Políticas Públicas

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ “TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS”

PRESENTATION OF THE DOSSIER
“WORK, EDUCATION AND PUBLIC POLICY”

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER
"TRABAJO, EDUCACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA"

*Aparecida Neri de Souza*¹

O dossiê *Trabalho, Educação e Políticas Públicas* reúne um conjunto de artigos que enfocam as relações entre trabalho e educação numa perspectiva analítica da sociologia da educação. Os temas de pesquisa e as análises apresentadas se inscrevem em problemáticas teóricas e metodológicas que repõe as necessidades de aprofundamento de estudos sobre as relações entre as desigualdades sociais e a educação, problema central nos estudos sociológicos.

O campo da sociologia da educação tem privilegiado o estudo da escola como espaço educativo (SPÓSITO, 2007, p. 19), entretanto, os problemas abordados têm se alargado para temáticas sobre as relações entre escolarização, formação, emprego e trabalho. Para além das questões conjunturais, revela-se uma problemática relevante para a compreensão da complexidade dos processos sociais de formação dos jovens e trabalhadores, pois “as análises de determinadas dimensões da realidade social, a exemplo do trabalho e da educação, não podem ser tratadas de forma dicotômica” (SOUZA, 2012, p. 83). Nesta chave analítica este dossiê foi organizado.

Os autores e textos privilegiaram a apresentação de resultados de pesquisas empíricas sem que a reflexão teórica tenha sido negligenciada. Eles confrontam as

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutoramento em Sociologia do Trabalho pela Université Paris 10, Nanterre, França, Laboratoire Genre, Travail et Mobilités (GTM). Atua como professora de Sociologia da Educação no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) da UNICAMP, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia do Trabalho Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho e Formação Profissional; Relações de Trabalho no Setor Público (professores); Condições e Organização do Trabalho em Universidades; Trabalho, Políticas e Educação; Sociologia do Trabalho e Educação. É Coordenadora do GT-08 Trabalho e Educação da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. E-mail: anerisouza@uol.com.br

questões teóricas sobre os sentidos sociais das políticas de formação de trabalhadores e trabalhadoras e nos permitem buscar novos questionamentos, inerentes à nossa atividade de pesquisa como sociólogos, pedagogos, historiadores, entre outros. No plano metodológico, as análises evidenciam a dimensão interdisciplinar da pesquisa sobre trabalho, educação e políticas.

O texto – *“Currículo Integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade”* – resultante da pesquisa de mestrado de Rosane de Abreu Farias, com a orientação de Marise Nogueira Ramos, analisa conceitual e empiricamente a política de educação profissional pautada na concepção de formação integrada. Por meio da pesquisa empírica em uma escola técnica pública, é possível apreender a materialidade das concepções sobre educação profissional. O artigo evidencia representações que os professores constroem sobre o sentido da educação de trabalhadores e trabalhadoras, o sentido social do trabalho é a dimensão econômica do mercado. Tal constatação permite às autoras indicar as possibilidades de superação de visões pragmáticas e imediatas sobre o processo de formação humana.

O artigo de Henrique Tahan Novaes – *“A agenda agroecológica do MST e suas escolas de agroecologia: para além do ensino médio integrado da escola estatal?”* –, também objeto de pesquisa empírica, apresenta as escolas de agroecologia do MST como espaço de resistência às agendas regressivas do capital, em especial das corporações transnacionais. O artigo destaca a disputa entre projetos societários em torno da formação de trabalhadores pelos movimentos sociais e o capital. O artigo dialoga com a pesquisa de Neila Pedrotti Drabach e Carmen Sylvia Vidigal Moraes sobre *“O PRONATEC campo: entre o desenvolvimento da agricultura familiar e a formação de mão de obra para o agronegócio”*. As autoras também enfocam as disputas entre movimentos sociais e proprietários de terra sobre as políticas de formação de trabalhadores para o campo. Formar para a agricultura familiar ou formar para o agronegócio expressam disputas por hegemonia entre classes sociais, entre os interesses de reprodução do capital e de interesses da classe trabalhadora.

Os autores Marcelo Lima, Samanta Lopes Maciel e Michele Pazolini, no artigo *“Políticas de Estado versus políticas de governo”*, argumentam, em diálogo com o artigo anterior, que a formulação de políticas para a formação de trabalhadores expressa coalizção entre frações da burguesia e da classe trabalhadora. Haveria, segundo os autores, uma subordinação das políticas de Estado aos interesses do capital, em disputa pelos fundos públicos.

Maria Lucia Büher Machado aborda em *“A orientação profissional nas escolas técnicas industriais no Brasil (1949-1963) a partir da CBAI”* as disputas em torno da formação técnica profissional de trabalhadores no período de avanços do projeto de modernização brasileira por meio da intensificação da urbanização e industrialização do país. Os consensos construídos em torno da necessidade de formação de trabalhadores qualificados como indutores do processo de modernização são desvelados pela autora, de modo a indicar que as permanências de desigualdades de classe, gênero e formação de trabalhadores respondem a um projeto de ajustamento às demandas do capital.

Se os artigos anteriores colocaram em evidência disputas de projetos societários sobre as políticas governamentais para a formação de trabalhadores e trabalhadoras, o texto de Carla Regina Mota Alonso Diéguez – *“Qualificação profissional e promoção do*

trabalho decente: uma relação possível" –, numa perspectiva da sociologia do trabalho, indagará sobre a funcionalidade dos programas de qualificação profissional para o mercado de trabalho a partir de estudo sobre os egressos desses programas. A relação entre qualificação, mercado de trabalho e qualidade do emprego aponta para a permanência das desigualdades sociais, de gênero e inserção no mercado de trabalho com empregos precários.

O artigo de Carla Ribeiro Santos sobre *"A relação trabalho-educação na política socioeducativa do Estado do Rio de Janeiro"*, coloca em evidência o trabalho daqueles profissionais que atuam em instituições socioeducativas. Analisa não somente o trabalho destes profissionais como também o conteúdo da formação oferecida pelas instituições voltada para o empreendedorismo.

Na mesma chave analítica, segue a contribuição de Selma Borghi Venco e Beatriz Garcia Sanchez. Em seu artigo – *"Supervisão de ensino paulista: managers da educação ou sujeitos da precariedade subjetiva"* –, as autoras analisam o trabalho de profissionais que atuam na formação de outros trabalhadores. A partir da abordagem sobre os sentidos das mudanças no trabalho no setor público, concluem que há um processo de intensificação e precarização subjetiva dos trabalhadores estáveis e altamente qualificados.

Para encerrar o dossiê, o artigo – *"Trabalho docente: do assalariamento à organização político sindical"* – de Hugo Leonardo Fonseca da Silva realiza uma abordagem teórico-histórica sobre a transformação do ofício docente em trabalho assalariado. O texto repõe a discussão sobre o caráter de classe de professores e professoras. A construção do assalariamento docente se realiza sob determinadas circunstâncias históricas e sociais e permite colocar em evidência a concepção de Estado como patrão e o debate sobre a inserção de classe dos docentes. É nesse movimento teórico-histórico que o autor discute as lutas sociais mediadas pela organização dos trabalhadores docentes.

O dossiê aqui apresentado, ao tratar de um conjunto de pesquisas individuais ou coletivas no campo da sociologia do trabalho e da educação evidencia a heterogeneidade dos objetos de pesquisa. Os artigos refletem um movimento de elaboração de uma sociologia da sociologia da educação. Os problemas referentes à formação de trabalhadores e trabalhadoras em um país de capitalismo periférico permite compreender as complexas relações entre educação, emprego e trabalho e repercute na análise das dinâmicas de reprodução e de mudanças das dimensões políticas da educação. Esperamos contribuir, com este dossiê, para a abertura de novos campos de investigação e de produção teórica na sociologia para compreender os sentidos das mudanças no trabalho e na educação em sociedade de capitalismo periférico, como a brasileira.

Referências

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXAO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: editora Vozes, 2007.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. **Educação e Sociedade**. Campinas, volume 33, no. 118, p. 81-95, jan.-mar./2012.

CURRÍCULO INTEGRADO NO CHÃO DA ESCOLA: concepções em disputa na sua materialidade¹

INTEGRATED CURRICULUM INSIDE THE SCHOOL:
conceptions in dispute in their materiality

CURRÍCULO INTEGRADO EN LA ESCUELA:
concepciones en disputa en su materialidad

*Rosane de Abreu Farias²
Marise Nogueira Ramos³*

Resumo: como forma de perceber a materialidade das concepções relativas à educação profissional, o presente texto objetiva apresentar o resultado de pesquisa realizada com docentes atuantes no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações integrado ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana pertencente à Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – do Rio de Janeiro. A pesquisa buscou captar a historicidade de um fenômeno – a política de educação profissional baseada na concepção de formação integrada – em seus aspectos conceituais e empíricos, sendo orientada pelas categorias do método histórico-dialético – historicidade, mediação, contradição – e do objeto – dualidade educacional, concepção da educação, finalidade do conhecimento, organização curricular.

Palavras-chave: Currículo Integrado – Educação Profissional – Ensino Médio Integrado.

Abstract: as a way of perceiving the materiality of conceptions related to professional education, the present text aims to present the result of research carried out with teachers working in the Professional Course of Middle Level in Buildings integrated to the High School in the State Professional School Ferreira Viana belonging to the FAETEC Network - Foundation

¹ Este texto é produto da dissertação apresentada por Rosane de Abreu Farias ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada "*Ensino Médio Integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo à uma nova concepção da educação profissional?*" orientada pela Prof^a Dr^a Marise Nogueira Ramos, abril/2016, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES): Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Governo do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ro.afarias@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFF), com pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional (UTAD/Portugal). Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Docente do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: mramos@fiocruz.br



of Support to the Professional School - of Rio de Janeiro. The research sought to capture the historicity of a phenomenon - the professional education policy based on the conception of integrated training - in its conceptual and empirical aspects, being guided by the categories of historical-dialectical method - historicity, mediation, contradiction - and object - duality educational design, education design, knowledge purpose, curricular organization.

Keywords: Integrated Curriculum - Professional education - Integrated High School.

Resumen: en el presente texto se pretende presentar el resultado de investigación realizada con docentes actuantes en el Curso Técnico de Nivel Medio en Edificaciones integrado a la Enseñanza Media en la Escuela Técnica Estadual Ferreira Viana perteneciente a la Red FAETEC - Fundación de Apoyo a la Escuela Técnica - de Río de Janeiro. La investigación buscó captar la historicidad de un fenómeno - la política de educación profesional basada en la concepción de la formación integrada- en sus aspectos conceptuales y empíricos, siendo orientada por las categorías del método histórico-dialéctico - historicidad, mediación, contradicción - y del objeto - dualidad educativa, concepción de la educación, finalidad del conocimiento, organización curricular.

Palabras clave: Currículo Integrado - Educación Profesional - Enseñanza Media Integrada.

Introdução

Refletir sobre o papel da educação profissional da atualidade implica defendê-la como um direito social, especialmente de parcela da população brasileira que tem sido historicamente excluída e relegada ao segundo plano quanto ao acesso à educação de qualidade. Políticas públicas que se ocupem dessa problemática têm sido elaboradas teoricamente, porém pouco se sabe em termos práticos o que realmente deve ser feito ou de que forma se deve fazê-lo.

Concordamos com Kuenzer (2011) quando afirma que a escola não é capaz de superar a dualidade estrutural. Porém, a educação pode instrumentalizar a classe trabalhadora para lutar por esta superação. Assim, a percepção de seu sentido ético-político é condição para que se firma o compromisso com uma formação da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação humana.

O fato de a classe trabalhadora, para produzir sua existência, precisar se inserir precocemente no mercado do trabalho, acaba produzindo o senso comum de que a educação profissional teria estritamente a finalidade de formar os jovens desta classe para tal inserção. Transmuta-se assim, a educação profissional, de ideal democrático em exatamente o seu oposto, uma vez que, ao invés de se ampliar formação de jovens para sua atuação social e profissional autônoma e consciente e ampliar seus horizontes de prosseguimento de estudos, restringe-se cada vez mais seu acesso ao conhecimento e se direciona a formação para a reificação de sua condição de classe subalterna.

O sentido ético-político da integração, ao contrário, constitui-se como elemento fundamental da concepção de formação integrada. Ao ser compreendido como compromisso com a superação da dualidade educacional, este sentido orienta a concepção de educação profissional, a finalidade do conhecimento e a organização curricular para a formação humana na perspectiva ontocriativa. Porém, se compreendido de forma estritamente econômica, encaminha a concepção de educação, a finalidade do conhecimento e a organização curricular para uma perspectiva de

formação de capital humano adequado ao mercado de trabalho, promovendo a manutenção da dualidade educacional.

Com base na categoria contradição, apoiamos nossa análise na seguinte afirmação de Ramos (2006, p. 283):

Considerando que as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão da luta política em torno da função da educação, percebemos que as instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre na relação entre Estado e sociedade civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar, nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico.

Nesta perspectiva, como forma de perceber a materialidade das concepções relativas à educação profissional, o presente texto objetiva apresentar o resultado de pesquisa realizada com docentes atuantes no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações integrado ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana pertencente à Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – do Rio de Janeiro.

A opção pelo referido curso deveu-se à percepção, no período de elaboração das matrizes integradas, de que o Curso Técnico em Edificações apresenta especificidades que demonstram a necessidade de uma formação humana baseada na totalidade dos conhecimentos, ou minimamente, que requerem uma maior interdisciplinaridade em sua organização curricular.

Por tratar-se de uma pesquisa que busca captar a historicidade de um fenômeno – a política de educação profissional baseada na concepção de formação integrada – em seus aspectos conceituais e empíricos, procuramos discutir dificuldades e contradições para a superação da dualidade educacional desafiados por essa concepção, a partir da compreensão manifestada pelos docentes do curso estudado na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Tentamos escapar de uma análise que se detivesse à visão subjetiva dos entrevistados sobre o fenômeno. Ao contrário, entendemos que esses sujeitos expressam nas suas falas as relações sociais que os levam a apreender a realidade de determinada forma. Menos que suas interpretações, desejamos captar manifestações dessas relações. Por isto, tanto as questões que lhes foram apresentadas, quanto a análise que se procedeu, foram orientadas pelas categorias do método histórico-dialético – historicidade, mediação, contradição – e do objeto – dualidade educacional, concepção da educação, finalidade do conhecimento, organização curricular – que permitiram entender as relações estabelecidas entre a política de educação profissional e os depoimentos dos docentes que a implementam todos os dias.

Pelo fato de as falas dos docentes manifestarem relações sociais nas quais eles foram formados e exercem suas funções, foi necessário retornar às políticas educacionais como expressões dessas concepções e, por consequência, captar mediações responsáveis por sua difusão no sentido de se tornarem hegemônicas.

Constatamos que o Decreto Federal nº 5.154/2004, apesar de se opor à concepção de formação subjacente às revogadas Leis nº 5.692/1971 e 7.044/1982, ao se

implantarem cursos técnicos integrados ao ensino médio, muitas vezes se aproximam dessas leis, provocando alguns equívocos de compreensão da formação integrada por parte dos docentes.

O primeiro equívoco que identificamos relaciona-se à integração da formação geral com a formação profissional. Entende-se que não se trata da mesma forma de integração proposta pela duas leis; ainda que utilizem o mesmo termo, a conceituação elaborada a partir do Decreto nº 5.154/2004 é um contraponto a da Lei nº 5.692/1971. Além disto, a flexibilização à obrigatoriedade da profissionalização no então 2º. Grau proporcionada pela Lei nº 7.044/1982, possibilitando a oferta de uma formação geral de caráter propedêutico para determinada classe, é exatamente oposta à possibilidade construída pelo referido decreto, que em sua concepção de formação assegura a formação geral como a que propicia os fundamentos da formação profissional, e desta forma configura-se em tentativa de superação da dualidade educacional, ou seja, travessia para a utopia da educação politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Relacionando as legislações com teorias da educação, identificamos que a Lei nº 5.692/1971 foi expressão jurídica da Teoria do Capital Humano e do tecnicismo educacional; a Lei nº 7.044/1982 reiterou essa expressão, porém incorporando alguma contradição da realidade social; o Decreto nº 2.208/1997, por sua vez, manifestou a Pedagogia das Competências, na qual o mesmo tecnicismo da Teoria do Capital Humano se revelou; finalmente, o Decreto nº 5.154/2004 constituiu-se na tentativa, também no plano jurídico, de objetivar a formação integrada.

Foram realizadas entrevistas com oito professores do Curso Técnico de Edificações de uma escola (ou mais de uma) da Rede FAETEC/RJ. Para analisar as entrevistas inspiramo-nos nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2004), tendo-nos apropriado dos seguintes momentos dessa abordagem: a *leitura flutuante* foi realizada por meio da audição de todas as entrevistas e a transcrição de recortes temáticos seguindo a *regra de pertinência para escolha dos documentos*, selecionando assim as *unidades de contexto* associadas às categorias de análise do objeto. Apresentamos, a seguir, alguns resultados da pesquisa, com base em nossas categorias de análise.

Sobre a concepção de educação

Pode-se perceber que não há apenas um discurso em relação à concepção de educação a ser desenvolvida em uma escola técnica. A ideia construída socialmente de que o ensino profissional é destinado àqueles que necessitam de inserção no mercado de trabalho, em sua perspectiva assistencialista, ainda prevalece. Porém, a contradição instituída pela Revolução Científico-Tecnológica das últimas décadas, realiza-se na forma como sete, dos oito docentes entrevistados, percebem as mudanças no mercado de trabalho. Esta é sinalizada, principalmente, pelo uso da informática, com a necessidade de adaptação da formação no sentido de se ampliar, deixando de ser uma formação apenas técnica direcionada ao posto de trabalho, para requisitar a formação mais generalista no sentido da compreensão do processo de trabalho. Nenhum dos entrevistados mencionou a formação polivalente como a requerida pelo mercado, mas sim que ao profissional atual é requerida uma visão ampliada da produção, uma visão do todo.

É verdade que esta compreensão se demonstrou pautada, em boa medida, no pragmatismo/utilitarismo de se formar o técnico necessário ao processo produtivo. Mesmo assim, ela guarda em si a necessidade de se incorporar à formação dos estudantes as dimensões da produção da cultura e da ciência, sinalizando para o que Saviani (2003) denomina como germen da politecnia.

Se os processos de produção forem compreendidos como particularidades da totalidade social, a importância de se ter uma visão ampliada sobre este, tal como manifestam a maioria dos doentes, necessariamente nos remeteria à necessidade de se apreender suas múltiplas determinações. Estas não são somente de ordem técnica e/ou organizacional, mas também de ordem econômica, política, social, cultural, dentre outras. No currículo assim orientado, os conhecimentos de formação geral tornam-se necessários, assim como as relações entre esses e os conhecimentos considerados de formação específica.

Por isto, o sentido filosófico da integração se desdobra nos seus sentidos epistemológico – pois os conteúdos de ensino passam a ser compreendidos como conhecimentos produzidos pelo homem mediante a apreensão dos fundamentos e leis gerais dos fenômenos – e pedagógico, pois os processos de ensino-aprendizagem visariam a que os estudantes aprendessem os conteúdos de ensino como um conjunto de relações. Desta forma, o processo de produção para o qual os estudantes estão sendo formados deixa de ser visto somente como um ramo do setor produtivo onde se podem encontrar postos de trabalho, para ser visto como uma manifestação concreta de como os seres humanos foram produzidos sua existência movidos pela possibilidade de se construir melhores condições de vida. Explica-se assim, novamente, porque qualquer processo de produção é constituído por mediações não somente científicas, técnicas e tecnológicas, mas também históricas, sociais, econômicas, culturais etc.

Porém, considerando a evolução histórica da legislação educacional brasileira, percebe-se o movimento pendular da concepção de educação profissional, ora como uma dimensão da formação integral do sujeito, porém com bases na perspectiva de adaptação, de educação para vida; ora na perspectiva de formação específica para determinado posto de trabalho. Esta é uma contradição perceptível na fala dos entrevistados, que por atuarem em uma escola técnica, consideram-se comprometidos com a formação para o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo reconhecem na formação para a cidadania o principal objetivo do processo educacional.

Com base nas concepções de educação que estiveram em disputa desde a Lei nº 5.692/1971 até o Decreto Federal nº 2.208/1997, pode-se perceber que no "chão" da escola estas concepções ainda permanecem em disputa. A ideia disseminada pela primeira, de que a formação seria o caminho para o sucesso, permanece intacta na fala dos entrevistados, cuja validação do conhecimento a ser transmitido encontra-se ancorada no que seria útil ao sujeito na vida e neste mercado de trabalho competitivo. Porém, a ideia de formação para a cidadania, transmuta-se completamente. Se na Lei nº 5.692/1971 seu pressuposto é a adaptação à realidade social e a despolitização dos estudantes, a LDBN nº 9.394/1996 dá indícios de uma formação para a transformação social, para o pensamento crítico e para a atuação consciente do sujeito.

Ainda que os entrevistados reconheçam o trabalho apenas em seu sentido histórico no modo de produção capitalista – o trabalho assalariado –, ao apelarem para a

necessidade da ciência enquanto fundamentos para a prática profissional, e da cultura para a sua atuação cidadã, reconhecem indiretamente o trabalho em seu sentido ontológico, bem como a relação entre essas três dimensões como princípio educativo. Pode-se considerar assim que, mesmo não sendo consciente de um projeto de formação politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a preocupação com os novos modelos produtivos proporciona o vislumbre de uma formação politécnica. Isto, porém, só pode ser construído à medida que os docentes tomem consciência das necessidades sociais dos estudantes como sujeitos concretos e reconheçam que a formação deva permitir aos mesmos a possibilidade de escolhas em seus projetos de vida social.

Desta forma, quanto à concepção de educação, a pesquisa empírica revelou ser o pragmatismo e o utilitarismo o sentido filosófico hegemônico do projeto educacional para a educação profissional técnica de nível médio, indicando que o sentido difundido pela Lei nº 5.692/1971 ainda não foi plenamente superado, porém, ressaltam-se contradições virtuosas que possibilitam discutir novas perspectivas de formação humana e profissional. Esta constatação demonstra uma das razões para a elaboração da hipótese da pesquisa: a percepção primeira de que a implantação do integrado poderia estar representando muito mais a retomada e a reificação desse sentido tecnicista do que a de "travessia" enquanto transformação social.

Porém, indo-se além das superfícies do fenômeno, buscando-se captar suas mediações, identificamos as contradições destacadas anteriormente, que tencionam com esse sentido em benefício da concepção de politécnica. Portanto, o integrado constitui-se em possibilidade de superação da dualidade educacional, para além de sua faceta de reprodução, evidenciando que essas contradições virtuosas podem ser momentos fecundos para a disputa contra-hegemônica no interior das instituições.

A finalidade do conhecimento

Confrontando-se as finalidades formativas das Leis nº 5.692/1971, 7.044/1982 e 9.394/1996, e a regulamentação da educação profissional feita pelos Decretos Federais nº 2.208/1997 e 5.154/2004, percebemos que todas elas se manifestaram nas falas dos entrevistados, porém, com distintas ênfases. Isto demonstra uma ressignificação individual de cada docente em relação ao seu período formativo (graduação) e início profissional (tempo de docência).

Os entrevistados que relacionaram o integrado ao resgate do sentido da escola técnica em formar bons técnicos, foram aqueles que iniciaram seu exercício docente na década de 1980. Eles ressignificam o debate que naquele período travava-se entre a finalidade de preparação profissional ou para o prosseguimento dos estudos e a consolidação das escolas técnicas como as mais adequadas a ofertar o ensino profissionalizante, enquanto as demais deveriam apenas realizar uma habilitação básica que preparasse para o trabalho.

Os entrevistados que relacionaram o integrado como positivo por proporcionar uma formação mais completa, foram aqueles que iniciaram seu exercício profissional já na segunda metade da década de 1990. Eles ressignificam em sua atuação a questão da

formação por competências e da necessidade de adaptação constante as mudanças tecnológicas incorporadas ao mundo do trabalho, incorporando a perspectiva de uma formação ampliada numa visão sistêmica e flexível para atuação em diversos pontos da cadeia produtiva.

Outro ponto interessante a ressaltar constitui-se em como os entrevistados relacionam a formação integrada a uma formação mais completa e de certa forma para a cidadania. Isto, por um lado, demonstra a incorporação do discurso de que a formação é para vida, e dos quatro pilares formativos de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser" (DELORS, 1998), e por outro, que a transição para o pressuposto de uma formação humana integral com base na indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual é realizável.

Por fim, ainda que os entrevistados não tenham claramente formada a concepção do trabalho enquanto princípio educativo na educação básica, ao relatarem sua prática docente demonstram que a mesma encontra-se em transição para a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. Eles relatam a necessidade de se perceber o trabalho em sentido "ampliado", do desenvolvimento de uma visão sistêmica ou do processo produtivo e não apenas como a qualificação para um posto de trabalho.

Entretanto, mesmo que a maioria dos entrevistados tenha identificado a formação integrada como virtuosa por proporcionar uma formação mais completa aos estudantes, a validação dos conhecimentos a serem transmitidos permanecem no plano do pragmatismo. Ou seja, os conhecimentos devem ser úteis ou para a inserção imediata no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos, o que, em última instância, objetiva o mercado. Percebemos que o sentido do conhecimento para a compreensão do mundo, para a formação e ação humanas como *práxis* demonstra-se subsumido ao sentido de adaptação polivalente aos projetos de vida individuais. Tem-se, assim, uma ressignificação da Teoria do Capital Humano pela Pedagogia das Competências.

Face ao exposto, parece-nos que a compreensão do sentido epistemológico da integração (RAMOS, 2013) é o maior desafio para a convergência da proposta educacional com a perspectiva da formação integrada. Em outras palavras, se em relação à concepção de educação (sentido filosófico) encontram-se contradições virtuosas, dada a necessidade de ampliação da formação defendida pelos docentes, sua concretização depende de avanços no plano epistemológico; depende de se compreender a historicidade dos conhecimentos e suas relações com a totalidade social. Assim, a pesquisa empírica sinalizou que esse problema precisa ser devidamente enfrentado para a construção de uma formação realmente integrada.

Sobre a organização curricular

Sob a ressignificação da Teoria do Capital Humano realizada pela Pedagogia das Competências e os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, passaram a conviver no chão da escola com diversas concepções do que seria integração, ou como se daria a integração curricular. No plano da legislação vigente sob a égide do Decreto nº 2.208/1997, esta aconteceria à medida que fossem definidas as competências

necessárias a cada ano ou etapa de formação, nas quais, sob o princípio da interdisciplinaridade, as bases científicas, tecnológicas e instrumentais (não mais conteúdos de ensino) seriam organizados em áreas de conhecimento ou módulos; e, sob o princípio da contextualização, a realidade e os interesses dos alunos deveriam ser considerados no processo formativo.

No plano da prática docente, as competências eram elaboradas em função das disciplinas e de seus conteúdos já consagrados para figurarem no currículo; a integração materializava-se em projetos temáticos elaborados de acordo com o interesse dos estudantes ou com temas que os docentes acreditavam ser importantes para a formação desses sujeitos (princípio da contextualização). A partir dos temas agregavam-se as disciplinas afins (princípio da interdisciplinaridade).

Enfim, percebemos na fala dos entrevistados, quando sinalizam não ter havido mudanças consideráveis na organização curricular, por um lado, a permanência de uma visão múltipla sobre a integração, resultado da mudança de concepção de formação ocorrida quando se substituiu uma legislação por outra, porém utilizando-se dos mesmos termos. Por outro lado que, se a cada legislação se enunciaram novos sentidos e finalidades da educação, as mudanças não se efetivaram no chão da escola; mas, antes, hibridizaram-se na convivência de todas elas em consequência da prática docente individual.

Sobre a dualidade educacional

Em relação aos aspectos socioeconômicos da sociedade brasileira, em especial dos estudantes que buscam a formação técnica de nível médio, apenas um entrevistado demonstrou alguma reflexão. Ele expressou que a premência do trabalho para esses estudantes é latente, pressupondo que os eles buscam os cursos técnicos devido à necessidade de se inserirem no mercado de trabalho o quanto antes.

Os demais entrevistados não expõem claramente sua visão sobre esta questão, porém em suas respostas transparece a ideia de que a escola técnica tem a função de formar para o mercado de trabalho primordialmente. Apenas um entrevistado deixou claro que a principal função da educação é formar o aluno para realizar suas próprias escolhas.

Tendo em vista o relatado até este momento, pode-se perceber que há uma hibridização dos discursos docentes resultado de suas trajetórias pessoais em relação com os grupos nos quais se encontram inseridos. Sua concepção de educação enquanto formação relaciona-se ao seu próprio processo formativo, marcado para alguns por sucesso profissional, e para outros por alternativas ao projeto de vida inicial que se tornaram necessárias por questões principalmente econômicas. Assim, são sujeitos que trazem em seus discursos as marcas da sociedade brasileira, com suas desigualdades sociais.

Como os entrevistados são docentes em uma escola técnica estadual centenária, o projeto de educação no qual estes docentes estão inseridos traz as marcas de sua construção sociocultural, de uma educação destinada aos pobres e desvalidos e de caráter moralizante em sua fundação enquanto Casa São José, passando pelo

pensamento economicista de qualificação/adaptação para o trabalho expresso pela Teoria do Capital Humano enquanto Instituto Profissional Ferreira Viana, e na atualidade, como Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, em transição para uma formação flexível e ampliada pela Pedagogia das Competências. (DIÓGENES, 2015)

A partir do discurso dos entrevistados, pode-se perceber que apesar dos mesmos apresentarem uma concepção de escola técnica como aquela que forma para o mercado de trabalho, e desta forma, devendo adaptar-se constantemente às inovações tecnológicas para assim formar o técnico competente e capaz de se inserir neste mercado, os docentes trazem também a necessidade de ampliar a visão de mundo dos estudantes, tendo em vista que o técnico da atualidade precisa ir além do conhecimento para o posto de trabalho; ou melhor, reconhecem que os postos de trabalho, após a terceira revolução científica e tecnológica, exigem mais do que apenas a formação específica, e caracterizam essa ampliação da formação como formação para a vida ou para a cidadania. Logo, ainda que não expressem a dualidade educacional como uma dimensão social a ser superada, demonstram em seu posicionamento enquanto docente, que uma boa formação proporciona ao aluno maiores possibilidades de realizar escolhas futuras para seus projetos de vida.

Considerações finais

As falas dos professores demonstram que, mesmo desconhecendo o sentido ontológico do trabalho e associando trabalho apenas à atividade econômica, a relação trabalho-ciência-cultura tornou-se, na atualidade, uma necessidade da formação para o mundo do trabalho cada vez mais tecnológico. Isto sinaliza que mesmo a concepção de educação estando relacionada a um aspecto pragmático de formação utilitária para o mercado, o reconhecimento da necessidade de ampliação formativa traz em si a possibilidade de superação da dualidade e do tecnicismo educacional.

Os entrevistados reconheceram a necessidade de adaptação do estudante ao processo produtivo como a finalidade do conhecimento. Porém, quando descrevem esse processo, não sinalizam a polivalência como fim, mas sim uma formação que integre teoria e prática.

Pode-se perceber que ainda que seja sem clareza epistemológica ou pedagógica, os docentes indiretamente (ou inconscientemente) reconhecem que essa integração permite ao estudante perceber a relação de complementaridade entre os conhecimentos e entre teoria e prática. Por fim, ainda que sinalizem poucas mudanças na organização curricular, o que demonstra mais uma justaposição da formação básica com a formação técnica do que a formação integrada, reconhecem a positividade de uma formação na qual as áreas de conhecimento relacionem-se de forma intrínseca, e definem a interdisciplinaridade como o processo que permite demonstrar essas relações. Eles destacam que a rotina de trabalho, a quantidade de turmas e a falta de infraestrutura dificulta a realização de um trabalho mais integrado e mais centrado no aluno. Ao mesmo tempo, sinalizam que quando o professor reconhece essa necessidade, ele desdobra-se para realizar este trabalho e principalmente sinalizam que isto já acontece na unidade por meio dos projetos realizados.

Um entrevistado enfatizou muito bem que sempre que as mudanças vêm de cima para baixo pouco se muda no chão da escola; que é necessária a formação e principalmente discussão sobre essas questões gerais (filosóficas e epistemológicas) da integração para que assim efetivamente elas se realizem. Percebemos que quando essa discussão não acontece o projeto de formação da unidade perde-se em projetos individuais dos docentes que nela atuam. Assim sendo, convivem em um mesmo espaço formativo diversas visões de mundo, diversos projetos de sociedade, diversas formações.

Porém, essa diversidade presente no interior da unidade escolar torna-se terreno fértil para a disseminação de possibilidades, tal como um entrevistado ressaltou: "sempre na fase de planejamento procura se integrar tudo, mas cada professor, aqui nessa escola, tem muita liberdade para trabalhar da sua maneira, não tem uma metodologia imposta, a gente vai trabalhando, um sabe o que o outro está fazendo." Esta liberdade de trabalho para os docentes é promotora do encontro entre o diverso que se afina, ou melhor, que se relaciona, e assim os projetos surgem, materializam-se. Ainda que se constituam iniciativas individuais de professores que têm afinidades formativas ou afetivas, com consciência do processo sócio-histórico da sociedade brasileira e de suas necessidades de superação, ou apenas para que assim o estudante seja inserido no mercado de trabalho com maior qualificação e competência, esses professores buscam desenvolver uma formação em seu sentido integral e permitindo que esses mesmos estudantes se posicionem no mundo de forma diferente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5154/2004**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto nº 2.208/1998**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 17 de abril de 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/1996**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 7044/1982**: Altera dispositivos da Lei 5692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692/1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIÓGENES, Douglas Eduardo da Conceição. **A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e educação profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://esforce.org.br>>.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acessado em 29/06/2013.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-309.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, Março 2003.





A AGENDA AGROECOLÓGICA DO MST E SUAS ESCOLAS DE AGROECOLOGIA: para além do Ensino Médio integrado da escola estatal?

THE AGRICULTURAL AGENDA OF THE MST AND ITS AGROECOLOGY SCHOOLS: beyond the integrated middle school?

LA AGENDA AGROECOLÓGICA DEL MST Y SUS ESCUELAS DE AGROECOLOGÍA: ¿más allá de la enseñanza secundaria integrada de la escuela estatal?

Henrique Tahan Novaes¹

Resumo: este artigo apresenta a entrada da questão ambiental na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e como esta levou ao surgimento das suas escolas de agroecologia. Para isso, iniciamos o artigo retomando rapidamente o debate da produção destrutiva desencadeada pelas grandes corporações transnacionais e os impactos da chamada “revolução verde”. Em seguida apresentamos os pilares das escolas de agroecologia do MST e os tempos educativos das mesmas, a partir do exemplo de uma escola do MST no Paraná. É possível observar nestas a educação para a transformação social, a auto-organização dos alunos, a relação entre teoria e trabalho emancipado, a denúncia sistematizada da “revolução verde”, a teorização científica da agroecologia e a formação “técnica” em agroecologia.

Palavras-chave: Escolas de Agroecologia – Movimento Sem Terra – Ensino Médio – Ensino Integrado.

¹ Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre e Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Atua como docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É Coordenador do Curso e Aperfeiçoamento em Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do Materialismo Crítico (6ª Edição), é Membro do Grupo de Pesquisa Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC-São Paulo), do Grupo de Análise de Política de Inovação (GAPI-Unicamp) e do Grupo Organizações e Democracia (UNESP/Marília). E-mail: hetanov@yahoo.com.br



Abstract: this article presents the entry of the environmental issue into the agenda of the Landless Rural Workers Movement (MST) and how it led to the emergence of its agroecology schools. To do this, we began the article by the debate on the destructive production triggered by large transnational corporations and the impacts of the so-called "green revolution". Next we present the pillars of the schools of agroecology of the MST, from the example of a school of the MST in Paraná. It is possible to observe in these the education for social transformation, the self-organization of the students, the relationship between theory and emancipated work, the systematized denunciation of the "green revolution", the scientific theorization of agroecology and "technical" training in agroecology.

Keywords: Schools of Agroecology – Landless Rural Workers Movement – High school Integrated teaching.

Resumen: este artículo presenta la entrada de la cuestión ambiental en la agenda del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y cómo ésta llevó al surgimiento de sus escuelas de agroecología. Para ello, iniciamos el artículo retomando rápidamente el debate de la producción destructiva desencadenada por las grandes corporaciones transnacionales y los impactos de la llamada "revolución verde". A continuación, presentamos los pilares de las escuelas de agroecología del MST y los tiempos educativos de las mismas, a partir del ejemplo de una escuela del MST en Paraná. Es posible observar en éstas la educación para la transformación social, la autoorganización de los alumnos, la relación entre teoría y trabajo emancipado, la denuncia sistemática de la "revolución verde", la teorización científica de la agroecología y la formación "técnica" en agroecología.

Palabras clave: Escuelas de Agroecología – Movimiento Sin Tierra – Enseñanza Secundaria Enseñanza integrada.

Introdução

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população (CIAVATTA, 2011, p. 35).

Muitos pesquisadores tentaram explicar o porquê de o Brasil ser um dos países que mais promoveram a "deseducação" do seu povo. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) observa que o Brasil é um país de capitalismo dependente e associado. Para ele, constituímos um capitalismo "esquisito", "ornitorrinco", com um sistema educacional público frágil, desintegrado e pequeno. As classes proprietárias brasileiras não "quiseram" construir um sistema educacional de qualidade, voltado para as maiorias. Para Ciavatta (2011), conforme colocado na epígrafe deste artigo, "manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população".

A nossa tragédia educacional pode ser vista em números: cerca de metade dos jovens brasileiros estão fora do ensino médio, cerca de 80% fora do ensino superior. Nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, em 2017, metade do ano letivo do ensino fundamental foi cancelado em função do tráfico de drogas.

O Brasil nunca fez uma reforma agrária e urbana. Os "cidadãos" moram em barracos, favelas, casebres e "puxadinhos" de baixa qualidade. Não se formou um

sistema público de saúde e transporte de qualidade. Cerca de metade da população em idade ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, na informalidade. Para piorar a tragédia, a mercantilização da educação e da saúde caminharam a passos largos nas últimas décadas, não deixando espaço para a manutenção de um sistema pública. Diante disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) conclui que se a república é frágil, a democracia também é frágil e restrita e obviamente a educação pública torna-se bastante frágil.

Ribeiro (2019), numa palestra realizada em 1977 intitulada "Sobre o óbvio", resume com bastante ironia e deboche a nossa tragédia educacional no século XX: nos tornamos um país de analfabetos, onde as crises educacionais não são crises, mas um projeto.

No governo Lula, a Lei nº 5.154/2004 criou algumas possibilidades de integração entre o ensino técnico e o ensino médio que resultaram na criação de diversos cursos. No entanto, mais uma vez as classes proprietárias não "quiseram" destinar uma quantidade de recursos significativa para "revolucionar" o sistema educacional. Elas optaram por dar um golpe em 2016, prender Lula em 2018 e "ejetar" o lulismo do poder.

Kuenzer (2017), no artigo "Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível" fez inúmeras ponderações sobre a o regime de acumulação flexível e a proposta de ensino médio do governo Temer. Sob o comando da secretária executiva do Ministério da Educação – MEC, Maria Helena Guimarães Castro, surgiram propostas de uma nova Base Nacional Comum Curricular e a efetivação da Reforma do Ensino Médio, que tem sido questionada por especialistas do campo crítico.

No que se refere à quantidade de escolas integradas, é preciso destacar que a proposta da Reforma de Ensino Médio estipula somente 25%, o que pode ser interpretado como um baixo investimento em termos de promoção de escolas de qualidade.

Com relação à qualidade da integração, Kuenzer (2017) observa que essa nova proposta está, na melhor das hipóteses, adequada à nova fase da "acumulação flexível", tendo em vista a formação de "colaboradores" "proativos". Na melhor das hipóteses porque sabemos que, historicamente, o Brasil tendeu a "excluir" muito mais que "incluir", tendeu a deixar de fora, muito mais do que inserir jovens numa formação "flexível", "colaborativa", "cooperativa", "por habilidades, atitudes e competências", ainda que esta exista em pequenos espaços mais dinâmicos do sistema educacional.

Ao que tudo indica, boa parte da população continuará vivendo no desemprego ou subemprego, onde essas novas pedagogias não fazem muito sentido. Tudo leva a crer que o país continuará com um sistema educacional público precário, com péssimas condições de trabalho e de remuneração para os professores, com baixa integração entre ensino técnico e ensino médio. Para Piletti (2016, s./p. *texto em html*), com o olhar do historiador de longos períodos, observa que:

As sucessivas crises do ensino médio – acho que não seria incorreto falar de uma única e persistente crise, prolongando-se ao longo de toda a nossa história, alimentada até mesmo pelas frequentes mudanças a que foi submetido esse grau de ensino – conferem certa razão a Darcy Ribeiro quando afirma que "a crise da educação brasileira não é um problema, é um programa.

Historicamente, a educação profissional estatal tendeu a especializar/adestrar os trabalhadores tendo em vista a sua inserção, na melhor das hipóteses, no mercado de trabalho. Ao que tudo indica, a nova Reforma do Ensino Médio e sua proposta de ensino médio integral estão alicerçadas na nova relação entre escola e mercado de trabalho, no contexto da "acumulação flexível" (KUENZER, 2017).

Possivelmente ela tem como "paradigma" a "sociedade do conhecimento", símbolo da nova fase do capitalismo, que tem por objetivo formar "colaboradores" flexíveis e adaptados à nova realidade da sociedade capitalista, mais "líquida", "dinâmica" e "intensa", que requer "inovações" cada vez mais rápidas para a reprodução do capital fictício.

Pode-se afirmar que, diante da crise estrutural do capital, na qual é possível destacar a crise crônica do desemprego-subemprego e o colapso ambiental, os movimentos sociais do campo, em especial o MST, têm criado espaços de resistência, como assentamentos baseados na cooperação e na produção e comercialização agroecológicas.

Ao mesmo tempo, criam escolas "técnicas" que ajudam a reproduzir essas novas formas de produzir, baseadas nos princípios da agroecologia. Nessas escolas, a certificação é dada pelos institutos federais ou pelo Centro Paula Souza, mas o controle dos cursos pelo MST varia de médio a alto.

Este artigo pretende apresentar a entrada da questão ambiental na agenda do MST que levou ao surgimento das suas escolas de agroecologia. Para isso, o iniciamos mostrando a produção destrutiva desencadeada pelas grandes corporações transnacionais e os impactos da chamada "revolução verde". Em seguida apresentamos os pilares das escolas de agroecologia do MST.

Lutas pela agroecologia e a agenda agroecológica do Movimento Sem Terra (MST)

A "revolução verde" na agricultura deveria ter resolvido de uma vez por todas o problema da fome e da desnutrição. Ao contrário, criou corporações-monstro, como a Monsanto, que estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo. Contudo, a ideologia das soluções estritamente tecnológicas continua a ser propagandeada até hoje, apesar de todos os fracassos (MÉSZÁROS, 2004, p. 275)

Vimos em outro artigo (Novaes, 2018) que, de acordo com Jean Ziegler, 5 bilionários detém a riqueza equivalente à metade da população mundial e cerca de 1 bilhão de pessoas passam fome diariamente (Ziegler, 2013). Ao que tudo indica, não há nenhuma perspectiva de melhoria, ao contrário, os estudos da área apontam para o aumento da pobreza, a concentração da renda e a intensificação de catástrofes em níveis jamais vistos.

Vimos também que foi avassaladora a expansão de muitas corporações capitalistas das indústrias de agrotóxicos, transgênicos, tratores e implementos agrícolas no Pós-Segunda Guerra Mundial. Seu avanço levou ao roubo de terras, envenenamento dos produtores e consumidores, aumento das alergias, endividamento de pequenos e

médios produtores etc. No site de uma dessas corporações aparece que ela é produtora de "defensivos agrícolas" e que contribui para "matar a fome da humanidade" (NOVAES, 2012; MACHADO e MACHADO FILHO, 2014).

Observamos também que as consequências da "revolução verde" foram narradas por pesquisadores, documentaristas, cientistas, intelectuais orgânicos de movimentos sociais, dentre outros (NOVAES, 2018).

Ziegler (2013) se pronuncia sobre a "revolução verde" e nos mostra o irracionalismo da produção de commodities, isto é, a produção voltada para acumulação de capital e todas as consequências que o modo de produção capitalista traz para a humanidade².

Na segunda metade dos anos 1970 surgiram inúmeras lutas puxadas pelos trabalhadores. Lutas contra a fome, por habitação, emprego, melhores salários, melhores condições de trabalho para o funcionalismo público, lutas dos bancários, lutas por terra e teto, creches, saneamento básico, lutas por educação e democratização da escola pública, lutas dos atingidos por barragens, pela utilização adequada da floresta (Amazônia), etc. eclodiram em todos os cantos do país (SADER, 1988).

No fim das contas, o capital saiu vitorioso com a sua "transição gradual, lenta e segura". Não conseguimos as diretas já. O capital esteve no controle desta transição, a ponto de Fernandes (1986) se perguntar se estávamos mesmo entrando na fase da "Nova República".

No que se refere às lutas contra "revolução verde", para Mészáros (2004) esta "criou corporações-monstro, como a Monsanto, que estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo". Para nós, o Movimento Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais que está promovendo a denúncia do pacote da "revolução verde" e ações práticas voltadas para a promoção da agroecologia.

O MST surgiu em 1984 e tem desde 1995 um setor de gênero, configurando uma espécie de "luta dentro da luta". Na luta por terra surgem inúmeras lutas na terra, como a ambiental, a de gênero, por cooperação e estímulo ao cooperativismo, contra a transgenia, pela soberania alimentar etc.

Em Novaes (2012) e Pires e Novaes (2016), mostramos que o MST incorporou a agenda agroecológica nos anos 2000. Para nós, a agenda agroecológica do MST é composta de alguns princípios, dos quais destacamos: a) soberania e segurança alimentar; b) reforma agrária popular, c) denúncia do pacote da "revolução verde" (agrotóxicos, adubos sintéticos, transgênicos, tratores e implementos agrícolas); d) experimentação prática da agroecologia; e) igualdade de gênero, f) promoção do trabalho associado, g) comercialização popular; h) agenda de pesquisa, ensino e extensão das instituições públicas voltada para a promoção da agroecologia.

² Jean Ziegler é um intelectual suíço e foi secretário da ONU. Seu livro vem sendo muito utilizado por todos aqueles interessados em compreender o papel das corporações na fase atual do capitalismo e para a compreensão do aumento da fome mundial.

As escolas de ensino médio integrado do MST: princípios pedagógicos, agroecologia e forma de integração entre ensino técnico e ensino médio

Em linhas gerais, a pequena quantidade de escolas de agroecologia vinculadas aos movimentos sociais deve ser compreendida dentro do contexto de ofensiva do capital³. Molina, Arelaro e Wolf (2015) nos mostram o incisivo assédio de empresas monoculturas - vinculados ao agronegócio - às escolas do campo.

Em Teodoro Sampaio, a empresa denominada "Usina Odebrecht Agroindustrial", a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal, de membros da comunidade, de lideranças e de agentes da escola, através do "Programa Energia Social para a Sustentabilidade Local", tem conseguido se inserir nas escolas do campo da região disseminando e promovendo contra valores entre os docentes, os discentes e a comunidade, enaltecendo os "benefícios" do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que sob este modelo agrícola se escondem. Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região, de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio deste meio de produção, convencendo esta juventude a vender sua força de trabalho a estas empresas monocultoras, conseguindo inclusive, que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para estas mesmas empresas (MOLINA; ARELARO; WOLF, 2015).

Do outro lado do *front*, a construção dos Centros de Agroecologia do MST está ligada aos objetivos fundadores do Movimento Sem Terra: "lutar pela terra, lutar por reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país" e mais recentemente a disputa pela matriz produtiva, tendo em vista a produção de alimentos saudáveis.

Neste contexto, os princípios pedagógicos dos Centros de Agroecologia do MST são:

- Ser um espaço de formação para as organizações da classe trabalhadora;
- Ser um espaço para os encontros do Movimento Sem Terra e outras organizações, que buscam os mesmos objetivos de transformação social;
- Ser uma referência no desenvolvimento de experiências na área de produção agroecológica, apresentando resultados concretos para os agricultores/as;
- Ser um espaço de desenvolvimento de valores humanistas socialistas, desenvolvidos através da vida coletiva;
- Aperfeiçoar o método de formação técnica e política e escolarização desde o ensino fundamental, como também no ensino médio e superior;

³ Poderíamos ir até mais longe, pois a ofensiva do capital impede o surgimento de escolas de movimentos sociais e ao mesmo tempo fecha escolas rurais e urbanas. Isso pode ser visto, por exemplo, no excelente documentário "Granito de Arena" sobre o fechamento de escolas técnicas rurais no México, e os inúmeros artigos que saíram sobre as ocupações de escolas no Brasil nos últimos anos. Vale a pena consultar os textos da Seção 22, dos professores do sul do México e dos docentes de Neuquén (Argentina).

- Ser espaços de desenvolvimento de experiências científicas e tecnológicas, voltados à realidade camponesa;
- Ser um espaço de incentivo e vivência da cultura popular, resgatando especialmente cultura camponesa;
- Ser um espaço onde as pessoas possam conviver, educando – se, trabalhando, divertindo-se e construindo perspectivas de futuro (LIMA, 2011, p. 87).

Para Lima (2011), a criação dos Centros de Agroecologia do MST representa: a) um espaço importante, em construção, na formação técnica e política de jovens do campo; b) na socialização do conhecimento histórico crítico e científico produzido pela humanidade; c) na integração entre conhecimento técnico e de ensino médio, d) na aproximação dos trabalhadores do campo e da cidade, apoiando a construção de ações coletivas de comum interesse, e e) na promoção da agroecologia (LIMA *et al.*, 2012, p. 194; PIRES, 2015).

Os fundamentos teóricos metodológicos que norteiam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos desenvolvidos nos Centros de Agroecologia do MST estão fundamentados na *práxis* política e educativa dos princípios da pedagogia socialista, da educação popular, do materialismo histórico dialético e da *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2004, 2015; GUHUR, 2010; LIMA *et. al.*, 2012; NOVAES e PIRES, 2016).

Consultando a obra de Caldart (2004, p. 315), constata-se que a formação do sem-terra tem como principal sujeito pedagógico o MST, "como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem". Dentro disto, a *Pedagogia do Movimento*, tem sua matriz formativa desenvolvida sob cinco dimensões: a) pedagogia da luta social, b) pedagogia da organização coletiva, c) pedagogia da terra, d) pedagogia da cultura e e) pedagogia da história.

Buscando articular trabalho, educação, escola e comunidade a proposta educativa dos cursos de agroecologia desenvolvida nos Centros além da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, também tem como referência o conceito de "trabalho socialmente necessário" desenvolvido por Shulgin (2013).

Dessa forma, o "trabalho socialmente necessário" propõe a base da vida escolar, não como uma mera adaptação, adestramento das mãos e/ou método de ensino, mais ligado organicamente e estreitamente com o ensino.

Usualmente a integração significa compreender os "fundamentos científicos do trabalho" geralmente negados a classe trabalhadora. Distinta da formação aligeirada, adestradora e voltada para o mercado de trabalho, na escola única o objetivo principal não é distribuir desigualmente os conhecimentos de acordo com a classe social de origem. Para Freitas (2012), a falsa dualidade entre formar técnicos ou formar para o ensino médio, é superada na "escola única do trabalho" com a bandeira da "integração" entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos. Ciavatta e Ramos (2012) observam que a expressão Ensino Médio Integrado significa muito mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional: "ela busca recuperar

as concepções de Educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária" (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 306)

Nesse sentido, os Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Agroecologia vão ser construídos com base na Pedagogia do Movimento Sem Terra, que tem uma certa influência dos princípios e conceitos desenvolvidos pelos pedagogos soviéticos. Nessa perspectiva o trabalho como princípio educativo, a auto-organização, a relação com a comunidade são princípios que compõem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e seu Projeto Metodológico (PROMET) como podemos ver no caso da Escola José Gomes da Silva (EJGS-Paraná) apresentado no Quadro 1, fruto das pesquisas de Pires (2015).

Quadro 1 - Princípios Pedagógicos da Escola "José Gomes da Silva" - Paraná

Princípios	Descrição
Direção coletiva	Todas as instâncias serão formadas por comissões de trabalhadores/as com igual direito e poder. As decisões serão tomadas, prioritariamente, por consenso político.
Divisão de tarefas	Estimular e aplicar a divisão de tarefas e funções entre os sujeitos dos coletivos valorizando a participação de todos e evitando a centralização e o personalismo.
Profissionalismo	Todos os membros dos setores e coletivos devem encarar com profissionalismo suas funções. Considerando profissionalismo sob dois aspectos: a) transformar a luta pela terra e a organização do Movimento como sua profissão militante. Ter amor e dedicar-se de corpo e alma por ela; b) Ser um especialista, procurando aperfeiçoar-se cada vez mais, naquelas funções e tarefas que lhe forem designadas, tendo em vista o conjunto da organicidade do Movimento.
Disciplina	Aplicar o princípio de que a disciplina é o respeito às decisões do coletivo, desde o cumprimento de horários, mas, sobretudo de tarefas e missões.
Planejamento	Aplicar o princípio de que nada acontece por acaso, mas tudo deve ser avaliado, definido e planejado a partir da realidade e das condições objetivas da organização.
Estudo	Estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às atividades do Movimento. A organização que não formar seus próprios quadros políticos não terá autonomia para conduzir as lutas.
Vinculação com as Massas	A vinculação permanente com as massas de trabalhadores/as é a garantia do avanço das lutas e da aplicação de uma linha política correta. Das massas devemos aprender as aspirações, anseios e a partir de sua experiência, corrigir nossas propostas e encaminhamentos.
Crítica e autocrítica	Aplicar sempre o princípio da avaliação crítica de nossos atos e, sobretudo ter a humildade e grandeza de fazer a autocrítica, procurando corrigir os erros e encaminhar soluções.

Fonte: Organizado por Pires (2015)

Por meio destes princípios pedagógicos, propõe-se que a formação seja desenvolvida desde um trabalho pedagógico voltado para a vivência de novas relações

sociais, a organicidade⁴, o trabalho e o aprendizado em uma dimensão coletiva e participativa.

Partindo da organicidade os educandos e educandas que participam dos cursos de técnicos em agroecologia, por exemplo, vão ser organizados em Núcleos de Base e equipes de trabalho. O trabalho aparece "como provocador de novas aprendizagens, com o paradigma prática-teoria-prática, produzindo conhecimento sobre a realidade" (PPP, 2010, p. 11).

A organização dos tempos educativos se dá em consonância com as outras esferas de ensino e aprendizagem nas equipes de trabalho (autosserviço) e nas Unidades produtivas da Escola (autossustento), conforme apresentamos no Quadro 3:

Quadro 3 - Descrição dos Tempos Educativos da Turma "Revolucionários da Terra"

TEMPO EDUCATIVO	DESCRIÇÃO
Tempo aula	É o tempo em que são desenvolvidas as disciplinas e eixos temáticos nas áreas do conhecimento do currículo do curso. Os eixos temáticos referem-se a: disciplinas do momento de escolarização dos educandos, temas do caráter técnico entre outros. Podendo haver algumas mudanças, pois é preciso conciliar com as agendas dos educadores/as.
Tempo leitura	Atividade destinada à leitura e estudos dirigidos individuais, orientados pela necessidade de cada educando de se apropriar de determinados assuntos, com objetivo de construir um método adequado do estudo e desenvolvimento do hábito de leitura, da pesquisa e desenvolvimento intelectual, proporcionando momentos de socialização das mesmas no conjunto da turma.
Tempo trabalho	É definido em vista às demandas internas da EJGS, contribuindo para a produção e manutenção nos diversos setores/ unidades do Centro/escola e atividades necessárias ao bem estar da comunidade e a formação de valores sociais e humanistas. Nesse sentido o tempo trabalho deve acontecer como elemento formativo que desenvolve a coletividade, a organização e a cooperação. A inserção dos educandos/as também cumpre papel de realizar pesquisas produtivas contribuindo no planejamento das atividades e na construção orgânica dos setores
Tempo oficina e seminário	Destinado ao aprendizado e desenvolvimento de habilidades específicas aos focos de capacitação da turma. É o tempo previsto para que os educandos dominem novas atividades. Também pode ser usado para qualificação do trabalho nas unidades de produção. É Organizado conforme a dinâmica das aulas e leituras.
Tempo mística	A mística é a alma da identidade Sem Terra. A EJGS tem a tarefa de resgatar o amor ao trabalho e a pertença do educando e da comunidade Sem Terra à classe trabalhadora. A mística é mais do que um tempo, é uma energia que perpassa o cotidiano. Por isso precisa-se dela no início de grandes atividades e, resgatá-la em vários momentos do dia. Esta atividade é de responsabilidade dos núcleos de base. Deve-se aprender a trabalhar e

⁴ O termo organicidade é bastante usado nos debates internos do MST, seu significado e conteúdo abrangem: ampliar a participação, elevar o nível de consciência das famílias, formar militantes – quadros, ter o controle político do espaço geográfico, implantar os círculos orgânicos, manter-se permanentemente vigilante, afastar os inimigos, acumular forças. Tudo isso ajudará na elaboração da estratégia na luta política pela Reforma Agrária, dando condições de fazer a disputa política na sociedade brasileira (MST, 2005).

	vivenciar a mística, cultivar a luta dos trabalhadores, datas importantes e conquistas. Também é o tempo de conferência dos núcleos de base e de informações.
Tempo reflexão escrita	Destinado ao registro das vivências e experiências que cada educando vai extrair do processo educativo do Centro e do curso, que contribuirão na sua militância. É o momento que o educando tem para refletir sobre sua prática cotidiana e os desafios a serem superados. Para isto cada um terá um caderno específico, esta tarefa será feita cotidianamente, a partir da organização de cada sujeito. O mesmo será solicitado pela coordenação pedagógica para acompanhamento semanalmente.
Tempo cultura e lazer	Destinado para atividades culturais, teatros, danças, visitas, músicas, cultura camponesa entre outras. A equipe de comunicação e cultura terá a responsabilidade de coordenar este tempo. Este tempo será organizado conforme as demandas apresentadas pela turma.
Tempo núcleo de base	Destinado à discussão e encaminhamentos gerais da turma e do curso, sendo também um espaço de estudo e debate para a auto-organização dos educandos nos processos de organicidade da EJGS e do MST
Tempo notícia	É o momento destinado para acompanhar os noticiários através da televisão, jornais, revistas, fazendo uma reflexão crítica sobre os fatos que são noticiados pela mídia. Incluem-se também vídeos, documentários e palestras. Esta atividade será de inteira responsabilidade da unidade de cultura junto a equipe de comunicação e com orientações da CPP.
Tempo estudo complementar	A intenção deste momento é proporcionar aos estudantes espaço de auto-organização para os estudos individuais e/ou coletivos, realizações de trabalhos das disciplinas e outras atividades.
Tempo mutirão	Visa contribuir com o cuidado da Escola, com a valorização das pequenas tarefas, com embelezamento do espaço público coletivo. Também é usado para fazer uma limpeza geral nas dependências da escola. É discutido conforme a dinâmica e demanda da EJGS.
Tempo comunidade	Os objetivos deste tempo são: Realizar atividades delegadas pela organização no qual o educando faz parte; comprometer-se com a execução das linhas de produção alternativa; desenvolver atividades orientadas pelos educadores das disciplinas e pela coordenação pedagógica, desenvolver práticas de campo. A cada etapa esse trabalho será avaliado e reencaminhado. Os educandos desenvolverão as atividades que serão acompanhadas pela coordenação política pedagógica do curso, técnicos, coletivos dos setores do MST e direções das brigadas.

Fonte: Organizado por Pires (2015)

Tomando como referência os apontamentos de Shulgin (2013) sobre o "Trabalho socialmente necessário" observa-se que o projeto político pedagógico dos Centros do MST propõe três pontos básicos importantes: 1) orientado para melhoria econômica e da vida; 2) pedagogicamente valioso; e 3) estar em conformidade com as forças e particularidades dos adolescentes.

Cada tempo educativo além de ser parte estruturante da formação do futuro técnico, tem a característica de ser integrada quando apresenta a intencionalidade de fazer com que eles vivenciem e compreendam a Escola e o curso como um todo, por meio do princípio prático do "trabalho socialmente necessário".

Pires (2015) observa que os cursos de técnicos em agroecologia dos Centros do MST têm o objetivo de:

formar profissionais comprometidos com a implantação de modelos de desenvolvimento rural sustentável, na sua forma multidimensional, ou seja, profissionais que tenham uma compreensão de uma variedade de dimensões do conhecimento como a "agricultura orgânica, biodinâmica, permacultura, entre outros (PIRES, 2015, p.115).

Destaca-se também, a atenção dada no objetivo de "desenvolver o hábito da leitura, da pesquisa, do estudo e da elaboração escrita", com o intuito de "promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento". Na mesma vertente, aponta a intencionalidade de formar profissionais pesquisadores com "visão humanista, valores éticos e holísticos, conscientes e socialmente comprometidos, além de inseridos como sujeitos ativos nas lutas dos movimentos sociais" (GUHUR, 2010; LIMA, 2011; PIRES, 2016).

E terceiro a inter-relação entre o trabalho, a auto-organização e a relação com a comunidade, os cursos funcionam no regime de alternância, articulado em dois tempos complementares: o tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), que até certo ponto podem ser compreendidos como uma organicidade intencional com respeito a superar as formas de ensino que Shulgin (2013) denominou de "complexos sentados"⁵.

Nesse sentido, Guhur (2010) salienta que:

Os cursos formais do MST são organizados no regime ou sistema de alternância, combinando períodos de atividades na escola (e também atividades de campo promovidas pela escola), o Tempo Escola (TE), que é um tempo/espço presencial; e períodos nas comunidades de origem dos(as) educandos(as), o Tempo Comunidade (TC), que pode ser entendido como um tempo/espço semipresencial. Importante salientar que "comunidade de origem" está aqui diretamente vinculada ao movimento social ao qual o educando pertence; é no TC que a Pedagogia do Movimento, [...], atua com mais força. Assim, "para os Sem Terra, o MST é o pedagogo do TC" (ITERRA *apud* GUHUR, 2010, p. 156).

Além das atividades que compõem o tempo escola, caracterizado como a participação orgânica e colaborativa entre a Coordenação Política Pedagógica, as famílias que residem no Centro e os próprios estudantes na condução dos processos pedagógicos de manutenção, produção e auto-organização da escola e do ensino⁶.

Dominique Guhur (2010, p. 156) coordenadora da Escola Milton Santos faz a seguinte observação:

No TC, os (as) educandos (as) desenvolvem trabalhos dirigidos pela escola, tais como: leituras, registros, pesquisas de campo, estágios, experimentações e cursos complementares. Além disso, devem participar ativamente na organicidade e nas lutas do Movimento Social de que fazem parte, e manter o enraizamento na comunidade ou coletivo de origem, participando de suas atividades (às vezes, o Movimento Social responsável pode enviar os educandos a outra comunidade em determinados TC, ou os educandos podem permanecer na escola, contribuindo para sua construção ou manutenção).

⁵ Os complexos sentados são a formação promovida pelas instituições de ensino baseando-se unicamente no ensino teórico e livros didáticos, faz referência a uma leitura da realidade, contudo, não se inserem numa vivência prática da realidade estudada (SHULGIN, 2013).

⁶ Para uma leitura mais centrada na questão da gestão participativa dos Centros/Escolas de Agroecologia do MST no Paraná ver a dissertação de Santos (2015).

Entende-se que o TC é o tempo em que os educandos e educandas, seguindo orientações dos tempos educativos, dos educadores e das demandas locais durante o (TE), inserem-se em sua localidade com a intenção de aproximar os conhecimentos adquiridos, fazendo o enfrentamento entre a contradição do real com o ideal, ou seja, a transição do paradigma da chamada "revolução verde" ao agroecológico.

Na articulação do processo formativo entre o TE e TC está a importância dos espaços de formação vivenciados e sistematizados, como oportunidade da classe trabalhadora se apoderar do conhecimento que lhe foi retirado, mas, também, do conhecimento gerado no local, na ótica de quem está vivendo as contradições do capitalismo.

De maneira geral, os cursos formais de educação profissional – tomada aqui em sentido alargado – representa o lócus "[...] onde mais o MST, como um conjunto, expressa sua concepção de escola, nas suas tensões, contradições e reafirmação de princípios, geralmente no contraponto com a lógica de suas instituições parceiras (MST apud LIMA *et. al.* 2012, p.193-194)

Pires (2015) analisou o Curso técnico em agroecologia integrado ao médio realizado na Escola José Gomes da Silva (Paraná). Sua dissertação de mestrado nos ajudou a perceber que a formação integrada nos Cursos do MST é diferente da formação e integração da escola estatal quanto: a) os princípios e a natureza da integração, b) os conteúdos disseminados de ensino médio e c) formação técnica e política.

Considerações finais

Como vimos acima, a formação técnica, histórica e política nos cursos de movimentos sociais tende a ser mais crítica que a formação dada pelo Estado e com outros objetivos. Para o nosso caso, os conteúdos teóricos e as experiências práticas de agroecologia tendem a ser mais críticos. A integração entre ensino médio e técnico tem em vista a formação de "técnicos" que ajudem na transição agroecológica dos assentamentos. No que se refere aos conteúdos de ensino médio, tendem a ser mais críticos que os veiculados na escola estatal, principalmente em função da visão teórica dos professores que circulam nas escolas de movimentos sociais.

E mais que isso, a combinação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade procura "materializar" as experiências agroecológicas, isto é, intervir de forma consciente e organizada nos assentamentos que pretendem transitar da "revolução verde" para a agroecologia.

Em suma, utilizando a Pedagogia do Movimento Sem Terra, os Centros de Agroecologia pretendem formar jovens que possuem integrem o conhecimento geral do ensino médio (muitas vezes numa perspectiva crítica) e os fundamentos teóricos e práticos da agroecologia (conhecimentos "técnicos" e princípios da agroecologia), sempre tendo em vista a transição agroecológica nos assentamentos e a produção de alimentos saudáveis⁷.

⁷ O MST do Estado de São Paulo não caminhou no mesmo ritmo que nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná no que se refere à transição agroecológica nos assentamentos e a criação de cursos

Do nosso ponto de vista, estas escolas são espaços de resistência ao avanço destrutivo do capital. No atual contexto de aceleração da contrarrevolução no país e no mundo, elas estão ameaçadas pelo brutal corte dos recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA-INCRA), como parte de políticas de ultradireita dos governos Temer e Bolsonaro.

É verdade que o lulismo não promoveu a reforma agrária. Também é verdade que os cortes na política de melhoria dos assentamentos ocorreram nos governos Dilma. No entanto, é preciso destacar que houve uma ruptura institucional no Brasil, com o golpe de 2016. As classes proprietárias brasileiras e mundiais declararam guerra aos trabalhadores. Desde a ditadura empresarial-militar estamos assistindo um longo processo de contrarrevolução. As últimas cenas deste filme são aquelas onde as classes proprietárias não aceitaram o "melhorismo" do PT e optaram por destruir os direitos sociais conquistados no século XX.

Neste contexto, lutas dos movimentos sociais em torno do 10% do PIB, melhores condições de trabalho e remuneração dos educadores, melhor aposentadoria, foram por água abaixo. Obviamente as escolas de agroecologia do MST, em termos quantitativos, são pequenas, mas em termos qualitativos demonstram na prática a possibilidade de existência da educação para além do capital.

O avanço da educação para além do capital dependerá do avanço das lutas das escolas autônomas, em geral escolas de movimentos sociais, e das lutas dos trabalhadores educacionais, em geral massacrados por sistemas educacionais que lhes pagam mal, não permitem que os mesmos decidam o que ensinar, como ensinar, e para quê ensinar. Num plano mais amplo, a classe trabalhadora terá que questionar - ao mesmo tempo - o "melhorismo" conciliador do lulismo e o bolsonarismo ultrarregressivo que vai nos levar ao Brasil do século XVIII. As ações educacionais deverão fazer parte de um programa político revolucionário, para além do capital, tendo em vista a construção de uma América Latina unida, baseada na propriedade comunal, no trabalho associado, na desmercantilização completa da vida, na agroecologia e na educação emancipada.

Referências

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudos. In: SAPELLI, M., FREITAS, L. C. e CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para transformação da escola** 3.

técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, no ano de 2006, o COTUCA (Escola técnica da UNICAMP) e a Faculdade de Engenharia Agrícola da UNICAMP, em parceria com o Movimento Sem Terra (MST), com financiamento do PRONERA-INCRA e certificação do Centro Paula Souza, realizaram três turmas de Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, nos polos de Presidente Prudente, Ribeirão Preto e Itapeva. Ao que tudo indica em 2006 as diretrizes do MST para a transição agroecológica já se faziam presentes em parte ou com força nos cursos criados pelo movimento. Em 2017, o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (UNESP-Marília), do qual fazemos parte, em parceria com o MST e o Centro Paula Souza, começou a executar o projeto "Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio", com financiamento do PRONERA-INCRA.

Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 19-66.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia.; CIAVATTA, Maria. (orgs). TIRIBA, Lia.; CIAVATTA, Maria. (orgs). Brasília: Liber Livro; UFF, 2011, p. 225-56.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R.; PAREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular-Fiocruz, 2012.

FERNANDES, Florestan. Que tipo de república. São Paulo: Global, 1986.

GUHUR, Dominique. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.331-354.

LIMA, Aparecida C. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR**: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LIMA, Aparecida C. *et al.* Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, Fabiana C; NOVAES, Henrique T; BATISTA, Eraldo L. (orgs.) **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MACEDO, Rogério Fernandes. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In: In: NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.) **Questão agrária, cooperação e agroecologia**, vol. I. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MACHADO, Luiz P.; MACHADO FILHO, Luiz P. **A Dialética da Agroecologia** – Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOLINA, M.; ARELARO, L.; WOLF, S. **Resumo do 2º Encontro do Residência Agrária**, Brasília, agosto de 2015.

MST. **Método de Trabalho e Organização Popular**. São Paulo: Setor de Formação, 2005.

NOVAES, Henrique Tahan. **Reatando um fio interrompido**: a relação universidade - movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular-Fapesp, 2012.

NOVAES, Henrique Tahan. Produção destrutiva e agroecologia: contribuições teóricas para a crítica a "revolução verde" na teoria de István Mészáros. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 05, p. 141-162, jul.-dez./2018.

NOVAES, Henrique Tahan; PIRES, João H. A entrada da Agroecologia na Agenda do MST: Estratégia para Além do "Desenvolvimento Sustentável"? In: CORSI, F.; MARANGONI, J.; SANTOS, A.. (Org.). **Os dilemas atuais do Brasil e da América Latina**. 1ª ed. Marília (SP): Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2016, v. 1, p. 145-160

PILETTI, Nelson. **Reforma do ensino médio 1** – Lições da História. Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/11/04/reforma-do-ensino-medio-1-licoes-da-historia/>, acesso em 18/10/2019

PIRES, João H. S. **Uma análise da proposta de formação técnica para o processo de transição agroecológica na Escola "José Gomes da Silva"**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita".

PIRES, João Henrique Souza.; NOVAES, Henrique Tahan. Estudo, Trabalho e Agroecologia: A Proposta Política Pedagógica dos Cursos de Agroecologia do MST no Paraná. In. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Laís. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória**. Marília (SP): 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília.

SHULGIN, Viktor. N. **Rumo ao Politecnismo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ZIEGLER, Jean. **Destruição em massa – geopolítica da fome**. São Paulo: Cortez, 2013.



PRONATEC CAMPO: entre o desenvolvimento da agricultura familiar e a formação de mão de obra para o agronegócio

PRONATEC CAMPO: between the family agriculture and
workmanship qualification for agrobusiness

PRONATEC CAMPO: entre el desarrollo de la agricultura
familiar y la formación de mano de obra para el
agronegócio

Neila Pedrotti Drabach¹
Carmen Sylvia Vidigal Moraes²

Resumo: O artigo analisa o desenvolvimento do PRONATEC Campo, como um “braço” da política Nacional de Educação do Campo e uma modalidade do PRONATEC, a partir de pesquisa realizada em um campus de Instituto Federal, situado no Estado do Rio Grande do Sul. As informações levantadas no estudo de caso e nos relatórios de matrículas do programa nos planos nacional e estadual evidenciam que as disputas presentes no desenvolvimento do PRONATEC também perpassaram as políticas de qualificação profissional no campo, expressando-se por meio da coexistência da oferta de cursos que visam ao fortalecimento da agricultura familiar e à formação para o agronegócio.

Palavras-chave: Educação Profissional – Educação do Campo – Agronegócio – Trabalho e Educação.

Abstract: The article analyzes PRONATEC Campo development as an “arm” of the National Country Education politics and a PRONATEC modality, coming from a research held in a Federal Institute campus, placed in Rio Grande do Sul state. The collected information in the case study and on reports from the program enrollments in national and state plans show that the present dispute in PRONATEC development also pass through country professional qualification politics, being expressed by the coexistence offering of courses that aim the family agriculture fortification and the agrobusiness formation and qualification.

Keywords: Professional education – Field Education – Agrobusiness – Work and Education.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como Pedagoga no Setor de Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar/RS). É membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da USP. E-mail: neila.drabach@yahoo.com.br

² Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado pela Université Paris Pantheon-Sorbonne (PARIS 1), França, e título de Livre Docente pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP/USP). É Professora Titular da Universidade de São Paulo, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP/USP. E-mail: moraescs@usp.br

Resumen: El artículo analiza el desarrollo del PRONATEC Campo, como un "brazo" de la política Nacional de Educación del Campo y una modalidad del PRONATEC, a partir de una investigación realizada en un campus de Instituto Federal, situado en el Estado de Rio Grande del Sur. Las informaciones levantadas en el estudio de caso y en los informes de matrículas del programa a nivel nacional y estatal evidencian que las disputas presentes en el desarrollo del PRONATEC también suceden en las políticas de calificación profesional en el campo, expresándose por medio de la coexistencia de la oferta de cursos que se proponen a fortalecer la agricultura familiar y la formación para el agronegocio.

Palabras clave: Educación Profesional – Educación del Campo – Agronegocio – Trabajo y Educación

Introdução

Com a criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no âmbito do primeiro Governo Dilma Roussef (PT, 2011-2014), por meio da Lei 12.513/2011, as iniciativas de educação profissional desenvolvidas por diferentes secretarias, órgãos e ministérios do governo federal passaram a ser desenvolvidas por meio da metodologia do PRONATEC Bolsa Formação. Esse Programa consiste no repasse, pelo governo federal, de determinado valor por hora aula/aluno para que instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, desenvolvam cursos técnicos de nível médio e/ou cursos de formação inicial e continuada (FICs), conforme a demanda identificada pelos órgãos demandantes – ministérios do governo, secretarias municipais, associações, sindicatos e demais organizações da sociedade civil.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançada em março de 2012, com base no Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, passou a ter uma de suas ações, a de educação profissional no campo, executada por meio do PRONATEC Bolsa Formação: o PRONATEC Campo. Com o objetivo de fortalecer a "agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas" (BRASIL, 2017, s/p.), o PRONATEC Campo se destina à formação profissional, por meio de cursos técnicos e FICs direcionados à diversidade interna da agricultura familiar, assalariados rurais, assentados e acampados da reforma agrária, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais do campo (BRASIL, 2017).

De acordo com a metodologia do PRONATEC, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – e, a partir do Golpe de 2016, a Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – configura-se como demandante do PRONATEC Campo, responsável pelo levantamento da demanda junto aos municípios por meio dos sindicatos dos trabalhadores rurais, dos órgãos públicos que prestam serviço de assistência técnica e extensão rural e das prefeituras. As instituições de ensino ofertantes são as mesmas autorizadas para desenvolver os cursos do PRONATEC Bolsa Formação, quais sejam: instituições da rede federal de EPT, rede estadual, instituições privadas e instituições do Sistema S.

O anúncio do PRONATEC Campo, por parte do governo, levou organizações vinculadas a trabalhadores da área³ a lançarem documentos manifestando sua preocupação com a lógica formativa do PRONATEC Campo, uma vez que o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), instituição ligada à CNA (Confederação Nacional da Agricultura) – sindicato patronal – havia participado como interlocutor privilegiado nos espaços de discussão dessa política junto ao governo. Oriunda de processos de resistência e luta contra o modelo de desenvolvimento do campo liderado pela agricultura patronal, a educação do campo se constituiu historicamente como um projeto que disputa sua hegemonia com a lógica da educação rural imposta pelas organizações patronais.

Nesse contexto, as organizações representativas de trabalhadores, embora apresentassem críticas ao Programa, defendiam o desenvolvimento de seus cursos por meio, exclusivamente, de instituições públicas, como os Institutos Federais, e de instituições educacionais vinculadas às organizações de trabalhadores do campo, como as Escolas Família Agrícolas e Casas Familiares Rurais, por serem espaços plurais e democráticos mais propensos ao desenvolvimento do projeto de educação do campo.

No entanto, a pesquisa realizada em um *campus* do Instituto Federal Farroupilha e a análise de relatórios de matrículas do PRONATEC Campo, em nível estadual e nacional, permitiram observar que a disputa por projetos formativos para o campo perpassou, inclusive, o espaço dos institutos federais. Nessa direção, importa sublinhar que se, por um lado, a resistência das organizações do campo à atuação das instituições do Sistema S veio a contribuir para limitar o seu ingresso como ofertantes do PRONATEC Campo, não impediu, por outro lado, que seu projeto de formação fosse difundido por meio da influência das organizações do agronegócio no levantamento das demandas e de outras modalidades do PRONATEC Bolsa Formação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, com base na concepção de Estado Ampliado ou Integral⁴ desenvolvido por Gramsci (2007; 2014), compreendemos que as políticas públicas, entre elas as educacionais, são expressão das disputas por hegemonia entre as classes na sociedade civil e na sociedade política, e que os projetos político-

³ Tais como a Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras familiares) e o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo). Esses documentos serão analisados no decorrer desse texto.

⁴ Para Gramsci, o Estado não está restrito ao aparelho estatal, ele é formado pelo conjunto sociedade política – identificada com o aparelho de Estado – e sociedade civil. Em suas palavras, “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2007, p. 244) ou “no significado integral: ditadura + hegemonia” (GRAMSCI, 2007, p. 257). Nesse sentido, identificando que o Estado no capitalismo “é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 2007, p. 41), Gramsci caracteriza a sua atuação como o processo de formação de equilíbrios entre a incorporação das reivindicações e interesses dos grupos subalternos – que são subtraídas de sua própria lógica e enquadradas na ordem vigente – e as necessidades de reprodução da própria ordem vigente (BIANCHI, 2008). A formação de equilíbrios é realizada por meio do exercício da hegemonia do grupo dominante, através do consenso, obtido a partir da difusão da sua ideologia – modo de pensar e agir – ao conjunto da sociedade, através dos organismos privados de hegemonia – como a escola, a Igreja, os partidos políticos – e da coerção, que visa assegurar “‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente” (GRAMSCI, 2014, p. 21).

pedagógicos apresentam importância estratégica na construção e manutenção da hegemonia de classe. As políticas educacionais traduzem relações de força entre os diferentes grupos sociais, ora avançando para uma concepção democrática de educação, ora retrocedendo e/ou convivendo com iniciativas socialmente excludentes, resultado das lutas de interesses que perpassam o conjunto do Estado, entre as demandas da classe trabalhadora e as necessidades da reprodução do capital.

Nesse artigo, analisamos como se produziram e se expressaram esses conflitos no âmbito do PRONATEC Campo, com base na realidade estudada. Para isso, apresentamos o contexto em que foi realizada a investigação, os cursos de formação profissional ofertados e as consequências do PRONATEC Campo para o conjunto das políticas de educação do campo. Os resultados indicam que a disputa pelos fundos públicos destinados à educação profissional, a partir da inserção das instituições privadas no âmbito do PRONATEC, descaracterizou as ações e programas voltados ao público trabalhador e orientados por uma proposta pedagógica emancipatória, como a política de educação do campo.

O contexto da investigação

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multi *campi*, que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵ do país – Rede Federal de EPCT. Criados no contexto da expansão da educação profissional, em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, a partir da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais, constituem, hoje, 38 diferentes instituições que juntas possuem 589 *campi* e atendem 947.792 estudantes em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, de acordo com as informações disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2018).⁶

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) é um dos três Institutos Federais sediados no Rio Grande Sul e originou-se da fusão entre uma escola federal agrotécnica, um CEFET e duas unidades descentralizadas de ensino de CEFETs. Atualmente, possui 10 *campi* e um *Campus* Avançado, dos quais quatro estão presentes desde a sua criação e os demais foram criados ao longo de sua trajetória de expansão, e atendem grande parte da região central e da fronteira oeste do Estado.

O *Campus* do IFFar, onde foi realizada a investigação, situa-se na região central do Estado, sendo um dos *campi* que integram o Instituto desde a sua criação. O município em que está localizado possui pouco mais de 20 mil habitantes, dos quais 82,2% vivem no meio urbano (IBGE, 2010).

A maior parte da economia local é oriunda da produção agropecuária e do setor de serviços e comércio, tendo contribuído com 34,7% e 50,3% do PIB, respectivamente,

⁵ Além dos Institutos Federais, também integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica dois CEFETs, 23 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, que juntos somam 643 unidades de ensino, conforme informações disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (<https://www.plataformanilopecanha.org/>, acesso em 16/03/2018).

⁶ Consulta realizada em 21/11/2018 no site da Plataforma: <https://www.plataformanilopecanha.org/>.

em 2013 (IBGE, 2013). O espaço rural, marcado historicamente por grandes propriedades de pecuária extensiva, oriundas da ocupação portuguesa por meio de "sesmarias" (MOREIRA, 2008), sofreu modificações a partir dos anos 1980 com a criação de assentamentos de Reforma Agrária. A agricultura familiar, assim como a população no campo, ampliou-se significativamente a partir de três assentamentos de reforma agrária, vinculados ao Movimento dos Sem Terra (MST), que ocupam em torno de 5.500 hectares – 2,9% da área rural – e juntos correspondem a 29% da população rural do município. Esses assentamentos foram organizados nos anos de 1989, 1996 e 1999, a partir da desapropriação de fazendas de criação de gado improdutivas (INCRA, 2017).

Embora seja significativo o número de produtores rurais que se enquadram na categoria de agricultura familiar, representando 65,4% dos produtores, estes acessam apenas 12,25% da área produtiva, o que indica ainda a predominância de grandes propriedades⁷ (IBGE, 2006). A agricultura familiar atua na produção de leite, fruticultura, horticultura, soja, milho, entre outros, e também no beneficiamento de parte de seus produtos por meio de agroindústrias familiares. Grande parte desses produtos são comercializados no próprio município por meio de feiras, venda direta e/ou compras institucionais⁸. Já nas grandes propriedades, a produção se concentra no cultivo de soja, especialmente por meio da agricultura empresarial⁹, e gado de corte.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é 0,716, ocupando a 238ª posição, entre os 497 municípios do Estado, e o índice Gini é 0,599, o que indica uma acentuada desigualdade social. De acordo com o último Censo Demográfico (2010), entre a população economicamente ativa, 59,5% são empregados – recebem em média 2,2 salários mínimos – 38,8% trabalham por conta própria e 1,7% são empregadores. Dos trabalhadores, pouco mais da metade são contribuintes da previdência social (51,8%) – entre os moradores do meio rural esse número cai para 34% – e a grande maioria mora no meio urbano – 78%.

Quanto ao tipo de ocupação, destacam-se as ocupações elementares que abrigam aproximadamente um quarto dos trabalhadores, o setor da agropecuária, que abrange quase 20%, e o setor do comércio, com 10,52% da população ativa. Na tabela 1, pode-se visualizar os demais grupos de ocupação e o respectivo percentual de trabalhadores.

⁷ As propriedades de agricultura familiar possuem em média uma área de 28 hectares, enquanto a média nas grandes propriedades é de 378 hectares.

⁸ O *campus* do IFFar situado nesse município lançou Edital, em 2018, para aquisição de alimentos da agricultura familiar a serem servidos aos estudantes no refeitório da instituição por meio dos Programas PAA CI (Programa de Aquisição de Alimentos Compra Institucional) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Com isso, 90% dos alimentos servidos aos estudantes são oriundos da agricultura familiar local.

⁹ De acordo com Moreira (2008), nos grandes latifúndios há uma alternância entre a produção de gado de corte e a produção de soja. Administrados, geralmente, por herdeiros de grandes proprietários que não vivem no meio rural, a exploração da terra se dá por meio da criação de gado de corte no período do inverno e do arrendamento da terra para sojicultores, no período do verão.

Tabela 1 – Percentual de população economicamente ativa, por grupos de ocupação – Município *Campus* do IFFar

Grupos de ocupação	%
Diretores e gerentes	2,26
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	0,41
Ocupações elementares*	<u>24,08</u>
Operadores de instalações e máquinas e montadores	6,72
Profissionais das ciências e intelectuais	7,72
Técnicos e profissionais de nível médio	4,80
Trabalhadores de apoio administrativo	4,86
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	<u>10,52</u>
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	<u>19,82</u>
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	8,70
Ocupações mal definidas	10,10
Total	100,00

* Compreende os trabalhadores dos serviços domésticos e trabalhadores de limpeza em geral.
Fonte: Organizada pelas autoras com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Em relação à escolaridade, em 2010, a taxa de analfabetismo correspondia a 5,7% da população com 15 anos ou mais. Já entre população com 25 anos ou mais, 57,21% não possuía instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto, 16,44% possuía o ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto; 17,9%, o ensino médio completo ou ensino superior incompleto; e 8,5%, o ensino superior completo, segundo os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010). Comparando a escolaridade da população ativa e inativa, observa-se que o percentual de pessoas economicamente ativas em cada faixa de escolaridade aumenta à medida que cresce o grau de escolaridade, o que indica que entre os 6,2% da população desempregada, em 2010, encontravam-se níveis de escolaridade mais baixos ou mesmo nenhuma instrução.

A educação básica é atendida por meio do sistema público municipal (05 escolas de ensino fundamental e 06 escolas de educação infantil) sistema público estadual (12 escolas de ensino fundamental e 02 escolas de ensino médio), do *Campus* do Instituto Federal Farroupilha, que oferta 03 cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo um deles na modalidade de educação de jovens e adultos, uma escola privada de ensino fundamental, uma escola privada de educação infantil e duas escolas filantrópicas, uma de educação infantil e outra de educação especial. A educação profissional é ofertada pelo *Campus* do IFFar e também por uma escola estadual de ensino médio, que desenvolve um curso técnico subsequente. Em relação ao ensino superior, além dos cursos ofertados pelo próprio IFFar, o município situa-se a 60 km da cidade de Santa

Maria, que se constituiu em um polo universitário que congrega uma universidade federal (Universidade Federal de Santa Maria) e outras seis instituições de ensino superior privadas.

O *Campus* situado nesse município atende também estudantes/trabalhadores oriundos de municípios vizinhos, os quais guardam semelhança em relação ao perfil socioeconômico. Outros dois municípios atendidos por meio dos cursos do PRONATEC Campo também possuem assentamentos rurais, criados entre os anos de 1988 a 2002. Um deles apresenta 08 assentamentos, abrigando 656 famílias em uma área de quase 12 mil hectares, e o outro abriga 637 famílias em 17 assentamentos que juntos perfazem o total de 11 mil hectares, aproximadamente (INCRA, 2017)¹⁰. Estas pequenas propriedades rurais coexistem no âmbito de uma estrutura agrária marcada pelas grandes propriedades baseadas na monocultura.

A partir dessa realidade, analisamos, a seguir, a oferta de cursos na modalidade PRONATEC Campo realizadas pelo *Campus* do IFFar, cotejando-a com os dados do Programa nos planos estadual e nacional, de forma a distinguir o que é característica local e o que é uma particularidade do desenvolvimento do Programa.

Os cursos ofertados na modalidade Pronatec Campo e seus impactos na política de educação do campo

O *Campus* do IFFar, situado na região acima descrita, desenvolveu vários cursos na modalidade PRONATEC Campo. As demandas desses cursos surgiram a partir de reuniões com o sindicato de trabalhadores rurais, Emater (Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural), Secretarias de Assistência Social e Secretarias Municipais de Agricultura dos municípios atendidos. No total, foram realizadas 339 matrículas em 07 diferentes cursos, conforme a Tabela 2.

A maioria dos cursos, como se pode visualizar, atende o público alvo – agricultores familiares, assentados rurais e comunidade quilombola –, e, de acordo com a política do PRONACAMPO, contempla os objetivos de sua formação, como os cursos de Agricultor Familiar e Bovinocultor de leite, que são atividades desenvolvidas nas pequenas propriedades de agricultura familiar. Os cursos de Produtor Agropecuário e Auxiliar de Agropecuária, por exemplo, possuem um currículo voltado para o desenvolvimento de diversas atividades agropecuárias, como olericultura, fruticultura, produção animal e produção vegetal, e analisam temas como meio ambiente e sustentabilidade, associativismo e cooperativismo rural, que contribuem na diversificação da produção e proporcionam o domínio dos processos produtivos e não apenas de técnicas isoladas.

¹⁰ Na Tabela 2, que apresenta os cursos do Pronatec Campo, esses municípios correspondem aos município 2 e município 1, respectivamente.

Tabela 2 – Nº de matrículas em cursos da modalidade PRONATEC Campo desenvolvidos pelo *Campus* do IFFar

Curso	Local Execução	Município	Matrículas
Agricultor Familiar	Quilombo	Município 3 ¹¹	21
Agricultor Familiar	Escola Estadual	Município 2	18
Agricultor Familiar	Distrito Rural	Município Sede	26
Agricultor Familiar	Assentamento	Município Sede	25
Agricultor Familiar	Vila São José	Município 2	20
Auxiliar de Agropecuária	Escola Estadual	Município 1	25
Bovinocultor de Leite	<i>Campus</i> do IFFar	Município Sede	20
Bovinocultor de Leite	Escola Municipal	Município 2	18
Bovinocultor de Leite	Escola Estadual	Município 1	25
Inseminador Artificial de Animais	Escola Estadual	Município 1	28
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	Escola Estadual	Município Sede	24
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	Escola Estadual	Município 1	22
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	Assentamento	Município 2	25
Operador de Sistemas de Irrigação	<i>Campus</i> do IFFar	Município Sede	17
Produtor Agropecuário	Escola Estadual	Município 1	25
Total			339

Fonte: elaborada pelas autoras com base nos dados coletados no *Campus* do IFFar (2017).

Por outro lado, observa-se a oferta de dois cursos – o de operador de máquinas e implementos agrícolas e o de operador de sistemas de irrigação –, cuja formação visa à especialização em uma determinada atividade considerada importante para propriedades que utilizam equipamentos de alta tecnologia e trabalho assalariado. De acordo com o Coordenador Adjunto da Bolsa Formação (CABF) do *Campus*, no município 1, por exemplo, “em um levantamento rápido que eles fizeram, tinha mais de 100 vagas de postos de trabalho para operador de máquinas, por conta da agricultura forte e ausência de pessoas qualificadas para manejar essas máquinas mais modernas”. Como se pode observar, o depoimento indica claramente o objetivo de formar mão de obra para atuar nas grandes propriedades.

¹¹ Esse município situa-se a uma distância significativa do *campus* do IFFar, por isso teve apenas um curso atendido, a partir de demanda dos órgãos locais.

Segundo o Técnico da Emater do município sede do IFFar, as demandas de cursos com o objetivo de qualificar mão de obra para o uso de tecnologias no campo partiam da Secretaria Municipal de Agricultura, que expressava as demandas do agronegócio local¹². No entanto, na sua visão, o que ocorria não era falta de mão de obra, pois muitos trabalhadores qualificados saem do município para buscar empregos em fazendas no Mato Grosso do Sul em razão de melhores salários e do fato de ter trabalho o ano todo. Na região, além de os grandes produtores rurais quererem economizar custos com a força de trabalho, os empregos são sazonais, não possibilitando aos trabalhadores obter renda necessária para a sobrevivência nos períodos sem trabalho.

Nesse sentido, a qualificação da população rural é muito interessante para os grandes produtores do agronegócio, visto que é constituída por trabalhadores já habituados à "lida" no campo e disponíveis para realizar o trabalho como um "bico" nos períodos de colheita, além de dispensarem a assinatura da carteira de trabalho, o que poderia comprometer sua condição de agricultor familiar no acesso às políticas públicas de financiamento na área, como o Pronaf (Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar). Essa situação pode explicar os baixos índices de contribuição previdenciária junto aos trabalhadores no campo – apenas 34% dos trabalhadores rurais são contribuintes – como se viu no item anterior.

Tabela 3 – Carga horária de disciplinas do currículo do Curso de Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas – Campus IFFar

Organização Curricular	
Disciplina/Módulo	Horas
Leitura e Produção de Texto	12
Matemática Básica	12
Noções Básicas de Procedimentos de Segurança	16
Agricultura de Precisão	20
Regulagem de Semeadoras	20
Regulagem de Pulverizadores	16
Operação de Tratores Agrícolas	20
Operação de Colheitadeiras Agrícolas	24
Operação de Pulverizadores Agrícolas	12
Ética e Orientação Profissional	08
Total	160

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas, IFFar (2014).

¹² Destaca-se que a gestão municipal desse período era do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

Uma das turmas do curso de Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas foi realizada no território de um dos assentamentos rurais situados no município 1. De acordo com o CABF do *Campus*, a formação era voltada para o trabalho na própria comunidade que, por ser um assentamento antigo, possui propriedades com maquinários, e também para atuação em grandes propriedades. No entanto, ao observar o currículo do curso (Quadro 1), identifica-se uma formação voltada para a "agricultura de precisão", que compreende o uso de equipamentos de alta tecnologia, justificando, assim, a formação de profissionais capazes de regular e operar tais tecnologias. Embora importante nas pequenas propriedades, pois visa obter maior produtividade do solo, a agricultura de precisão requer tanto investimento técnico-científico, de análise das condições do solo, como tecnológico, o que exige investimento financeiro não viável em pequenas áreas produtivas.

Da mesma forma, no curso de Operador de Sistemas de Irrigação, embora as técnicas de irrigação também se apliquem e sejam importantes para as pequenas propriedades, o currículo do curso compreende desde técnicas que demandam equipamentos simples até sistemas de irrigação autopropelidos e com pivô central, os quais se destinam e são viáveis apenas em grandes propriedades, tendo em vista o seu custo. É possível visualizar tais objetivos no projeto pedagógico do curso, quando se observa os equipamentos necessários para as aulas práticas:

para a realização das aulas práticas serão necessários, entre outros equipamentos, cano de PVC de diferentes diâmetros, acessórios (curva, registros, luvas, reduções etc.), aspersores de diferentes portes, mangueiras gotejadoras, sistema de irrigação autopropelido e sistema de irrigação pivô central (IFFar, 2014).

Nessa direção, observa-se que no âmbito do PRONACAMPO, por meio da ação PRONATEC Campo, convivem diferentes perspectivas de qualificação profissional: uma voltada ao fortalecimento da agricultura familiar e outra dirigida à formação de mão de obra para atuar na agricultura empresarial (agronegócio), que é uma característica dessa região. Essas contradições expressam o embate entre projetos antagônicos de agricultura e de desenvolvimento do campo, e revelam que a lógica do PRONATEC Campo permitia essa convivência por não estar acompanhada de debates coletivos sobre sua finalidade e concepção, e seguir apenas a lógica "demandante e ofertante" responsável por instrumentalizar o desenvolvimento do Programa. Ou, como se verá a seguir, pelo fato de o próprio processo de elaboração da política do PRONACAMPO ter sido atravessado por essas disputas, como resultado da correlação de forças naquele momento.

O PRONACAMPO foi recebido com muitas críticas por organizações e movimentos da educação do campo, especialmente quanto à forma de desenvolvimento da ação que visa à qualificação profissional. A CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras familiares) encaminhou ao MEC um documento intitulado "Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais", no qual manifesta a contradição dessa política, que objetiva o desenvolvimento da agricultura familiar, ao incluir o SENAR – entidade vinculada e representante da agricultura patronal (Confederação Nacional da Agricultura - CNA) –

como executor de cursos de qualificação profissional aos trabalhadores rurais, por meio da ação PRONATEC campo. Conforme sintetiza o documento:

A inserção do SENAR, pelo Ministério da Educação, como executor de políticas, programas e ações da educação do campo, é uma tentativa de negar ou omitir as contradições que envolvem esta luta. Não é possível que o mesmo projeto que serve ao agronegócio, que expulsa os trabalhadores do campo ou que os torna meramente técnicos para o exercício de uma função pontual na produção (na condição de empregado), conviva, de forma naturalizada, com a perspectiva defendida pelos movimentos que lutam pela permanência de homens e mulheres do campo, na produção familiar, na produção de saberes e conhecimentos e que reafirmam o campo como lugar de vida, de cultura, de valores e de produção (CONTAG, 2012, s/p.).

Na mesma direção, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com base nas análises produzidas em Seminário Nacional, realizado em Brasília nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, lançou o documento "Manifesto à sociedade Brasileira", que aponta as contradições nos rumos da política de educação do campo a partir do PRONACAMPO. O Manifesto recupera o histórico de lutas e conquistas dos movimentos do campo na construção de políticas de "educação do campo", a partir da segunda metade da década de 1990, como contraponto à "educação rural"¹³, e indica que o PRONACAMPO, embora responda a algumas reivindicações dos movimentos pela educação do campo, reedita os princípios da "educação rural" ao se associar às entidades representativas do agronegócio. Entre os pontos criticados no Programa, está a ação PRONATEC Campo:

Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (FONEC, 2012a, p. 03).

Como resultado dos debates do mesmo Seminário, um grupo de educadores membros do FONEC sistematizou um material, denominado "Notas para análise do momento atual da Educação do Campo", o qual apresenta uma análise coletiva mais aprofundada da política de educação do campo nesse período. O texto identifica um novo ciclo econômico no espaço rural, no qual o capitalismo financeiro incide sobre a agricultura promovendo uma articulação entre o setor agrícola, industrial, bancário e o aparato estatal, o que gera implicações para as políticas públicas nesse campo. Diferentemente do ciclo em que se deu a construção do projeto de "educação do campo", final dos anos 1990, marcado pela "crise do latifúndio e da emergência do agronegócio e dos movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária", quando as políticas de "educação rural" se resumiam "ao transporte escolar para os 'resíduos' da população do meio rural" (FONEC, 2012b, p. 04), o ciclo atual identifica na educação um importante papel "para a ampliação e manutenção do agronegócio" (p.

¹³ O conceito de educação rural denomina, nesse contexto, o projeto de educação instituído pelo Estado Brasileiro que se vincula a um "projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão de obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses" (FONEC, 2012a, p. 1-2). Assim, o termo "educação do campo" visa demarcar sua diferença em termos de nomenclatura e sobretudo de concepção em relação ao anterior.

08). Como se viu no contexto dos municípios atendidos pelo IFFar, a agricultura empresarial necessita de mão de obra abundante e indica preferência em recrutar, quando necessário, os trabalhadores na agricultura familiar local com vistas a diminuir os custos da produção.

Nesse contexto, os avanços nas políticas de educação do campo, que expressam o projeto concebido pela e para a classe trabalhadora do campo, são objeto de disputa pelos setores patronais na segunda década dos anos 2000¹⁴, especialmente para a apropriação dos fundos públicos destinados a essas políticas. O PRONACAMPO nasce, como se viu, do Decreto nº 7.352/2010, que representou um dos mais importantes marcos da Educação do Campo, pois alçou-a à "condição potencial de política de estado" (FONEC, 2012b, p. 14). No entanto, seu processo de elaboração, apesar de ter contado com a presença de movimentos e organizações sociais, foi atravessado por interesses sociais antagônicos, apesar de conter "elementos da pressão das lutas dos trabalhadores" (FONEC, 2012b, p. 17).

De acordo com a análise do FONEC, muitas ações incluídas no PRONACAMPO não passaram pelo debate no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC), tendo sido fruto de discussões internas ao governo. Especialmente em relação à formação técnico-profissional, que corresponde à ação PRONATEC Campo, o Fórum analisa que a lógica hegemônica do capital se fez preponderante:

O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (FONEC, 2012b, p. 17).

No Estado do Rio Grande do Sul, formou-se o Comitê PRONATEC Campo com a participação da FETAG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura), FETRAF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar) e Superintendência Estadual do MDA, que intermediou o levantamento das demandas de qualificação profissional junto aos municípios. Conforme os dados de oferta do PRONATEC Campo, no RS foram realizadas 2.652 matrículas nessa modalidade, nos anos de 2013, 2014 e 2015 (SISTEC Nacional, 2018). Houve apenas 20 matrículas no SENAC (no curso de Costureiro de Máquina Reta e Overloque) e todas as demais foram realizadas em Institutos Federais. Na tabela 3 pode-se observar os cursos ofertados e o respectivo número de matrículas.

¹⁴ Dentre as conquistas da Educação do Campo, destacam-se os aparatos legais: "Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)" e os Programas: "Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), este em alguma medida elemento da própria constituição histórica da Educação do Campo, o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, entre outros" (FONEC, 2012b, p. 13-15).

Tabela 4 – Nº de matrículas, por Cursos ofertados na modalidade PRONATEC Campo no RS – 2013 a 2015

Curso	Matrículas
Agricultor Familiar	602
Auxiliar de Agropecuária	275
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	214
Bovinocultor de Leite	160
Agricultor Orgânico	153
Agente de Desenvolvimento Cooperativista	126
Editor de Vídeo	98
Produtor de Frutas, Hortaliças e Plantas Aromáticas Processadas por Secagem e Desidratação	90
Operador de Sistemas de Irrigação	84
Costureiro Industrial do Vestuário	70
Cervejeiro	62
Floricultor	60
Agente de Informações Turísticas	58
Mecânico de Máquinas Agrícolas	51
Produtor Agropecuário	47
Padeiro	44
Horticultor Orgânico	39
Fruticultor	27
Preparador de Doces e Conservas	27
Preparador de Pescado	27
Domador de Cavalos	26
Inseminador Artificial de Animais	26
Editor de Projeto Visual Gráfico	25
Modelista de Roupas	25
Produtor de Embutidos e Defumados	24
Agricultor Agroflorestal	22
Piscicultor	22
Açougueiro	21
Costureiro de Máquina Reta e Overloque	20
Auxiliar de Cozinha	19
Apicultor	18
Agente de Projetos Sociais	15
Bovinocultor de Corte	12
Condutor de Turismo em Unidades de Conservação Ambiental Local	12
Destilador de Bebidas	11
Operador de Computador	11
Ovinocultor	11
Costureiro de Calçados	6
Artesão de Artigos Indígenas	5
Operador e Mantenedor de Embarcações de Pesca Artesanal	3
Jardineiro	2
Montador e Reparador de Computadores	2
Total	2.652

Fonte: elaborada pelas autoras com base em dados do SISTEC Nacional (2018).

Não se observa, portanto, a participação do SENAR no desenvolvimento dessa modalidade do PRONATEC no RS. No entanto, o terceiro curso com maior número de matrículas, como pode se observar na Tabela 3, foi o de "Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas", o que expressa uma formação que atende, sobretudo, ao agronegócio.

Em todo o país, de um universo de 46.409 matrículas desenvolvidas no âmbito do PRONATEC Campo, 8.824 matrículas foram ofertadas pelo SENAR (SISTEC Nacional, 2018). Talvez pelas críticas e mobilizações dos Comitês PRONATEC Campo nos Estados, a participação do SENAR tenha sido minimizada nessa modalidade. No entanto, essa instituição formadora, que representa o projeto do agronegócio, teve expressiva participação no PRONATEC Bolsa Formação, tendo atuado em outras modalidades, especialmente no PRONATEC Brasil Sem Miséria que atende o público beneficiários dos programas sociais, totalizando mais de 150 mil matrículas, no período de 2011 a 2016, sendo mais de 70% dessas matrículas realizadas no eixo de Recursos Naturais¹⁵ (SISTEC NACIONAL, 2017).

Em todos os cursos desenvolvidos pelo SENAR o empreendedorismo faz parte do currículo, tendo sido apresentado ao público como: "PRONATEC do SENAR tem algo a mais". Sob a justificativa de que: "Atualmente não basta apenas plantar e colher. É preciso conhecer as técnicas básicas de administração, as máquinas e equipamentos, enfim, de todos os recursos usados para produzir mais e melhor", a instituição inseriu o módulo "Empreender no Campo", por meio do qual "ensina a analisar, avaliar, tomar as melhores decisões, colocando a técnica e a criatividade a serviço da produtividade e da lucratividade" (Site SENAR, 2018). O que revela claramente a lógica de conceber a propriedade rural estritamente como um "negócio".

Os cursos ofertados pelo SENAR no âmbito do PRONATEC seguem o "Portfólio de Cursos FIC do SENAR", o que contradiz o princípio do Programa de que a demanda a ser atendida deve partir dos arranjos produtivos locais. Essa medida favorece a instituição ofertante, uma vez que permite planejar previamente a sua oferta, otimizando os custos com material didático, por exemplo.¹⁶

Com base nesses dados e na realidade analisada no âmbito do *Campus* do IFFar, é possível observar que o PRONATEC Campo, embora tenha sido ofertado quase em sua totalidade pelos Institutos Federais, não deixou de ser atravessado pelos interesses alheios à agricultura familiar e à política de educação do campo, uma vez que essas instituições também se constituem em espaços de disputas, nos quais a formação voltada a diferentes projetos de sociedade e de agricultura convivem e são levados para o âmbito do Programa. Soma-se a isso, o fato de que grande parte dos IFs, inclusive o *Campus* do IFFar analisado, procedeu à contratação de docentes externos ao seu quadro de servidores para o desenvolvimento dos cursos do PRONATEC, uma vez que a necessidade de deslocamento para outros municípios e a elevada carga horária de trabalho nos cursos regulares da instituição impediam/dificultavam a atuação de seus docentes. Em alguns casos, os docentes optaram por não atuar em função de sua discordância com a concepção pedagógica do Programa, que priorizava cursos rápidos e desarticulados com a educação básica.

¹⁵ Santos (2016) destaca em sua pesquisa que enquanto os IF's alegavam não ter condições financeiras pelo Pronatec Bolsa Formação para se deslocar até as comunidades do campo, a coordenadora do Pronatec no SENAR afirmava não ter sala de aula fixa; o SENAR vai onde a comunidade está.

¹⁶ A maior parte dos cursos são do eixo de Recursos Naturais, incluindo desde Agricultor familiar e Agricultor orgânico a Operador de Tratores e Operador de Sistemas de Irrigação. Curiosamente, também fazem parte do Portfólio cursos de Assistente administrativo, Operador de computador e Costureiro. O documento pode ser consultado no site: <http://www.senar.org.br>

As disputas de projetos formativos que se expressaram na modalidade PRONATEC Campo também se revelam no âmbito do Programa como um todo – PRONATEC Bolsa Formação. Como apontam diversas pesquisas (LIMA, 2012; MOURA, 2016; DRABACH, 2018), o PRONATEC Bolsa Formação proporcionou espaço para a ampliação do projeto educacional do empresariado na disputa relacionada às políticas de educação profissional no período dos governos do PT, o qual havia sido minimizado na primeira década dos anos 2000 a partir dos investimentos nas instituições públicas e em políticas dirigidas ao desenvolvimento de um projeto de educação profissional voltado às demandas das classes trabalhadoras.

A partir de uma concepção pedagógica orientada pelo PRONATEC Empreendedor – ação em parceria com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas) que promoveu a capacitação de professores, definiu conteúdos obrigatórios para determinados cursos e ofertou material didático¹⁷ – o PRONATEC Bolsa Formação minimizou e/ou dificultou o desenvolvimento do projeto de educação profissional que vinha sendo desenvolvido por meio de programas e cursos como o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos) e o Ensino Médio Integrado, uma vez que privilegiou a realização de cursos rápidos, fragmentados e não integrados à educação básica e direcionou grande parte dos investimentos da área para o seu desenvolvimento¹⁸. As matrículas e o orçamento destinado ao PROEJA, por exemplo, diminuíram no período de maior oferta do PRONATEC Bolsa Formação, embora esses cursos também pudessem ser financiados pelo Programa (MOURA, 2016; DRABACH, 2018).

Nessa direção, como analisa o FONEC, o PRONATEC Campo configura-se como uma "política falaz da conciliação" que prega haver espaço para todos:

[...] para as grandes propriedades que serão responsáveis pelas monoculturas de exportação e para os pequenos agricultores que devem produzir sua subsistência e buscar competência para vender excedentes [inclusive de força de trabalho] no mercado, todos, afinal, integrados ao "agronegócio" (FONEC, 2012b, p. 19).

Outro impacto na política de educação do campo gerado pelo PRONATEC – talvez o mais regressivo, pois atinge o núcleo dessa política – foi a redução do orçamento do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Esse Programa, criado em 1998 como resultado da organização e mobilização pela reforma agrária, incluiu em sua pauta a necessidade de um projeto de educação que acompanhasse e promovesse a emancipação da população do campo, tornando-se o espaço no qual se forjou o projeto de "educação do campo", por meio tanto da escolarização dos trabalhadores com base nesses princípios, como também da formação de camponeses-educadores com vistas a multiplicar essa formação¹⁹. O advento do PRONATEC Campo foi acompanhado por grande contingenciamento no orçamento do PRONERA, como apontam as pesquisas de Santos (2016) e Kuhn (2015), passando de R\$ 70.800.000,00, em 2010, para menos de R\$ 30.000.000,00, em 2014. Essa redução pode ser compreendida a partir da lógica que orientou a construção do PRONATEC: reunir no

¹⁷ Para maior conhecimento dessa ação, ver Drabach (2018).

¹⁸ No período de 2011 a 2014, 78% dos investimentos do governo federal no Pronatec foram destinados à iniciativa Bolsa Formação (DRABACH, 2018).

¹⁹ Para um maior aprofundamento sobre o PRONERA e seu percurso histórico, ver Santos (2016).

âmbito do Ministério da Educação as ofertas de qualificação profissional, o que promoveu um deslocamento dos recursos no mesmo sentido.

Conforme relata Santos (2016), coordenadora do PRONERA no período de advento do PRONATEC Campo, as demandas de incremento do orçamento do programa levadas ao governo federal foram respondidas pela própria Presidenta Dilma nos seguintes termos: "O programa de formação profissional do Governo é o PRONATEC'. E teria repetido que a ordem do Governo era 'PRONATEC! PRONATEC! PRONATEC!'" (p. 113). Apesar dos esforços do Grupo de Trabalho PRONATEC, constituído no âmbito do MDA, permeado também por "conflitos internos de concepção", de "como fazer limonada deste limão" (SANTOS, 2016, p. 115), somam-se às críticas já destacadas, o fato de o PRONATEC Campo promover uma formação restrita em cursos de curta duração²⁰, sem associação com a elevação da escolaridade, "o que para os camponeses significa manter sua perene condição de classe iletrada, disponível somente e nada mais que para o 'trabalho no cabo da enxada'" (SANTOS, 2016, p. 121).

Nessa direção, pode-se visualizar que a transferência dos recursos do PRONERA e da política de educação do campo para o âmbito do PRONATEC Campo não foi acompanhada de seu projeto político pedagógico, tornando-se espaço de materialização das forças dominantes, hegemônicas nos diferentes espaços sociais. No território atendido pelo IFFar, a agricultura empresarial, por exemplo, valeu-se dessa oportunidade para a formação de mão de obra direcionada às suas necessidades.

Considerações finais

A primeira década do século XXI registrou grandes avanços no campo das políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora, construídas a partir das propostas dos movimentos sociais e de coletivos de educadores democráticos ligados à classe trabalhadora, a partir da eleição do primeiro governo de esquerda após a democratização do país²¹. O PRONATEC Bolsa Formação foi criado em um contexto histórico de grandes investimentos na educação profissional pública, que vinham ocorrendo desde os primeiros mandatos do Governo do PT (2003-2010), orientados pela concepção de educação profissional como direito à educação, integrando a formação profissional à educação básica, a partir da mudança político-pedagógica nessa área promovida pelo Decreto nº 5154/2004. Como exemplo, podemos citar a ampliação da Educação Profissional a partir da criação de novas instituições de ensino, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e do desenvolvimento de Programas centrados na integração entre a educação básica e a educação profissional, como o Proeja, o Brasil Profissionalizado, que fortaleceram a oferta de ensino médio integrado nas redes públicas estaduais, e a política de ensino dos próprios Institutos Federais, que destina 50% de suas vagas para cursos técnicos,

²⁰ Do total de 46.409 matrículas do Pronatec Campo, apenas 36 foram desenvolvidas em cursos técnicos (02 no curso Técnico em Segurança do Trabalho, em Minas Gerais, e 34 no curso Técnico em Agropecuária, em Santa Catarina).

²¹ A respeito dos movimentos sociais populares de resistência democrática às medidas neoliberais do Governo Fernando Henrique Cardoso e sua importância na conformação das políticas educacionais dos Governos Lula, consultar Moraes, 2013.

preferencialmente, integrados ao ensino médio, conforme artigo 8º da sua Lei de criação – Lei nº 11.892/2008.

A criação do PRONATEC no âmbito do Governo Dilma, apesar de dar continuidade às políticas do período anterior, incorpora outros elementos, como o financiamento público para instituições privadas e retoma a centralidade da formação profissional desvinculada da educação básica, voltada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, por meio da iniciativa Bolsa Formação. Nesse sentido, trouxe à tona as disputas de concepção em torno de projetos para a educação profissional e intensificou o projeto do empresariado brasileiro na formação de trabalhadores, uma vez que a maioria das matrículas do PRONATEC Bolsa Formação foram realizadas em cursos de rápida formação e desarticulados da educação básica, e que 2/3 (dois terços) das matrículas no âmbito do Programa foram desenvolvidas por instituições do Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S)²² que, embora sustentado com recursos públicos, é gerido de forma privada pelas organizações sindicais patronais²³, retomando as marcas históricas da educação profissional no país.

Essa mudança de concepção na orientação das políticas de educação profissional no Governo Dilma, desencadeada especialmente a partir da criação do PRONATEC, incidiu sobre as diferentes ações/projetos de educação profissional em andamento, a partir do avanço do setor privado e de seus interesses. Analisando-se especificamente uma das modalidades de oferta do PRONATEC Bolsa Formação, o PRONATEC Campo, como vimos ao longo desse texto, pode-se indicar que essa modalidade, que propunha ofertar cursos de educação profissional com vistas a fortalecer a agricultura familiar, de acordo com a Política Nacional de Educação do Campo, foi atravessada pelos interesses hegemônicos no âmbito da agricultura tornando-se, também, um espaço para a formação de mão de obra para o agronegócio. O avanço das forças hegemônicas é favorecido pelo processo de mapeamento da demanda de cursos definido pelo Programa, uma vez que a dinâmica é conduzida pelos grupos dominantes em cada território, não promovendo espaços de debates/confrontos entre os interesses em disputa.

Como já foi visto, a concentração da oferta de cursos de qualificação profissional no âmbito do PRONATEC fez com que os programas criados no âmbito da luta dos movimentos sociais pela educação do campo, como o PRONERA, tivessem seus orçamentos esvaziados, uma vez que esse Programa passou a ser o principal – e único – espaço de fomento da formação profissional para trabalhadores, jovens e adultos.

Essa mudança de perspectiva nas políticas de educação profissional no âmbito dos governos do PT pode ser compreendida a partir da atuação do conjunto de forças político-sociais que sustentavam esses governos. Análises produzidas sobre esse período (SINGER, 2012, 2015, 2018; ALVES, 2014; BOITO JR, 2012), evidenciam que a governabilidade se amparava na coalizão entre frações da burguesia e da classe

²² De um total de 4.647.307 matrículas realizadas no âmbito do Pronatec Bolsa Formação no período de 2011 a 2016, 1.055.960 matrículas correspondem a cursos técnicos (22,7%) e 3.591.347 a cursos FICs (77,3%). Entre as instituições ofertantes, o Sistema S ofertou 67% do total de matrículas (DRABACH, 2018).

²³ O Sistema S é sustentado com recursos públicos desde 1942, contribuição social com base no desconto de 2,5% sobre a folha de pagamentos das empresas, embutidos no custo das mercadorias e repassados aos consumidores, cuja arrecadação em 2017 atingiu aproximadamente R\$ 17 bilhões de reais (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

trabalhadora. O fenômeno político do "lulismo" (SINGER, 2012) atuava na arbitragem da correlação de forças entre as classes, conciliando o atendimento das demandas de parcela da classe trabalhadora no âmbito da conservação das condições para a reprodução do capital. Assim, de acordo com Alves (2014), as políticas de inclusão social, de distribuição de renda e de investimentos públicos na economia eram operadas nos limites de um projeto econômico "neodesenvolvimentista", representando a modernização possível dentro da ordem sistêmica. As políticas e ações desenvolvidas nesse período expressavam, portanto, as contradições dos diferentes interesses em jogo.

Os avanços conquistados pelos setores populares no âmbito das políticas públicas, nos planos cultural e educacional, foram forjados em meio às disputas de hegemonia entre as diferentes forças políticas do próprio governo. A arbitragem dos interesses em jogo imprimiu a necessidade de atender a demandas das diferentes frações de classe que compunham a base do governo, e, ao mesmo tempo, realizar concessões ao projeto oposto, voltado aos interesses pragmáticos "do mercado", alicerçado nos pressupostos marginalistas da Teoria do Capital Humano, que supõe uma relação direta entre sistema educativo e sistema produtivo, e de cunho majoritariamente privatizante, conforme se observa em relação ao PRONATEC.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, SP: Canal 6, 2014. (Projeto Editorial Praxis)

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: Filosofia, História e Política. São Paulo: Alameda, 2008.

BOITO JR. Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. BOITO Jr, Armando; GALVÃO, Andréia (org.). **Política e Classes no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

Brasil, M. D. (s.d.). **PRONATEC Campo**: Formação profissional para o fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas. Cartilha. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONATEC_baixa.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 setembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de out. 2011.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais. Brasília: [s.n], 2012.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais. Brasília: [s.n], 2012.

DRABACH, Neila Pedrotti. **O "desvio de rota" na política de Educação Profissional:** uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do PRONATEC. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **O que a Folha Pensa.** Editorial de 17 de julho de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br> Acesso em: 14 janeiro 2019.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Manifesto à Sociedade Brasileira.** Brasília, 2012a.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da educação do campo. In: **Seminário Nacional**, 2012, Brasília. Anais... Brasília, 2012b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** V. 3. Maquiavel e Notas Sobre o Estado e a Política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2006. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br> Acesso em: abril 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: março 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios**, 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: maio 2018.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária.** Data de atualização: 31/12/2017. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> Acesso em: 10 março 2018.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da Política de Educação do Campo no Brasil:** meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2015.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai/ago. 2012.

MORAES, Carmen S.V. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES/Unicamp, v. 34, n. 124, p. 979 – 1001, jul /set, 2013.

MOREIRA, Vinicius Silva. **Territorialidades Rurais em Júlio de Castilhos – RS**: da pecuária extensiva à agricultura familiar. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. In: Cristina Azevedo Gomes; Maria Figueiredo; Henrique Ramalho; João Rocha. (Org.). **Livro de Atas do XIII Congresso da SPCE**. Fronteiras, diálogos e transições na educação. 1ed.Lisboa: SPCE, 2016, v. 1, p. 381-392.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas - O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 102, 2015.

SINGER, André. **O Lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEC NACIONAL, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. **Relação de cursos e Instituições Ofertantes do PRONATEC Campo**. Informação obtida via E-SIC, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Protocolo: 23480014439201805. 09/07/2018.

SISTEC NACIONAL, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. **Relação de Cursos, Instituições Ofertantes e Perfil dos estudantes do PRONATEC Bolsa Formação**. Informação solicitada via Lei de Acesso à Informação. Protocolo: 23480016367201741. 04/07/2017.

POLÍTICAS DE ESTADO VERSUS POLÍTICAS DE GOVERNO

STATE POLICIES Vs. GOVERNMENT POLICIES

POLÍTICAS ESTATALES Vs. POLÍTICAS
GUBERNAMENTALES

*Marcelo Lima¹
Samanta Lopes Maciel²
Michele Pazolini³*

Resumo: Neste trabalho, buscou-se distinguir e classificar importantes ações do governo federal com base nos conceitos de "Políticas de Estado" e de "Políticas de Governo" no período de 2011 a 2014. Contrapondo duas medidas educacionais (Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o PRONATEC) dos governos petistas, observamos como cada política atuou fortalecendo e ou esvaziando os direitos sociais à educação e ao trabalho. No desenvolvimento dessas políticas evidencia-se um importante deslocamento de ênfase quanto aos objetivos e resultados. No governo Lula enfatizou-se a oferta escolar para reprodução estatal ampliada para o trabalho complexo, possibilitando integração entre escolarização e profissionalização. E no governo Dilma passou-se a buscar oferta semi-escolar para reprodução privada do trabalho simples, ensejando dissociação curricular e fragmentação formativa. Movimento esse que se traduz na subsunção de uma política a outra, subordinando a formação para o mercado ao mercado da formação.

Palavras-chave: Políticas de Estado – Políticas de Governo – Direito à Educação.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado em historiografia da educação profissional pela mesma universidade. Atua como docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/CE/UFES), integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES; integra o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE/UFF), o Grupo de Pesquisa Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE/UFF), o Grupo de Pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional e o Grupo de Pesquisa "EM pesquisa". E-mail: marcelo.lima@ufes.br

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como pedagoga no Campus São Mateus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES/São Mateus). E-mail: samanta.ifes@gmail.com

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como Pedagoga na Prefeitura de Vila Velha/ES.

Abstract: In this work, we sought to distinguish and classify important actions of the federal government based on the concepts of "State Policies" and "Government Policies" in the period from 2011 to 2014. Comparing two educational measures (Expansion of the Federal Network of Professional Education and the PRONATEC) of the PT governments, we observed how each policy acted by bringing about and depleting social rights to education and work. In the development of these policies there is an important shift of emphasis on objectives and results. In the Lula government the school supply for state reproduction amplified for the complex work was emphasized, allowing integration between schooling and professionalization. And in the Dilma government, a semi-school offer was made for private reproduction for simple work, resulting in curricular dissociation and formative fragmentation. This movement is translated into the subsumption of one policy to another, subordinating training to the market to the training market.

Keywords: State policies – Government Policies – Right to education.

Resumen: En este documento, buscamos distinguir y clasificar acciones importantes del gobierno federal con base en los conceptos de "Políticas estatales" y "Políticas gubernamentales" de 2011 a 2014. Contrastando dos medidas educativas (Expansión de la Red Federal de Educación profesional y PRONATEC) de los gobiernos petistas, observamos cómo cada política actuó al fortalecer y / o agotar los derechos sociales a la educación y al trabajo. En el desarrollo de estas políticas, hay un cambio importante en el énfasis en los objetivos y resultados. En la administración de Lula, se enfatizó la oferta escolar para una reproducción estatal ampliada para trabajos complejos, lo que permite la integración entre la escolarización y la profesionalización. Y en el gobierno de Dilma, comenzó a buscar una oferta "semi-escolar" para la reproducción privada de trabajos simples, lo que resultó en una disociación curricular y una fragmentación formativa. Este movimiento se traduce en la subsunción de una política a otra, subordinando la capacitación para el mercado al mercado de capacitación.

Palabras clave: Políticas estatales – Políticas gubernamentales – Derecho a la educación.

Introdução

Para conceituar políticas públicas de educação, situamo-nos na interface dos campos da pesquisa em "Trabalho e Educação" (com forte ênfase da base marxista - crítica ao processo capitalista de produção e acumulação, com vista aos fundamentos ontológicos de formação humana) e em "Políticas Educacionais" (com abordagem epistemológico plural que trata criticamente a relação entre Sociedade, Estado e Educação). A produção acadêmica do campo Trabalho-Educação tem como objeto privilegiado os processos de formação e escolarização que se situam na contradição entre a reprodução da força de trabalho e formação humana integral. A produção acadêmica sobre a política educacional caracteriza-se por estudos sobre a situação de ensino no país, a administração da educação, a administração escolar e a educação comparada, mas vincula-se a interesses que estão em jogo, seja para legitimar determinada política, seja para negá-la, de modo que as tomadas de posições dos intelectuais nesse campo tanto podem contribuir com mecanismos de reprodução social como de sua transformação.

Diferenciando a ação governamental-estatal em termos anglo-saxões, Stremel (2016) afirma que a política como estrutura ou sistema político e social define-se como *Polity*. Esta situa-se nas relações de poder e nos jogos de forças internas à luta de classes e às frações de classe que disputam o controle do Estado. A política produzida por

processos de interação social denomina-se como *Policy*. E o debate sobre alcance, consistência, racionalidade, intencionalidades e efetividade (verificável pelos beneficiários finais ou intermediários) no curto, médio e longo prazo relaciona-se ao termo *Politics*.

O termo *Politics* engloba análises que vão das ações governamentais estruturantes de Estado (que incidem e modificam infraestrutura e aplicação de longo prazo que atingem às atividades fins e beneficiam o público-alvo com efetividade social), tipo A, às ações governamentais efêmeras de Governo (que resultam mais em transferência de recursos que se perdem no processo beneficiando as atividades-meio, financiando estruturas burocráticas e ou privadas e alimentando interesses de operadores intermediários de serviços prestados), tipo B.

Historicamente, no campo da educação, encontramos diversas ações governamentais que podem ser classificadas por essa conceituação, dentre as quais destacamos: Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI), Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), Plano Nacional de Qualificação (PNQ), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Quase todas classificadas como medidas educacionais de reprodução da força de trabalho (tipo B).

Geralmente, essas políticas de iniciativa da União atendem a demandas da "sociedade" por meio de repasse de recursos públicos a instituições não estatais e/ou de uma ação direta das redes públicas (federal, estadual e ou municipal). Tais ações possuem impacto nas políticas públicas de educação, criando um campo de disputa pela hegemonia no estabelecimento das prioridades educacionais nos planos financeiro, econômico, ideológico e pedagógico.

No campo educacional, esses programas podem deixar como legado obras realizadas, formação de professores, laboratórios e equipamentos instalados na estrutura escolar, resultando em benefícios de longo e/ou de médio prazo. No entanto, quando as ações se resumem ao repasse de recursos públicos ao setor privado, os resultados podem reduzir-se à capitalização e ao fortalecimento de instituições e/ou de seus proprietários e dirigentes. Diante disso, as consequências podem ser a sobreposição dos meios, contratação de entidades privadas para prestação de serviços públicos, aos fins, atendimento ao público-alvo. Nesse último caso a transparência e a fiscalização dos repasses e resultados tornam-se fundamentais para se avaliar a qualidade efetiva da medida educacional.

Além do mais, tais ações praticadas rompem um pressuposto fundamental: o de que o fundo público deve financiar o direito à educação que se estrutura por meio de políticas públicas permanentes, atendendo a todos os indivíduos universalmente e de forma obrigatória em ação direta e/ou colaborativa entre os entes públicos federados. Ou seja, num sistema nacional de educação, o setor privado teria função complementar e não substitutiva, posto que, a educação é um direito, o que requer manter sua oferta

estruturalmente pública. Do contrário, submetidas, sua gestão e/ou execução, à esfera privada, a educação tende a ter distorcidos seus objetivos mais fundantes, relacionados com a promoção da emancipação humana e do bem comum.

Do ponto de vista sistêmico, uma política precisa ser avaliada em relação a outras. No conjunto das políticas sociais, muitas ações são convergentes e complementares, mas há casos de justaposição e/ou de concorrência entre as iniciativas estatais e/ou privadas financiadas pelo fundo público. O discurso neoliberal e gerencialista hegemônico tem valorizado determinadas ações em detrimento de outras. Ações de gestão e/ou de execução estatal com efeito de longo prazo, de alcance universal, democraticamente geridas e de custos maiores podem subordinar-se politicamente às ações de gestão e/ou de execução privada com resultados de curto prazo, de alcance seletivo e de custos menores.

No que se refere as políticas públicas de qualificação profissional, articuladas ou não com processos de escolarização, estas são colocadas em prática com o argumento da falta de mão de obra qualificada e inspiram-se nos princípios da teoria do capital humano, em decorrência do crescimento econômico ou com objetivo de impulsioná-lo. Exemplo disso está no Projeto de Lei que institui o PRONATEC, altera as Leis nº 7.998/90, nº 8.212/91 e nº 10.260/2001, com fito de [...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira" (BRASIL, 2011) que, em sua exposição de motivos, encaminhada à apreciação da presidente à época, Dilma Rousseff, classifica a falta de mão de obra qualificada como um dos "[...] maiores desafios colocados hoje para continuidade do crescimento econômico do País" (BRASIL, 2011).

Muitas vezes, tais políticas desarticulam-se de processos mais amplos de escolarização, servindo menos a objetivos estruturantes da oferta pública escolar e mais a objetivos secundários de fortalecimento de setores privados de formação profissional. Retomando a premissa de que o fundo público deve financiar o direito à educação por meio de políticas públicas permanentes de atendimento a todos, universalmente e de forma obrigatória, em ação direta e/ou colaborativa dos entes públicos federados, cabe uma análise dos processos de formulação e implementação dessas políticas.

Entendendo que a garantia do direito à educação está ligada à atuação do Estado, pois, na medida em que os princípios de gratuidade e obrigatoriedade atravessam esse direito, a figura do Estado se torna indispensável a sua concretização, é mister salientar que esse direito está inserido no rol dos direitos fundamentais entendidos como "[...] direitos do homem consagrados pelo Estado nacional em suas cartas constitucionais que tem como nota distintiva sua fundamentalidade, ou seja, sua indispensabilidade para o ser humano" (SCAFF; PINTO, 2016, p. 437).

Para Cury (2014), ao ser incluído no Título II - Capítulo II da Constituição Federal de 1988 (CF88), "Dos direitos e das Garantias Fundamentais", o direito à educação caracteriza-se como elemento constituinte da cidadania. Nesse sentido, Scaff e Pinto (2016) salientam que a inserção desse direito como direito fundamental requer do Estado um comportamento essencialmente ativo para sua efetivação.

Ademais, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito teve sua principal afirmação quando declarada aos cidadãos, na CF88, Art. 208, § 1º, como "direito público subjetivo".

Isso significa “[...] o poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido” (HORTA, 1998, p. 8), podendo exigir seu cumprimento da parte responsável. Duarte (2004, p. 113) entende como direito público subjetivo a

[...] capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. [...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). [...] configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.

O direito à educação pode ser definido como direito de todos os cidadãos, de acesso gratuito em todos os seus níveis e obrigatório, sendo dever da família matricular seus filhos e, do Estado, ofertar o ensino obrigatório (HORTA, 1998), que abrange a faixa etária de 4 a 17 anos na legislação atual. Scaff e Pinto (2016, p. 438) advertem que:

A afirmação do direito à educação como um direito fundamental de natureza social tem uma consequência importantíssima, visto que, por intermédio dela, reconhece-se que, embora o direito à educação possa ser efetivado e exigido judicialmente de maneira individual, sua concretização ocorrerá por meio da realização de políticas públicas.

Destarte, retomamos a discussão acerca das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação. No caso particular dos projetos e programas tomados aqui como políticas de Governo e não de Estado, outras contradições se acentuam devido ao caráter efêmero e não estruturante do conjunto de suas ações. Consideramos, para efeito de nossa análise, que quanto mais imediatistas as premissas que orientam tais políticas, provavelmente mais distorções e inversões entre objetivos e resultados podem ocorrer. Nos últimos anos, nenhum governo atuou de modo a constituir um sistema nacional de educação, consolidando o direito à educação e produzindo a subsunção das políticas de Governo às políticas de Estado.

Esse direito possui característica prestacional, ou seja, sua concretização depende de atuação direta do Estado. Daí, infere-se que, apesar da repartição de competências, dando a cada ente federado a responsabilidade por determinada etapa, todos têm, segundo sua capacidade técnica e financeira, a incumbência comum de assegurar o direito à educação básica. Para Werle (2016), a universalização do ensino obrigatório “[...] é responsabilidade compartilhada por todas as esferas administrativas. Esta responsabilidade não é apenas uma declaração, mas precisa expressar-se em recursos e ações efetivas” (p. 185). Dourado (2016, p. 42) conclui que “[...] proporcionar os meios de acesso à educação é dever de todos os entes federados e que sua efetivação deve ser resultante da cooperação e colaboração”.

Além disso, a LDB e a CF88 afirmam que o não oferecimento do ensino pelo Poder Público (ou sua oferta irregular) importa responsabilidade da autoridade competente. Portanto, há o reconhecimento dos fundamentos jurídicos do direito à educação e de sua relevância como direito social, cabendo ao Estado a obrigação de atender, na maior medida possível, às necessidades imediatas de todos os cidadãos por meio de ação

governamental eficiente e eficaz (COSTA, 2014). Esse direito implica, reiterando, a letra da constituição, que a educação básica é competência comum dos três entes federativos, ultrapassando, portanto, os limites administrativos das redes (ABCALIL, 2016).

Apesar disso, historicamente, o Governo Federal vem transferindo obrigações com a oferta escolar da educação básica e profissional. Essa redistribuição, embora aponte na perspectiva de avanço do regime de colaboração, não sendo regulamentada, permite à esfera federal atuar com bastante autonomia por meio do que a legislação denominou de assistência técnica e/ou financeira a sua rede ou a rede de outros entes (estados, municípios e Distrito Federal). Ademais, a União vem articulando-se com o setor privado, disponibilizando recursos vultosos para materializar projetos políticos e pedagógicos, produzindo o encontro ou o desencontro da educação básica com a educação profissional (EP).

Para analisar a relação entre Políticas de Estado e Políticas de Governo, tomamos alguns elementos empíricos das ações do governo federal no período de 2011 a 2014. Metodologicamente, tomamos a gestão federal da oferta da educação básica na sua articulação (integrada ou não) com a EP, tendo como objeto a comparação das escolhas por ações diretas (Expansão dos Institutos Federais e congêneres) ou indiretas (transferência de recursos para planos nacionais de qualificação).

No governo Fernando Henrique Cardoso, num contexto de recuperação da economia, houve um processo de estagnação da estrutura física da rede federal de educação profissional combinada à dissociação curricular (Decreto nº 2208/1997), que resultou numa cefetização⁴ desta rede com contornos privatizantes bastante evidentes. Ademais, foi criado o PLANFOR, que promoveu a transferência de recursos para o setor privado, com participação importante do Sistema S⁵.

No governo Lula, num cenário de crescimento econômico e alívio fiscal, houve intenso processo de expansão da rede federal e de reintegração curricular (Decreto nº 5.154/2004). Foram criados o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) (Decreto nº 6.302/2007), que repassou recursos para a estruturação das redes estaduais de escolas de ensino médio e de EP, e um novo PNQ 2003-2007 (Resolução CODEFAT nº333, de 10 de julho de 2003) que, apesar de articular-se com os municípios para a elevação da escolarização, repassou significativos recursos para o setor privado, sobretudo para o Sistema S.

No governo Dilma, temporalidade aqui em análise, houve um momento inicial de condição econômica favorável, razão pela qual se afirmava, no início do primeiro mandato, o fortalecimento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o combate ao chamado "apagão de mão de obra", justificativa para criação do PRONATEC. Esse cenário exauriu-se logo no início do seu segundo mandato, levando o país à grave crise econômica e extremo arrocho fiscal, que afetaram a expansão da rede federal.

⁴ O termo refere-se à transformação das escolas técnicas federais em CEFETs (CAMPELLO, 2006.).

⁵ Conjunto de entidades corporativas - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) - de treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica.

Quais seriam, pois, as implicações das escolhas do Governo Federal ao implementar medidas educacionais subsumindo os interesses majoritários da sociedade com políticas de governo?

Desenvolvimento

Na busca de verificar o processo de subsunção das políticas de Estado às políticas de Governo, passamos a analisar o direito à educação no contexto das políticas de EP do governo federal no período de 2011 a 2014.

O Estado, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de contradição e disputa, expressando o movimento de classes, acentua, em períodos de crise, o papel histórico de agente regulador do capital, atuando no seio das contradições sociais gestadas pelo próprio capitalismo, assegurando direitos sociais ou reduzindo-os dentro do constante jogo de forças (POULANTZAS, 1980; HIRSCH, 2010).

Em uma conjuntura de constantes contradições sociais de um sistema que não abrange a todos, um conjunto de teses e teorias é produzido para justificar e diminuir pressões sociais e promover uma convivência amistosa entre as classes sociais. A Teoria do Capital Humano, criada nas décadas de 1960 e 1970 foi utilizada com esse objetivo, tornando-se consenso explicativo do crescimento dos países desenvolvidos e da mobilidade social.

Essa teoria, em seu aspecto renovado (FRIGOTTO, 2015), ainda é usada como pano de fundo para a formulação de programas educacionais que trazem a promessa de desenvolvimento social e, simultaneamente, difundem a ideia de um mito de qualificação que, combinado às competências requeridas pela sociabilidade neoliberal (GENTILLI, 1998), produzem um processo que centra no sujeito a responsabilidade por sua ascensão social, negando a divisão da sociedade em classes sociais e o fato de que o capitalismo nutre-se e mantém-se a partir da exploração de classe.

No contexto do desenvolvimento do capital, a relação entre trabalho e educação foi historicamente cindida em decorrência do próprio desenvolvimento da forma trabalho no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007). Assim, a divisão da sociedade em classes foi determinante para a divisão da educação em modalidades diferenciadas, formando um tipo de oferta educacional para o trabalho e uma para o prosseguimento nos estudos.

Configura-se, pois, fundamental o resgate do trabalho como princípio educativo (elemento perdido com a separação entre educação e trabalho); como base do conhecimento humano em seu sentido ontológico e, portanto, como prática de liberdade e direito de todos, capaz de formar um cidadão que domine os diversos fundamentos e técnicas usadas na produção (politécnicos) e não apenas uma parcela reduzida dela.

Entendendo que trabalho e educação possuem relação histórico-ontológica e que o resultante dessa relação é o saber socialmente produzido e coletivamente elaborado, vemos o direito à educação como aquele capaz de assegurar aos cidadãos, independentemente de suas classes sociais, o acesso a esse saber. Com a escola

constituída, historicamente, como local de apropriação desse saber, o acesso e a universalização da escolarização constituem-se direitos a serem assegurados pelo Estado.

Destarte, consideramos o Ensino Médio Integrado (EMI) a modalidade educacional capaz de sistematizar o direito à educação e ao trabalho, constituindo-se travessia para a educação politécnica e modalidade importante na superação da dualidade entre formação para trabalho manual versus formação para o trabalho intelectual.

No que tange à análise da legislação e dos dispositivos legais relacionados, percebe-se o trabalho como um direito em muitos instrumentos legais (CF88, LDB nº 9.394/1996, Decreto 5.154/2004 e PNE 13.005/2014). No entanto, a formação que visa preparar para o trabalho, ainda que situada no rol do direito, é lançada à condição de mercadoria quando, nesses dispositivos, é tratada como aquela que deverá preparar para o emprego (Decreto nº 5.154/2004) e formar o indivíduo para se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação (LDB). Destarte, o sentido da EP como direito é esvaziado quando passa a ter como fim formar produzindo habilidades e competências para um mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Outro aspecto relevante encontrado nos dispositivos legais refere-se à afirmação, ao menos como pressuposto teórico, da necessidade de superação da dualidade da oferta educacional, herdada da divisão técnica do trabalho, que a fragmentou, afetando o processo de qualificação profissional.

A superação dessa dualidade está como pressuposto da EP nos grandes marcos como a LDB nº 9.394/2004, o Decreto nº 5154/2004 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nos marcos específicos da expansão da RFEPCT e do PRONATEC, embora, nesse último, tenhamos percebido, no aspecto prático, que esse pressuposto teórico não se efetivou.

Com base na análise desses dispositivos, observa-se que a expansão da RFEPCT e a criação dos IFs (Lei nº 11.892/2008) representaram um avanço quando dilataram o papel do Estado e a oferta pública de EP, ao ampliar o acesso a educação profissional (a partir da abertura de novas escolas federais; da diversificação na oferta de cursos na forma EMI; da interiorização, que retirou a EP pública da condição de exclusividade dos grandes centros urbanos).

Quanto ao PRONATEC, a legislação também promove algum avanço, sobretudo no que tange à ampliação da rede física e das vagas na rede federal. Todavia, a legislação retrocede ao salientar a colaboração da iniciativa privada para execução da modalidade via Bolsa-Formação⁶, fortalecendo a formação para o mercado e um tipo de oferta que se distancia da integrada, concebida por nós como aquela que se situa como direito.

Analisando-se os indicadores nacionais das políticas de educação básica e profissional do governo federal no período, pode-se verificar o processo de materialização do dever do Estado em duas vias assumidas pela ação governamental: a expansão da rede federal e o PRONATEC, confirmados nos indicadores apresentados a seguir.

⁶ Bolsa-Formação: modalidade de oferta prevista dentro do programa na forma cursos de qualificação profissional e/ou técnicos, dissociada elevação da escolaridade.

Observando os dados de 2007 a 2014, na Tabela 01, nota-se que a EP de nível médio no Brasil apresentou crescimento significativo. No entanto, as matrículas que integram a EP com o ensino médio (EMI) têm participação relativa bem menor que as formas não integradas (modalidades concomitante e subsequente).

Tabela 01 – Matrículas na EPTNM por rede pública e privada (2007 a 2014)

Anos	Integrado		Concomitante		Subsequente		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2007	71.364	15.188	161.230	155.768	160.414	216.198	780.162
2008	115.406	17.113	203.667	175.493	160.141	256.158	927.978
2009	154.194	21.637	186.694	119.341	196.763	358.316	1.036.945
2010	193.565	22.150	104.539	112.011	297.711	410.409	1.140.385
2011	236.130	21.584	94.679	93.893	338.953	465.662	1.250.901
2012	273.431	25.114	106.277	133.949	350.042	473.387	1.362.200
2013	312.122	26.268	109.392	200.584	328.161	464.524	1.441.051
2014	337.865	29.094	115.142	213.383	331.756	714.288	1.741.528

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de consulta em InepData (acesso 20 ago. 2016).

Os dados da Tabela 01 confirmam que, no que se refere à oferta de EMI, maior parte das matrículas se concentra na rede pública e que a oferta, pela rede privada, ainda é muito tímida. Na oferta pública, segundo INEPDATA (acesso 20 ago. 2016), é significativa a participação da rede estadual (127 mil alunos matriculados em 539 estabelecimentos em 2014), o que denota a necessidade de expansão da rede federal. Razão pela qual, entre 2003 e 2010 (durante os dois mandatos do governo Lula), ampliou-se o número de unidades físicas de escolas federais de 140 para 339 unidades (BRASIL, 2009) e entre 2011 e 2014, no primeiro mandato do governo Dilma, foram inauguradas 200 novas unidades na RFEPCT⁷.

Nesse caso, no fortalecimento e na expansão da rede federal, historicamente, reconhecida como de melhor qualidade na oferta da formação integrada para o trabalho complexo, tem-se uma política que pode ser classificada como ação de Estado, de longo prazo e provedora dos direitos sociais à educação e ao trabalho.

Além disso, foi instituído o PBP pelo Decreto nº 6.302/2007 que no governo Lula passou a ser opção estatal à expansão da rede federal, reforçando o pacto federativo e o regime de colaboração, descentralizando a oferta pública de EMI e financiando a ampliação física das redes estaduais ofertantes dessa modalidade. Posteriormente esse

⁷ Em 2014 o número de matrículas na rede federal no EMI alcançou 53.5% do total de matrículas (INEPDATA, 2016).

programa foi incluído no PRONATEC, em 2011, e vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas (PAR)⁸.

Entretanto, embora o governo federal no período de 2011 a 2014 tenha se movimentado pela ampliação da rede federal e pelo fortalecimento das redes estaduais, por meio do PBP, a partir de um determinado momento, o governo Dilma, buscando identidade própria, estabelece uma inflexão na política para educação básica e profissional. Acreditamos que a emergência dos primeiros sinais de uma nova fase da crise do capital já se expressava pela aproximação entre os indicadores da arrecadação federal e do custeio crescente do MEC; e isso, explica a criação dessa nova política.

Assim, instituiu-se o PRONATEC, que produziu importante reconfiguração da matrícula na EP, revertendo a expansão da oferta pública, conforme apontam os dados do Relatório de Gestão do MEC (BRASIL, 2014) conforme tabela 02.

Tabela 02 – Matrículas realizadas do PRONATEC (2011 a 2014)

Cursos	Período				Total
	2011	2012	2013	2014	
Cursos Técnicos					
Bolsa-Formação	0	101.541	304.966	151.313	406.507
Brasil Profissionalizado	82.832	79.770	70.355	233.781	232.948
E-TEC	75.364	134.341	137.012	250.000	346.717
Acordo Sistema S	85.357	102.807	132.289	161.389	320.453
Rede Federal de EPCT	117.621	119.274	121.958	101.160	358.853
Cursos FIC					
Bolsa-Formação	22.876	531.101	1.243.047	1.013.027	1.797.024
Acordo Sistema S	582.931	733.223	844.581	1.194.266	2.160.735
Total	966.972	1.802.057	2.854.208	3.104.936	5.922.869

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Ministério da Educação (Brasil, 2013, p. 21).

Os dados acima demonstram que a modalidade da EP que mais cresceu após criação do PRONATEC foi a Formação Inicial e Continuada (FIC) que, em 2013, teve mais de 2 milhões de matrículas, das quais 1,2 milhões via Bolsa-Formação Trabalhador. Já os cursos técnicos, no mesmo ano, totalizaram cerca de 750 mil matrículas, sendo mais de 300 mil no Bolsa-Formação Estudante (BRASIL, 2014, p. 21). Assim, a Bolsa Formação representou a ação financiada pela união de maior expressão do PRONATEC desde 2011.

⁸ Os recursos financeiros repassados para os estados pelo PBP, segundo o Ministério da Educação (MEC), destinam-se à construção, reforma e modernização de escolas técnicas, contando com a estruturação de laboratórios, recursos pedagógicos, formação e qualificação dos profissionais atuantes na educação. Desde sua implementação, em 2007, até o ano de 2016, o programa atendeu instituições de 24 estados brasileiros. Os resultados apresentados pelo MEC apontam para 342 obras concluídas, dentre as quais, 86 novas escolas, 256 ampliações e reformas e 635 laboratórios para aulas práticas (BRASIL, 2013, p. 21).

O Relatório de Gestão do MEC (exercício 2014) destaca o PRONATEC como o esforço mais relevante já realizado pelo Governo Federal em relação a EP. Para o governo federal, "o PRONATEC constitui o esforço mais representativo para elevar o número de matrículas em cursos de educação profissional e tecnológica". Neste programa, "foram realizadas, entre 2011 e 2014, mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos técnicos e cursos FIC" que objetivam formar e qualificar os beneficiários para o trabalho simples (BRASIL, 2015, p. 94).

Observando um pouco a frente ao período estudado, percebemos que quanto aos tipos de cursos ofertados, só no primeiro semestre de 2015 o total de matrículas em cursos FIC já havia alcançado mais de 818 mil. Paralelamente, as matrículas em cursos técnicos no Bolsa-Formação registravam a metade do número de matriculados em cursos FIC para o período de 2015/01, indicando prioridade do Governo Federal em relação à EP para cursos de curta duração e baixa qualificação.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora o PRONATEC tenha incorporado a elevação da escolaridade, a oferta na forma integrada para esse segmento no ano de 2013 foi insignificante, como pode-se ler no próprio relatório de gestão do MEC 2014.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2013, no Brasil foram realizadas mais de 3,7 milhões matrículas iniciais na educação de jovens e adultos (EJA). Considerando as matrículas de EJA na forma articulada à educação profissional e as 43.406 matrículas no ProJovem no mesmo ano, alcançamos o índice de 3% de matrículas de EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2015, p. 96).

Alarmante foi a participação dos ofertantes de EP no âmbito do PRONATEC. Os dados apontam que o Sistema S foi responsável por 85,7% das matrículas em cursos FIC (2011 a 2015), enquanto os IFs matricularam o inexpressivo percentual de 11,4% e as redes estaduais e municipais, 2,6%. Somente o Senai matriculou, no período, 46,4% dos estudantes.

Ao que se refere à oferta de cursos técnicos, os dados evidenciaram maior participação entre as redes públicas, das quais os IFs registraram 34,6% e as redes estaduais e municipais, 21%, embora a participação do Sistema S e de instituições privadas tenha permanecido alta.

Em relação aos recursos repassados especificamente para as duas ações aqui em discussão, expansão da RFEPCT e Bolsa-Formação, observamos uma disparidade intrigante na destinação de recursos. Os investimentos na expansão da RFEPCT, desde 2011, segundo Relatório de Gestão do MEC 2014, foram da ordem de 3,3 bilhões, sendo 678 milhões só no ano 2014.

Os investimentos no Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal desde 2011 foram de R\$ 3,3 bilhões, sendo R\$ 678 milhões em 2014. [...] A Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado [...] (BRASIL, 2015, p. 93)

Em relação ao Bolsa-Formação, o Relatório de Gestão 2013 informa que "[...] Em 2013, o investimento no PRONATEC/Bolsa-Formação foi da ordem de R\$ 2,7 bilhões" (BRASIL, 2014, p. 25). Já no ano de 2014 "[...] os investimentos da iniciativa somam R\$

3,8 bilhões” (BRASIL, 2015, p. 93). Ou seja, os investimentos na Bolsa-Formação, até 2014, corresponderam a cerca de 950 milhões por ano, superior ao praticado na Rede Federal no ano de 2014, que foi de 678 milhões.

Frente à análise, desvela-se a contradição nos investimentos educacionais durante o governo Dilma com a criação do PRONATEC enquanto política de expansão da EP. Ao priorizar o financiamento de cursos de baixa qualificação ofertados em instituições privadas e no Sistema S (hoje ligados aos interesses da classe econômica mais poderosa do país) em detrimento da oferta de cursos de maior tempo de duração, aponta para um esvaziamento do papel do Estado diante da garantia da EP como direito. Em paralelo, vê-se o fortalecimento das redes públicas de ensino através da destinação de recursos para oferta de cursos e a construção de número significativos de novas unidades dentro da Rede Federal o que depõe para o fortalecimento da oferta pública em consonância com os pressupostos aqui explicitados.

Conclusão

A pesquisa evidenciou que a expansão da RFEPCT tem fortalecido a EP pública e de qualidade ao produzir um deslocamento da oferta federal gratuita dos grandes centros urbanos para o interior, possibilitando a ampliação do acesso e fortalecendo o direito à educação à medida em que torna menos seletiva a matrícula escolar em escolas de infraestrutura que contam com maior aporte de financiamento a suportar recursos humanos e materiais de qualidade superior ao usual na oferta pública. Isso nos permite concluir que a política de expansão da RFEPCT, iniciada no governo Lula, pode ser considerada uma ação estatal estruturante que tende ao fortalecer a oferta de uma escolarização e profissionalização na perspectiva do direito.

Já o PRONATEC, embora tenha incorporado em seu rol de ações a ampliação e o fortalecimento da RFEPCT, prevendo a ampliação física e de vagas e que, ainda que o governo Dilma tenha criado sobre a vigência do PRONATEC mais IFs em 4 anos do que Lula em 8, ao priorizar a qualificação profissional na oferta de cursos FIC e atuar na conciliação entre a oferta pública e a oferta “privada”, impacta o direito à EP em dois níveis: aligeirando e desfavorecendo o conceito de qualificação; tornando a EP mais comercializável na medida em que, ao ofertar cursos de carga horária deduzidas, em um curto espaço de tempo, uma maior quantidade de cursos pode ser realizada por uma mesma instituição, comprovado pelo quantitativo de cursos executados pelo Sistema S e pelo setor privado da educação via Bolsa-Formação.

Esse movimento demonstra que o Estado promove concessões impostas pelas classes populares (no caso da educação pública, via RFEPCT), ao mesmo tempo concedendo benefícios às elites econômicas (transferindo recursos para execução de cursos no PRONATEC) apontando para uma contradição no governo Dilma, quanto ao papel do Estado como garantidor do direito à educação, ao verificar-se que a prioridade de investimentos incidu, de forma massiva, com o PRONATEC, sobre o financiamento de cursos de baixa qualificação, ofertados em instituições privadas e no Sistema S, em detrimento da oferta de cursos de maior tempo de duração e do fortalecimento da oferta pública, gratuita e de qualidade nas redes públicas de ensino.

No que se refere a RFEPCT, observamos que, após a edição do PRONATEC em 2011, outras políticas garantidoras do direito a educação passaram a ser suprimidas, particularmente o Proeja⁹. Assim, se anteriormente a elevação da escolaridade articulada à EP era prioridade do governo Lula, no governo Dilma assistimos à retração da oferta de EJA integrada à EP e o avanço da oferta de cursos de curta duração e baixa qualificação, como evidenciaram os dados da RFEPCT.

O PRONATEC, como política pública de educação profissional, pode ser considerado uma política de governo, sem garantias de perenidade e continuidade, que pode ser desativada a qualquer momento, de acordo com interesses políticos e com a troca de governo. Ademais, por não assegurar como ação central a elevação da escolaridade na forma integrada, o programa não é capaz de garantir o direito à educação. Deste programa, sobreviverá apenas a ação "Ampliação dos institutos" já que esse estão protegidos por Lei própria, no entanto sem garantias de investimentos, ampliação de recursos ou abertura de novas unidades.

Assim, reiteramos que a efetivação do direito a educação, no caso deste texto, da educação profissional, carece de ações sistêmicas e perenes por parte do Estado, de forma que sua oferta não fique refém das mudanças de governo e que sejam garantidas condições de acesso, permanência, sucesso, qualidade, gratuidade e universalidade para todos os cidadãos, o que passa pelo fortalecimento da escola pública, garantia de investimentos para manutenção e ampliação de estruturas físicas e valorização dos profissionais da educação.

Neste trabalho, buscou-se distinguir e classificar importantes ações do governo federal com base nos conceitos de "Políticas de Estado" e de "Políticas de Governo" no período de 2011 a 2014. Contrapondo duas medidas educacionais (Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o PRONATEC) dos governos petistas, observamos como cada política atuou fortalecendo e ou esvaziando os direitos sociais à educação e ao trabalho. No desenvolvimento dessas políticas evidencia-se um importante deslocamento de ênfase quanto aos objetivos e resultados. No governo Lula enfatizou-se a oferta escolar para reprodução estatal ampliada para o trabalho complexo, possibilitando integração entre escolarização e profissionalização. E no governo Dilma passou-se a buscar oferta semi-escolar para reprodução privada tendo em vista o trabalho simples, ensejando dissociação curricular e fragmentação formativa. Movimento esse que se traduz na subsunção de uma política a outra, subordinando a formação para o mercado ao mercado da formação.

Hoje, depois do golpe contra a presidenta Dilma em 2016 e com a reforma do ensino médio em curso, e com as matrículas do PRONATEC chegando a cerca de 10 milhões com gastos totais da monta de 15 bilhões, com forte ênfase em curso FIC de oferta privada (sobretudo Sistema S), perguntamos qual o legado dessa política para o direito à educação?

Certamente, os dados aqui apresentados não nos permitem aferir definitivamente os efeitos de um programa tão amplo e abrangente na inserção dos egressos, no

⁹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos criado durante o governo Lula pelo Decreto 5840/2006 que assegura obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas dos Institutos Federais na modalidade EJA.

desenvolvimento econômico, na inclusão e na mobilidade social, mas podemos afirmar que essa política primou pela formação para o mercado pela via do mercado da formação, fazendo subsumir a política de Estado à políticas de Governo, exaurindo uma possível função mediadora para sobrepor uma função imediatista, mercantilista e economicista da educação.

Referências

ABCALIL, C. A. O Sistema Nacional de Educação, Relações Federativas e Cooperação. In: DOURADO, L. F., AZEVEDO, J. M. L. **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação** (Orgs.). Camaragibe. PE. CCS Gráfica e Editora, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Brasília, 1996.

_____. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 18/4/1997, Página 7760. Brasília, 1997.

_____. Decreto 5.154, de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/7/2004, Página 18. Brasília, 2004.

_____. MTE. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ (2003-2007)**. Ministério do Trabalho e Emprego, 2003.

_____. MEC. **Relatório de Gestão - Exercício 2013**. Brasília/DF, março de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15993-relatorio-gestao-exercicio-2013-secadi-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30/06/2018.

_____. MEC. **Prestação de Contas Ordinárias Anual Relatório de Gestão do Exercício De 2014**. Brasília/DF, abril de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17528-fies-relatorio-gestao-pcoa-exercicio-2014-tcu&Itemid=30192>. Acesso em: 30/06/2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. Brasília, 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 30/12/2008, Página 1. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/10/2011, Página 1. Brasília, 2011.

_____. MEC/MTE/MF/MP/MDS. **Exposição de Motivos E.M.I. N° 019**, de 28 de abril de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/expmotiv/emi/2011/19-mec%20mte%20mf%20mp%20mds.htm>. Acesso em: 30/06/2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

COSTA, J. M. A. **A política de educação básica brasileira instituída pelo plano de desenvolvimento da educação**: relações intergovernamentais no contexto da nova gestão pública. 2014. 218 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade da Bahia. Bahia, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA_f8ad5aea80f4e96c19ef1c884df1a9bf/Details>. Acesso em: 15/12/2016.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como um direito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº 129. p. 1053-1066, out-dez 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>>. Acesso em: 05/02/2017.

DOURADO, L. F. Federalismo, SNE e os obstáculos ao direito à educação básica. In: DOURADO, L. F., AZEVEDO, J. M. L. (Orgs.). **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação**. Camaragibe. PE. CCS Gráfica e Editora, 2016.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Fundação SEADE**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 29/01/2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: Regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Niterói, n. 20, ano 13. 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf> Acesso em: 19/05/2016.

GENTILLI, A. **Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

HIRSCH, J. **Teoria materialista do Estado**: processos de transformação do sistema capitalista e de Estados. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de pesquisa**, nº 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 10/08/2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152 a 180. jan/abr 2007.

STREMEL, S. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Ponta Grossa: tese de doutoramento PPGE-UEPG, 2016.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SCAFF, E. A. S.; PINTO, I. R. R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. Autores Associados, **Revista brasileira de Educação**, v. 21, nº 65, abr-jun, 2016.

WERLE, F. O. C. Regime de colaboração: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental. In: Dourado, L. F., Azevedo, J. M. L. (Orgs.). **Relações federativas e sistema nacional de educação**. Camaragibe. PE. CCS Gráfica e Editora, 2016.

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS INDUSTRIAIS NO BRASIL (1949- 1963) A PARTIR DA CBAI

PROFESSIONAL GUIDANCE IN INDUSTRIAL TECHNICAL
SCHOOLS IN BRAZIL (1949-1963) FROM CBAI

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS
TÉCNICAS INDUSTRIALES EN EL BRASIL (1949-1963) A
PARTIR DE LA CBAI

Maria Lucia Büher Machado¹

Resumo: A preocupação com a Orientação profissional acompanha a racionalização científica do trabalho que marca o início do século XX. Há um direcionamento para a formação de um/a trabalhador/a ajustado/a as normas do capital, o que se expressa na criação do Serviço de Ensino e Seleção Profissional nos anos de 1920, e do Instituto de Seleção e Orientação Profissional, criado em 1947. No mesmo caminho, a Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial (CBAI), instituída em 1947 entre o Brasil e os Estados Unidos, que tinha entre os seus objetivos a formação docente para o Ensino Profissional, investe na Formação de um corpo técnico voltado para a Orientação Profissional nas Escolas Industriais e Técnicas da Rede Federal. Como foi e o que priorizava esse processo de Formação é o que buscamos investigar, a partir do depoimento de profissionais do período, e da análise de documentação da CBAI.

Palavras-chave: Formação Profissional – Orientação Profissional – CBAI.

Abstract : The concern with professional guidance accompanies the scientific rationalization of work that marks the beginning of the twentieth century. There is a concern with the formation of a worker adjusted to the norms of capital, which was expressed in the creation of the Service of Teaching and Professional Selection in the 1920s and of the Institute of Selection and Professional Guidance created in 1947. Along the same path, the *Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial* (CBAI), established in 1947 between Brazil and the United States, which had among its goals the teacher training for the Professional Education, invests in the Formation of a technical body oriented to the Professional Orientation in the Industrial and Technical Schools of the Federal Network. How it was and what prioritized this

¹ Doutora em Educação (2010) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente no Campus Paranaguá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). E-mail: lucia.buher@ifpr.edu.br

process of training is what we seek to investigate, from the testimony of professionals of the period, and the analysis of documentation of the CBAI.

Keywords: Professional Training – Professional Orientation – CBAI.

Resumen: La preocupación con la orientación profesional acompaña a la racionalización científica del trabajo que marca el comienzo del siglo xx. Existe un direccionamiento para la formación de un trabajador(a) ajustado(a) a las normas del capital, lo que se expresa en la creación del servicio de enseñanza y selección profesional en los años de 1920, y del Instituto de Selección y Orientación Profesional, creado en 1947. Por el mismo camino, la *Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial* (CBAI), instituida en 1947 entre Brasil y los Estados Unidos, y que tenía entre sus objetivos la formación docente para la Enseñanza Profesional, invierte en la formación de un cuerpo técnico destinado a la Orientación Profesional en las Escuelas Industriales y Técnicas de la Red Federal. Como fue y cuáles eran las prioridades de tal proceso de formación es lo que intentamos investigar, a partir del testimonio de profesionales de aquel período, y de análisis de la documentación de la CBAI.

Palabras-clave: Formación Profesional – Orientación Profesional – CBAI.

Introdução

As discussões apresentadas neste artigo dialogam com o processo de industrialização e urbanização do país nas primeiras décadas do século XX, bem como sua relação com as ideias sobre modernização e desenvolvimento nas décadas posteriores, expressas nas propostas para a formação da força de trabalho no país. A organização do ensino profissional, refletido especialmente nas políticas educacionais, na criação de departamentos especializados voltados para essa modalidade e em um crescente controle por parte do governo Federal, em especial a partir das reformas educacionais promovidas a partir do 1º Governo Vargas (1930-1945). O quadro pós-guerra trouxe uma nova relação de forças estabelecida internacionalmente, em especial na política externa dos EUA, manifestada, no caso analisado, através da formação da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI).

Essa Comissão foi formada por meio do programa de cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos em 1946, logo no início da gestão do Presidente Gaspar Dutra (1946-1950), em acordo firmado com a *Division Education do Institute of Inter American Affairs*, e tinha como um dos objetivos a produção de material didático para o ensino industrial, bem como o treinamento de professores/as para atuar nessa área e também cursos destinados aos orientadores educacionais das Escolas profissionais da Rede Federal de Ensino. Voltada para o ensino industrial, tinha por objetivo "uma maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educadores, ideias e métodos pedagógicos".²

O acordo previa o fornecimento de especialistas estadunidenses para a realização do programa; estudos e pesquisas sobre as necessidades dos dois países na área do ensino industrial. Além disso, propiciava a administradores, educadores e técnicos

² *Exchange of Notes constituting an Agreement on vocational industrial vocation*. Rio de Janeiro, 26 March and 5 april 1946. Disponível em: <www.untreaty.un.org/unts>.

brasileiros meios de viagens de estudos aos Estados Unidos, além da aquisição de equipamentos, e a preparação de material didático para esse ramo de ensino.

Ao abordarmos a origem da CBAI, indicamos os contextos propícios que favoreceram sua implantação, nos quais se inseriram as relações internacionais e as teias de interdependências (ELIAS, 1980, p.141) acionadas nesse processo, que não se restringia ao Brasil, mas integrava um projeto amplo estabelecido para os países americanos. Nesse aspecto, a implantação dos sistemas de cooperação eram estratégias-chaves para que a racionalização pautada em um projeto específico de modernização fosse difundida.

O recorte estabelecido neste texto tem como foco central a análise da Formação oferecida pela CBAI para as/os profissionais que atuariam como Orientadores/as Educacionais/Profissionais³ nas unidades das Escolas Industriais e Técnicas mantidas pela Rede Federal de Ensino. Utilizamos como fonte publicações da CBAI que tratam especificamente do tema Orientação Profissional, além de duas entrevistas realizadas durante a pesquisa de Doutorado, com profissionais que participaram dessa Formação entre as décadas de 1950 e 1960.

1. A Orientação Educacional na esteira da Racionalização Científica

A preocupação com a instituição dos serviços de orientação se inseriu na implantação da organização racional do trabalho, defendida como alavanca do processo de modernização do país desde a década de 1920, ampliando espaço de inserção nas décadas seguintes. Nas primeiras décadas do século XX no Brasil, a incorporação da "Psicologia Aplicada" ou "Psicotécnica" se apresentava como componente desse processo, conforme argumenta Bárbara Weinstein:

Psicólogos, pedagogos e outros profissionais da Europa e dos Estados Unidos começam a defender vários "métodos" científicos de seleção e orientação para o trabalho no começo do século XX, mas a repercussão pública foi bastante limitada até a Primeira Guerra Mundial. A aplicação maciça [...] de testes para os recrutas das Forças Armadas dos Estados Unidos durante a guerra deu mais credibilidade e divulgação a essa prática e à orientação psicológica, acarretando um uso mais amplo no meio industrial depois da guerra. Os defensores da psicologia aplicada argumentavam que ela oferecia instrumentos racionais e científicos ímpares para determinar as qualificações básicas e as inclinações dos candidatos a emprego, seja para a fábrica, seja para a área administrativa. (WEINSTEIN, 2000, p. 25)

Para a autora, a combinação dos três elementos - taylorismo, fordismo e psicologia aplicada - formaram a base intelectual do movimento internacional pela organização racional do trabalho. No caso brasileiro, a difusão da "psicotécnica" ganha espaço na década de 1920, a partir das ações desenvolvidas por Lourenço Filho e Roberto Mange, em São Paulo: conforme destaca Monarcha (2001, p. 21):

³ A terminologia Educacional ou /Profissional se confunde nos documentos; argumentamos que ambas se adequam ao considerarmos que a perspectiva educacional, futuro trabalhador, tinha como finalidade a disciplinarização educacional para o exercício da função profissional.

Desde meados da década de 20, os ensaios de psicologia aplicada de Lourenço Filho, à frente do Laboratório de Psicologia Experimental, e as aplicações psicotécnicas de Mange na Superintendência do Curso de Mecânica Prática do Liceu de Artes e Ofícios, voltados para a seleção profissional e a qualificação de mão-de-obra, contribuíram decisivamente para a introdução psicotécnica em diferentes meios institucionais, culminando com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho, em São Paulo, no ano de 1931.⁴ (MONARCHA, 2001, p.21)

Dessa forma, ao longo da década de 1920, enquanto o educador fomentava a difusão da psicotécnica a partir de cursos organizados na Escola Normal da Praça em São Paulo, onde lecionava Psicologia, o engenheiro Mange, em 1924, implantava, no curso de mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, o processo de seleção de aprendizes, trabalho executado a partir do Laboratório de Psicotécnica. De acordo com GITAHY (1986, p. 57), Mange destacava que por esse procedimento a instrução racional se estendia ao período "pré-vocacional", para avaliar tendências e aptidões dos candidatos.⁵

Para Marluce MEDEIROS (1987, p. 148), a implantação da psicotécnica na escolha de candidatos ao ensino profissional, conjugado com os métodos de aprendizagem instituído a partir das séries metódicas - ambos os procedimentos instituídos por Mange - configurou o início da organização racional do trabalho no Brasil, em especial a partir da incorporação desses caminhos para a formação da força de trabalho ferroviária no país.

A autora se refere à junção das quatro maiores companhias de estradas de ferro de São Paulo em 1924 ao Liceu de Artes e Ofícios, em especial, ao curso de mecânica, por onde os aprendizes selecionados "cientificamente" passavam pela formação organizada com base nas séries metódicas e, após a conclusão do curso, retornavam às empresas para colocar à prova a eficiência da formação.⁶ Foi a partir dessa primeira experiência que a Estrada de Ferro Sorocabana organizou posteriormente o SESP (Serviço de Ensino e Seleção Profissional), com funcionamento entre 1930 e 1934, ano em que, com base nas experiências anteriores, por indicação do IDORT, foi criado o CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo).

⁴ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897 e faleceu em 1970; adquiriu projeção nacional a partir da década de 1920; no campo pedagógico, ocupou diversos cargos, entre os quais Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1930), Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), Vice Reitor da Universidade do Distrito Federal (1938), Diretor do Departamento Nacional de Educação (1947-1951). Foi também responsável pela implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, órgão que dirigiu até 1946. Foi ainda um dos signatários do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, juntamente com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; porém, sua atuação no campo da Psicologia, cadeira ao qual lecionou desde a década de 1920 nas escolas de formação de professores por onde passou, e na Faculdade Nacional de Filosofia, onde se aposentou em 1957, exerceu uma grande influência, traduzindo publicações desde a década de 1920, participando inclusive do processo de regulamentação da profissão de Psicólogo no Brasil, que ocorreu em 1962 (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 746-754).

⁵ A autora cita o fragmento de um texto de Mange, publicado em janeiro de 1932 na *Revista de Organização Científica*: "Se selecionamos matérias-primas na indústria, sementes e plantas na agricultura, espécies animais na pecuária, sempre para obter um progresso evolutivo eficiente, não é de estranhar que o material humano (...) tenha de ser selecionado. Aliás o homem não escapa às leis genéticas e biológicas e, como tal é que a psicologia aplicada lhe segue os passos" (*Apud* GITAHY, 1986, p. 57)

⁶ As companhias eram: Estradas de Ferro Sorocabana, São Paulo Railway, Cia. Mogiana de Estradas de Ferro e Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em relação às incorporações da organização racional do trabalho nesta última (Ver: SEGNINI, 1982, p. 63-82).

Em 1942, com a criação do SENAI, o CFESP vai sendo incorporado pela nova instituição voltada para a aprendizagem, inclusive no que se referia aos seus dirigentes, como Roberto Mange e Italo Bologna, este último que veio a ocupar, entre 1949 e 1951, o cargo de Superintendente da CBAI, período em que os primeiros cursos voltados para a orientação profissional foram organizados.

Enquanto a década de 1920 pôde ser identificada como uma fase inicial do fomento em relação aos processos de seleção e orientação profissional, a década de 1940 encontrou um terreno sedimentado, expresso na criação de instituições voltadas especificamente para esse fim, como o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), fundado em 1947, afeito à Fundação Getúlio Vargas, que tinha por objetivo "contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, mediante estudo científico das aptidões e vocações do primeiro e os requisitos psicofisiológicos do segundo", ou seja, a partir da psicotécnica. (ABADE, 2005, p. 16).⁷

O percurso da Psicologia Aplicada, delineado desde a década de 1920, evidencia como educadores, empresários, engenheiros e administradores públicos estruturaram um caminho considerado adequado para o ajustamento do trabalhador e que deveria ser racionalmente aplicado no processo de aprendizagem a se desenvolver nas escolas profissionais da Rede Federal de ensino, projeto esse viabilizado a partir das ações da CBAI, abordagem central deste artigo.

2. Formando um indivíduo ajustado: a organização do serviço de Orientação Profissional da CBAI

O campo inicial de atuação da Comissão foi na formação de professores para o ensino industrial,⁸ uma nova frente de atuação passou a ser estruturada a partir de 1949 - a orientação educacional e profissional. Uma publicação de 1957, que tratava especificamente do assunto, indicava a trajetória desse campo na CBAI:

Em 1949, a CBAI selecionou diversos professores para entrar em treinamento a fim de se tornarem orientadores educacionais. Dois anos mais tarde, foram introduzidos serviços de orientação na Escola Industrial de Belém e na Escola Técnica de São Luiz. Durante os seis anos que se sucederam, a CBAI continuou dando ênfase aos serviços de orientação *como um meio de fortalecer o programa de educação integral*, mediante treinamento de professores adicionais e colocando-os em outras escolas industriais e técnicas da Rede Federal. Atualmente, treze escolas da Rede Federal já possuem orientadores educacionais, trabalhando durante todo o expediente escolar (CBAI, 1957, grifo nosso).⁹

⁷ SUCKOW (1961, p.570) indica que posteriormente o ISOP participou da organização dos cursos promovidos pela CBAI.

⁸ Especialmente sobre a instalação e o funcionamento do Centro de Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba, instituído em 1957 (AMORIM, 2003).

⁹ Manual de Orientação. Relatórios Especiais sobre atividades de orientação nas escolas industriais e técnicas da Rede Federal, escritos pelos orientadores Educacionais e Profissionais da CBAI. Escola Técnica de Curitiba/MEC/CBAI, 1957. A publicação era o resultado do 4º Seminário de Orientação Educacional e Profissional, realizado em 1957 na Escola Técnica de Curitiba, sendo a primeira atividade desenvolvida no Centro de Treinamento de Professores recentemente criado.

O primeiro curso elaborado em 1949 e realizado em 1950 compreendeu uma fase inicial realizada no Rio de Janeiro, passando para uma seleção de professores que prosseguiram em um curso preliminar, que, no mesmo ano, seguiram para os Estados Unidos, onde permaneceram por seis meses, com a finalidade de conhecer o sistema de ensino industrial norte-americano e participar de um curso da área de orientação naquele país (SUCKOW, 1961, p. 570).

Em documentação localizada por AMORIM (2004), há indicação do programa previsto para um curso preliminar aos professores realizados entre 03/05 e 28/07/1950, em que, entre os objetivos, constavam: "observar a organização estático-dinâmica das escolas industriais norte-americanas em que estagiarem; discernir os valores pedagógico-didáticos dessas escolas e estudar uma possível adaptação desses valores às nossas escolas industriais".¹⁰

O programa do curso, organizado em quatro unidades, previa alguns pontos e atividades específicas relacionadas à orientação profissional, em especial na unidade voltada para a aprendizagem técnico-industrial: "aprendizagem e personalidade; as diferenças individuais; constituição, temperamento, aptidões, inteligência geral e especial; avaliação da personalidade; ajustamento e desajustamento" (BONOW, 1950, p. 380).

A fase preliminar do curso estabelecia em seu programa os estudos sobre as realizações no Brasil da Seleção Profissional e Orientação Educacional como o Antigo Gabinete de Psicologia de São Paulo, o Centro Ferroviário da Estrada de Ferro Sorocabana e o SESP (Serviço de Ensino e Seleção Profissional), além de incluir visitas ao SENAI, ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas e ao setor de Atividades Pré-Vocacionais da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Esse aspecto levou-nos a analisar que, assim como outras linhas de atividade propostas pela CBAI, a orientação profissional era um dos aspectos aos quais os organizadores do ensino industrial já ansiavam antes mesmo do acordo com os Estados Unidos, porém, tiveram a partir de então a possibilidade em difundir tais ideias de um modo mais eficiente.

A ligação entre as instituições que já desenvolviam atividades da área da orientação profissional no país e a CBAI pôde ser constatada no desempenho profissional de Ester (2009)¹¹, chefe do serviço de Orientação da Comissão a partir de 1950. Formada em Matemática e Física, a profissional narrou que, ainda durante a graduação, foi indicada por um dos seus professores para trabalhar no SENAI, inicialmente na área de cálculo de probabilidades:

¹⁰ Curso Preliminar aos Professores. MEC/CBAI, 1950. O documento constou em anexo no trabalho elaborado por Amorim (2004, p. 379-382). Em nossa pesquisa, não localizamos esse documento especificamente, mas um outro com a mesma data, intitulado *Fundamentos de Orientação. Curso Preliminar aos Orientadores-3/5 a 28/07/1950*, organizado por Iva Waisberg Bonow. Esta era professora formada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1934, onde também atuou como docente. Foi aluna de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, com este último, cursou especificamente a cadeira de Psicologia. Posteriormente, publicou livros na área de Psicologia Educacional.

¹¹ ESTER é licenciada em Matemática (1944) e Física, e Doutora em Educação. Atuou especificamente na área de orientação educacional e profissional da CBAI até 1954. Entrevista concedida à pesquisadora em 2009. Na data da entrevista a narradora tinha 82 anos de idade.

[...] o SENAI estava precisando, um dos Diretores lá, que era um diretor de orientação educacional e profissional, queria uma aluna pra trabalhar com ele, foi o primeiro passo, mas depois [...], depois do SENAI, eu fui indicada para um novo programa, um projeto que estava se iniciando, que se chamava CBAI - era pra desenvolver o ensino industrial no país. Então, para cada técnico americano, tinha um técnico brasileiro, na ocasião, realmente, nessa parte de orientação educacional, tinha um americano e eu, então, fui chamada pra ficar nessa área, onde eu já tinha começado, fazendo alguns trabalhos de seleção junto com o Otávio Martins [engenheiro], que era Diretor lá no SENAI.

A narradora foi uma das que participou da viagem aos Estados Unidos em 1950, no primeiro curso voltado para a área de orientação, juntamente com três professores e duas professoras das Escolas da Rede Federal, e um representante da superintendência do Ensino de São Paulo. Quando regressou ao Brasil, deu prosseguimento aos cursos, inicialmente ao lado de Stanley Kruzyna, o técnico estadunidense ao qual se referiu. Entre 1950 e 1957, foram organizados quatro cursos voltados para essa área; Ester (2009) narrou o início desse processo:

[...] as primeiras coisas dentro do planejamento, que eu acho que foi uma das coisas muito bem feita ao meu ver, que foi o seguinte [...] iniciar dando cursos sobre orientação educacional para os professores das Escolas Industriais e Técnicas, para que eles soubessem o que era orientação educacional, quais eram os seus objetivos - quer dizer, quando eu digo educacional, está incluída a profissional também, não é? - então, com isso, já em 1949, antes da criação do serviço de orientação, já começamos [com base na súmula do curso], pra você ter uma ideia o que que nós achávamos importante, no curso estava incluído todas aquelas coisas que hoje você coloca em psicologia educacional - tinha vida social e vida escolar, mostrando o sistema educacional brasileiro, as atividades profissionais dos jovens no futuro, [...] os problemas educacionais mais comuns, depois então as diferenças individuais e as oportunidades de educação e de trabalho que havia [...] estudo do aluno, quer dizer, como fazer com que o aluno, vamos dizer assim, desenvolva melhor as suas atividades, a verificação do tipo de aptidões, naquela época já se falava em aptidões e interesses [...] verificação do nível e tipo de inteligência e assim vai, e depois como realizar a orientação. Então isso para professores, por quê? Porque a ideia era incentivar aos professores e mostrar a importância de se instituir, dentro das escolas industriais, o serviço de orientação educacional e profissional que acompanhasse o desenvolvimento desses alunos, porque aí, em um futuro próximo, a intenção da CBAI era criar o serviço de orientação educacional, então, de certa maneira, era preciso que os professores das escolas tomassem consciência e realmente considerasse importante, e a única maneira era que eles soubessem quais são os objetivos de um serviço de orientação, quais são as metas, o que se deseja ao ser instalado um serviço de orientação educacional.

A primeira fase descrita por Ester e o programa proposto apontaram os enfoques que seriam seguidos posteriormente nos cursos desenvolvidos ao longo da década de 1950 - a centralização no indivíduo, característica da própria psicologia, aplicação de testes voltados para questões de aptidão, interesses e níveis de inteligência, pontos contemplados na psicotécnica, e o recorrente discurso da importância da orientação educacional e profissional, procurando envolver todos os profissionais da escola e não somente o profissional responsável por essa área:

Havia alguns que eram mais eficientes do que outros, não é? Então, a verdade é a seguinte, muitas vezes, o que nós fazíamos era reunir no Rio em Seminários, de 2 em 2 anos, nós reuníamos todo o pessoal aqui pra fortalecer o conhecimento, porque não havia muito material escrito naquela época, todo ele era em inglês, então nos preparávamos com isso [manuais e folhetos], por exemplo, uma coisa que

os orientadores tinham que fazer, esse aqui é mostrando a eles que o serviço de orientação educacional sozinho não faz nada, então realmente tem o professor, pessoas responsáveis, quer dizer, não é só o orientador que é o responsável, então o diretor é responsável - o que ele faz, por que ele faz, como ele faz? Depois vem o orientador [...] e tem também o professor [...] então, mostrando que, para que o serviço de orientação educacional funcionasse, *era preciso que houvesse uma integração e uma espécie de afinidade filosófica em torno do assunto entre o diretor, o professor e o orientador*, quer dizer, era uma espécie de um aval pra que ele pudesse trabalhar melhor. (ESTER, 2009, grifo nosso)

A narradora se referiu às estratégias utilizadas ao longo do período para difusão da importância do serviço de orientação, e às produções de publicações muitas vezes elaboradas pelos próprios cursistas.

Ao tomarmos como base um relatório sobre o primeiro curso realizado entre os meses de maio e julho de 1950, tivemos a dimensão de como as questões descritas por Ester foram desenvolvidas nessa primeira etapa. O curso que antecedeu a primeira viagem dos orientadores aos Estados Unidos naquele mesmo ano era centralizado na apresentação de técnicas a serem empregadas junto aos alunos, em especial, na realização de entrevistas e aplicação de testes, estes últimos voltados para o estudo da personalidade, distribuídos em análise da "inteligência, do temperamento e caráter e dos interesses vocacionais".¹²

Dezoito modelos de instrumentos voltados para o estudo da personalidade, formado por testes, questionários e inquéritos, estavam presentes nas 125 páginas da publicação. Embora não fosse nosso objetivo analisar metodologicamente a organização dos testes, tomamos os voltados especificamente para os "interesses vocacionais", como exemplo de como se mensurava a personalidade adequada do futuro trabalhador, a partir da ação do orientador educacional.

Os "interesses vocacionais" poderiam ser medidos a partir de dois instrumentos: um "Estudo de Valores", voltado para investigar opiniões e interesses dos alunos em questões como educação, política e cultura, e um "Questionário de interesses vocacionais" para "homens". Este último, elaborado por um professor de psicologia da Universidade de Stanford, na Califórnia, era formado por 400 (quatrocentas) questões, organizadas em itens como profissões, disciplinas escolares, distrações, características pessoais, e "avaliação de suas usuais habilidades e características". A primeira parte do teste - profissões - listava 100 (cem) ocupações, ao lado do qual o aluno deveria assinalar entre as opções - "gosto, desgosto, indiferente". A orientação para o preenchimento das alternativas era:

Não se preocupe com o salário, posição social, possibilidades futuras etc. Considere apenas se gostaria ou não de fazer o que a profissão requer. Não se deseja saber se quereria ter tal profissão permanentemente, mas apenas se teria o prazer nessa espécie de trabalho, sem se importar com o preparo, habilidade ou treino que tenha ou não (BONOW, 1950, p. 98).

As alternativas não se restringiam a atividades da área industrial, eram elencadas profissões como astrônomo, operário fabril, fazendeiro, ator. A temática do trabalho

¹² BONOW, Iva Waisberg. *Fundamentos da Orientação* (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950.

concentrava a maior parte do teste, como, por exemplo, ao avaliar a ordem de preferência das atividades. Uma das questões pedia que o avaliado indicasse os fatores mais importantes que afetavam o seu trabalho, entre as alternativas, estavam "salário recebido pelo trabalho, oportunidade de compreender bem a tarefa exigida pelo seu superior" ou "liberdade de trabalhar pelos seus próprios métodos". A divisão técnica do trabalho também estava presente, na solicitação de que se escolhessem as atividades preferidas, entre as quais constavam "elaborar planos" ou "executar planos" (BONOW, 1950, p. 104).¹³

O que pretendemos destacar, ao explorarmos algumas características dos testes apresentados no primeiro curso voltado para a orientação da CBAI, é o caráter da cientificidade que se pretendia estabelecer no processo de seleção e ajustamento dos alunos do ensino industrial a partir das atividades desenvolvidas por esse setor; se o procedimento não era necessariamente novidade para alguns ramos de trabalho no país, como o ferroviário, conforme apresentamos anteriormente, a CBAI legitimaria a entrada da orientação profissional no campo educativo.

A indicação para se tornar orientador educacional nas escolas dependia de um processo de seleção feita com base na participação dos inscritos nos cursos; a avaliação, segundo Ester (2009), era feita a partir de fichas preenchidas pelos professores que ministravam as aulas, entrevistas, testes de cultura geral, observação do relacionamento entre o grupo e do comportamento de cada cursista, ou seja, nem todos os que participavam dos cursos tinham como garantia ocupar o cargo nas Escolas Técnicas.

Esse foi o caso de Augusto¹⁴, professor de Ciências da Escola Técnica de Curitiba, posteriormente nomeado para a função de Orientador Educacional:

Eu soube que havia uma oportunidade de professores de Escola Técnica e eu me interessei, porque, em matéria de educação, eu sempre me interessei, voltado pra qualquer tipo de trabalho, de esforço sério relacionado com isso. Então eu só soube disso, fui informado, acabei indo pro Rio, fiquei lá no Rio e fizemos um curso lá... e depois eu fui nomeado Orientador. [...] estava lá numa espécie de pensão, [...] na realidade, nós fomos pra lá mantidos pelo próprio governo em um programa ligado exclusivamente para a orientação educacional.

Foi, todavia, em um parecer assinado por Anísio Teixeira em 1952, sobre o processo de nomeação desses profissionais, que encontramos uma das pistas sobre divergências internas entre a direção estadunidense e a superintendência brasileira, no caso, representado por Sólton Guimarães. Este questionava a sua falta de liberdade para realizar uma nova seleção de candidatos à função de orientadores, na fase final dos cursos, diante dos critérios estabelecidos pelos técnicos, e sugeria que todos os participantes fossem nomeados. O parecerista assim se manifesta sobre a questão:

¹³ O conjunto do teste evidencia que não houve uma preocupação com a adaptação das questões à realidade brasileira. Por exemplo, no item voltado para avaliar os interesses de "distrações" dos alunos, entre as alternativas apresentadas, estão *bridge* e golfe. Difícil imaginar um aluno do ensino industrial optando pelo golfe na década de 1950, diante da ausência no teste da opção pelo futebol.

¹⁴ Augusto, profissional que atua até hoje na área da psiquiatria, iniciou suas atividades como professor de ciências por volta de 1943, logo após a implantação dos cursos técnicos na Instituição, quando ainda era acadêmico de medicina. Sua permanência na Escola se estendeu para a década de 1970, quando atuou nos cursos de graduação implantados naquele período.

Quer isso dizer que o projeto do serviço de orientação, a ser inaugurado nas escolas, apesar (sic) de todos os cuidados e seleções havidas, teria que iniciar com um grupo de pessoas dentre as quais alguns são de início reputados contra-indicados pelos técnicos que a procuraram formar nos cursos para tal organizados. O delegado do Governo Americano opõe-se a isso na base de que para a nomeação dos orientadores só se deve levar em conta o êxito do projeto, ignorando-se qualquer reivindicação pessoal que não esteja de acordo com a indicação dos técnicos responsáveis pela indicação dos orientadores. [...] Acredito, aliás, que as instruções para seleção e o curso devem ter sido a esse respeito suficientemente claro para não permitir nenhuma reivindicação que pudesse contrariar o próprio objetivo da seleção e do curso - preparar candidatos adequados à orientação do ensino (CPDOC/FGV, 1952).¹⁵

A solução apresentada por Anísio Teixeira para o embate era a nomeação de orientadores que fossem de comum acordo entre o superintendente brasileiro e o diretor estadunidense, porém, desde que fosse respeitado o critério principal estabelecido pelos técnicos, de que se tratasse de profissionais aptos. O texto do parecer, em seu conjunto, revela a crítica aos acertos feitos na esfera pessoal, desprovido de todo caráter técnico proposto pelo programa. Embora Ester (2009) não tenha apontado problema em relação a essas questões durante a entrevista, reforçando que se tratava de uma atividade técnica, sem conotação política ou conflitos por parte dos dirigentes, o documento evidencia os limites entre o planejado e o real nas atividades desenvolvidas pela CBAI.

2.1. Ajustar trabalhadoras: a (in)visibilidade das estudantes na Orientação Profissional.

Em relação à formação profissional feminina, Danièle Kergoat (2002) faz uma provocação significativa, ao discutir argumentos que geralmente são apresentadas para solucionar as assimetrias de gênero, uma delas seria reformar as instituições de ensino voltadas para essa modalidade, propiciando ao grupo em questão a possibilidade de ingressar nas categorias profissionais masculinas, obtendo uma qualificação mais negociável no mercado de trabalho. Para a autora, isso não resolve a questão, se as discussões continuarem centralizadas na esfera da produção, desarticuladas da esfera reprodutiva.

Duas pesquisas apresentadas pela autora elucidaram essa crítica. A primeira, realizada com motoristas de ônibus, indicava que, mesmo quando inseridas em campos tidos como masculinos, elas acabam por acionar características tidas como femininas, na forma de lidar, por exemplo, com a violência presente em algumas linhas em que atuam. Dessa forma, o desempenho das profissionais fica ligado a uma dimensão de qualidade individual; o problema é assim apresentado por Kergoat (2002, p. 54): "e tudo isso não é negociável: está-se fora da relação salarial, ao passo que a qualificação é, ao contrário, a expressão da relação capital/trabalho num dado momento e é da ordem do coletivo".

¹⁵ Na época da assinatura do parecer, Anísio Teixeira ocupava a Secretaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (*Dicionário de Educadores do Brasil*, 2002, p. 72).

As dimensões analisadas pela autora evidenciam a complexidade em que se inserem as discussões sobre formação profissional e assimetrias de gênero, cujas restrições ou possibilidades de avanços não podem ser atribuídas exclusivamente aos projetos de formação desenvolvidos nas instituições de ensino, mas ao tecido social em que homens e mulheres são envolvidos, e que define o espaço de poder ocupado na sociedade.

Nesse aspecto, ainda que a inserção de estudantes nas Escolas Industriais e Técnicas seja um importante elemento para garantir as mulheres o acesso a uma formação profissional, por si só não resolve os problemas das assimetrias de gênero consolidados na sociedade.

Ainda que raramente tenhamos encontrados no material analisado indicações específicas que evidenciasse a preocupação com as alunas nos cursos industriais, elas são contempladas em uma das "situações-problemas" apresentadas em uma prova submetida aos cursistas da CBAI. Essa avaliação integrava os "procedimentos técnicos" de seleção dos orientadores, a partir da realização de provas após a conclusão do curso. No caso do primeiro curso, realizado em 1950, ao final, foi aplicada uma prova escrita, contendo oito questões, que deveriam ser solucionadas "com a responsabilidade e o descortino de um orientador em exercício numa Escola Técnica Industrial" (BONOW, 1950).

Era apresentado o caso de uma estudante da 2ª série do curso industrial, que por pouco interesse havia reprovado em anos anteriores; naquele ano, quando passou a ter aulas com um determinado professor, modificou seu comportamento, dizendo sentir-se protegida e declarava abertamente sua "paixão" através de bilhetes, dizendo-se "capaz de tudo". Diante do quadro, o candidato a orientador deveria responder:

Qual, segundo você, o tipo de desajustamento que esta adolescente revela predominantemente? Se você fosse o Orientador, que provas psicológicas aplicaria na aluna? Que atitude aconselharia ao professor? Quais as pessoas para cuja cooperação apelaria a fim de resolver este caso?

A dimensão moral se apresenta nessas questões, e, possivelmente, os testes de valores seriam aplicados para avaliar o comportamento pouco adequado da aluna. De um modo geral, a prova contemplava temas como conflitos entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, análise da interferência das dimensões econômicas e familiares no desajustamento apresentado por alguns alunos e o relacionamento entre os próprios discentes.¹⁶

Um dos elementos que buscamos analisar nos serviços de orientação foi a presença de algum encaminhamento específico para as alunas do ensino industrial; porém, segundo os entrevistados, não havia nenhuma abordagem particular em relação ao grupo. Avaliamos a possibilidade da ausência da discussão mais sistemática na área da orientação, sobre a formação destinada às mulheres, pela perspectiva da invisibilidade das alunas, aspecto que veio se confirmando ao longo da pesquisa.

¹⁶ Uma das questões pedia que fosse descrito um "caso-problema" (se possível, real), em que ressaltasse a importância desajustadora do fator econômico (riqueza ou pobreza). (BONOW, 1950)

De acordo com Ester, isso se deve ao fato de que a maioria dos estudantes do ensino industrial eram rapazes, diante da delimitação do campo de atuação para as mulheres naquele período, processo pelo qual a família também era responsável. Para a narradora, inserir-se em campos estabelecidos como masculinos passa pela conquista do "direito de fazer" determinadas atividades pelas mulheres:

Não havia nada especificamente falando, agora é lógico, não é? Que era uma questão da família, de um modo geral, a jovem, quando quer fazer um curso, a família não vai dizer: Não, vai fazer mecânica !! - quer dizer, não era uma atividade típica, vamos dizer, um trabalho típico pra mulher, agora, é lógico que, em outras atividades, hoje em dia, em edificações, engenharia, mas essa entrada, como todas as outras entradas em outras atípicas atividades são muito mais vagarosa, quer dizer, a entrada da mulher em um campo de atividade não se dá de um dia pro outro, elas são conquistas, elas têm que conquistar o *direito de fazer*, então eu acho que, com o tempo, isso vai acontecer, inclusive, porque você sabe que, hoje em dia, quer dizer, há bastante tempo, não é só hoje em dia, 50% da população é mulher, aliás 50, 1%, então realmente, quer dizer, é uma massa que se perde em questões que podia estar contribuindo para o país com a sua atividade. (ESTER, 2009, grifo nosso)

Outro aspecto localizado no âmbito da atividade de orientação refere-se à participação das mulheres nos cursos; enquanto nos demais cursos de formação de professores a participação era majoritariamente masculina, localizamos desde o curso realizado em 1953, a presença de três orientadoras entre o grupo de 13 profissionais que atuavam nesse campo, inclusive a chefia do setor de serviço de orientação da CBAI, ocupada por Ester, responsável brasileira pelo desenvolvimento do programa voltada a Orientação.

Ao indagarmos a entrevistada sobre a sua experiência em trabalhar numa área onde havia um maior número de homens atuando, a narradora afirmou nunca ter sentido nenhum preconceito em sua trajetória profissional, que inclui trabalhos desenvolvidos posteriormente na PETROBRÁS, na organização da seleção de engenheiros; porém, segundo ela, a discriminação ocorria no campo das promoções:

Olha [...], na verdade, quem devia ser promovida é você, mas você não precisa, porque você tem o teu marido e tal, e o fulano está precisando, tem três filhos, não sei o quê, não sei o quê – então, realmente, quer dizer, a mulher perde um pouco nesse sentido, eu sentia isso, quer dizer, *é como se a mulher quando trabalha é por diversão e não por necessidade*, então, na verdade, eu acho que ainda existe, existia, não sei se ainda existe, quer dizer –A mulher... porque ela não fica em casa? O que que ela está fazendo aqui ocupando o lugar de um homem? (ESTER, 2009, grifos nosso.)

O conjunto de documentos relacionados à Orientação Profissional na proposta implantada pela CBAI, incluindo a narrativa de uma das principais expoentes do Projeto, evidencia as assimetrias de gênero expressas nas propostas de Formação Profissional, ou mesmo na trajetória das profissionais envolvidas.

2.2. Integração profissional e produtividade: o ajuste do indivíduo para o mercado

Enquanto na publicação relacionada ao primeiro curso havia uma preponderância das questões afeitas à aplicação dos testes, os materiais publicados posteriormente eram mais abrangentes. Uma das atividades desenvolvida pelo grupo ao final dos encontros era a elaboração de manuais, a partir do programa que cursaram, como, por exemplo, o manual preliminar do serviço de orientação, resultante do encontro final realizado entre 7 e 22 de dezembro de 1953.

Entre os participantes, estava o professor Augusto, da Escola Técnica de Curitiba, que foi um dos elaboradores do manual, juntamente com 12 colegas de outras escolas, sob a supervisão de Stanley Kruszyna e Ester, técnicos da CBAI. Os temas contemplados na publicação, em linhas gerais, apresentavam a finalidade do serviço de orientação, sempre voltada para estudantes, ressaltando as características individuais dos mesmos e a necessidade de que o orientador interpretasse esses traços cientificamente. Nesse processo, os testes seriam uma, entre outras estratégias utilizadas, pois, "por melhores que pareçam os resultados, deve-se considerar os mesmos como informações suplementares, nunca como informações independentes e completas" (MEC, 1953, p. 15).

Alguns aspectos apresentados ao longo do manual foram pontos recorrentes nos encaminhamentos considerados adequados para a eficiência do serviço de orientação: a indicação de que o orientador era o profissional tecnicamente formado para atuar na área, porém, isso não isentava os demais profissionais da escola do envolvimento com a atividade; as discussões pertinentes às questões disciplinares, evidenciando que a dimensão punitiva não se aplicava no trabalho de orientação; a ênfase no aluno como indivíduo, e a elaboração de uma série de fichas para que o conhecimento sobre ele fosse sistematicamente registrado; a preocupação com o "acompanhamento" e a "colocação" de alunos e ex-alunos no mercado de trabalho.

Em relação ao conhecimento do indivíduo, os estudos sobre a personalidade eram fundamentais, bem como a análise dos fatores que interferiam na formação da personalidade, em especial, a hereditariedade e o meio. O ajustamento do aluno sofreria a ação desses dois campos, embora nenhum deles isoladamente fosse determinante, conforme destacou o técnico estadunidense Kruszyna, em uma das palestras proferidas ao grupo de orientadores em 1953:

Inúmeros estudos foram feitos os quais indicam claramente que condições específicas do meio produzem efeitos especiais sobre a personalidade dos indivíduos. Isto não quer dizer que qualquer fator do meio resulte em um tipo de comportamento: A condição sócio-econômica baixa, por exemplo, não significa necessariamente desajustamento, porém quer dizer que o comportamento, ou a personalidade, relaciona-se definitivamente com influências do meio (MEC, 1953).

Nesse quadro, embora a combinação de fatores como hereditariedade e meio criasse limites predeterminados, a ação do serviço de orientação poderia propiciar o ajustamento necessário ao aluno. Com base no "conselho socrático conhece-te a ti mesmo", recomendavam-se ações que possibilitassem tanto conhecer o aluno, através

de entrevistas, testes, formulários preenchidos pelos professores, quanto o autoconhecimento por parte do educando:

Essa função de ajudar o aluno ao ajustamento de seus interesses, habilidades, aspirações e limitações às condições do meio e levá-lo a decisões adequadas em face dos dados objetivos é o âmago de qualquer programa de orientação e deve ser exercida por pessoas com qualidades especiais e treinamento específico (MEC, 1953, p. 23).

A julgar pelo conjunto das fontes analisadas em relação à orientação, acreditamos que, entre os "dados objetivos" a serem considerados, estava a sua personalidade e "aptidões", que, por fim, deveriam ser colocados à disposição do mercado. Esse era um dos pontos priorizados pelo serviço de orientação, expresso no manual de 1953 em itens como informações ocupacionais, ambientação e colocação.

Em relação ao primeiro ponto, partia-se do pressuposto de que "o equilíbrio econômico da sociedade exigia que os indivíduos fossem dirigidos para profissões, levando-se em conta as condições do mercado de trabalho." Nesse aspecto, qual o lugar das aptidões dos alunos? E se tais aptidões constatadas a partir dos testes não acompanhassem a necessidade do mercado? Em consonância com a origem da psicotécnica no Brasil, a verificação de aptidões e interesses estaria mais voltada para cumprir as expectativas do mercado do que do indivíduo, tão propalado pelo serviço de orientação.

Não basta dar-lhe conhecimentos e práticas de trabalho. É preciso facilitar-lhe os meios de aproveitá-lo eficientemente. Qualquer escola tem esse dever, pois ao contrário, não cumpre a sua finalidade, **que é a de formar membros produtivos da sociedade**. Essa obrigação se torna mais imperativa no Brasil, onde ainda faltam agências de emprego que, em cooperação com o serviço de orientação, relevantes benefícios poderiam prestar aos nossos alunos (MEC, 1953, p. 31).

As estratégias a serem utilizadas pelo orientador para que as informações ocupacionais chegassem aos alunos variavam entre entrevistas, conferências, utilização de audiovisuais e visitas às industriais, recurso este aplicado recorrentemente, inclusive nos cursos organizados pela CBAI, destinados não somente aos orientadores, mas também aos professores e diretores. Dessa forma, a partir do enfoque concomitante em indivíduo e comunidade, o ensino industrial não se restringiria somente "ao problema da formação profissional, mas principalmente, de integração profissional" (MEC, 1953, p. 19).

Considerações

Ao pensarmos que o programa de Orientação considerava a evasão no ensino industrial e incluía os alunos que abandonavam os cursos como um dos pontos de interesse, temos a dimensão do projeto idealizado, compreendido por mercado, escola e sociedade, onde se manifestava a preocupação com os "desajustamentos ocupacionais" que poderiam ocorrer a partir da saída dos alunos da escola.

Constatamos, através do conjunto das três publicações analisadas, e das entrevistas, em especial a narrativa da Técnica brasileira responsável pelo Programa, as

etapas pelas quais a implantação do serviço de orientação profissional pela CBAI passou. Inicialmente, em 1950, houve uma centralização nos testes, que por si revelam a preocupação em conhecer o perfil do aluno que frequentava as escolas da rede federal e, a partir de então, promover seu ajustamento; posteriormente, em 1953 houve uma ampliação dos conceitos e dos procedimentos indispensáveis para o sucesso do serviço, abrangendo a sistematização de registros, com a intensificação do uso de fichas onde constassem informações dos alunos, como também a avaliação e a auto avaliação dos profissionais que atuavam na orientação; finalmente, em 1957, foram apresentados os resultados desse processo nas treze escolas em que o serviço de orientação havia sido implantado, a partir de textos produzidos pelos profissionais em atuação.

A análise do conjunto de documentos relacionados ao serviço de orientação evidencia a dimensão da individualidade que atravessava todos os encaminhamentos sugeridos - aconselhamento, acompanhamento no emprego, resolução dos problemas pessoais - não há espaço para a coletividade, e daí perfeitamente compreensível que a base científica do serviço de orientação fosse a Psicologia, no caso específico das escolas industriais, a psicologia aplicada, desenvolvida desde os anos de 1920.

Dessa forma, termos como ajustamentos, integração profissional, formação de seres produtivos dão o tom do(s) projetos de Formação Profissional defendidos pelo Estado em espaços escolares em grande parte do século XX, pautados na instrumentalização do saber e na perspectiva individualista, pontos que parecem ressurgir nas recentes propostas de Formação profissional, na esteira do retrocesso das políticas públicas que marca esta 2ª década do século XXI.

Referências

BONOW, Iva Waisberg. **Fundamentos da Orientação** (Curso Preliminar aos orientadores -3/5 a 18/07/1950). Relatório. CBAI/MEC: Rio de Janeiro, agosto de 1950.

CPDOC/FGV. **Parecer sobre as atribuições e distribuição de cargos na CBAI**. Arquivo Anísio Teixeira. At Pi Teixeira, A.1952.04.05.

ESTER. **Coordenadora do Serviço de Orientação da CBAI, 1947/1954. Professora aposentada da UFRJ**. Entrevista concedida em 2009. Rio de Janeiro/RJ (120 min.). A narradora tinha 82 anos na data da entrevista.

Exchange of Notes constituing an Agreement on vocational industrial vocation. Rio de Janeiro, 26 March and 5 april 1946. Disponível em: www.untreaty.un.org/unts

Manual preliminar do serviço de orientação das Escolas Industriais da Rede Federal. Rio de Janeiro: MEC/CBAI. Dezembro de 1953.

ABADE, Flávia Lemos. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Rev. bras. orientac. prof**, jun. 2005, vol.6, no.1, p.15-24. ISSN 1679-3390

AMORIM, Mário L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: formação de uma aristocracia do trabalho em Curitiba (1942-1973)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2003.

- ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.). **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 2002.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 5 v., 1986.
- GITAHY, Maria Lúcia. Qualificação e Urbanização em São Paulo: A experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934). In: RIBEIRO, Maria Alice. (Coord). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986, p. 19-118.
- KERGOAT, Danièle. A Relação Social de Sexo: Da Reprodução das Relações Sociais à sua Subversão. **Pro-posições**, vol.13, n. 1, p.47-59, jan. abr. 2002.
- MEDEIROS, Marluce. **Expansão Capitalista e Ensino Industrial**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/ DPEA, 1997.
- MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** (São Paulo, 1922-1933). Brasília: Inep/MEC, 2001.
- SEGNINI, Liliana R. P. **Ferrovia e Ferroviários**. São Paulo: Cortez, 1982, especialmente o capítulo IV – Ciência como instrumento de dominação, p. 63-82.
- WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E PROMOÇÃO DO TRABALHO DECENTE: uma relação possível?

PROFESSIONAL QUALIFICATION AND THE PROMOTION
OF DECENT WORK: a possible relation?

CALIFICACIÓN PROFESIONAL Y LA PROMOCIÓN DEL
TRABAJO DECENTE: ¿una relación posible?

*Carla Regina Mota Alonso Diéguez¹
Luciana Silveira²*

Resumo: o conceito de Trabalho Decente contém o resgate e a manutenção da dignidade do trabalhador. Dentre seus elementos estão a qualificação profissional e a proteção social. Tem-se por hipótese que a qualificação profissional possibilita acessar a dimensão técnica e o conhecimento de direitos fundamentais, bem como os instrumentos para ingressar no mercado formal de trabalho e alcançar a proteção social que dele advém. No entanto, não necessariamente ela atinge o objetivo. O presente artigo analisa a política pública de qualificação profissional do estado de São Paulo a partir da avaliação dos cursos oferecidos em 2015/2016 realizada junto aos beneficiários da política com vistas a compreender seu alcance na promoção do Trabalho Decente. A análise dos dados nos conduz a conclusão de que a política pública não garante acesso ao emprego e a seguridade social, nem promove a igualdade de oportunidades, mostrando os limites entre qualificação profissional e Trabalho Decente.

Palavras-chave: Trabalho Decente – Qualificação Profissional – Cidadania – Proteção Social.

Abstract: The Decent Work concept encompasses the personal dignity of workers. Among its key elements are job training and social protection. It is assumed that professional qualification enables access both to skills and fundamental rights knowledges, as well as access to formal job markets and the social protection it entails. However, not necessarily the social policy achieves it. This paper analyzes the professional qualification policy implemented by the state of São Paulo from the evaluation, carried out with the beneficiary public, of job

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como docente e pesquisadora da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, onde coordena o Curso de Sociologia e Política. É membro do Corpo Diretivo do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. E-mail: carladieguez@gmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Atua analista de políticas públicas na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). E-mail: lusilveira018@gmail.com

training courses offered thru the years 2015 and 2016 to understand its reach on advancing the Decent Work agenda. Data analysis leads us to conclude that this public policy does not grant access to employment and social protection, neither promotes equal opportunities, which shows the range limits of professional qualification and Decent Work.

Keywords: Decent Work – Professional Qualification – Citizenship – Social Protection.

Resumen: el concepto de Trabajo Decente contiene el rescate y la manutención de la dignidad del trabajador. Entre sus elementos están la calificación profesional y la protección social. Se tiene por hipótesis que la calificación profesional hace posible el acceso a la dimensión técnica y al conocimiento de los derechos fundamentales, así como hace posible los instrumentos para ingresar al mercado formal de trabajo y la protección social que conlleva. Sin embargo, la política pública no necesariamente va a lograr su objetivo. El presente artículo analiza la política pública de calificación profesional del estado de São Paulo a partir de la evaluación de los cursos ofrecidos en los años 2015 y 2016 realizada ante el público beneficiario da política para comprender su alcance en la promoción del Trabajo Decente. El análisis de los datos nos lleva a concluir que la política pública no garantiza el acceso al empleo y protección social, ni promueve la igualdad de oportunidades tampoco, lo que muestra los límites entre calificación profesional y Trabajo Decente.

Palabras clave: Trabajo Decente – Calificación Profesional – Ciudadanía – Protección Social.

Introdução

O conceito de Trabalho Decente foi apresentado ao mundo pela Organização Internacional do Trabalho em 1999, na Conferência Internacional do Trabalho, realizada anualmente em Genebra. Seu objetivo foi reduzir os efeitos deletérios provocados pela globalização, a mundialização do capital e a desregulação dos mercados. O conceito de Trabalho Decente pode ser definido como

Oportunidades para que homens e mulheres possam conseguir um trabalho decente e produtivo em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas [...] O trabalho decente é o ponto de convergência de quatro objetivos estratégicos: a promoção dos direitos fundamentais no trabalho, o emprego, a proteção social e o diálogo social (ABRAMO, 2010, p.152).

O Brasil foi um dos primeiros países a assinar Memorando de Entendimento com a Organização Internacional do Trabalho para implantação de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente, a qual foi publicada em 2006. O objetivo da Agenda foi estabelecer diretrizes para reduzir as desigualdades no trabalho e promover a dignidade do trabalhador. Desde então, estados e municípios brasileiros enviam esforços para fazer o Trabalho Decente ser realizado no país, elaborando agendas e concretizando políticas com vistas a disseminação do conceito.

Para garantir o Trabalho Decente, deve-se assegurar a proteção social, o diálogo social e o emprego em condições dignas. O emprego em condições dignas depende de jornadas de trabalho decentes³, empregos com remuneração compatíveis com a produtividade, igualdade de oportunidade entre homens e mulheres e possibilidades

³ Consideram-se jornadas de trabalho decentes aquelas que cumprem a jornada estabelecida na legislação nacional. No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a jornada semanal de trabalho em 44 horas.

de treinamento e carreira ao trabalhador, condições essas que fazem parte dos direitos fundamentais do trabalho.

Nesse sentido, a qualificação profissional aparece como elemento importante para a promoção do Trabalho Decente, visto que ela possibilita aos trabalhadores terem acesso a treinamento para ingressar em melhores condições no mercado de trabalho e disputar empregos formais, cobertos pela seguridade social⁴ e com melhores salários.

Além dos atributos técnicos, a qualificação profissional também proporciona àqueles que a realizam acesso a uma dimensão fundamental para a construção da cidadania: a dos direitos. Em um país como o Brasil, no qual o emprego formal é realidade para menos da metade da População Economicamente Ativa, estando a cidadania salarial (CASTEL, 1998) restrita apenas a essa parcela da população, alcançar os atributos técnicos para disputar as vagas formais e saber como acessar direitos para além do mercado formal de trabalho torna-se questão crucial para a sobrevivência dos trabalhadores.

Dessa forma, a qualificação profissional é vista como forma de ingresso na proteção social, um dos pilares fundamentais do Trabalho Decente.

No entanto, em uma análise preliminar de programas de qualificação profissional oferecidos no Brasil, em especial o programa de qualificação profissional realizado pelo Governo do Estado de São Paulo, observou-se que os cursos não preparam efetivamente para o acesso ao emprego formal e o ingresso na proteção social.

Com base nesses pontos, o objetivo desse artigo é discutir os limites da qualificação profissional na promoção do Trabalho Decente, a partir da análise do programa de qualificação profissional oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo. A análise foi baseada na avaliação de cursos feita por alunos concluintes das turmas realizadas nos anos de 2015 e 2016, procurando observar, entre outros pontos, o ingresso no mercado de trabalho (formal e informal), a renda obtida e a participação em programas sociais

Tem-se por hipótese que os cursos de qualificação profissional oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo e aqui analisados auxiliam os alunos a conseguirem alguma forma de ocupação – formal ou informal. No entanto, boa parte dos alunos, em especial em 2016, está em ocupações no mercado informal de trabalho e pouco conhece ou participa de programas sociais que podem lhes ajudar na busca por melhores empregos, assim como lhe proporcionar acesso a dimensão dos direitos sociais.

Considera-se assim, tomando por base programas de qualificação profissional realizados em outros estados⁵ e países⁶, que o programa de qualificação profissional

⁴ É importante lembrar que, mesmo com a Reforma Trabalhista realizada no Governo Michel Temer, os trabalhadores que estão no mercado formal de trabalho continuam a ter acesso a previdência social e os benefícios dela derivados, como aposentadoria por tempo de serviço e por idade, licenças por motivo de saúde, acidente e maternidade, assim como seguro desemprego.

⁵ A Agenda de Trabalho Decente do Governo do Estado do Mato Grosso tem como meta a erradicação do trabalho escravo. A qualificação profissional é uma forma de atender e promover acesso a trabalho decente para egressos de trabalhos em condições análogas à escravidão (cf. VIEIRA et al., 2014).

⁶ Nomeadamente, a Dinamarca, parâmetro dos que acreditam na completa flexibilização do mercado de trabalho, assentada em três vértices: *liberdade* na contratação e demissão de funcionários; *políticas de ativação*, dentre as quais a oferta de qualificação profissional; *ampla rede de seguridade* e proteção sociais. Sem esses três

oferecido pelo estado de São Paulo possui avanços no tocante a capacitação da mão de obra paulista no enfrentamento ao desemprego, no entanto tem seus limites na promoção do Trabalho Decente, dado que não alcançam os demais pilares do conceito, como acesso a proteção social e igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Para mostrar os limites dessa relação, o artigo expõe brevemente a importância da qualificação para o Trabalho Decente. Após são apresentados a estrutura do programa de qualificação profissional do Governo do Estado de São Paulo e os dados obtidos na pesquisa realizada com os alunos concluintes do programa, finalizando com a análise das possibilidades do programa de qualificação profissional paulista e seus limites a promoção do Trabalho Decente.

Trabalho decente e qualificação profissional

A qualificação profissional é considerada por estudiosos da educação e da sociologia da educação como fortemente tecnicista, sem grandes impactos na construção holística do ser humano ou em uma formação que inclua também conteúdos humanísticos.

Alguns autores atribuem à qualificação profissional a característica de educação constituída para a classe trabalhadora e que tende a fortalecer a estrutura de classes e a desigualdade econômica e social (BRONZATE, 2008; FISCHER, FRANZOI, 2009).

Fischer e Franzoi sustentam a ideia de que a preparação para o mercado de trabalho feita nos cursos de qualificação profissional,

[...] agrega aspectos comportamentais em sua dimensão mais empobrecida: as boas maneiras, a boa aparência, o "trabalho em equipe" tal qual concebido pelos manuais empresariais. Nunca se mencionam as "outras" relações que se constroem no cotidiano do trabalho: solidariedade entre os coletivos de trabalhadores, as lutas sindicais, reforçando total submissão ao mercado de trabalho (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 41).

Tais críticas são pertinentes quando observados apenas os conteúdos oferecidos ou mesmo quando averiguada a capacidade dos cursos para a construção da solidariedade de classe. No entanto, quando verificados quais os resultados que os cursos promovem na vida dos sujeitos que os realizam, observa-se que há outros fatores que eles trazem e que oferecem novas visões de mundo aos alunos.

Entre esses fatores está o próprio conhecimento do mercado de trabalho e quais são os direitos que um trabalhador possui, mesmo sendo um trabalhador informal. Informações sobre como o mercado de trabalho se estrutura, quais as formas de regularizar a atividade produtiva, o que pode ser feito para ser incluído na seguridade social, entre outras, são fundamentais para que o trabalhador que recorre a qualificação profissional possa vislumbrar várias possibilidades de arranjos de renda, como iniciar o seu próprio negócio ou regularizar aquela atividade produtiva que ele já realizava.

parâmetros, qualquer emulação da dinâmica dinamarquesa pode se tornar catastrófica, a exemplo do que ocorreu no mercado de trabalho português no primeiro decênio dos anos 2000.

À primeira vista, tais conhecimentos parecem ser apenas instrumentais, como apontam Fischer e Franzoi. Todavia, quando considerado que parcela significativa da população economicamente ativa brasileira está fora do mercado formal de trabalho, o conhecimento básico sobre formalidade oferecido em cursos de qualificação profissional pode ser considerado emancipador. Afinal, a discussão sobre formalidade envolve não apenas esses conhecimentos instrumentais – por exemplo, como regularizar o seu pequeno negócio –, mas também conhecimentos de cidadania, isto é: dos direitos que decorrem do trabalho formal, como acessá-los e o que esses direitos acarretam para a identidade do trabalhador.

Dessa forma, os cursos de qualificação profissional contribuem para o Trabalho Decente, por trazer ao trabalhador meios de conseguir acesso a trabalho produtivo, salários dignos e olhar para outras oportunidades de trabalho. Em muitos casos, o investimento em um pequeno negócio pode ser melhor do que a insistência no ingresso no mercado de trabalho formal, com salários inferiores e trabalhos precários. Para esses trabalhadores, que muitas vezes estão na base da pirâmide social e em situação de vulnerabilidade, é uma forma de melhorar as suas condições de vida.

É importante lembrar que no Brasil a seguridade social foi, durante muito tempo, restrita aos trabalhadores formais. A cidadania salarial era restrita (e ainda continua a ser) aqueles que conseguem fazer parte das fileiras do mercado formal de trabalho (CASTEL, 1998). Durante muito tempo, direitos básicos como saúde eram restritos aos contribuintes da seguridade social, nos moldes da cidadania regulada (SANTOS, 1979). Dessa forma, almejar o ingresso no mercado formal de trabalho sempre foi e ainda é fator presente no cotidiano da vida da maioria dos trabalhadores brasileiros (CARDOSO, 2014).

Parte dessa meta vem também da ideia de que o acesso ao emprego ou alguma forma de renda que permite ao trabalhador ingressar no âmbito da seguridade social, propicia a dignidade que trabalhadores formais ou pequenos empreendedores possuem. A dimensão da dignidade é fundamental nessa luta pelo emprego, pela renda e pela seguridade social.

Desta forma, reforça-se que os conteúdos classificados por alguns autores com *instrumentais*, ou como *parte da busca do mercado e do lucro* (FISCHER, FRANZOI, 2009; FRIGOTTO, 2001) – tais como os conteúdos sobre formalização de pessoa jurídica e ingresso no mercado de trabalho – podem ser considerados como busca legítima por dignidade e cidadania. Assim sendo, incluir tais conhecimentos em cursos de qualificação profissional é fundamental para que a população mais vulnerável esteja informada para construir uma visão de mundo na qual os direitos decorrentes do trabalho e a dignidade que deles advém sejam imprescindíveis para o rompimento do ciclo da precariedade – quiçá, de exclusão da cidadania - que atinge essa população.

Assim, por mais que os cursos de qualificação profissional tenham os seus "poréns", eles são fatores importantes para essa população na conquista da sua dignidade, que pode ser atribuída por um emprego e salário dignos, um empreendimento que lhe permite ter acesso a renda ou mesmo o conhecimento dos seus direitos básicos.

No entanto, existem limites a essas práticas. Nem sempre a busca por um negócio próprio é uma forma de Trabalho Decente. Em alguns casos, é apenas colocar a capa

do microempreendedor no trabalhador informal. Afinal, o quanto esses cursos de qualificação profissional efetivamente contribuem para o ingresso desses trabalhadores nas dimensões do trabalho formal ou mesmo da seguridade social? Será que a qualificação profissional como promotora do Trabalho Decente é apenas um discurso ou ela tem suas contribuições?

Para isso, cumpre analisar os resultados concretos produzidos por esses cursos. Neste artigo são analisados dados coletados com alunos concluintes de cursos de qualificação profissional oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo nos anos de 2015 e 2016.

A qualificação profissional no estado de São Paulo

O estado de São Paulo é considerado o estado mais rico do país. No entanto, possui taxas de desemprego que chegavam a 15% da população da Região Metropolitana de São Paulo⁷, na qual vivem 20 milhões de pessoas, quase 50% da população do estado de São Paulo.

Esses dados mostram a necessidade de políticas públicas que auxiliem a população a vislumbrarem formas de obter emprego e renda. Frentes de trabalho e postos de atendimento ao trabalhador proliferam no estado, no entanto, eles são pontuais e não necessariamente auxiliam o trabalhador a ingressar de forma segura e em longo prazo no mercado de trabalho.

Como é sabido, entre os mais pobres, a vida é na urgência, na sobrevivência e na *viração*. Os brasileiros conseguem pensar em formas de obter alguma renda e tentar sustentar minimamente sua família. No entanto, não conseguem planejar suas ações ou estabelecer práticas que visem poupar dinheiro ou planejar a sua aplicação.

Em muitos casos, alguns desses trabalhadores já realizam atividades produtivas que contribuem de uma forma razoável com a composição de sua renda, mas não sabem como torná-la o seu negócio principal e oferecer os seus serviços para além dos clientes imediatos. Os cursos de qualificação profissional podem ser uma forma de o trabalhador ter acesso a uma certificação e oferecer os seus serviços de forma qualificada e regularizada.

É o que propõe o programa de qualificação profissional promovido pelo Governo do Estado de São Paulo. Entre os objetivos do programa está o aumento da competitividade da economia paulista a partir da qualificação e formação do trabalhador; e a habilitação do trabalhador para exercer o seu direito ao trabalho e à cidadania, aumentando a probabilidade de obter ocupação e auferir renda (SÃO PAULO, 2015).

Dividido em diversas modalidades, o programa atende pessoas com idade superior a 16 anos em todo o estado de São Paulo, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade. Com cursos rápidos, de 60 a 100 horas, que variam de Mecânica de

⁷ Dados da Pesquisa Emprego e Desemprego feita pela Fundação SEADE referentes a janeiro de 2019.

Motos a Maquiagem, o programa procura atender as demandas do mercado de trabalho local e regional, proporcionando qualificação e conhecimentos para acesso ao emprego, ao mesmo tempo em que apresenta conteúdos aos cursistas que os permitam montar o seu próprio negócio.

O Plano Plurianual do Estado de São Paulo (PPA) no período 2016-2019 prevê a matrícula de 280.000 alunos com uma taxa de 30% de inserção dos alunos concluintes no mercado formal ou informal de trabalho para o período (SÃO PAULO, 2016). Para verificar essas questões, foi realizada pesquisa junto aos alunos concluintes dos cursos de qualificação profissional ocorridos nos anos de 2015 e 2016 com o objetivo de avaliar os cursos oferecidos e verificar a inserção dos alunos no mercado de trabalho⁸.

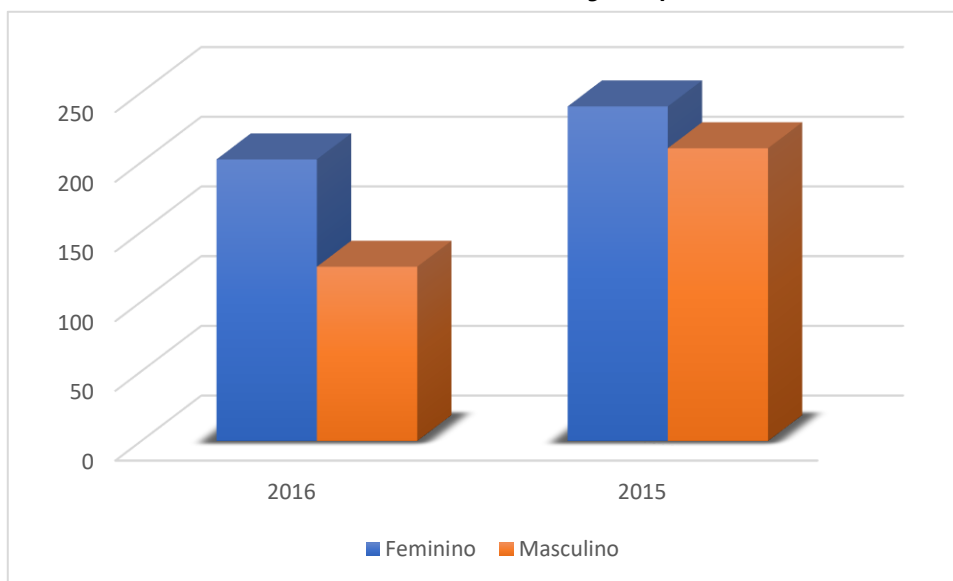
Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram um quadro mais animador do que aqueles que estamos acostumados em uma situação de crise econômica e índices altos de desemprego, mas não necessariamente alinhado ao Trabalho Decente.

Apresentação dos resultados de pesquisa

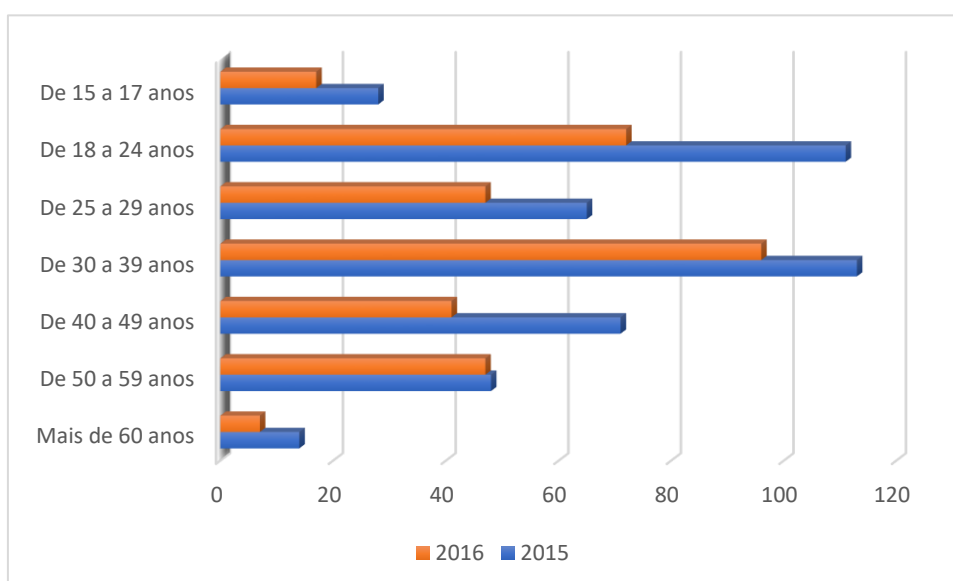
A pesquisa com os alunos concluintes dos cursos de qualificação profissional do estado de São Paulo nos anos de 2015 e 2016 foi realizada com, no mínimo, 60 dias após a conclusão dos cursos, por meio de aplicação de questionário estruturado. Foram entrevistados 450 alunos do ano de 2015 entre abril e maio de 2016 de um universo de 3.593 alunos concluintes. Já entre os alunos de 2016, foram entrevistados 327 alunos entre maio e junho de 2016 de um universo de 453 alunos concluintes. A diferença amostral se deve ao volume de cursos oferecidos e quantidade de alunos que frequentaram os cursos nos dois anos, sendo que para 2016 foram entrevistados alunos concluintes até abril daquele ano.

Os entrevistados são em sua maioria do sexo feminino em idade produtiva. Esse dado corrobora outros que mostram a presença das mulheres em idade economicamente ativa em menor proporção no mercado de trabalho, incluindo os dados da nossa pesquisa, no qual é maior a presença de mulheres que não estavam trabalhando, mesmo após a realização do curso (Figuras 3 e 4). A busca por cursos de qualificação profissional pelas mulheres pode indicar formas de superar a condição de desemprego, assim como de conciliar as diversas atividades que ainda recaem sobre as elas, como os cuidados com a casa e a família.

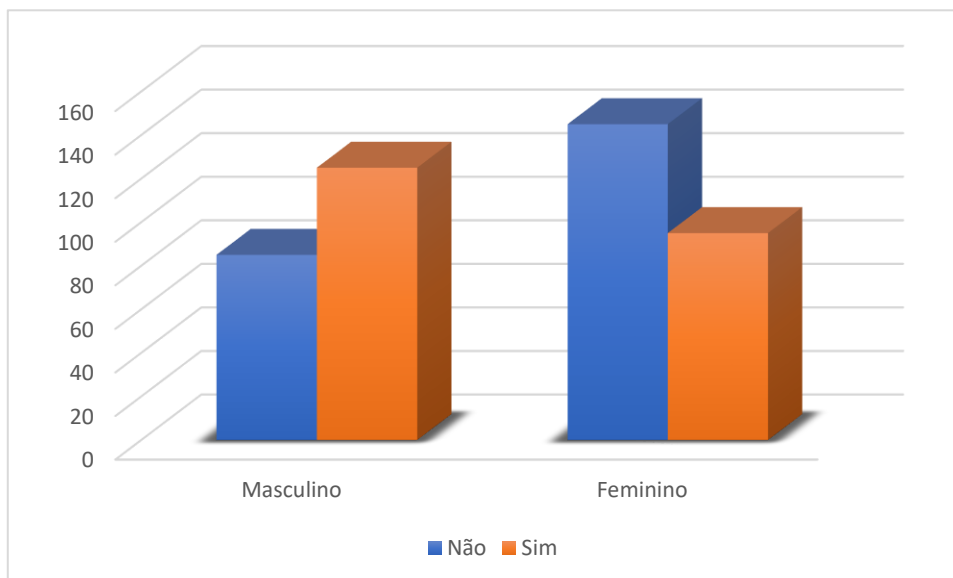
⁸ A pesquisa foi realizada pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo a pedido do Governo do Estado de São Paulo.

Gráfico 1 – Nº de estudantes investigados, por sexo

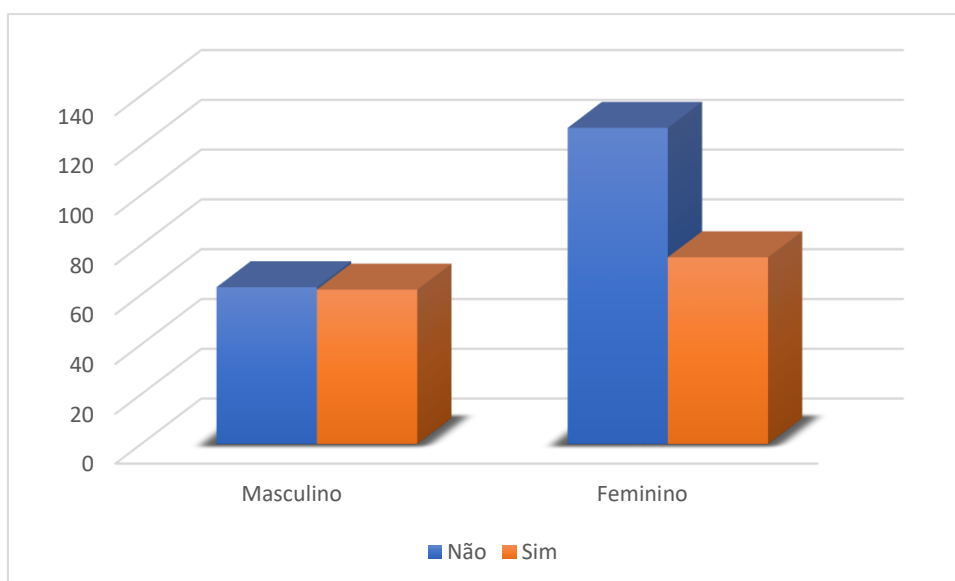
Fonte: dados levantados pela autora

Gráfico 2 – Nº de estudantes investigados, por faixa etária

Fonte: dados levantados pela autora

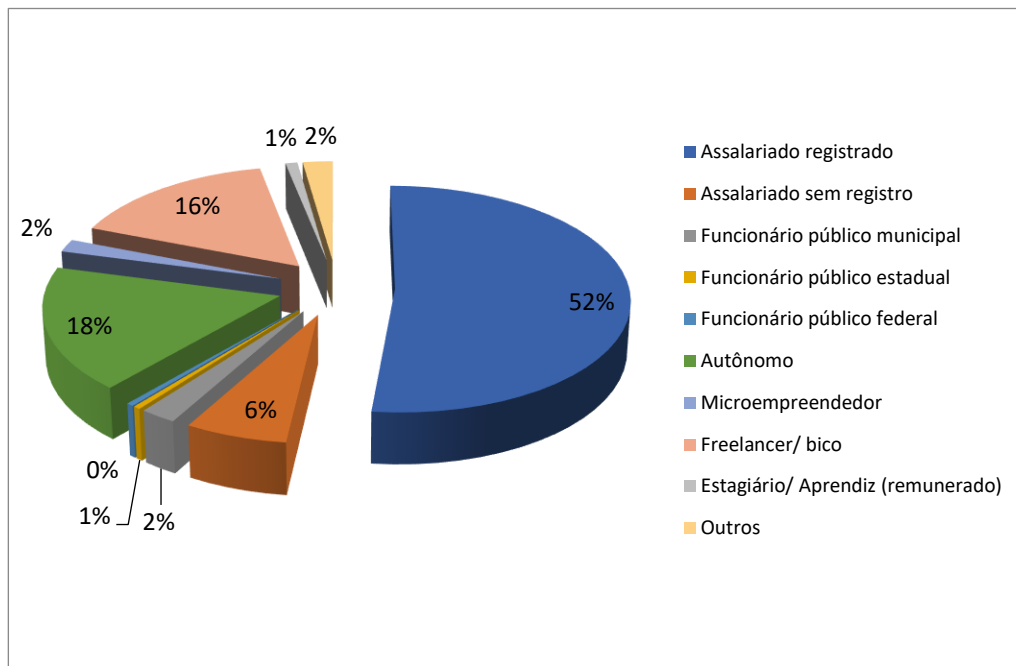
Gráfico 3 – Nº de estudantes investigados, por condição laboral e por sexo – 2015

Fonte: dados levantados pela autora

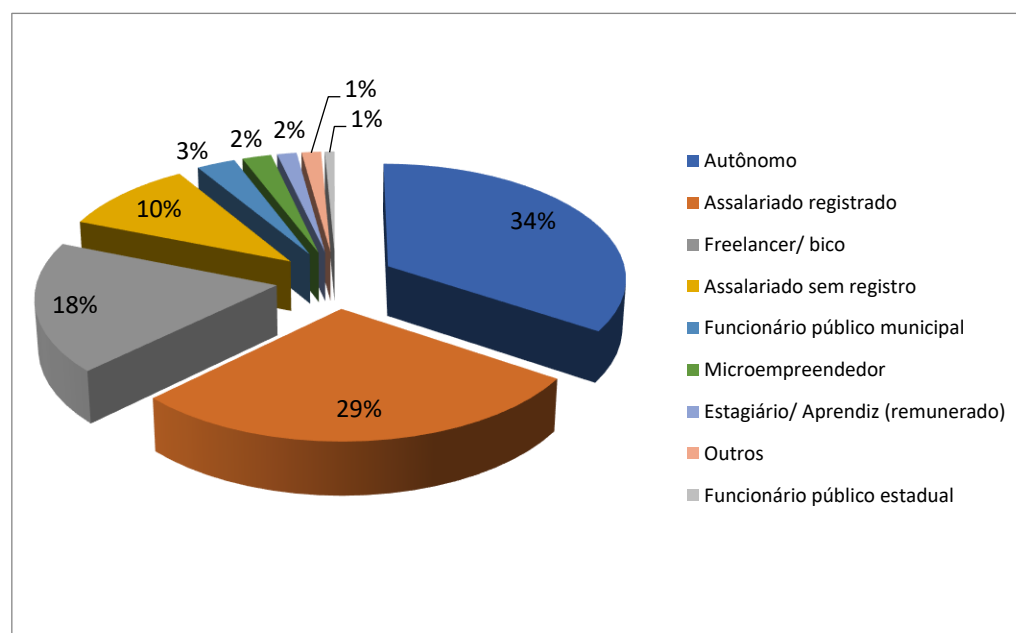
Gráfico 4 – Nº de estudantes investigados, por condição laboral e por sexo – 2016

Fonte: dados levantados pela autora

Em termos da ocupação, no ano de 2015, boa parte dos concluintes (52%) estava em empregos assalariados registrados, o que é um dado interessante em tempos de crise econômica.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes investigados, por posição na ocupação (2015)

Fonte: dados levantados pela autora

Gráfico 6 – Percentual de estudantes investigados, por posição na ocupação (2016)

Fonte: dados levantados pela autora

No entanto, quando observamos os dados para 2016, vemos uma queda do número de assalariados registrados e um aumento do número de autônomos, o que pode ser resultado da crise econômica aliado ao incentivo ao empreender presente nas formações oferecidas, o que consiste tanto nas aulas como no material didático oferecido aos alunos, que também foi analisado pela pesquisa.

Quando observamos esses dados separados por sexo, as mulheres são em maior quantidade entre os *freelancers* em 2015 e 2016 e entre os autônomos em 2016, mostrando claramente que a crise econômica afeta mais fortemente as mulheres e não garante, como professa o Trabalho Decente, a igualdade de oportunidades.

Tabela 1 – Nº de estudantes investigados, por ocupação e por sexo (2015)

Ocupação	Estudantes		Total
	Masculino	Feminino	
Outros	2	3	5
Estagiário/ Aprendiz (remunerado)	2	0	2
Freelancer/ bico	12	23	35
Microempreendedor	3	1	4
Autônomo	23	16	39
Funcionário público federal	0	1	1
Funcionário público estadual	1	0	1
Funcionário público municipal	4	1	5
Assalariado sem registro	11	3	14
Assalariado registrado	67	47	114
Total	125	95	220

Fonte: dados levantados pela autora

Tabela 2 – Nº de estudantes investigados, por ocupação e por sexo (2016)

Ocupação	Estudantes		Total
	Masculino	Feminino	
Outros	0	2	2
Estagiário/ Aprendiz (remunerado)	2	0	2
Freelancer/ bico	9	16	25
Microempreendedor	1	2	3
Autônomo	23	24	47
Funcionário público estadual	1	0	1
Funcionário público municipal	0	4	4
Assalariado sem registro	6	8	14
Assalariado registrado	20	19	39
Total	62	75	137

Fonte: dados levantados pela autora

Por esses dados já é possível observar a difícil relação entre qualificação profissional e Trabalho Decente, visto que as mulheres, mesmo com a mesma qualificação que os homens, ainda se mantêm no mercado de forma autônoma. Além disso, com o crescimento da crise econômica, mesmo a obtenção de uma qualificação profissional não mantém o sujeito no mercado de trabalho formal. Ou seja, ter qualificação profissional não é sinônimo de ter emprego formal. E muito menos de ter renda compatível.

Quando observadas as Tabelas 3 e 4, tais suposições se reforçam. Entre a maioria dos que trabalham, a renda pessoal não é superior a dois salários mínimos. Para uma população com baixa renda, esse valor não é ruim. No entanto, quando observado que quase 50% da população paulista está na Região Metropolitana de São Paulo, local com maior custo de vida do estado, o salário não é suficiente para arcar com as despesas de uma família de 4 pessoas.

Tabela 3- Nº de estudantes investigados, por inserção social/profissional - 2015⁹

Condição*	Faixa de Renda	Situação Laboral		Total
		Empregado	Desempregado	
Beneficiário	Menos de R\$ 880,00	8	2	10
	De R\$ 880,00 a R\$ 1760,00	10	3	13
	De R\$ 1761,00 a R\$ 2640,00	1	0	1
	Não tem renda	0	24	24
	Subtotal	19	29	48
Não Beneficiário	Menos de R\$ 880,00	45	13	58
	De R\$ 880,00 a R\$ 1760,00	122	14	136
	De R\$ 1761,00 a R\$ 2640,00	25	6	31
	De R\$ 2641,00 a R\$ 3520,00	6	1	7
	De R\$ 3521,00 a R\$ 4400,00	1	0	1
	De R\$ 4441,00 a R\$ 5280,00	1	1	2
	Acima de R\$ 5280,00	1	2	3
	Não tem renda	0	164	164
Subtotal	201	201	402	
Total		220	230	450

* Considerado "beneficiário" aquele estudante que recebe algum benefício ou está inserido em algum programa de governo

Fonte: dados levantados pela autora

Por isso, há uma parcela razoável (10% do total de empregados em 2015) que é beneficiário de algum programa de governo, principalmente do Programa Bolsa Família,

⁹ Foi utilizado como base de referência para a renda o valor do salário mínimo em 2016.

mostrando que a inserção profissional é precária, em função da renda *per capita* máxima para participação no programa.

Na Tabela 4 vê-se que em 2016, 17 pessoas do total de empregados (n=137) trabalhavam e recebiam algum benefício. O que chama a atenção de 2015 para 2016 é o fato de ter aumentado o número de beneficiários de programas sociais ao mesmo tempo em que esses programas estiveram ameaçados de redução por cortes. Esse dado também pode indicar uma queda nas condições de vida desses sujeitos, que mesmo com as ameaças de redução de cortes nos programas, conseguiram incluir-se e manter-se nos programas.

Tabela 4 – Nº de estudantes investigados, por inserção social/profissional – 2016

Condição*	Faixa de Renda	Situação Laboral		Total
		Empregado	Desempregado	
Beneficiário	Menos de R\$ 880,00	9	6	15
	De R\$ 880,00 a R\$ 1760,00	7	1	8
	De R\$ 1761,00 a R\$ 2640,00	1	1	2
	Não tem renda	0	39	39
	Subtotal	17	47	64
Não Beneficiário	Menos de R\$ 880,00	32	9	41
	De R\$ 880,00 a R\$ 1760,00	70	5	75
	De R\$ 1761,00 a R\$ 2640,00	10	4	14
	De R\$ 2641,00 a R\$ 3520,00	5	0	5
	De R\$ 3521,00 a R\$ 4400,00	2	0	2
	De R\$ 4441,00 a R\$ 5280,00	0	0	0
	Acima de R\$ 5280,00	1	1	2
	Não tem renda	0	124	124
	Subtotal	120	143	263
Total		137	190	327

* Considerado "beneficiário" aquele estudante que recebe algum benefício ou está inserido em algum programa de governo
Fonte: dados levantados pela autora

Tais resultados, mesmo com essa análise preliminar, mostram a fragilidade de aliar Trabalho Decente e qualificação profissional. A qualificação profissional é elemento importante para garantir trabalho, mas não necessariamente garante inserção formal, coberta pela seguridade social, com salários dignos e igualdade de oportunidades.

Considerações finais

É possível depreender, a partir dos dados coligidos, que o público de qualificação profissional de curta duração atendido pelo programa de qualificação profissional do Governo do Estado de São Paulo teve uma razoável inserção no mercado de trabalho *para os padrões de uma economia em crise*. A maior participação feminina nesses cursos – inversa à menor participação feminina no mercado de trabalho do estado de São Paulo – se deve tanto ao tipo de curso oferecido pelo programa, predominando cursos para ocupações tradicionalmente femininas, como corte e costura e imagem pessoal, como pela posição da mulher na sociedade brasileira.

Outro fator que possivelmente coopera para a presença feminina nesses cursos é a *sociabilidade* proporcionada pela sala de aula, hipótese formulada a partir do fato de que parte das mulheres entrevistadas se mantiveram desempregadas e, ou, inativas, meses após a conclusão do curso. A dificuldade de inserção feminina no mercado de trabalho é um dado das relações de gênero a se considerar. Mulheres em idade reprodutiva podem ser preteridas no emprego formal pelo "risco de reprodução"; as que já são mães também encontram dificuldades de inserção porque podem eventualmente necessitar de certa flexibilidade de horários, razão pela qual podem preferir empregos de meio período ou o trabalho por conta própria. O envelhecimento da população brasileira também influencia na ausência de parcela feminina no mercado de trabalho, uma vez que idosos das famílias precisam ser cuidados – e a prestação de *cuidados* ainda é culturalmente associada à mulher. Gênero e idade são duas formas de discriminação ainda não superadas, no mercado de trabalho brasileiro, nem mesmo com as agendas do Trabalho Decente.

Uma hipótese explicativa complementar à anterior que se pode considerar para a participação feminina nesses cursos, mesmo sem busca ativa por emprego formal, está no sentimento de *utilidade*. Os cursos de qualificação possibilitam aprender um novo ofício e novas técnicas, conhecer pessoas, dedicar algumas horas do dia para algo fora da rotina e apartar-se do cotidiano por algumas semanas, o que proporciona aos desempregados de ambos os sexos se sentirem úteis, de alguma forma.

Por um lado, essa política pública dos cursos de curta duração tem sido aplicada como remédio, não exclusivamente para solucionar gargalos de mão de obra especializada, mas para proporcionar a possibilidade de trabalho por conta própria. No entanto, por mais que o programa tenha sido bem avaliado pelos usuários, é inegável o descompasso entre as expectativas por eles nutridas de "emprego seguro" e as possibilidades efetivas que os cursos oferecidos proporcionam. A fraca interlocução do programa com outras políticas públicas, especialmente na área da educação, é motivo para preocupação no tocante à efetividade futura do programa, especialmente no cenário de terceirização desenfreada que se desenha com as novas (des)regulamentações do mercado de trabalho, produto das reformas do Governo Michel Temer.

Com tais cenários e propostas, a relação entre qualificação profissional e Trabalho Decente é cada vez mais difícil. No entanto, não pode ser perdida de vista, pelos governos e, especialmente, pela sociedade civil.

Referências

- ABRAMO, Lais. Trabalho Decente: o itinerário de uma proposta. **Bahia Análise e Dados**. Salvador, v. 20, n.2/3, p. 151-171, jul-set.2010. Disponível em < <http://bit.ly/2qLw3tt>>. Acesso em 28. nov. 2011.
- BRONZATE, Sandra Torquato. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo município de Santo André**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. Sindicatos no Brasil: passado, presente e futuro. In: CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho: horizonte 2021**. Escritos Editora, 2014. P. 121-145
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade e Cultura**, São Leopoldo, v. 29, n. 1, p.35-51, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan, 2001.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.
- SÃO PAULO. **Lei nº 16.079**, de 22 de dezembro de 2015. Cria o Programa de Qualificação Profissional e de Transferência de Renda "VIA RÁPIDA", nas modalidades "VIA RÁPIDA EMPREGO", "VIA RÁPIDA 18", "VIA RÁPIDA EXPRESSO" e "VIA RÁPIDA ECONÔMICO", e dá providências correlatas. 2015. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-16079-22.12.2015.html>>. Acesso em 27. mai. 2016
- SÃO PAULO. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. **Plano Plurianual (2016-2019)**. 2016. Disponível em: <http://www.ppa.sp.gov.br/pdf/PPA_vol%202.pdf> . Acesso em 04. Abr. 2017.
- VIEIRA, Amanda Sara Silva; RIBEIRO, Deborah Cristina Rodrigues; SOUSA, José Ladislau; BERNARDES, Pedro Henrique; GIMENES, Sathya de Camargo Andrade. **Guia de Estudos**. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OIT-Guia-Online.pdf>. Acesso em 27. mai.2016.



A RELAÇÃO TRABALHO- EDUCAÇÃO NA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

THE RELATIONSHIP WORK-EDUCATION IN THE SOCIO-
EDUCATIONAL POLICY OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO

LA RELACIÓN TRABAJO-EDUCACIÓN EN LA POLÍTICA
SOCIOEDUCATIVA DEL ESTADO DEL RIO DE JANEIRO

Carla Ribeiro Santos¹

Resumo: Neste texto, recorre-se aos conceitos de configuração social, socialização, trajetória e identidade para entender a relação trabalho-educação em espaços que privam e restringem a liberdade juvenil a partir daqueles que ensinam um ofício. Busca-se compreender não apenas as identidades profissionais daqueles que lidam com a educação profissional no sistema socioeducativo, mas também os sentidos de suas ações pedagógicas. Utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa documental e bibliográfica. Ao refletir sobre a inter-relação entre trabalho e educação, verifica-se a necessidade de uma formação não apenas voltada para a socialização e para o trabalho, mas, sobretudo, para a humanidade e a emancipação do indivíduo.

Palavras-chave: Trabalho e Educação – Sistema Socioeducativo – Identidade.

Abstract: In this text, the concepts of social configuration, socialization, trajectory and identity are used to understand the work-education relationship in spaces that deprive and restrict youth freedom from those who teach a trade. It seeks to understand not only the professional identities of those who deal with professional education in the socio-educational system, but also the meanings of their pedagogical actions. Documentary and bibliographic research was used as a methodological resource. Reflecting on the interrelationship between work and education, there is a need for training not only for socialization and for work, but, above all for humanity and the emancipation of the individual.

Keywords: Work and Education – Socio-Educational System – Identity.

Resumen: En este texto, se recurre a los conceptos de configuración social, socialización, trayectoria e identidad para entender la relación trabajo-educación en espacios que privan y restringen la libertad juvenil a partir de aquellos que enseñan un oficio. Se busca comprender no sólo las identidades profesionales de aquellos que trabajan con la educación profesional en el sistema socioeducativo, sino también los sentidos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ e na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: carla.ribeiro.ufrj@gmail.com

de sus acciones pedagógicas. Se utilizó como recurso metodológico la investigación documental y bibliográfica. Al reflexionar sobre la interrelación entre trabajo y educación, se verifica la necesidad de una formación no sólo orientada hacia la socialización y el trabajo, sino, sobre todo, para la humanidad y la emancipación del individuo.

Palabras clave: Trabajo. Educación – Sistema Socioeducativo – Identidad.

*Liberdade, liberdade!
Abre as asas sobre nós!
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz.*

(Niltinho Tristeza, Preto Joia,
Vicentinho e Jurandir *appud* ARROYO,
Miguel G. *Passageiros da noite*.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 91)

Introdução

Neste texto, os versos que compõem a epígrafe enunciam o tema da liberdade – uma liberdade que abre as asas sobre a humanidade (TRISTEZA *et alli appud* ARROYO, 2017). Ao trazer à tona a discussão sobre a relação entre trabalho e educação no sistema privativo e restritivo de liberdade juvenil, cabe a compreensão do conceito de liberdade que se volta para a formação do ser social – a liberdade como possibilidade de “escolher entre alternativas concretas” (NETTO *appud* GUIMARÃES, 2011, p. 338).

Considera-se, aqui, não apenas a privação e/ou restrição da liberdade no interior do sistema socioeducativo, mas a delimitação da liberdade num campo social, uma vez que o indivíduo – o adolescente infrator - só pode tomar para si, como objeto de sua alternativa, as possibilidades que são determinadas a partir e por meio da complexidade do ser que existe independente dele; o campo de decisões delimita-se, portanto, por meio de um complexo ser: o ser social (LUKÁCS, 2013).

Em outros termos, o conceito de liberdade, empregado ao longo do texto, refere-se tanto à separação de adolescentes infratores da sociedade mais ampla – a perda de sua liberdade em função de uma socialização imposta pelo cotidiano institucional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, quanto à liberdade de escolha que está circunscrita numa estrutura social específica, pois a liberdade do indivíduo “depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana” (ELIAS, 1994, p. 21).

A partir do século XX, os marcos legais que tratam da política de restrição e privação de liberdade, no Brasil, pressupõem não apenas a liberdade como um direito prioritário, mas também a educação e o trabalho voltado para o público juvenil. Ou seja, há uma ênfase na garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Com a premissa de um Estado de Direito, fundamenta-se a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho com a perspectiva de construção de

uma sociedade livre, justa e igualitária (BRASIL, 1988). A voz da igualdade (TRISTEZA *et alli appud* ARROYO, 2017) ressoa, aqui, como pressuposto da democracia.

É notável, então, que a Constituição Federal possibilita novos rumos para a política pública que se volta para a infância quando impõe em seu artigo 6º, dentre outros, os direitos sociais da educação, do trabalho, da segurança, da proteção à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

As bases políticas e ideológicas que orientam a socioeducação², neste século, pressupõem não apenas o desenvolvimento da capacidade produtiva do adolescente infrator, mas, sobretudo, as dimensões humanas, sociais e culturais, visto que o adolescente tem direito a uma vida justa como ressalta Arroyo (2017).

No âmbito legal, a lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente revoga o Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1990) e rompe com a doutrina da situação irregular e com a concepção violenta-punitiva da infância. De acordo com o novo ordenamento jurídico, deve-se zelar pela dignidade da criança e do adolescente³ a fim de que sejam cuidados e educados sem a utilização do castigo punitivo ou de quaisquer tratamentos de crueldade ou, ainda, formas de correção-disciplina (BRASIL, 1990).

Neste sentido, a lei 8.069/90 prevê a igualdade de direitos e a garantia do desenvolvimento pleno em condições de liberdade e de dignidade a esse grupo social específico. O Estatuto da Criança e do Adolescente traz outros sentidos para o campo infanto-juvenil ao enfatizar o caráter protetivo e humano das ações, uma vez que tanto crianças quanto adolescentes não devem receber tratamento de ordem desumana, violenta e/ou cruel (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Juventude, por sua vez, também dispõe sobre a promoção de uma vida justa e segura a partir da perspectiva da "inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade" (BRASIL, 2013, art. 2º, parágrafo único). É, portanto, assegurado pela lei 12.852/13 a promoção de uma vida digna que ressalte, dentre outros princípios, a autonomia e a emancipação do indivíduo jovem⁴.

No entanto, as concepções de cidadania e de direitos são frágeis quando precisam incluir, socialmente, os considerados violentos e/ou infratores. Ou seja, ainda que pressuponham os adolescentes como sujeitos de direitos e não mais como objetos de intervenção e/ou correção; as concepções jurídico-legais de garantia de direitos e de cidadania acabam por desconsiderar as múltiplas e concretas formas de existência e os diferentes meandros de uma sociedade desigual e diversa.

Nestes termos, a ideia de Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988) acaba por configurar uma dicotomia – ou se é Estado ou se é democrático de Direito – visto que as políticas públicas direcionadas à infância e a adolescência, no Brasil, não foram

² De acordo com Costa (2006), a socioeducação consiste na educação para o convívio social – para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente.

³ Considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela que tem entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

⁴ Compreende-se, aqui, o jovem que tem idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013), uma vez que a medida socioeducativa pode ser estendida por determinação judicial até os 21 anos de idade como dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

capazes de garantir condições equitativas de desenvolvimento para o público infanto-juvenil em situação de risco social; o que prevaleceu, ao longo dos anos, foi a necessidade de controlar a população pobre e/ou perigosa como enfatizam Rizzini e Pilotti (2011). O Estado, portanto, acaba produzindo indivíduos para o sistema socioeducativo quando não assegura uma efetiva política social.

Este artigo, então, tem como foco a inter-relação entre trabalho e educação no sistema socioeducativo a partir dos sujeitos responsáveis pela formação socioprofissional dessas juventudes infratoras – vulneráveis, desiguais, violentas – e do viés histórico-sociológico, uma vez que a interlocução entre a História e a Sociologia proporciona novos caminhos para as pesquisas educacionais (CHAVES, 2014).

Procura-se refletir sobre a educação profissional⁵ oferecida pelo DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas)⁶ e suas configurações através da interdependência dos sujeitos, já que "tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro" (ELIAS, 1994, p. 18).

Neste sentido, o estudo leva em conta as trajetórias e as respectivas identidades dos instrutores para entender a configuração social (ELIAS, 1980) do DEGASE, bem como as práticas e os saberes que são produzidos ao longo do tempo na instituição, uma vez que as ações individuais estão circunscritas num campo específico: o socioeducativo.

Em outros termos, a ação de um instrutor está inserida numa rede de relações que constitui o próprio DEGASE e, neste caso, a pessoa singular se prende por viver em uma constante dependência funcional de outras pessoas como destaca Elias (1994); há uma rede de funções interdependentes que compõe o sistema socioeducativo.

Trata-se de apreender o movimento que permeia o DEGASE numa perspectiva de ressaltar as ações individuais nas relações sociais como enfatiza Chaves (2014), visto que a estrutura do DEGASE⁷ "não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída" (ELIAS, 1994, 25).

O sistema socioeducativo é constituído por uma rede de funções que se vincula de forma ininterrupta "formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades" (ELIAS, 1994, p. 23). E, neste caso, a educação profissional no interior do DEGASE constitui não apenas um meio de socioeducar, mas também de humanizar e/ou emancipar o adolescente que cumpre uma medida de restrição e/ou privação de liberdade.

⁵ Para tanto, o recurso metodológico da entrevista com os instrutores do DEGASE foi fundamental para a compreensão dos limites e das possibilidades da educação profissional em espaços que privam e/ou restringem a liberdade do adolescente autor de ato infracional.

⁶ O DEGASE é o órgão formulador e executor dos objetivos, das estratégias e das metas da Política Nacional de Atendimento Socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro e tem como base os princípios, os conceitos e os critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (RIO DE JANEIRO, 2010).

⁷ O DEGASE conta com nove unidades de internação e quinze unidades de semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro. As medidas socioeducativas são aplicadas em unidades de semiliberdade intituladas CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) e em unidades de internação denominadas CENSE (Centro de Socioeducação) conforme (SANTOS, 2016).

Teoria e aspectos metodológicos

Neste estudo,⁸ utilizou-se como metodologia a análise de documentos institucionais do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, dos marcos legais que regulam e/ou orientam a socioeducação e da bibliografia que trata da temática em questão ao longo da história. Tratou-se de trazer à baila não apenas um estudo documental e bibliográfico, mas também entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com sete instrutores de oficinas profissionalizantes do sistema socioeducativo, uma vez que o recurso da entrevista permite como coloca Duarte (2004, p. 215):

Uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Os instrutores convidados para participar da pesquisa de cunho qualitativo foram escolhidos a partir do critério de antiguidade, uma vez que a experiência no sistema socioeducativo poderia conferir significados diversos à função profissional. Além disso, selecionou-se dois grupos de instrutores: os efetivos da instituição DEGASE e os contratados por uma Organização Não-Governamental ou uma empresa privada.

Desta forma, buscou-se uma análise de dois grupos de profissionais – efetivos e contratados – a fim de compreender as práticas e os saberes que são produzidos a partir de suas experiências com a socioeducação, bem como a inter-relação entre trabalho e educação em espaço de privação e restrição de liberdade juvenil. Para efeito de publicação do trabalho, os participantes da pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com o uso de seus relatos identificados como pseudônimos, de forma ética, para preservar suas identidades.

A análise das respectivas entrevistas, realizadas com os instrutores, trouxe à tona os conflitos e as contradições do sistema socioeducativo e permitiu o que Duarte (2004) ressalta como possibilidade numa pesquisa qualitativa – o mapeamento tanto das práticas quanto das crenças e dos valores de sistemas que são delimitados. Neste caso, o uso da entrevista possibilitou tanto a compreensão das práticas socioeducativas, quanto dos sentidos que os profissionais atribuem às suas ações pedagógicas e ao próprio DEGASE.

Em suma, tanto a teoria empregada na pesquisa quanto os recursos metodológicos adotados foram fundamentais para entender a relação trabalho-educação no sistema socioeducativo a partir da experiência dos indivíduos – instrutores. O estudo explicita, portanto, "as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e de seus recursos respectivos, individuais, familiares, de grupo" (REVEL, 1998, p. 22) e os desdobramentos da educação profissional no espaço socioeducativo.

⁸ O estudo a que nos referimos aqui trata-se da pesquisa desenvolvida à título de dissertação de mestrado intitulada "O perfil identitário de instrutores do DEGASE e suas propostas de profissionalização nas oficinas: sintonias e dissintonias", desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Miriam Waidenfeld Chaves (Cf.: SANTOS, 2016).

Entre marcos legais e operacionais: travessias

No Brasil, o estudo da socioeducação tem implicado uma compreensão da política pública que se volta para o adolescente como uma prioridade social (BRASIL, 2006). Neste caso, cabe o entendimento tanto de marcos legais que rompem com a questão do menor que por definição "se caracterizava principalmente como criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, seus tutores, o Estado e a sociedade" (LONDOÑO, 1998, p.135) quanto de marcos operacionais que são orientados por projetos educativos (BRASIL, 2006).

Trata-se de trazer à tona uma historiografia que ora apresenta a regulação e o controle infanto-juvenil numa perspectiva punitiva, ora exhibe a garantia de direitos e a dimensão socioeducativa. Ou seja, as políticas públicas direcionadas à juventude – irregular, desviante, infratora – são formuladas e aplicadas a partir de múltiplas configurações.

Segundo Londoño (1998), a regeneração de adolescentes que cometiam atos indesejáveis era prevista em prisões comuns até o final do século XIX. Desta forma, aqueles que atuavam com discernimento eram recolhidos às casas de correção e eram tratados como criminosos comuns:

Estabelecendo-se que os menores de 14 anos atuavam com discernimento, o código admitia que fossem recolhidos a casas de correção a critério do juiz, até os 17 anos. Isso permitiria que os menores de 17 anos fossem condenados, sendo a prisão comum o destino destas crianças (*idem*, 1998, p. 130-131).

Pretendia-se a regeneração de adolescentes no espaço de confinamento da prisão – aqui entendida como uma instituição social de caráter total⁹ que tem como premissa a mudança das pessoas à medida que "cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu" (GOFFMAN, 2015, p. 22).

Neste sentido, cabe a reflexão de qual era o papel da correção e/ou regeneração no cárcere – quais os sentidos das práticas de encarceramento voltadas para a juventude considerada indesejável e/ou perigosa, uma vez que a prisão promove não apenas o isolamento entre o interno e a sociedade mais ampla, mas também a mutilação do eu como ressalta Goffman (2015).

A prisão, portanto, está longe de oferecer um tratamento humano e regenerativo à população infanto-juvenil desviante, pois além de impor ao indivíduo uma vida dissociada do mundo externo pressupõe a morte da identidade individual – destrói, portanto, com algo precioso à medida que "a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte" como diz Dubar (1997, p. 13). O cárcere acaba, inclusive, por reforçar uma exclusão política e social (AGUIRRE, 2009).

As travessias históricas por que passam crianças e adolescentes – vulneráveis, perigosos – evidenciam tanto a manutenção das desigualdades sociais e o isolamento em instituições fechadas quanto a ausência de uma política social eficaz. No entanto,

⁹ De acordo com Goffman (2015), a instituição-prisão separa o indivíduo da sociedade impondo-lhe uma vida fechada. O fechamento e seu caráter total "é simbolizado pela barreira à relação social [...] e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico" (*idem*, p. 16).

"quando eles foram gerados, não era esse o plano que a mãe tinha [...] de ver o filho numa unidade fechada" (EMANUEL *apud* SANTOS, 2016, p. 114).

Essa juventude transgressora aprende a viver, ao longo de seus percursos individuais em ambientes "desunidos e violentos, a viver longe de seus pais, na pobreza ou na miséria, desde a mais tenra idade, para se inventar um estatuto social, para sobreviver em gangues e grupos pouco recomendáveis" (DE MAEYER, 2013, p. 38).

De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), várias instituições foram erguidas para amparar e (socio)educar o público infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social – crianças e adolescentes que permaneciam à margem da sociedade. No entanto, verifica-se que ao longo dos séculos, no Brasil, tanto o caráter protetivo quanto o viés educativo previstos pelas instituições não passam de formas de confinamento e controle da juventude desviante.

Há, portanto, uma cultura institucional que prevê o controle e a disciplina dos internos (RIZZINI; PILOTTI, 2011). E, neste caso, embora o atendimento socioeducativo seja orientado pelo paradigma jurídico da proteção integral e pela garantia dos direitos fundamentais apresenta uma nova forma do atendimento atrelada, muitas vezes, "às indispensáveis condições de contenção e segurança" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, a política da socioeducação também pressupõe o disciplinamento e o controle à medida que enfatiza a necessidade de conter "controlar; comportar" (HOUAISS, 2008, p. 186) o adolescente que cumpre sua medida de restrição e/ou privação de liberdade. A política que tem como "ideal norteador o princípio de formar a pessoa autônoma, o cidadão solidário e o profissional competente" (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 372) prevê o regime disciplinar e a privação do "direito de ir e vir" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 8).

Os avanços previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (BRASIL, 1990) e não como meros objetos de vigilância e controle não garantem a redução de medidas privativas de liberdade, pois as mesmas são amplamente utilizadas pelo Judiciário, apesar de todas as recomendações em contrário como ressaltam Rizzini e Pilotti (2011).

Observa-se, então, que a privação de liberdade persiste ao longo da história mesmo quando se legitimam os direitos infanto-juvenis. Pressupõe-se, modernamente, "uma privação com direitos sociais e humanos" (JULIÃO, 2014, p. 22). No entanto, viola-se o próprio direito constitucional quando se priva e/ou restringe a liberdade individual – a liberdade, aqui, está circunscrita num campo de confinamento e/ou isolamento.

Em suma, a configuração socioeducativa não se altera tão-somente por imposições legais, mas, sobretudo, pelas múltiplas mediações dos operadores do sistema socioeducativo – e, neste caso, os instrutores têm um importante papel na socialização do adolescente, pois são eles – os operadores - que ressignificam e dão sentido às práticas e aos saberes constituídos num sistema de privação e restrição de liberdade juvenil.

Identidade e socialização profissional de instrutores

O conceito de identidade utilizado, neste trabalho, refere-se, principalmente, ao uso que se faz dele nas Ciências Sociais. O termo identidade foi amplamente empregado na perspectiva de se compreender o perfil daqueles que ensinam um ofício¹⁰ no sistema socioeducativo.

A intenção de trazer à tona as dinâmicas identitárias de instrutores, do DEGASE, pressupôs considerar tanto as construções individuais quanto socioprofissionais, uma vez que a identidade não é algo inato - dado a *priori* - ela é um processo de (re)construção que se dá ao longo da vida. A constituição da forma identitária não depende apenas das próprias orientações e definições individuais, mas também do julgamento dos outros (DUBAR, 1997).

As identidades socioprofissionais se interligam à configurações específicas e, neste caso, a identidade dos instrutores é resultado das contínuas socializações por que passam no sistema socioeducativo como se observa no discurso a seguir: "eu acho que quando eu entrei no DEGASE eu era uma pessoa e hoje eu sou uma pessoa totalmente diferente [...] acho que me tornei mais humano" (DANIEL, *appud* SANTOS, 2016, p. 103).

Em outras palavras, a análise empreendida leva em conta as trajetórias individuais nas diversas esferas da vida social - de trabalho, de família e de sociabilidade (CERUTTI, 1998), já que a socialização profissional do instrutor e a convivência com o adolescente infrator confere mais humanidade à sua prática e o faz refletir sobre suas próprias concepções:

um cachorro, para mim, tinha mais importância que um ser humano. Hoje, o cachorro tem sua importância e o ser humano tem a dele. Eu penso dessa forma hoje [...] você recuperar um ser humano [...] isso eu aprendi dentro do DEGASE. Você lidar com o lado bom e o lado ruim da vida e você valorizar um prato de comida ou a sua mãe, o seu irmão [...] coisas que os garotos não fazem aqui dentro (DANIEL, *appud* SANTOS, 2016, p. 103).

O trabalho, no sistema socioeducativo, promove a reelaboração da identidade do instrutor ao encontro do que coloca Dubar (1997) quando diz que o emprego condiciona a construção das identidades individuais. A identidade dos indivíduos apresenta, então, múltiplas dimensões de formação e de emprego e seu produto é indissociável das formas relacionais.

Deste modo, não há como entender uma trajetória sem antes construir "os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou" (BOURDIEU, 2006, p. 190). Eis a importância de se observar os percursos individuais a partir de sua configuração, pois o anúncio de uma visão mais humanizada e diferenciada do sistema socioeducativo é pautada nas experiências sociais:

Eu tive a sorte de ter uns pais que me orientaram de forma diferente. Eu tive um estudo. De repente, isso me orienta de forma diferente; a ter um tratamento diferente. Mas muita gente que vem para cá, vem com a visão de polícia. Então, os agentes [...] eles chamam até de delícia, porque é a polícia do DEGASE (LUCAS *appud* SANTOS, 2016, p. 95).

¹⁰ Ofício de ator, serigrafista, fotógrafo, garçom, marceneiro, músico, tosador (SANTOS, 2016).

Observa-se que o relato do instrutor ratifica a definição de identidade como o produto das diferentes inter-relações sociais, uma vez que é a sua formação humana e sua socialização anterior que permite um outro olhar sobre os adolescentes que se encontram em cumprimento de uma medida socioeducativa. O instrutor provoca, ainda, uma reflexão sobre as condições de desigualdade a partir de sua geração precedente:

O meu avô era mulato; o pai da minha mãe era mulato. Talvez a minha bisavó, que aí eu já perdi essa árvore, fosse negra. E aí eu falo: de repente um tataravô de vocês foi negro; foi escravo. Quer dizer, que condição foi dada a esse bisavô; a esse pai e a condição que foi dada pra vocês? A diferença é que talvez eu tenha tido uma condição. Minha família me deu uma condição pra eu estar aqui que vocês não tiveram (LUCAS *appud* SANTOS, 2016, p. 115).

A socioeducação se materializa, portanto, por meio dos diversos processos que foram socialmente construídos ao encontro do que coloca Dubar (1997). Neste sentido, os valores de ordem social e profissional contribuem com as ações pedagógicas dos instrutores do DEGASE – são os seus valores sociais e suas trajetórias individuais que dão sentido ao trabalho desenvolvido com a juventude infratora.

Essa perspectiva relacional possibilita entender o lugar que as oficinas ocupam no contexto da socioeducação – da educação social que, aqui, privilegia a aprendizagem de um ofício para o exercício da cidadania e para a promoção da dignidade humana, pois: "educar é dar dignidade – ou mais exatamente – permitir a cada um reencontrar em si sua dignidade fundamental" (DE MAEYER, 2013, p. 42).

Neste sentido, um instrutor ressalta que o mais importante no sistema socioeducativo é trabalhar a inclusão social e os aspectos da cidadania, pois a oficina é também um espaço de produção de saberes. De acordo com o instrutor é fundamental mostrar para o adolescente infrator que ele tem capacidade de fazer outras coisas. Em suas palavras: "Para ser profissional em qualquer atividade e, principalmente, na minha atividade o garoto tem que estudar. Para mim, profissionalizar tem que ter um estudo; tem que ter um conhecimento [...] profissional tem que estudar" (PEDRO *appud* SANTOS, 2016, p. 116).

O instrutor, aqui, reconhece a importância do conhecimento para aqueles que se encontram internados no DEGASE a partir de sua concepção profissional e de sua identidade como instrutor-ator, pois em seu entendimento o que realmente importa: "é ser cidadão. Ele pode ser cidadão trabalhando com qualquer coisa, inclusive como ator" (PEDRO *appud* SANTOS, 2016, p. 116).

Desta forma, o indivíduo – instrutor – está investido na rede socioeducativa pela e na formação à procura de saberes como diz Dubar (1997). Eis porque alguns instrutores reconhecem a sua função educativa no DEGASE e se definem, inclusive, como professores:

Eu me considero um professor, porque eu acho que o professor não é só você chegar aqui e botar uma mesa no centro. Professor de banho e tosa: pegar um cachorro e mostrar como dá banho e tosa. Ser professor é você preparar aquele adolescente, aquela pessoa para vida. Ser professor é você orientar ele para vida fora daqui do sistema. É mostrar para ele que ele pode aprender com o banho e tosa e com a experiência e pegando outras experiências de vida que ele pode entrar aqui e mudar (DANIEL *appud* SANTOS, 2016, p. 80).

Diante do exposto, observa-se que o instrutor compreende o trabalho numa acepção diferente de emprego; o trabalho representa a possibilidade de produção e reprodução da própria vida ao encontro do que diz Frigotto (2015). É, portanto, na emergência de se educar para o social num espaço de privação e restrição de liberdade que outro instrutor transcende a mera instrução mecânica: "Nós estamos trabalhando com a alma do ser humano; nós estamos trabalhando o espírito dele; com aquilo que ele tem lá dentro que vai favorecê-lo até nas escolhas profissionais" (JOSÉ *appud* SANTOS, 2016, p. 81).

Fica evidente na fala do instrutor que sua função, no DEGASE, é permeada por uma perspectiva humanitária à medida que a formação para cidadania acarreta resgate da individualidade do ser humano e se distancia da "noção mercantil de cidadão produtivo" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 57).

Educação para o trabalho e dimensão socioeducativa

Procura-se, neste item, caracterizar a socioeducação como uma modalidade da ação educativa que se destina a preparar o adolescente infrator para a convivência em sociedade "no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização" (COSTA, 2006, p. 10). Trata-se de refletir sobre o processo socioeducativo a partir da política de formação para o trabalho que é posta em prática nas oficinas do Departamento Geral de Ações Socioeducativas.

No final da década de 1990, materializa-se a educação para o trabalho no DEGASE por meio da criação de um centro profissionalizante. Contudo, o reconhecimento deste centro de capacitação profissional como unidade do sistema socioeducativo ocorre tão-somente, no ano de 2008, com o Centro de Capacitação Profissional (RIO DE JANEIRO, 2015).

Com a criação do Centro de Capacitação Profissional, a política pública da socioeducação passa a ser redefinida a partir de uma dupla dimensão – educar para o social e educar para o trabalho – como prevê o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo quando ressalta que o sistema deve possibilitar aos adolescentes não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades básicas e competências inter-relacionais, mas também a competência produtiva para uma possível inserção no mercado de trabalho e para a convivência numa sociedade moderna (BRASIL, 2006).

Desta forma, os princípios norteadores da política socioeducativa pressupõem a relação trabalho-educação e uma configuração social que possibilite a consolidação das leis que tratam dos direitos e da proteção à criança e ao adolescente. E, neste sentido, o todo – DEGASE – é constituído de uma estrutura complexa de indivíduos interdependentes como destaca Elias (1994).

Em outros termos, embora o sistema socioeducativo não seja harmonioso e ainda carregue marcas de um outro tempo (RIZZINI; PILOTTI, 2011), é visível o esforço coletivo de instrutores que têm como função socioeducar e ensinar um ofício. É, portanto, na configuração de um trabalho integrado que se dá por meio de uma "rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras" (ELIAS, 1994, p. 23) que denominamos a sociedade – DEGASE.

Esses vínculos de interdependência transcendem, inclusive, o contexto socioeducativo, visto que a política de aplicação das medidas socioeducativas está ligada às demais políticas públicas sociais e protetivas como prevê o princípio da incompletude institucional quando diz que os programas socioeducativos e sua rede de serviços:

Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas da educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes (BRASIL, 2006, p. 23).

Nestes termos, a dinâmica da socioeducação e da proteção integral de adolescentes pressupõe uma teia de relações que está para além da instituição – DEGASE. Há, inclusive, um ordenamento jurídico que enfatiza o cuidado e os direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227º).

Contudo, a história da assistência no Brasil traz à tona muitos adolescentes desvalidos – órfãos, abandonados, descuidados e/ou infratores. Ou seja, ao longo do tempo, é notável tanto crianças quanto adolescentes que são desprovidos de valor e de proteção de alguém (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

As instituições, então, são criadas a fim de dar conta dos filhos do Estado como ressaltam Rizzini e Pilotti (2011) e o DEGASE, portanto, tem a função de educar e/ou reeducar pelo e para o trabalho parte dessa juventude negligenciada: a infratora. De acordo com o Plano Político Institucional do DEGASE: "Na educação para o trabalho, o adolescente vai aprender para trabalhar. Na educação pelo trabalho, o educando vai trabalhar para aprender. Essas duas ferramentas pedagógicas devem ser usadas de forma convergente e complementar" (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 380).

Nesse contexto, percebe-se que cabe ao DEGASE a superação de "modelos correccional-repressivo, assistencial-repositivo" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5) até então utilizados, uma vez que suas ações estão em consonância com as políticas sociais protetivas e emancipadoras. No entanto, a socioeducação e o ensino de um ofício são implementados em espaços que privam e/ou restringem a liberdade individual do adolescente infrator conforme o enunciado:

No início do ano passado, eu montei uma peça e eu comentei com eles, assim, que tudo era possível, basta eles quererem e muitos falaram assim: a gente não consegue, porque nós estamos presos [...] e eu falei assim: não! Estão presos hoje, mas não estão presos eternamente e se vocês quiserem nós vamos tentar (PEDRO *appud* SANTOS, 2016, p. 113).

Convém, então, compreender a própria concepção de educação sócio-profissional que vislumbra a ideia do "respeito e da garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens autores de atos infracionais" (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 371), pois

a liberdade é um direito elementar previsto no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Eis, aqui, a importância de:

Identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas (DE MAEYER, 2013, p. 39).

Observa-se, portanto, a partir do próprio campo socioeducativo e de suas regras que o sistema de atendimento ao adolescente infrator é constituído de contradições e tensões que delimitam as ações individuais e, neste sentido, o fazer cotidiano do instrutor está inserido numa estrutura que tem suas próprias especificidades tanto em relação as formas de sociabilidade – as relações entre os indivíduos – quanto em relação às formas de socioeducar, uma vez que "há em cada campo princípios de organização que são próprios deste campo" (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 89).

Verifica-se, então, que cada oficina do DEGASE tem uma configuração própria; embora a proposta de uma formação socioprofissional seja o fio condutor das ações socioeducativas. Deste modo, buscou-se compreender o movimento que perpassa por cada configuração nas oficinas do DEGASE e quais as dificuldades que instrutores encontram em suas práticas cotidianas e, sobretudo, ao lidar com adolescentes de menor valor social, pois "a maioria desses meninos não tem formação básica, fundamental; ou vão trabalhar com obra ou vão para o tráfico, simplesmente isso" (JOSÉ *appud* SANTOS, 2016, p. 106).

Cabe pensar o percurso entre o mundo da educação e o mundo do trabalho a partir do discurso anunciado pelo instrutor – os caminhos e os descaminhos por que atravessa a juventude como destaca Costa (2006), já que muitos adolescentes ingressam "no mundo do trabalho sem a educação formal completa ou com apenas uma formação reduzida, portanto, sem absolutamente nenhuma capacitação específica" (*idem*, p. 91). Neste sentido,

É muito difícil você, hoje, colocar um garoto na rua e falar assim: esse garoto está aqui; ele vai voltar pra rua; ele vai trabalhar. É muito difícil! Então, a maior dificuldade, pra mim, hoje, dentro do DEGASE, como professor de banho e tosa é você colocar esse garoto na sociedade de novo. É a maior dificuldade (DANIEL *appud* SANTOS, 2016, p. 117).

Enfim, é preciso entender que a inter-relação entre trabalho e educação no sistema socioeducativo pressupõe outros movimentos de formação para cidadania – movimentos que levem em conta que as trajetórias individuais estão circunscritas num campo de possibilidades (VELHO, 2003) que é delimitado pelo social.

Considerações finais

No artigo, em questão, buscou-se refletir sobre a formação para o trabalho e a educação para a formação do ser social – aspectos constitutivos da política socioeducativa no Estado do Rio de Janeiro.

A análise da identidade profissional de instrutores do DEGASE e de suas ações pedagógicas possibilitou a compreensão, ainda que parcial, da configuração

socioeducativa que tem como incumbência promover uma educação para o convívio em sociedade "no sentido, de criar espaços e condições para que os adolescentes e jovens em conflito com a lei [...] possam desenvolver as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5).

Em outros termos, procurou-se pensar na cultura institucional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas na sociedade atual – sociedade essa que não demonstra "um real interesse sobre o que efetivamente ocorre dentro do cárcere ou em uma unidade socioeducativa; sobre a qualidade dos serviços prestados" (JULIÃO, 2014, p. 31).

O estudo empreendido evidencia que o sistema socioeducativo não é apenas constituído pela inter-relação entre trabalho e educação, mas também por uma rede de funções interdependentes. Neste sentido, embora os dispositivos legais orientem as práticas sócio-educacionais; são as ações dos indivíduos que estão circunscritos no espaço do DEGASE que, efetivamente, dão sentido a configuração socioeducativa.

Deste modo, a socioeducação anunciada pelos operadores do sistema socioeducativo – os instrutores – traz à tona o papel formativo da educação profissional que não se limita à aprendizagem de uma técnica, mas que funciona como um instrumento de emancipação social.

Contudo, a formação que prevê um novo tipo de cidadão voltado para o mercado (RIO DE JANEIRO, 2015), seja como sujeito empreendedor, seja como sujeito de consumo corre o risco de "atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe" (SOUZA, 2015, p. 55).

Eis, portanto, a importância de ser o trabalho um instrumento educativo e, principalmente, de formação para humanidade e para a liberdade; pois muitos adolescentes chegam ao sistema socioeducativo marcados por processos de desumanização e exclusão:

O grande erro do sistema brasileiro, no trabalho dirigido ao adolescente em conflito com a lei, é que ele não priva o educando apenas de liberdade. Ele o priva, infelizmente, do respeito, da dignidade, da individualidade, da integridade física, psicológica e moral. As revoltas, as rebeliões e as hostilidades e agressões que ocorrem nas unidades educativas, portanto, não são de caráter proativo. Elas são, na realidade, uma reação dos adolescentes a uma violência maior cometida pelo sistema contra eles (COSTA, 2006, p. 56).

Parte-se, então, do pressuposto de uma nova cultura socioeducativa que leve em consideração o todo social e a "condição humana sobre todas as coisas" (JULIÃO, 2014, p. 16), uma vez que os instrutores participantes do estudo - também operadores do sistema socioeducativo - reconhecem que grande parte da juventude infratora vem de uma classe vulnerável e/ou excluída que sobrevive, historicamente, sob condições adversas e que é con(formada) para uma socialização desigual como coloca Souza (2015).

Eis, portanto, a urgência de saberes e práticas que entendam a igualdade como parte fundamental de um projeto emancipador de socioeducação e que outras concepções possibilitem novas configurações sociais e políticas.

Referências

- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina 1800-1940. In: MAIA, C.N.; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 35-77.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017. 294 p.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro. FGV, 2006. p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. Estruturas e indivíduo. In: BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 45-134.
- BRASIL. **Código de Menores**. Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Brasília, 1979.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Federal nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília, SEDH/CONANDA, 2006.
- CERUTTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: **Jogos de Escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 173-201.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. História da educação escolar e Sociologia: uma relação promissora. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 30, n. 2, abril-junho, 2014. p. 95-116.
- COSTA. Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 156 p.
- DE MAEYER, Marc. Educação na prisão não é mera atividade. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. Educação em Prisões, v. 38, n. 1, jan./mar, 2013. p. 33-49.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 24. 2004. p. 213-225.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p.
- ELIAS, Norbert. O conceito de configuração. In: ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 140-145.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 201 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, n.1, 2003, p. 45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015, p. 228-248.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 312.

GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Entrevista: José Paulo Netto. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, vol.9, n.2. jul./out. 2011, p. 333-340.

JULIÃO, Elionaldo F. Política de execução penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo F. & SANTA RITA, Rosângela Peixoto. **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 11-39.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do Conceito Menor. In: DEL PRIORE. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 129-145.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.

REVEL, Jacques. **Microanálise e construção do social**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-38.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto 42.715 de 23 de novembro de 2010. **Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE/DEGASE**. D. O. do Estado do Rio de Janeiro. Parte I; Poder Executivo Ano XXXVI; Nº 213 de 24 de novembro de 2010. p. 1-10.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Plano Político Institucional – PPI/DEGASE**. Departamento Geral de Ações Socioeducativas, Rio de Janeiro, 2012. p. 368-383.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Projeto Político Pedagógico – CECAP** (Centro de Capacitação Profissional). Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), 2015. p. 1-25.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Carla Ribeiro. **O perfil identitário de instrutores do DEGASE e suas propostas de profissionalização nas oficinas: sintonias e dissintonias**. Rio de Janeiro: 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015. p. 273-290.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. p. 31-48.



SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA: *managers* da educação ou sujeitos da precariedade subjetiva?

SUPERVISION OF TEACHING IN SÃO PAULO:
managers of education or subjects of
subjective precariousness?

SUPERVISIÓN DE ENSEÑANZA PAULISTA:
managers de la educación o sujetos de la
precariedad subjetiva?

*Selma Venco*¹
*Beatriz Garcia Sanchez*²

Resumo: O presente artigo aborda a constituição e a atualidade do trabalho do supervisor de ensino vinculados ao governo do estado de São Paulo. A análise sustenta-se em estudos qualitativos desenvolvidos desde 2010 e, outro, especificamente sobre esse segmento profissional da educação. Evidencia-se a adoção pelo governo paulista da lógica empresarial, com nítidos desdobramentos no trabalho da supervisão de ensino, à medida em que a mensuração desenfreada para apresentação de resultados, por meio de instrumentos homogêneos em contextos de extrema heterogeneidade social. Destaca-se na investigação a presença da precariedade subjetiva entre os profissionais estudados, posto que contam com estabilidade no emprego, mas vivenciam cotidianamente a perda do conteúdo e do sentido do trabalho.

Palavras-chave: Política educacional – Precariedade Subjetiva – Racionalização – Supervisor de ensino.

Abstract: This article aims to discuss the constitution and the actuality of the work of the teaching supervisor linked to the government of the state of São Paulo. The analysis is based

¹ Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com doutorado-sanduíche na Université Paris X, Nanterre e estágios de pós-doutorado no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP e no Laboratoire Genre, Travail et Mobilités da Université Paris X. Atua como docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, como pesquisadora associada do Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: selma.venco@gmail.com

² Mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Supervisora de Ensino efetiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: beatriz-sanchez@uol.com.br

on qualitative studies developed since 2010 and another, specifically on this professional segment of education. It's evident the adoption by the São Paulo government of the business logic, with clear developments in the work of teaching supervision, as the unrestrained measurement for presentation of results, through homogeneous instruments in contexts of extreme social heterogeneity. In the investigation, the presence of the subjective precariousness among the professionals studied, because, as public services they have stability in their job, but they experience daily the loss of the content and the sense of the work.

Keywords: Educational politics – Subjective precariousness – Rationalization – Teaching supervisor.

Resumen: El presente artículo aborda la constitución y la actualidad del trabajo del supervisor de enseñanza vinculados al gobierno del estado de São Paulo. El análisis se sustenta en estudios cualitativos desarrollados desde 2010 y, otro, específicamente sobre ese segmento profesional de la educación. Se evidencia la adopción por el gobierno paulista de la lógica empresarial, con nítidos desdoblamientos en el trabajo de la supervisión de enseñanza, a medida en que la medición desenfadada para presentación de resultados, por medio de instrumentos homogéneos en contextos de extrema heterogeneidad social. Se destaca en la investigación la presencia de la precariedad subjetiva entre los profesionales estudiados, puesto que cuentan con estabilidad en el empleo, pero vivencian cotidianamente la pérdida del contenido y del sentido del trabajo.

Palabras clave: Política Educativa – Precariedad Subjetiva – Racionalización – Supervisor de Enseñanza.

Introdução

O presente artigo tem como propósito debater o trabalho dos supervisores de ensino, que atuam junto às escolas do sistema de ensino paulista, no contexto das transformações da política educacional no Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2018. Toma-se como hipótese, que a despeito desses profissionais não vivenciarem a precariedade objetiva, vivenciam exacerbadamente a precariedade subjetiva (LINHART, 2009).

A análise tem como base um conjunto de pesquisas realizadas desde 2010 com ênfase na relação trabalho e educação, particularmente na política educacional paulista no período em referência e, sobretudo em estudo de caráter qualitativo desenvolvido o segmento em foco no referido estado. Apoiando-se na conceituação do "ponto de saturação" (QUEIROZ, 1991; BERTAUX, 2005) foram entrevistados 6 profissionais que exercem suas atividades em uma região do interior paulista.

A delimitação temporal é iniciada nos anos 1990, período no qual os países industrializados vivenciaram, de diferentes formas, a reestruturação da economia e da produção, resultando em importantes processos de terceirização da força de trabalho, demissões em massa, no caso do Brasil, a flexibilização nas relações de trabalho e, entre outros aspectos, a aceleração da estrutura temporal da sociedade, a qual, segundo Rosa (2013), pode ser compreendida a partir de três dimensões: aceleração tecnológica, aceleração das mudanças sociais e, também, dos ritmos da vida em geral que afeta, inclusive, o tempo livre de cada sujeito. Tal fenômeno é compreendido como decorrente da crise estrutural do capitalismo e das políticas neoliberais implementadas em todo o mundo (MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2009; SAMPAIO, 2011).

Considera-se que a importação da lógica empresarial ao setor público foi a opção adotada pelo Estado brasileiro, com vistas a se desresponsabilizar de suas ações no oferecimento e sustentação de direitos à população. E, para além da transposição da cultura e dos valores caros ao capitalismo, consolidou-se ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) os marcos legais capazes de desobrigar o Estado e favorecer a abertura à empresa privada nas ações públicas e, conseqüentemente, conferindo possibilidades de lucratividade ao segmento privado.

Para tanto, deu continuidade ao *marketing* político já engendrado por Fernando Collor de Melo que, à época, difundia a ideia, por meio de discursos e veiculação de propagandas³, do Estado moroso na tomada de decisões e altamente custoso aos cofres públicos; e, simultaneamente, a noção de um Estado burocrático, com importante inflexibilidade incapaz de atender às premências de uma sociedade em franca mutação. Assim, a proposição para inovar o setor público residia na adoção do Estado gerencialista em defesa da maior agilidade na solução de problemas e, conseqüentemente, na efetividade das políticas públicas.

O texto está organizado em três partes, quais sejam: a construção do contexto político no qual se inscreve a adoção de políticas educacionais, pois se compreende que esse acompanhado dos valores regentes do mercado afetaram diretamente a organização e as condições de trabalho da supervisão de ensino; em seguida, procede-se à análise da constituição do cargo no estado de São Paulo, com vistas a destacar as rupturas e as permanências em suas atividades laborais, para finalizá-lo com as constatações observadas pelos entrevistados acerca da percepção do trabalho que realizam, acompanhadas das considerações finais.

A crise estrutural do capitalismo, a Nova Gestão Pública aplicada à educação

São substanciais os estudos a assinalar a educação como correia transmissora e construtora de ideias e valores do capitalismo (FRIGOTTO, 2001; MÉSZÁROS, 2008; FONSECA, 2009), com vistas a reproduzir as relações sociais presentes na esfera empresarial.

O neoliberalismo surge como forte alternativa para manutenção e o fortalecimento do sistema e em seu bojo gesta a Nova Gestão Pública (NGP) amparada no modelo gerencialista, que encontrou no cenário de crise, terreno fértil para propalar a ineficiência do Estado e conseqüente urgência para redução de custos para o Estado, conferindo ao segmento privado entrada livre na oferta de serviços, parte deles concebidos como direitos à população.

No Brasil, nos anos 1990, a implantação da NGP foi incorporada ao setor público, tanto nas esferas federal quanto na estadual paulista. Concernente à educação, as reformas empreendidas encontraram na gestão gerencialista o apoio necessário à

³ Sobre isso ver, por exemplo, documentário: TENDLER, Silvio. A distopia do Capital. Brasil, 2014. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=A8As8mFaRGU> > Acesso em: 26 fev. 2019

adesão e à introjeção de uma cultura baseada na *quantofrenia* (GAULEJAC, 2007), na obsessão pela mensuração e alcance de metas, bem como na performatividade, por meio de comparações e avaliações.

Uma série de modismos gerenciais acompanharam o período de implantação da NGP e, entre eles a supressão de níveis intermediários de chefias simultaneamente à construção da ideia de autonomia para tomada de decisões, sob o comando da gerência.

De acordo com Boltanski e Chiapello (2009), a expressão "manager" é imputada aos denominados líderes das equipes, os quais se responsabilizam pelo estabelecimento de metas aos subalternos, bem como adotam os melhores métodos para alcançá-las. É na década de 1990, com forte influência do toyotismo, que a caracterização dos profissionais é marcada por ideias que sugerem a execução do trabalho, seja de forma mais colaborativa, marcada por maior flexibilidade e, igualmente, que os denominados colaboradores tenham inclinação para rápidas adaptações e reorganização de percursos frente a imprevistos.

Apreende-se a presença de tais perspectivas no governo paulista associadas à compreensão da educação como capital humano. Schultz (1973) sustenta em sua teoria que via educação e dedicação dos sujeitos é possível alçar a maiores níveis de produtividade no trabalho.

É neste cenário forjado pelo ideário da eficiência, da competitividade e da produtividade e marcado por ações e discurso de modernização do Estado e da educação paulista nos anos 1990, que se insere a reformulação do cargo de supervisor de ensino.

A constituição da supervisão na estrutura SEESP

Com vistas a melhor depreender as atribuições do supervisor de ensino na atualidade, é relevante recuperar a historicidade do cargo, criado em 1974⁴, durante a ditadura civil-militar.

Em sua gênese os traços tayloristas são perseguidos, posto que era nítida e destacada a separação entre o planejamento e a execução e, nessa conjuntura, a supervisão é concebida como um "contramestre" cujo papel era fiscalizar as escolas em duas dimensões: pedagógica, na aplicação do currículo, nos aspectos didáticos; e, administrativa, sobretudo acerca da legislação em vigor, medidas que segundo Cunha (2002, p. 89) era uma ação possibilitadora da "burocratização das mentes e assepsia da docência".

Desde a criação até a atualidade o acesso ao cargo é feito exclusivamente por concurso público e exigia-se, no momento da criação, além da prova e títulos, ter

⁴ Lei Complementar 114/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista –, publicada em 13/11/1974, instituiu legalmente a supervisão na Secretaria de Estado da Educação, com a criação do cargo de supervisor pedagógico

formação em licenciatura plena com habilitação específica⁵ e exercício mínimo de seis anos no magistério, dos quais metade deveria ser como diretor escolar.

As atribuições do cargo foram publicadas apenas em 1975⁶ e referendavam o caráter fiscalizador da supervisão e, compreendemos, um intermediário entre as decisões de gabinete e o cumprimento por parte das escolas.

Com a reorganização da Secretaria de Estado da Educação⁷ em divisões regionais e delegacias de ensino, no ano seguinte, a supervisão acompanha a lógica e passa a atuar regionalmente, com equilíbrio relativo pendente para o campo administrativo, pois ficaram responsáveis por 17 aspectos voltados à administração e outros 13 dedicados aos pedagógicos.

Quadro 1 – Atribuições do Supervisor pedagógico – Decreto nº 7.510/1976

Área Curricular	<ul style="list-style-type: none"> a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular; d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes; h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino; i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios; j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las; l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional; m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino; n) assistir o delegado de ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal.
----------------------------	---

⁵ Definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

⁶ Artigo 7.º do Decreto n. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975

⁷ Decreto N. 7.510, de 29 de janeiro de 1976.

Área Administrativa	<p>a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;</p> <p>b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;</p> <p>c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;</p> <p>d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;</p> <p>e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;</p> <p>f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;</p> <p>g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;</p> <p>h) examinar as condições físicas do ambiente escolar dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;</p> <p>i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;</p> <p>j) opinar quando à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade;</p> <p>l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;</p> <p>m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;</p> <p>n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;</p> <p>o) opinar quanto à mudança da sede de exercício, permuta transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;</p> <p>p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;</p> <p>q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;</p> <p>r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino.</p>
--------------------------------	--

Fonte: Decreto nº 7.510/1976 (SÃO PAULO, 1976)

Elaboração própria

Estudos abordam essa bipartição presente no cargo de supervisão de ensino (NAKANO, 2015; OLIVEIRA, 2012; SAÉZ, 2008; ZACCARO, 2006) e indagam em que medida a fiscalização das escolas estaria deturpando o próprio sentido de sua existência. Para Silva Jr. (2008, p 107), por exemplo, "as escolas não existem para ser administradas e inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam".

Observa-se que nesse período, ano a ano, a supervisão vai sendo foco de alterações, aventando-se a hipótese que havia a intencionalidade em se consolidar um papel efetivo do cargo no âmbito da política educacional. Assim, em 1977, é formulado um "modelo teórico de supervisão [...] que apresenta um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir à orientação da ação pedagógica (SÃO PAULO, 1981, p.13-14). De inspiração estadunidense⁸, o documento insere uma dimensão até então inexistente ao trabalho: a comportamental, em particular o exercício da liderança.

⁸ O documento da SEESP apoia-se nas análises tecidas por William H. Burton e Leo J. Bruckner, no livro "*Supervision: a social process*", de 1955.

Os autores citados no documento oficial indicam ser premente oferecer liderança junto às escolas, com o intuito de asseverar: o curso do programa educacional estabelecido pelo órgão superior; os padrões de comportamento; o sistema de autoridade e satisfação e outras categorias como lealdade e comprometimento dos profissionais da educação nas escolas.

Para o propósito do presente artigo é imprescindível destacar que já nos anos 1970, a SEESP compreendia ser a supervisão responsável por otimizar e racionalizar os recursos com vistas à "melhoria da produtividade do ensino" (SÃO PAULO, 1981, p.31). Assim, intenciona-se destacar que certas atribuições ao cargo imputadas não se referem unicamente à vaga neoliberal, pois já estavam presentes anteriormente nas exigências e expectativas em relação a esses profissionais.

Após quatro anos da criação do cargo, em 1978 novas e importantes alterações são explicitadas pela SEESP⁹. Uma delas refere-se à denominação que passa de supervisor pedagógico para de ensino. A provisão do cargo permanece sendo por concurso público e além da diplomação em licenciaturas, deveria contar com tempo mínimo de seis anos de experiência no magistério, sendo desses três em cargo de especialista da educação e não mais, como antes, na direção escolar.

Congruente a Silva Jr. (2008) constata-se que as origens da supervisão escolar se amparam na cultura autoritária reinante no país naquele período. E será na fase de retomada da democracia brasileira que haverá novas proposições ao cargo.

Em 1985, a Lei Complementar nº 444, em seu artigo 5º, prevê a supervisão de ensino como integrante do quadro do magistério na condição de especialista da educação. E, a despeito da continuidade do ingresso por meio de concurso público, alteram-se as exigências para tal e privilegiam a licenciatura em pedagogia, com habilitação em supervisão escolar. Requisitos dessa natureza alavancaram a oferta de cursos privados¹⁰ para complementação da formação profissional e, mais uma vez, destacamos aspectos relacionados às diversas maneiras de favorecimento do setor privado presentes antes mesmo de serem agudizadas pelos princípios da NGP.

À época, em 1986, ocorre o segundo concurso público – sendo o primeiro em 1981 - com a oferta de 405 vagas, correspondendo a 34% do total de 1.184 cargos integrantes do módulo da supervisão de ensino.

Supervisão de ensino na "era" PSDB no governo paulista: managers da educação?

O estado de São Paulo foi governado pelo mesmo partido político (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) no período de 1995 a 2018¹¹. No plano federal o

⁹ Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978.

¹⁰ Sobre isso ver: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.

¹¹ Não obstante o PSDB tenha vencido novamente as eleições para um novo mandato a partir de 2019, aventamos a hipótese que se trata de uma corrente diferenciada das ocupantes do cargo desde então, porém são indícios insuficientes para aprofundamento da análise no momento da atual publicação.

mesmo partido elege Fernando Henrique Cardoso (FHC), responsável pela Reforma Educacional de 1995.

O contexto socioeconômico mundial e do país nos anos 1990 é marcado pela "era da desertificação neoliberal" (ANTUNES, 2011), sendo FHC responsável por consolidar os passos já trilhados por Collor de Melo anteriormente, rumo à implementação de uma racionalidade regulada pelos princípios neoliberais. Segundo Venco (2016, p. 394):

Fernando Henrique Cardoso, inspirado pela vaga de redução de custos na produção, demissão em massa e terceirização, recuperou imediatamente a concepção de Estado Gerencial presente no Decreto-Lei 200 de 1967, em plena ditadura civil militar, baseada, entre outros aspectos, na transferência da Administração Federal à iniciativa privada. Tal ideário fora implantado pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, orientado pela teoria elaborada pela Nova Direita no Reino Unido e concretizada no governo Margaret Thatcher em 1979, um movimento que fez renascer o neoliberalismo e se posicionou contrariamente aos princípios postulados no Estado do Bem-Estar Social instituído no pós-guerra, a fim de recuperar os países destruídos pela 2ª Guerra Mundial.

A opção política adotada, afirma-se com base em Harvey (2008), defende o livre mercado e imputa ao Estado a responsabilidade das crises permanentes do capital, apologizando sua reforma como garantia para superação dos obstáculos de desenvolvimento do país. Para tanto, os princípios do mercado devem reger as próprias ações do Estado, com vistas a torná-lo mais eficiente.

Para Motta (1988, p. 20),

O Estado, em larga medida, é o locus da cristalização da necessidade de reprodução ampliada do capitalismo em nível internacional e, portanto, o *locus* da violência ou do consentimento necessários para que tal reprodução se realize. Daí os matizes diversos assumidos pelos diferentes Estados capitalistas, conforme a divisão de trabalho internacional.

Compreende-se no presente artigo que o Estado optou por seguir os passos ocorridos no capitalismo global, movido por maiores margens de lucratividade e forçosa inovação dadas as características do modelo engendradas pelos fenômenos da mundialização e financeirização da economia. Nesse sentido, as empresas abandonam os princípios fordistas, marcados pela rigidez no processo de trabalho e por certa vitaliciedade no emprego, para serem substituídos pelos oriundos do toyotismo e incorporam valores vinculados à polivalência, à fábrica enxuta e, sobretudo aos fortes processos de demissão e terceirização da força de trabalho, estratégias, como forma de manutenção da hegemonia do capital.

A flexibilidade como palavra de ordem refere-se às relações de trabalho, que confere maior plasticidade às contratações, ao estabelecimento de jornadas e volume de trabalho, às formas de remuneração variável, que privilegia a premiação em lugar de aumento salarial efetivo entre outros aspectos; e, nesse sentido uma nova gestão do trabalho ganha sentido diferenciado no cotidiano das empresas.

O movimento de demissão em massa nos anos 1990 cultivou a "pedagogia do medo" entre trabalhadoras e trabalhadores e promoveu um engajamento subjetivo às normas e às exigências por maior produtividade. Característica denominada por Boltanski e Chiapello (2009) de "novo espírito do capitalismo", um mote assessor para

o cumprimento de níveis mais elevados de exploração da força de trabalho. Para esse autor e autora (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42): "o espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela".

Será nessa perspectiva, segundo os mesmos autores, que a gestão do trabalho atuará no sentido de cooptar principalmente os gerentes e executivos, aos quais serão demandadas uma flexibilidade para contornar os obstáculos e um robustecimento da confiança prevalente entre os ocupantes do cargo, com vistas a obter maior adesão aos princípios e, no caso desse artigo, à política educacional.

Destaque-se que para Boltanski e Chiapello (2009) o termo *manager* (gerente) é oriundo das práticas gerencialistas dos anos 1980 e são eles os responsáveis por assumirem a liderança, espalhar carisma e identificar talentos nas empresas. Nos anos 1990 há ligeira alteração reafirmando a era da flexibilização e, portanto, valorizando os aspectos comunicacionais, a capacidade trabalhar projetos envolvendo outros participantes e, seguindo o manual toyotista: ser capaz de responder a contento as circunstâncias imprevistas e arcando com as responsabilidades das ações.

Na educação a propagação das ideias calcadas na eficiência e eficácia, aportou valor superdimensionado à formação para o mercado, aspecto que segundo Ball (2004, p. 546-547):

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Todavia, para que essa proposição se consolide são necessários elementos capazes de garantir sua viabilização. Assim, a categoria contradição se expressa de diversas formas nessa opção política, a qual visa abandonar o Estado Burocrático passando-o ao Gerencial, mas não prescinde do uso de ampla burocracia.

Com base em Tragtenberg (1989) é possível reiterar que a burocracia é um tipo de poder que visa controlar diversos aspectos das dimensões profissional e pessoal da população. No contexto da supervisão de ensino é fulcral refletir sobre os efeitos de tal concepção ao ser transposta à administração escolar. E, para tanto, recuperamos a conceituação formulada por Motta (1981), sob a qual indica que a burocracia assume três contornos, pois ela se expressa como: poder, especialmente na disputa entre classes sociais para dominar a separação entre trabalho manual e intelectual, desdobrada em posicionamentos distintos na pirâmide hierárquica e social. No que tange ao Estado, esse aclimata certa conjuntura, a fim de lograr obediência, particularmente como emissor de leis e, lembrando a definição de Weber (2000) afirmando o Estado como portador do monopólio da violência, fazendo uso dela como forma de controle e subordinação; controle, particularmente sobre a divisão do trabalho, com hierarquias delimitadas orientadas para garantir a produção; e, como alienação, pois a partir do estranhamento em relação ao trabalho, posto que é distanciado da apropriação do conteúdo do seu trabalho.

Tal perspectiva auxilia na compreensão do papel do Estado, em particular na administração escolar, pois esse lança mão de suas prerrogativas para fomentar a estrutura burocrática e, orientando-se pelos princípios "científicos" da administração clássica amálgama a administração pública à privada e cria medidas e critérios de avaliação de desempenho que, segundo Sander (2007, p. 29), "leva a uma submissão dos objetivos educacionais ao atendimento das necessidades do mercado".

Destarte, pode-se afirmar com base em Tragtenberg (1989) e Motta (1981) que a burocracia é parte fundamental para a criação e sustentação de um sistema de dominação calcado na divisão entre os que pensam, planejam e os executores. E, que a NGP distante de abandonar o estado burocrático, o reafirma e o intensifica.

A pesquisa documental realizada aponta que nas escolas públicas paulistas houve nas duas últimas décadas a concretização da hiperburocratização, conceito cunhado por Lima (2012) se expressa na constituição de robustos meios de racionalização e de padronização de procedimentos - e, acrescentamos, inclusive os de caráter intelectual - os quais dialogam com práticas de hipervalorização dos aspectos quantitativos e de competitividade. É possível exemplificar uma das ações emissárias de tal perspectiva: a Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo, iniciativa que aparentemente poderia dinamizar o fluxo de dados e informações escolares, de fato ocorre em um momento de importante falta de funcionários e intensificação do trabalho de todos os segmentos profissionais presentes na escola e incide diretamente nas formas de controle dos procedimentos. No caso da supervisão de ensino, a tarefa de orientar e monitorar as formas de preenchimento do sistema contribuíram para ampliar o tempo de permanência nas escolas, com nítido prejuízo de outras atividades de cunho pedagógico.

Destaque-se que as medidas adotadas na política educacional embalam um discurso em prol da qualidade de ensino. Compartilhamos a perspectiva construída por Shiroma et al (2005) que recupera a formulação de Jameson (1997) acerca da "hegemonia discursiva" sustentada: "pela vulgarização do 'vocabulário da reforma' pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida que consegue 'colonizar' o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade" (JAMESON, 1997, p. 429)

Se o 'vocabulário da reforma' propaga o aumento da qualidade do ensino, recuperamos o questionamento de Gaulejac (2007): como é possível se colocar contra tal propósito? A devida atenção ao discurso gerencialista remete à compreensão que o discurso gerencialista intenta sensibilizar e tangenciar valores caros aos profissionais da educação:

Depois da celebração da mudança nos anos 1970, da excelência nos anos 1980, a noção de qualidade se difundiu no decorrer dos anos 1990 na maioria das grandes empresas. Seu sucesso ultrapassou amplamente a esfera das empresas privadas. A qualidade é uma utopia mobilizadora que suscita em primeiro lugar o entusiasmo e o consenso. Ela permite ultrapassar os objetivos de desempenho, de rentabilidade e de proveito que conotam preocupação "baixamente" financeiras. Como poderíamos estar contra a qualidade? (GAULEJAC, 2007, p. 85)

O novo "vocabulário" revela a cultura gerencialista, em particular a relativa ao desempenho e que estabelece parâmetros de produtividade expressos em resultados.

O trabalho da supervisão de ensino é diretamente afetado por tal ideologia e observado na pesquisa empírica a postulação de Ball (2005, p. 545) que "o gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador" e que passamos a discuti-la no item seguinte.

Intensificação do trabalho e precariedade subjetiva: marcas da atuação do supervisor

O cargo de supervisor de ensino é o mais elevado na estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), o melhor remunerado em relação aos demais e com a atribuição máxima de consolidar e fiscalizar - a despeito do subterfúgio discursivo, ou do "vocabulário da reforma", do monitoramento e acompanhamento tecido pelos documentos oficiais - a concretização da política e dos programas delineados *semper* no interior do gabinete SEESP, o que remete imediatamente à exclusão da participação da comunidade escolar, dos coletivos organizados, associações e sindicatos.

São 1593 supervisoras e supervisores de ensino, sendo que destes 40% são designados (SEESP, 2018). As vacâncias do cargo são preenchidas por diretores e ou professores efetivos, cujos cargos são, por sua vez, ocupados por professores efetivos e por não efetivos, respectivamente, formando assim um efeito dominó no provimento dos cargos frente à ausência de concursos públicos em número suficiente para manutenção de um quadro completo de profissionais.

Para o exercício das atribuições, a pesquisa realizada apreendeu um duplo movimento: de um lado, apresentou um grupo de profissionais inquietos com o clima organizacional marcado pela instabilidade e insegurança na SEESP e apresentando elementos que conformam e interferem na subjetividade dos supervisores de ensino: o perfil esperado e cobrado pela SEESP, a percepção em relação à organização do seu trabalho, as disposições e preceitos legais e oficiais para o cargo, o cotidiano de trabalho, o nível de autonomia, as relações interpessoais na Diretoria de Ensino e nas escolas, o sentido de coletivo e os desdobramentos do trabalho na vida pessoal; por outro, são, eles próprios, geradores de um processo de intensificação do trabalho nas escolas por serem reconhecidos como representantes das instâncias superiores em suas visitas e desempenharem tarefas de controle e de tentativa de regulação dos processos escolares (ADRIÃO, 2006) e não como possíveis vítimas dessa lógica.

Quando eu era professor e o supervisor porventura estivesse na escolar (...) nós éramos recebidos na porta por alguém com a seguinte frase: 'o supervisor está aí'. Essa frase simples significava que algumas coisas feitas no dia a dia não podiam ser feitas porque o supervisor estava na escolar. Ou quando se avisava: "quarta-feira, quinta-feira o supervisor vai estar aqui a tarde", ou seja, o que estava subentendido nessa simples "informação"? Que algumas coisas que se faziam... não podiam ser feitas. Eu acho que isso define de um modo geral a relação da supervisão com as escolas, isso de um modo geral, na prática varia de supervisor para supervisor... (SUPERVISOR DE ENSINO, 2018)

O conjunto de entrevistas revela um *gap* entre as perspectivas que o cargo lhes confere e a confrontação com a realidade, marcada pela premência de prazos e demandas diárias e diferenciadas oriundas do órgão central. Tais aspectos, observou-

se, aponta para uma permanente insatisfação com a execução do seu trabalho e amputado do seu "poder de agir" que, segundo Yves Clot (2010, p. 8) "a pessoa age sem se sentir ativa" e apartada do sentido da sua atividade profissional:

Quando você está na direção a gente tem uma outra visão do que é ser supervisor, dá a impressão que o supervisor (risos) ele teria uma varinha mágica que ia resolver todas as questões pra gente, e na direção você não está muito ligada na legislação (SUPERVISORA DE ENSINO, 2018)

A premência em seguir a legislação, as recomendações e normas emitidas pela SEESP se configuram como uma tentativa de prescrever o trabalho intelectual desses profissionais e constata-se sinais de resistência contra tal movimento, expressando um esforço de conservação dos espaços de atuação, que significam realizar uma atividade vinculada à formação e aos anseios para seu exercício.

Todavia, o pessimismo esteve mais presente nos relatos que as formas de contraposição à política, especialmente frente à atestação das atribuições concernentes à fiscalização, um verdadeiro "cobrador de resultados", o contramestre não mais carregando uma prancheta e o cronômetro, mas com tablets e computadores exercendo, contudo, a mesma função.

Os depoimentos expressam o conceito forjado por Clot (2010) – o trabalho impedido –, pois o debate sobre a prática pedagógica, a implementação da gestão democrática entre outros aspectos é anulados frente às demandas para cumprimento das normas e orientação para procedimentos administrativos.

Na minha Secretaria da Educação imaginária, e na minha visão de um sistema educacional, o supervisor tal qual atua hoje não teria espaço [...]. Justamente, porque se for para ele fazer um trabalho burocrático, você pode contratar um monte de gente aí ... E se for para fazer um trabalho pedagógico ou fundamentalmente pedagógico com esta postura de controle ... Ou seja, a supervisão, embora não seja mais, está ligada ainda à velha inspetoria [...] Mudou. Não é mais um inspetor de escola. As suas atribuições ... algumas desapareceram, outras foram diminuídas, muitas foram acrescentadas. Mas o espírito se manteve, mesmo quando a atuação é pedagógica esse espírito se mantém, tá? Por isso que eu falo... para continuar desta forma... teria que ser extinto simplesmente. O que nós fazemos quanto ao serviço burocrático e que é necessário fazer e continuar fazendo ... poderia ser feito por burocratas ... Não precisa exigir 10 anos de experiência, um curso de pedagogia etc. Não. É absolutamente desnecessário. E, se for para fazer o trabalho fundamentalmente pedagógico, essa estrutura não serve (SUPERVISOR DE ENSINO, 2018)

A análise da supervisão de ensino à luz dos conceitos construídos por Danièle Linhart (2009) acerca das precariedades objetivas e subjetivas, revela aproximações e distanciamentos. A precariedade nas relações de trabalho foi inicialmente formulada por Robert Castel (1998), cuja compreensão remetia à vulnerabilidade dos vínculos empregatícios, a jornada parcial e ou flexível, o trabalho sem proteção social, fenômeno que arquiteta um processo que é o da precarização das condições de vida.

Linhart, por sua vez, retoma a proposição de Castel e distingue dois tipos de precariedade: a objetiva, seguindo os passos do referido autor; e a subjetiva que, segundo ela, é mesmo em situações que as trabalhadoras e trabalhadores contem com estabilidade no emprego e direitos a eles vinculados, guardam um sentimento de não ver sentido na realização do seu próprio trabalho, um esvaziamento de conteúdo, a falta

de coletivos para debater situações e formas de superar obstáculos, de compartilhar experiências exitosas. Essa frustração dialogando diretamente com exigências sempre urgentes e convivendo com um sentimento de não responder a contento os requisitos impostos pela política na atividade profissional.

Nestes termos, a pesquisa realizada com supervisores de ensino indica que esses profissionais também estão submetidos a um processo de intensificação do trabalho e precariedade subjetiva. Revelam em entrevista, que se sentem inseguros frente as demandas e cobranças por resultados e por controle dos processos nas escolas, seja por parte da SEESP, ou por parte do dirigente de ensino. Evidenciam que há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e é justamente nesta articulação entre o prescrito e o possível de ser realizado que o supervisor realiza seu trabalho, caracterizado por sofrimento e relações conflituosas com os profissionais das escolas e das diretorias de ensino, inclusive com os próprios pares.

Assim, apreende-se, os supervisores de ensino estão progressivamente submetidos a vivenciar um tipo de precariedade de ordem subjetiva em razão das exigências e tarefas que lhe são imputadas.

Soma-se a esses aspectos o processo de intensificação do trabalho que, segundo Dal Rosso (2008, p.21), está vinculado à organização do trabalho nas quais são requisitadas condições não apenas físicas, mas também emocionais, intelectuais e psíquicas. Ou seja, é um processo concernente ao conjunto das "todas as capacidades do trabalhador, sejam as do seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização".

No contexto da sociedade capitalista atual a intensificação do trabalho está completamente articulada às políticas de desempenho por cumprimento de metas e resultados que independentemente de serem quantitativamente ou qualitativamente maiores, exigem maior dedicação do trabalhador a fim de aumentar cada vez mais a sua rentabilidade.

As condições de trabalho, percebeu-se na pesquisa, são, nesse estágio do capitalismo marcadas por sofrimentos, conflitos, competitividade, exaltação ao individualismo e caracterizam a estratégia gerencialista de esfacelamento dos coletivos e da constituição de práticas solidárias.

Desta forma, provocar a sensação de desconforto e insegurança no trabalho passa a ser uma estratégia deliberada por parte das empresas para que as identidades profissionais sejam desestabilizadas e obstem a formação de uma rede de solidariedade (LINHART, 2011). Para Metzger (2011, p. 13), "quanto menos margem de manobra e trabalho coletivo existirem, mais crescerá a penosidade, degradando simultaneamente as condições de saúde psíquica e física dos trabalhadores".

Venco (2016, p. 84), ao analisar os tipos de precariedade e a penosidade, entre os professores da rede estadual paulista, no contexto da nova gestão pública, chama a atenção para as contribuições da sociologia francesa e da psicologia social na ampliação da compreensão acerca do fenômeno da penosidade. Para além do tratamento dado no campo da saúde, mais restrito à saúde dos trabalhadores cujo exercício profissional ocorre em área de risco e no campo do direito, que considera o trabalho penoso aquele

marcado pelo "tédio, pela severidade e pela insalubridade", os aportes do campo da sociologia para o entendimento da penosidade consideram que "deve abarcar um universo para além dos riscos ambientais, pois as formas de pressão, a intensificação do trabalho, as práticas gerenciais contribuem para diferentes formas de adoecimento".

Para Linhart (2011, p. 151), a penosidade decorre de uma "sensação de injustiça e de desordem, acrescida à de impotência", que pode resultar em sofrimento e adoecimento proporcionalmente maiores se o sentimento não for partilhado com o coletivo profissional. "São penosidades, porque lhes parecem injustificadas, quer elas firam sua identidade profissional ou sua autoimagem, quer sejam vividas como um não reconhecimento das suas necessidades de fazer um trabalho de qualidade, verdadeiramente profissional" (LINHART, 2011, p. 150).

As entrevistas indicam que os esforços e o trabalho realizado, bem como os avanços da aprendizagem nas escolas não são valorizados caso as exigências da SEESP em termos de cumprimento de metas e resultados não sejam atendidas. Evidência disso é a política meritocrática da SEESP de pagamento condicional do bônus aos profissionais da escola relacionado ao alcance dos objetivos pré-estabelecidos pela SEESP.

Para os supervisores de ensino entrevistados aspectos de naturezas externa e interna à escola que interferem no trabalho e na aprendizagem dos alunos, não são considerados.

Até a própria questão social das crianças, o nível que ela chegou pra aquele professor, de repente o muito que aquele professor fez ainda não deu conta, mas ele fez muito, só que o aluno estava com o índice, habilidades muito rasas, mas não foi o professor que não conseguiu, ele conseguiu até pelo que ele estava, do ponto que ele estava, ele conseguiu muito, mas a prova do SARESP não vai avaliar isso, são perguntas já fechadas ali para todo mundo e não vai avaliar o quanto aquele aluno cresceu naquele ano, comparado com ele próprio, e a gente vê que tem muito aluno que cresceu, mas ele ainda não consegue atingir o esperado pra aquela série.
(ENTREVISTA COM TARSILA)

A sensação de impotência e de frustração relatada por supervisores de ensino no exercício de seu trabalho expressa, em nossa análise, a gradual incorporação da lógica gerencialista entre estes profissionais, o qual gera uma ambiguidade conflituosa entre uma lógica de gestão e uma lógica profissional, já que por um lado realizam um trabalho de orientação e acompanhamento em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos e observam o empenho da equipe escolar e por outro se sentem pressionados pelo cumprimento de resultados e metas que uma vez não alcançados tornam o trabalho sem sentido.

A pesquisa revela a existência de uma política de responsabilização sobre os supervisores de ensino:

[...] o próprio controle psicológico dessa cobrança insistente o tempo todo e de porque assim, é o tempo todo nas entrelinhas dizendo isso ... olha porque a sua escola não está bem é porque você não está fazendo o trabalho como deveria ser feito, né? Então isso é a primeira coisa. Porque quer queira ou quer não, a gente acaba entrando nessa *vibe*. Quando você vê, você está se achando incompetente ... como assim a escola não atingiu (o resultado)? O que que eu não fiz? O que eu deixei de fazer para que ela não tenha conseguido? Então a gente acaba lá absorvendo muito disso. Então de vez em quando a gente fala: opa, pera aí... não é

bem assim, não ..., mas quando você se vê de novo, você está de novo mergulhado (ENTREVISTA COM DANDARA)

Gaulejac (2007), aponta para uma ambiguidade expressa na gestão gerencialista entre uma propalada e incentivada prática da autonomia, criatividade, inovação, trabalho em equipe e uma prática de gestão sustentada em ferramentas prescritivas, normativas e de responsabilização sobre os resultados. A pesquisa indica que no caso dos supervisores de ensino esta ambiguidade se manifesta em demandas de trabalho de implementação, monitoramento e controle de políticas nas escolas, com o propósito de garantir o cumprimento de metas estabelecidas pela SEESP.

Considerações finais

O artigo visou debater a constituição e transformação do cargo referente à supervisão de ensino no estado de São Paulo, especialmente no contexto da consolidação de políticas de caráter neoliberal na educação.

Com base na bibliografia abordada na análise constata-se a adoção por parte do governo paulista à Nova Gestão Pública e aos princípios a ela intrínsecos sustentados por forte racionalidade técnica e gestão por resultados.

As reformas empreendidas a partir de 1995 trouxe para o interior das escolas e do órgão central a competitividade, a avaliação de desempenho, a normatização extremada que desconsidera as condições objetivas vivenciadas pelas diferentes escolas em contextos extremamente heterogêneos.

O ato de levantar o véu da supervisão (Marx, 1980) levou a apreender, de um lado, as mensagens presentes nas entrelinhas dos documentos oficiais; de outro, ouvir os depoimentos dos profissionais possibilitou compreender a precariedade subjetiva entre o grupo.

A supervisão de ensino constituída por lei como aquela responsável pela consolidação da política com a máxima eficiência. Não se trata, porém, de se posicionar contrariamente à melhoria da qualidade de ensino e avaliação de processos, mas vislumbrar como essas baseiam-se em ideais delineados em gabinetes cujo contato com o exterior projeta uma imagem embaçada da realidade das escolas e das comunidades. E imputam aos profissionais da educação: professores, diretores (agora gestores), supervisores e funcionários condições de trabalho incondizentes com o cotidiano e com a extrema desigualdade social.

Nesse contexto, apreendeu-se, são incontestes os conflitos vivenciados pelo segmento analisado.

Nota-se que as questões subjetivas estão ligadas às percepções, às crenças, aos valores e aos sentimentos dos supervisores de ensino que vivem individual e coletivamente conflitos desencadeados pelas contradições entre as prescrições e a realidade no desenvolvimento do trabalho e pelas cobranças e pela responsabilização pelos baixos desempenhos. Decorrente dessas contradições, o trabalho real, a atividade encontra-se muitas vezes impedidas, conforme as manifestações dos entrevistados. A inviabilidade das tarefas apresentadas diante das condições de trabalho encontradas

nas escolas leva à realização, por parte do supervisor de ensino, de um trabalho esvaziado de conteúdo e sem sentido.

Constatam-se expressivas permanências nas atribuições legais para o exercício do cargo de supervisor de ensino desde a sua institucionalização em 1974. Porém, as formas para exercício do cargo sofreram relevantes modificações, com desdobramentos importantes tanto para a vida profissional quanto pessoal desse segmento. É possível afirmar que a partir de 1995 ocorreu relevante intensificação do trabalho dos supervisores de ensino não apenas pela ampliação das demandas, mas pelo fato de que estas implicaram na exigência de maior implicação física e emocional, pois os imprevistos, as emergências, as demandas com curto prazo de execução se acumulam ao trabalho cotidiano.

As resistências são presentes frente a esse cenário e à própria precariedade subjetiva vivenciada, muitas vezes de forma inconsciente, mas elas precisam ser canalizadas e fortalecidas para não recair na constatação de uma das entrevistadas:

[...] eu não vejo perspectivas de ... se nós tivermos uma continuidade política. Porque nós precisamos pensar também nisso, nós estamos há 20 anos de um mesmo partido que tem um projeto político e que está claro que, por exemplo, esse perfil do propositor passa longe do que eles esperam de nós.... Então, assim, se nós tivermos continuidade disso (dessa política), nós seremos cada dia mais tarefeiros, mais executores das políticas públicas realmente que forem determinadas para as escolas (ENTREVISTA COM DANDARA).

Referências

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** [online]. 2004, v. 25, n. 89, p.1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**. [online]. v. 35, n. 126, p.539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.
- BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin, 2005.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009

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

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

HARVEY, David. Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

JUNIOR SAMPAIO, Plínio de Arruda. A crise estrutural do capital e os desafios da revolução. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE Rodrigo (org.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011, p. 199-210.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-155.

LINHART, Danièle. Entrevista. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149 - 160, mar. / jun. 2011. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r338.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

LINHART, Danièle. **Modernisation et précarisation de la vie au travail.** Papeles del CEIC. Vol. 1, marzo-sin, 2009, pp.1-19. Universidad del País Vasco.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1980.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METZGER, Jean-Luc. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 36, n.123, p. 12-24, 2011.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. O que é burocracia. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. As formas organizacionais do estado. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 15-31, dez. 1988. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901988000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901988000400003>.

NAKANO, Erica Cristina Bessa. **Entre o administrativo e o pedagógico**: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto de. **Sentidos da supervisão de ensino**: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. 2012. 162 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

ROSA, Hatmut. **Accélération**: une critique social du temps. Paris: La Découverte, 2013.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. São Bernardo do Campo, 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em ação**. Coord. Loyde Amalia Faustini. 3. ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.

SANCHEZ, Beatriz Garcia. **A organização do trabalho dos supervisores de ensino da rede paulista**: intensificação do trabalho e precariedade subjetiva? 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 114/1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto N. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975**. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto N. 7.510, de 29 de janeiro de 1976**. Reorganizou a Secretaria de Estado da Educação.

SÃO PAULO (Estado) **Lei Complementar nº 201/1978**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA Jr., Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da nova gestão pública no trabalho docente. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 6, n. 1, p.72-90, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341/19166> Acesso em: 14 jan.2019.

WEBER, Max. **Ciência e política**. Duas vocações. 16ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: um agente do processo educacional em ação. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.



TRABALHO DOCENTE: do assalariamento à organização político-sindical

TEACHING WORK: from wage base
to political-union organization

TRABAJO DOCENTE: del asalariamiento
a la organización político-sindical

Hugo Leonardo Fonseca da Silva¹

Resumo: O artigo consiste em um estudo bibliográfico de recorte histórico-sociológico que trata da transformação do ofício do magistério em trabalho assalariado como resultado do processo de funcionarização dos professores e da estatização da educação escolar. As análises apontam que o trabalho docente tem se constituído de acordo com as seguintes contradições: a materialidade do assalariamento e as ideologias da vocação e do sacerdócio; a ambiguidade da condição de classe desses trabalhadores em função da natureza intelectual do trabalho docente, da inserção de classe e da posição ocupada na divisão social e técnica do trabalho; e as formas contraditórias de remuneração da força de trabalho docente relacionadas, predominantemente, às políticas educacionais. A literatura indica que os desdobramentos dessas contradições são a proletarianização desses trabalhadores e sua consequente organização político-sindical

Palavras-chave: Trabalho Docente – Trabalho Assalariado – Sindicalismo.

Abstract: The present work is a bibliographical study of historical-sociological clipping that deals with the transformation of the teaching profession into salaried work as a result of the process of teachers' functioning and the nationalization of school education. The analyzes indicate that the teaching work has been constituted according to the following contradictions: the materiality of wage labor and the ideologies of vocation and priesthood; the ambiguity of the class condition of these workers in function of the intellectual nature of the teaching work, the insertion of class and the position occupied in the social and technical division of labor; and the contradictory forms of teacher workforce remuneration related predominantly to educational policies. The literature indicates that the unfolding of these contradictions is the proletarianization of these workers and their consequent political-union organization.

Keywords: Teaching Work – Salaried Work – Syndicalism.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. É membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Práxis (FEFD/UFG), do Núcleo de Estudos Marxistas sobre Sociedade, Subjetividade e Educação (FE/UFG) e do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). E-mail: hglcofs@gmail.com

Resumen: El presente trabajo es un estudio bibliográfico de recorte histórico-sociológico que trata de la transformación del oficio del magisterio en trabajo asalariado como resultado del proceso de funcionamiento de los profesores y de la estatización de la educación escolar. Los análisis apuntan que el trabajo docente se ha constituido de acuerdo con las siguientes contradicciones: la materialidad del asalariamiento y las ideologías de la vocación y del sacerdocio; la ambigüedad de la condición de clase de esos trabajadores en función de la naturaleza intelectual del trabajo docente, de la inserción de clase y de la posición ocupada en la división social y técnica del trabajo; y las formas contradictorias de remuneración de la fuerza de trabajo docente relacionadas, predominantemente, a las políticas educativas. La literatura indica que los desdoblamientos de esas contradicciones son la proletarización de esos trabajadores y su consecuente organización político-sindical.

Palabras clave: Trabajo Docente – Trabajo Asalariado – Sindicalismo.

Introdução

Nas últimas três décadas a preocupação em investigar o trabalho docente na perspectiva das Ciências Sociais tem se ampliado, buscando-se analisar e compreender desde os elementos inerentes ao labor e ao conhecimento desses trabalhadores até os determinantes sócio-históricos que constituem a base material explicativa dos processos de trabalho e das formas de organização política presentes na profissão do magistério inserida no sociometabolismo do capital. Entretanto, a questão do assalariamento do trabalho docente é um tema de reduzida preocupação nos referidos estudos.

A compreensão dos elementos constitutivos da dinâmica do estranhamento e da degradação do trabalho docente, bem como das formas de resistência por meio da organização político-sindical nos moldes das lutas sociais do proletariado perpassa pelos mecanismos históricos e contraditórios de assalariamento do magistério no interior da totalidade social do trabalho. O presente trabalho é um estudo teórico-histórico que trata da transformação do ofício do magistério em trabalho assalariado como resultado do processo de funcionarização dos professores e da estatização da educação escolar cujos desdobramentos histórico-concretos se caracterizam pela proletarização desses trabalhadores no Brasil e sua consequente organização político-sindical.

As determinações do assalariamento da força de trabalho docente

O trabalho docente aqui é compreendido como uma das expressões do trabalho social total, que se objetiva pelas mediações das circunstâncias determinadas de diferentes particularidades históricas. Assim, o trabalho docente representa o papel em que determinados indivíduos exercem, de forma profissional (professoras e professores), o ato de produzir conscientemente a humanidade construída social e historicamente em cada indivíduo singular. Tal definição compreende essa prática social como ação intencional que se materializa não só como exigência do e para o trabalho, mas ela própria (a prática educativa) se constitui como um processo de trabalho (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000, p. 16) identifica o trabalho educativo e, portanto, a intervenção do trabalho docente como "trabalho não-material" em que o ato de produção e o produto não se separam; a produção e o consumo dos processos educativos ocorrem simultaneamente. Para o autor, o "trabalho não-material" se refere à "[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana."

Entretanto, essa atividade, como as demais ações humanas, é realizada de acordo com determinadas circunstâncias histórico-sociais que medeiam a forma de ser do trabalho docente e dos trabalhadores que exercem essa atividade. Entre outras determinações, os elementos objetivos e subjetivos que estão presentes na materialização do trabalho docente são marcados pelas relações sociais de classe, compreendidas aqui como mediação central do processo de assalariamento do trabalho docente.

A experiência e os estudos sobre as condições de exercício do trabalho docente nos mostra que esta é uma profissão extremamente degradada, marcada por processos alienantes e pela divisão técnica e social do trabalho, exercida mediante péssimas condições de trabalho – falta insumos pedagógicos, prédios mal estruturados, salas insalubres e hiperlotadas, formação insuficiente e precária, emprego temporário – e salários aviltantes diante das crescentes exigências e da quantidade de investimento necessário à sua reprodução como força de trabalho assalariada (formação superior inicial e permanente, cursos, livros etc).

O assalariamento do trabalho docente é resultado dos processos de funcionarização dos professores e estatização da educação escolar. Na medida em que o Estado assume o papel de provedor central da educação escolarizada², os trabalhadores docentes passam a fazer parte da massa assalariada dos funcionários da burocracia estatal. Os proventos individuais percebidos pelos professores em virtude dos serviços educacionais prestados para a comunidade ou para a igreja são substituídos pela remuneração salarial. De trabalhador individual, quase artesanal, os professores e professoras se tornam trabalhadores coletivos sem o controle pleno dos meios de produção de sua atividade.

A questão do assalariamento do trabalho docente pode se configurar como um fator importante na elaboração de uma identidade política dos trabalhadores em educação, na medida em que o exercício do ofício de professor/a passa da esfera ideológica da "vocação" (nas suas diversas configurações) para o campo das relações de produção da vida material. Nesse sentido, esses trabalhadores e trabalhadoras se aproximam das condições de vida e de trabalho do conjunto dos trabalhadores assalariados e inicia um processo de construção de representações e de uma autorrepresentação com os setores oprimidos da sociedade na luta por dignidade e liberdade.

De acordo com Hypólito (2001), o processo de proletarização do trabalho docente ocorre na medida em que essa atividade passa a ser caracterizada pelo regime

² Sobre o processo de organização estatal da escola e a transformação dos professores em funcionários do Estado, ver: Hypólito (2001) e Nóvoa (1991).

assalariado, pela perda do controle sobre o processo do trabalho. A funcionarização do trabalho docente foi somente o primeiro passo na direção de organização do trabalho escolar nessas instituições a partir das formas de gestão e controle de trabalho presente nas empresas capitalistas. A partir daí decorreram os processos de desqualificação, degradação e fragmentação do trabalho, promovidos pela divisão técnica do trabalho que se caracteriza pela inserção da figura do especialista na educação.

Outra questão importante resulta na crescente intensificação do trabalho docente objetivada: a) pela burocratização da atividade do magistério (preenchimento de fichas, relatórios, diários); b) pelos baixos salários que passam a exigir desses trabalhadores e dessas trabalhadoras uma longa jornada de trabalho a fim de complementar seus salários; e, c) pelas atuais exigências de formação do "novo trabalhador" que determinam aos professores a permanente qualificação – feitos geralmente às custas dos próprios trabalhadores, em cursos de finais de semana, prolongando, mais ainda, sua jornada de trabalho.

A questão do assalariamento do trabalho docente implica num processo de adequação dessa atividade às determinações do capital sobre a totalidade do trabalho social, cujo resultado é a alienação do trabalhador por meio da expropriação dos meios de produção de sua atividade, de seu produto, de seu saber e dos processos de objetivação dessa atividade. Com o advento da estatização da educação e da massificação das instituições escolares, os professores passam à condição de dependência desses espaços para a efetivação do ofício, ou seja, a docência sai da esfera de atendimento particularizado e da condição de espaço extraordinário (na própria casa do mestre ou em locais improvisados para a realização de atividades de ensino) para a centralização das instituições sobre o controle do Estado ou de empresários licenciados pela administração estatal a comercializar educação, absorvendo, desse modo, a lógica gerencial capitalista do trabalho.

As novas formas de organização da educação escolar, inauguradas pela sua estatização, tornam a atividade do magistério e o trabalho dos indivíduos que o exerce uma mercadoria objetivada em força de trabalho a ser trocada por salário no mercado de trabalho. É importante ressaltar que a organização societal capitalista institui todos os indivíduos como vendedores de mercadoria. De acordo com Marx (1975), a transformação da produção em geral em produção de mercadorias torna todos, inevitavelmente, em vendedores de mercadoria, sejam elas objetos, serviços ou a própria força de trabalho. No modo de produção capitalista, a acumulação e a autoexpansão são finalidades últimas de toda atividade. A contradição está posta no fato de a única mercadoria que os trabalhadores possuem para vender é sua própria vida, pois os meios de sua produção não lhe pertencem.

Aos trabalhadores não há possibilidade real de escolha de suas ações no mercado de trabalho. Esses, inevitavelmente, vendem suas forças de trabalho em troca de salários. Essa relação de troca é condição inerente à própria produção do capital em sua forma societária, sendo, portanto, necessária à constituição e reprodução das formas metabólicas do capitalismo e em sua constituição mesma como classe trabalhadora.

Mas, nessa relação, o que caracteriza o salário? A real aparência do salário se configura como o valor de troca, o preço pago pela mercadoria força de trabalho, caracterizando-se pela quantidade de dinheiro que os donos dos meios de produção

pagam ao trabalhador por um determinado tempo de seu trabalho ou pela execução de uma determinada tarefa (MARX, 1980). No interior das relações sociais de produção capitalistas, o trabalho é simplificado, reduzido, desqualificado, generalizado e abstraído, tornando a atividade vital consciente do homem numa mercadoria. Por essa mercadoria é pago uma quantidade condizente aos custos de sua produção (reprodução, qualificação etc.). Nesse sentido, ao moldar o trabalho na forma de mercadoria, como uma coisa, o reduz a um conjunto ínfimo de atividades simples (força de trabalho) que custa, exatamente, o mínimo para a reprodução da força de trabalho como tal.

O salário caracterizado pela quantidade mínima que garanta a subsistência do trabalhador e de sua família é também o valor mínimo necessário à reprodução da força de trabalho, garantindo a dependência do trabalhador face as relações sociais de produção capitalistas (MARX, 1989). Nesse sentido (o da economia política burguesa), o preço da mercadoria força de trabalho (salário) segue, "invariavelmente", as leis de mercado, sendo sua elevação ou redução composta pelas relações entre oferta e procura do mercado de trabalho, mas, principalmente, pelos custos de produção da força de trabalho. Os custos da produção da força de trabalho são determinados pelo tempo de trabalho necessário para produzir e conservar essa mercadoria. Estes custos são consideravelmente reduzidos mediante a simplificação e desqualificação que o trabalho sofre ante a divisão técnica do trabalho, tornando mínima a quantia necessária à produção e reprodução do trabalhador.

Os custos de produção da força de trabalho simples compõem-se, portanto, de custo de vida e de custo de reprodução do trabalhador. São estes custos de vida e de reprodução que constituem o salário. O salário assim determinado chama-se salário mínimo. Esta norma do salário mínimo, exatamente como a determinação do preço das mercadorias pelo custo da produção em geral, é correta não para um só indivíduo, mas para toda a classe trabalhadora.

Esse pressuposto teórico marxista acerca do salário não baliza as diferentes especificidades presentes no diversificado, heterogêneo e multifacetado mundo do trabalho contemporâneo; analisa sim os determinantes presentes na contradição entre trabalho assalariado e capital existente no interior do processo de produção de mercadoria do mundo produtivo. Nesse sentido, é importante acrescentarmos os nexos existentes no processo de assalariamento do trabalho docente e suas semelhanças e diferenças em relação ao trabalho assalariado do mundo produtivo.

A particularidade do assalariamento docente: trabalho, Estado e classe social

Para Codo *et alli* (1999), existe uma série de contradições quando se busca caracterizar o magistério de acordo com o regime de trabalho assalariado presente nas leis do mercado capitalista, mas pode-se partir da perspectiva de que se trata de trabalhadores que, ao não possuir os meios de produção do seu trabalho (prédios escolares, livros, material didático, cadeiras e mesas suficientes, poder administrativo para diplomar seus alunos etc.) necessitam de vender sua força de trabalho em troca de alguma remuneração.

Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho. No caso dos professores, isto implica em sobrevivência do trabalhador e sua família, transporte adequado para se chegar ao trabalho, mais compra de livros, vídeo, TV a cabo, computadores, o custo dos cursos que têm a fazer e quanto mais for necessário para manter sua mercadoria (conhecimento) passível de ser utilizada no mercado (CODO *et al.*, 1999, p. 193).

No entanto, os trabalhadores da educação que atuam no setor público têm como patrão o Estado e não um capitalista. Portanto, variáveis importantes na configuração do salário como a questão dos lucros, dos processos inflacionários, da concorrência intercapitalistas e até mesmo da luta sindical, não se constituem como aspectos imediatos na definição da quantidade de salário que deve ser pago aos professores.

O Estado é o patrão que paga àqueles trabalhadores (no caso deste nosso estudo). Não visa lucro, não tem em sua agenda cobrar pelos serviços que presta à população mais do que paga aos seus funcionários. Tem outras obrigações além da educação e portanto deve minimizar as despesas com cada um de seus compromissos para que possa administrar seus recursos sem que falte dinheiro para qualquer uma de suas missões. Deve definir qual é o padrão de qualidade mínimo aceitável para um determinado serviço e pagar salário do trabalhador condizentes com aquelas definições que citamos acima (CODO *et al.*, 1999, p. 193).

O que essa categoria profissional recebe, então, não é parte dos custos de produção de uma determinada mercadoria ou serviço no seio da produção imediata de valor, mas sim parte da riqueza concentrada nas mãos do Estado que formam o chamado fundo público (RIDENTI, 1995).

Até aqui podemos inferir, a partir dessas considerações, o estatuto assalariado do trabalho docente, mas com algumas ressalvas que o diferenciam do operariado tradicional, tais como o emprego público estatal, a não produção imediata de valor e, portanto, o exercício de uma atividade que não gera exploração de mais-valia. Mas, Codo *et al.* (1999) vão além e afirmam que as formas de remuneração dos trabalhadores docentes são diferentes das características do regime do assalariado. Entretanto, é necessário destacar que essa diferença não significa aproximação do ideário liberal e elitista de profissionalização que percebem seus rendimentos a partir do argumento ideológico dos *honorários* atribuídos à sua "presteza" pelo bom "espírito humanitário" (ENQUITA, 1989; COSTA, 1995).

A partir de análises estatísticas e comparativas realizadas sobre o poder de compra e das disparidades salariais dos trabalhadores em educação da rede pública no Brasil, Codo *et al.* (1999, p. 217) explicitam, inclusive, as dificuldades de caracterizar o trabalho docente como atividade profissional assalariada, ante as condições precárias de trabalho e da própria remuneração desses trabalhadores.

[O] salário é o valor pago pela força de trabalho, o salário correto é o salário que remunera a força de trabalho injetada pelo trabalhador na mercadoria em que atua. O professor enquanto vendedor da sua força de trabalho traz para o seu produto (a educação, o aluno) a sua formação, a sua experiência, a sua habilidade, sua competência. A remuneração do professor independe totalmente da formação, da experiência e sequer há preocupação ou alternativas para pagar diferencialmente o professor a partir de sua competência. Gente melhor formada ganhando menos do que pessoas no início de sua formação e vice-versa. Gente inexperiente ganhando

mais do que professores com anos e anos de exercício profissional. Gente dedicada e generosa ganhando tanto quanto professores que ainda não aprenderam ou já desistiram de ensinar bem. Em termos objetivos, o que ocorre é que o que o professor ganha não pode ser chamado tecnicamente de salário na medida em que não é valor pago pela força de trabalho injetada em seu trabalho, ou, o que é pior, é rigorosamente independente de seu trabalho.

Em termos gerais, pode-se inferir que o trabalho exercido pelos trabalhadores em educação está muito mais relacionado às políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, à prioridade ou à sua inexistência em termos de financiamento do Estado e de valorização desses trabalhadores do que, efetivamente, dos custos – para ser compreensível aos economistas – de reprodução dessa força de trabalho.

Aliás, a reprodução da força de trabalho docente vem sendo hipertrofiada diante das "novas" exigências educacionais (im)postas pelas reformas neoliberais, que identificam na falta de qualificação dos professores a culpa da baixa qualidade da educação, tornando algozes esses trabalhadores que são vítimas históricas de políticas educacionais articuladas a interesses privados. Para Gentili (1996), o diagnóstico neoliberal sobre a crise educacional é condicionado pelo fato de que este é um serviço marcado pela ação estatal (pública) e penetrado por interesses e contradições políticas. Nesse sentido, as reformas neoliberais visam implantar mecanismos de mercado no interior das escolas públicas, inclusive para determinar salário por meio de avaliações classificatórias, comparativas e hierarquizantes, incentivos à concorrência entre os trabalhadores, à produtividade de resultados e o fim da estabilidade no emprego (Cf.: GENTILI, 1996 e 2001; GENTILI; FRIGOTTO, 2002; PARO; DOURADO, 2001).

Essa corrida rumo a mercantilização da educação aproxima ainda mais as condições de vida e trabalho dos trabalhadores da educação em relação às demais frações de trabalhadores assalariados em termos relações trabalhistas e remuneração salarial; nesse processo, ainda se percebe outras mediações no estatuto de trabalho assalariado do magistério como, por exemplo: a) as remunerações percebidas pelos professores não mantém nenhum tipo de relação com o trabalho que desenvolvem e nem com os requisitos necessários para a realização do trabalho; b) também existe uma disparidade enorme entre o salário dos professores e o de outras profissões e trabalhos com exigências similares; c) há diferenças consideráveis entre o salário dos próprios professores diante das diferenças geográficas, de vinculação administrativa, de carreira e formação; d) o poder de compra dos professores está em constante decréscimo, acarretando impactos, inclusive, sobre sua formação e qualificação; e) a disparidade de remuneração, poder de compra e consumo no interior desse grupo profissional demonstra a sua heterogeneidade, o que dificulta a construção de uma identidade social. (CODO *et al.*, 1999, p. 222-223).

Silva Jr. (2002, 1993) observa também que as formas de organização, gestão e controle da força de trabalho docente não podem sequer ser caracterizadas pelo trabalho assalariado, tendo em vista as condições de produção de sua atividade e da observância contínua do tempo e do local de trabalho.

[...] ser promovido à condição de trabalhador comum, quero me referir ao fato de que esse trabalhador, na absoluta maioria dos casos, não pode ser considerado como um trabalhador assalariado, já que a este, o trabalhador comum, são asseguradas condições de trabalho em geral que o professor da escola pública

estadual não dispõe. Condições mínimas, mas ainda ausentes das rotinas de nossa organização escolar, como, por exemplo, a delimitação e a observância contínua do tempo e do local do trabalho (SILVA Jr., 2002, p. 81-82).

Essas contradições presentes no estatuto assalariado do trabalho docente implicam na reflexão e discussão coletiva, organizada pelos próprios trabalhadores da educação pública, a respeito das suas condições de trabalho, visto que, antes mesmo da plena implementação da desertificação neoliberal no cenário nacional, o magistério já convivia com as premissas do emprego precarizado, da subproletarização, da ocupação temporária sem direitos trabalhistas. Diante dessas condições, há muito tempo uma das grandes bandeiras de luta dos sindicatos docentes não é a questão da redução da jornada de trabalho – presente já em meados do século XIX nas lutas do proletariado (MARX, 2003) – mas sim a de manutenção do emprego e permanência no local de trabalho.

Luta-se hoje no mundo do trabalho assalariado pela redução progressiva da jornada de trabalho e pela supressão da figura das horas extras. Luta-se, conseqüentemente, pelo acesso ao lazer e ao usufruto dos bens da cultura. Luta-se também, conseqüentemente, pelo acesso de novos trabalhadores aos locais de trabalho existentes, no tempo liberado pela redução da jornada, e luta-se também pela criação de novos locais de trabalho. Comparada à luta dos trabalhadores da produção material e de serviços por sua afirmação enquanto categoria profissional, a luta dos trabalhadores da escola pública, aí sim, parece se constituir um anacronismo. Na escola pública brasileira luta-se ainda pela simples permanência no trabalho, mesmo que essa permanência não assegure a sobrevivência pelo trabalho. Na vigência do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, *as relações de trabalho impostas aos trabalhadores de suas escolas públicas ainda se conservam próximas das etapas pré-capitalistas dos modos de produção* (SILVA Jr., 1993: 113-114, grifos nossos).

Essa afirmação torna relativa à questão da proletarização do trabalho docente, na medida em que as atuais formas de organização do trabalho docente ainda não atingiram sequer as condições do trabalhador assalariado dos setores produtivos em termos de alocação da força de trabalho, de jornada de trabalho e de formas de remuneração. De certo modo, podemos concordar que amplos setores do professorado podem ser caracterizados como "operários da cultura", conforme Ezequiel T. Silva (1991). Mas, para isso, é necessário considerar as diferenças internas que existem no interior do que chamamos de trabalho docente.

Como observa Enguita (1989, s/p), "referir-se ao 'professorado' sem maior especificação significa ocultar as notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças essas que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis.". Nesse sentido, existem diferenças consideráveis entre esses condicionantes do trabalho docente (salários, formação, autonomia no trabalho, alienação, carreira etc.) se compararmos os docentes do ensino básico e os professores e professoras que atuam nas universidades, muito embora seja concreto o encaminhamento de um processo de burocratização e degradação do trabalho docente destes últimos.

Evidentemente que podemos falar de "classes médias" quando situamos os docentes universitários, não só em virtude da origem de classe, do caráter intelectual

de seu trabalho e da escolaridade que possuem, mas, sobretudo, pelo posicionamento ambíguo e contraditório no interior dos conflitos existentes entre as classes fundamentais. Esse posicionamento ambíguo se relaciona a uma série de fatores entre os quais podemos destacar: o caráter social e classista da instituição universidade na sociedade capitalista; a ligação orgânica com as classes dominantes via produção tecnocientífica, visando intensificar os processos produtivos; e o caráter ilusório da "neutralidade" presente no trabalho intelectual.

Ridenti (1995, p. 18), por exemplo, identifica os professores universitários a partir da categoria "novas classes médias", que se configuram como um grupo social gestado no interior do capitalismo monopolista de Estado. Esse autor afirma ainda que as chamadas novas classes médias têm a função de "[...] traduzir e articular demandas particulares pelo fundo público".

Considerações finais: do reconhecimento da condição assalariada à organização e luta político-sindical

A questão do salário é fundamental para que os sujeitos elaborem identidades coletivas, pois, eles são amplamente aviltados nas diversas formas sociais de exploração do trabalho, tornando-se uma questão de organização e luta coletiva no sentido de defendê-lo, uma vez que a remuneração salarial dos trabalhadores significa, de forma imediata, a própria sobrevivência. O momento corporativo de organização coletiva para a defesa de interesses de categorias de trabalhadores é fundamental ao processo de transição para a mediação entre economia e política da luta dos trabalhadores.

Concordo assim com as reflexões de Assunção (1996, p. 76) que coloca a questão do salário das professoras primárias como um problema a ser interpretado de forma sistemática pelas organizações sindicais. A autora afirma que "[...] qualquer iniciativa que vise mobilizar a categoria na luta por melhores salários será infrutífera se não levar em consideração a representação que a professora tem de seu salário, e essa dimensão simbólica, que se traduz nas ambiguidades expressas no discurso e atitude da mulher-professora."

Uma série de pesquisadores tem procurado investigar a questão da proletarianização docente no sentido de apontar nexos que aproximem esses profissionais do restante da classe trabalhadora. Dessa forma, esses trabalhos têm um enfoque que busca apontar as perspectivas e os limites da organização do trabalho docente a partir de categorias explicativas oriundas do marxismo, tais como: trabalho, luta de classes, proletariado, sindicalismo, degradação do trabalho, divisão social e técnica do trabalho e alienação. Dentre esses trabalhos, destaco aqui os de Apile (1995), Arroyo (1980), Enguita (1989), Hypólito (2001) e Costa (1995). Os trabalhos desses autores foram muito influenciados pelo que Vianna (1999) classifica de otimismo em torno da organização docente na forma de sindicatos, cujas características são as ênfases adotadas no que diz respeito à formação política do professorado e da configuração de uma determinada consciência de classe, que possibilitariam mudanças nas estruturas desiguais e antidemocráticas da educação e da própria sociedade. Desse modo, esses autores têm, como uma de suas preocupações, a identificação da posição de classe que ocupam os trabalhadores da educação.

Para Hypólito (2001), os estudos sobre trabalho docente no Brasil apontam para um consenso de que essa atividade tem passado por processos de assalariamento, de funcionarização em relação ao Estado, de desprofissionalização e de perda de prestígio social. Entretanto, há divergências quanto à caracterização da posição de classe ocupada pelos docentes. Para o autor, três posicionamentos teóricos sobre a condição de classe do trabalho docente podem ser identificados na literatura sobre esse assunto: o primeiro posicionamento identifica os professores como integrantes das classes médias em virtude do lado intelectual que ocupam na divisão do trabalho, dos níveis de renda, da formação em nível superior e da origem de classe; o segundo aponta para o processo de proletarização do trabalho docente, caracterizado pela aproximação social e política dos professores ao conjunto da classe trabalhadora; e o terceiro considera que os docentes estão numa situação contraditória de classe, numa situação ambivalente entre proletariado e classes médias. É fato de que existem setores do professorado que se aproximam dos grupos sociais que caracterizam as "classes médias".

O assalariamento e a proletarização do trabalho docente aproximam os professores e as professoras das classes que vivem do trabalho. Isso acontece, primeiramente, em termos de condições de vida material e de trabalho alienado e, em consequência disso, das formas de organização e mobilização política e econômico-corporativa das classes trabalhadoras e de suas lutas por conquistas estratégicas de determinados direitos sociais. O magistério inicia então um processo de organização sindical que impulsiona um gradual, vigoroso e contraditório processo de elaboração de uma identidade política. Na medida em que identificam necessidades e interesses comuns os/as trabalhadores/as em educação estruturam suas associações sob princípios e bandeiras da luta sindical que, por sua vez, e concomitantemente, se tornam um importante espaço de educação política para a categoria de assalariados da educação.

Para Miguel Arroyo (1980, p. 17), "A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado."

Nessa perspectiva, as contradições se elevaram de tal modo que os conflitos educativos que emergiram durante a ditadura militar estabeleceram condições históricas para que os trabalhadores em educação se constituíssem como tal, isto é, como classe trabalhadora. As lutas dos movimentos de professores não se limitaram aos aspectos reivindicatórios, mas se politizaram e articularam com os demais setores da classe trabalhadora.

A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio [...] e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores (ARROYO, 1980, pp. 17-18).

Desse modo, ao articular as lutas corporativas da categoria do professorado às demais bandeiras históricas de liberdade e emancipação humana, os professores iniciaram um processo de elaboração de uma identidade política articulada ao projeto histórico das classes trabalhadoras incorporando, inclusive, seus modelos de organização político-sindical e suas formas de mobilização e luta (greves).

É importante destacar que o conceito de classe que subjaz dessas práticas e pensamentos elaborados pelos professores é contrário aos que definem a condição de classe dessa categoria a partir das origens de classe, da natureza intelectual do trabalho que realiza ou da "ascensão" social que adquire por meio do seu trabalho. A definição de classe, e da construção de uma identidade de classe, é caudatária da conceituação de Ridenti (2001, p. 112-113) que assim define:

As classes constroem-se na luta, vale dizer, elas vêm a ser classes no processo de autoidentificação e de identificação do seu outro. Isso remete à questão da representação. [...] Representação é o canal de mediação no relacionamento de alguém com outrem. [A mediação de uma identidade política da classe trabalhadora] implica a organização e a luta dos trabalhadores, que criam associações para mediar sua relação com e contra o Estado e os capitalistas, construindo a trajetória de sua constituição como classe.

Desse modo, consideramos a organização sindical um elemento mediador da elaboração de um posicionamento, de uma prática e de representações diante dos conflitos e das contradições sociais, em que se torna possível uma mobilização coletiva que se encaminhe no sentido de (re)elaborar a solidariedade de classe e renovar as formas de resistência e de superação do sistema do capital. Esse tem sido o caminho que os trabalhadores em educação têm percorrido e nas lutas e mobilizações vêm elaborando uma determinada consciência de classe vinculada a uma alternativa contrária aos ditames da sociedade produtora de mercadorias.

Referências

- APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano II, nº 5, pp. 05-23, janeiro/1980.
- ASSUNÇÃO, M.M.S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores associados, 1996.
- CODO, W. *et alli*. **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- ENGUITA, M.F. **La ambigüedad de la docência: entre el profesionalismo y la proletarización**. 1989. Disponível em <www.sociologia.usal.es/textos/Ambigüedad> Acesso em 08 fev. 2005.
- GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, pp. 9-49, 1996.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HYPÓLITO, A.L.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. 1, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **Capítulo inédito d'O Capital: resultados do processo de produção imediato.** Porto: Publicações escorpião, 1975.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital.** São Paulo: Global, 1980.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 4, pp. 109-139, 1991.

PARO, V.H.; DOURADO, L.F. **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

RIDENTI, M. **Classes sociais e representação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIDENTI, M. **Professores e ativistas da esfera pública.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.C. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, pp. 13-26, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, E.T. **O professor e o combate à alienação imposta.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA Jr., C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELI JR., P. (org) **Infância, educação e neoliberalismo.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 74-92, 2002.

SILVA Jr., C. A. **A escola pública como local de trabalho.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

VIANNA, C. **Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação docente em São Paulo.** São Paulo: Xamã, 1999.

Artigos

MODELAR O COMPORTAMENTO: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo

TO MODEL THE BEHAVIOR: new strategies of World
Bank for education at the periphery of capitalism

MODELAR EL COMPORTAMIENTO: nuevas estrategias
del Banco Mundial para la educación en la periferia del
capitalismo

Marcela Alejandra Pronko¹

Resumo: na última década, o Banco Mundial tem redefinido sua atuação no campo internacional da educação, orientada particularmente a subsidiar as políticas públicas na periferia do capitalismo, a partir de uma dupla perspectiva. De um lado, o foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do "desenvolvimento" e do "combate à pobreza". De outro lado, a agenda de "desenvolvimento" proposta tem incorporado a perspectiva de um novo behaviorismo, com foco na modelagem das condutas da população para a promoção de processos de tomada de decisões que permitam aos pobres sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos. O presente artigo propõe uma análise dessa nova estratégia, tomando como referência os documentos mais recentes produzidos pelo Grupo Banco Mundial, examinando seus pressupostos e implicações sobre as políticas de educação e outras políticas públicas desenvolvidas nos países da periferia do capitalismo.

Palavras-chave: Banco Mundial – Aprendizagem – Comportamento – Políticas Educacionais.

Abstract: in the last decade, the World Bank has been redefining its course of action in the international field of education, oriented particularly to fund public policies at the periphery of capitalism, from a double perspective. On one hand, the focus on learning has allowed a redefinition of the place and scope of educational systems in the group of strategies on education in the perspective of "development" and "fight against poverty". On the other hand, the proposed "development" agenda has been incorporating the perspective of a new behaviorism, focused on modeling the population's conduct in order to promote processes

¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). É professora colaboradora do Mestrado em Política e Gestão da Educação da Universidad Nacional de Luján (Argentina). E-mail: mppronko@fiocruz.br

of decision-making that allow the poor their productive insertion or, at least, a positive adaptation to increasingly adverse contexts. The present article proposes an analysis of this new strategy, taking as reference the most recent documents published by the World Bank Group, examining its assumptions and implications for education policies and other public policies developed in the countries at the periphery of capitalism.

Keywords: World Bank – Learning – Behavior – Education Policies.

Resumen: en la última década, el Banco Mundial ha redefinido su actuación en el campo internacional de la educación, orientada particularmente a la definición de políticas públicas para la periferia del capitalismo, a partir de una doble perspectiva. Por un lado, el enfoque en los aprendizajes permitió una redefinición del lugar y del alcance de los sistemas educativos en el conjunto de las estrategias educativas nacionales que contribuyen al "desarrollo" y al "combate a la pobreza". Por otro lado, la agenda de "desarrollo" propuesta por el Banco Mundial ha incorporado la perspectiva de un nuevo conductismo, enfocado en la capacidad de modelar las conductas de la población para la promoción de procesos de toma de decisiones que permitan a los pobres su inserción productiva o, por lo menos, una adaptación positiva a contextos cada vez más adversos. Este artículo propone un análisis de esta nueva estrategia, tomando como referencia los documentos más recientes producidos por el Grupo Banco Mundial, examinando sus presupuestos y sus derivaciones sobre las políticas de educación y otras políticas públicas desarrolladas en los países de la periferia del capitalismo.

Palabras-clave: Banco Mundial – Aprendizaje – Conducta – Políticas Educativas.

Introdução

Desde a elaboração de sua *"Estratégia 2020 para a Educação: aprendizagem para todos"*, o Banco Mundial (2011) tem redefinido sua atuação no campo internacional da educação, orientada particularmente a subsidiar as políticas públicas na periferia do capitalismo, a partir de uma dupla perspectiva.

De um lado, o foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do "desenvolvimento" e do "combate à pobreza". Essa redefinição promoveu o encurtamento do horizonte educacional, pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o "alargamento" da compreensão de educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação dos professores e a gestão do seu processo de trabalho tornaram-se a chave para a obtenção de uma educação escolar "adequada" às necessidades do processo de liberalização do capital e da construção de sociedades de mercado.

De outro lado, a agenda de "desenvolvimento" proposta pelo Banco Mundial tem incorporado, de maneira explícita a partir do seu "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento", a perspectiva de um novo behaviorismo, com foco na modelagem das condutas da população para a promoção de processos de tomada de decisões que permitam aos pobres sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos. Esses enfoques vêm ao encontro de uma lógica baseada nas aprendizagens, não necessariamente escolares, e permitem a disseminação de iniciativas tópicas de intervenção para amenizar a pobreza.

O presente artigo propõe uma análise dessa nova estratégia do Banco Mundial, que redefine suas propostas de políticas educacionais, mas que também aponta para um novo tipo de intervenção nas políticas sociais, exacerbando o individualismo como valor moral radical através da incorporação das abordagens da chamada Economia Comportamental, caracterizada como nova disciplina no campo da economia que incorpora desenvolvimentos teóricos e descobertas empíricas de algumas vertentes da psicologia e da neurociência. Para isso, tomamos como referência os documentos mais recentes produzidos pelo Grupo Banco Mundial, examinando seus pressupostos e implicações sobre as políticas de educação e outras políticas públicas desenvolvidas nos países da periferia do capitalismo.

Todos pela aprendizagem e aprendizagem para todos

A elaboração da Estratégia 2020 para a Educação, do Banco Mundial, sacramentou a ênfase nas aprendizagens, como nova orientação de política para o setor educacional, reorientando, ao mesmo tempo, as propostas do conjunto de instituições que compõem o Grupo Banco Mundial e os esforços dos seus países clientes. A "Educação para Todos", consagrada na Conferência de Jomtiem (1990) foi, após duas décadas, substituída pelo novo imperativo de "Aprendizagem para Todos", estendendo o espaço da intervenção educacional para além do que, classicamente, definiu-se como sistema educativo. Segundo o documento:

O termo "sistema educacional" refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, "sistema educacional" inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Na perspectiva do Banco, a ênfase nas aprendizagens significa, basicamente, uma preocupação maior pelo que os estudantes aprendem, para além dos anos que passam nas instituições escolares ou dos certificados que recebem. Nesse sentido, a preocupação pelas aprendizagens reconfigura e substitui a antiga preocupação pela qualidade da educação, já que a aprendizagem passa a ser seu indicador e resultado mais expressivo. Segundo o documento:

Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só [frequentar] a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Segundo o documento, as aprendizagens essenciais são aquelas que permitirão que as novas gerações se insiram de maneira adequada ("produtiva") no flexível mundo do trabalho contemporâneo, permitindo que a economia dos países cresça, aproximando-se do ideal de desenvolvimento. Não por acaso, as orientações de política elaboradas pelo Banco estão particularmente dirigidas para os países da periferia do capitalismo, os chamados "países emergentes" ou "em desenvolvimento", embora se utilizem de exemplos e experiências de "boas práticas" do mundo todo, sobretudo aquelas que reforçam a perspectiva de construção de sociedades de "livre" mercado.

A ênfase nas aprendizagens prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades, em sintonia com a noção de competências disseminada tanto no âmbito educacional quanto no trabalhista ao longo das últimas décadas, "valorizando mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais." (PRONKO, 2014, p. 107).

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018* do Banco Mundial, "*Aprendizagem para realizar a promessa da educação*", aprofunda essa perspectiva, sistematizando as orientações de política desenvolvidas pelos especialistas desse organismo para o setor educação. Partindo da constatação que "escolarização não é igual que aprendizagem", o documento qualifica a chamada "crise de aprendizagem" como "crise moral" já que "a escolarização sem aprendizagem não é somente uma oportunidade desaproveitada, mas também uma grande injustiça: as crianças de lares marginalizados são as que mais precisam de uma boa educação para prosperar na vida" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 03, *tradução nossa*).

Desta forma, o documento destaca algumas dimensões da chamada crise de aprendizagem, que configuram um diagnóstico dos problemas que deverão ser enfrentados. No plano mais imediato, o relatório aponta que, atualmente, na maior parte dos chamados países em desenvolvimento, os resultados da aprendizagem são pouco satisfatórios. Assim, se, de um lado, é possível observar que os anos de escolaridade e a taxa de escolarização tem aumentado, verifica-se, de outro lado, que boa parte dos estudantes que concluem o ensino fundamental "não dominam as competências básicas" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 05, *tradução nossa*). Esse déficit de aprendizagem é mais grave entre os estudantes oriundos de lares com piores ingressos, o que indicaria que "a crise de aprendizagem amplia a desigualdade" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 06, *tradução nossa*). Em qualquer caso, aponta o documento, mesmo nos países que apresentam melhoras na promoção de aprendizagens, os avanços são muito lentos. Isso é um problema educacional, mas também, na perspectiva de desenvolvimento sustentada pelo Banco, é um problema social. Segundo o documento:

As deficiências na aprendizagem durante os anos de escola se manifestam mais tarde como brechas de habilidades na força de trabalho [...] A falta de competências reduz a qualidade do emprego, os ingressos e a mobilidade laboral" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 09, *tradução nossa*).

A partir desse diagnóstico inicial, o documento destaca quatro fatores imediatos, relacionados com o espaço escolar, que incidem nos resultados de aprendizagem e que, portanto, precisam ser observados e, caso necessário, corrigidos.

O primeiro fator são os próprios estudantes que, muitas vezes, chegam na escola "mal preparados para aprender": "a má nutrição, as doenças, os escassos investimentos familiares e as difíceis condições associadas à pobreza prejudicam o aprendizado na primeira infância" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, *tradução nossa*). Isso pode afetar tanto o desenvolvimento cerebral como configurar "trajetórias de baixa aprendizagem".

O segundo fator são os docentes, cujas competências e motivações para ensinar "de maneira eficaz" são questionadas face aos fracos resultados obtidos pelos estudantes. Ainda que se reconheça que os docentes "são o principal fator que afeta a aprendizagem nas escolas" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, *tradução nossa*), sobretudo nos países em desenvolvimento, se aponta que a maioria dos sistemas educacionais não atraem candidatos com sólidos perfis para a docência, que a formação desses docentes não lhes oferece "conhecimentos suficientes sobre as matérias nem competências pedagógicas" e que o trabalho por eles desenvolvidos resulta pouco eficaz, já que "perde-se muito tempo que deveria dedicar-se para o aprendizado em horas de aula direcionadas para outras atividades, ou porque os docentes estão ausentes" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, *tradução nossa*). Nesse sentido, o documento resgata os principais diagnósticos elaborados em documentos anteriores, particularmente no relatório "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e no Caribe" (BRUNS; LUQUE, 2014), que atribui importância decisiva ao processo de recrutamento e formação de docentes, assim como para a regulação da sua atividade a partir, principalmente, das condições de contratação.²

O terceiro fator está relacionado com os insumos escolares, ou seja, a disponibilidade ou não de materiais de ensino que o documento avalia em termos de efeitos sobre a aprendizagem. Em definitivo, o documento aponta que "a escassez de insumos explica somente uma pequena parte da crise de aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, *tradução nossa*). Embora esse aspecto assumira um caráter secundário no documento, resulta interessante observar como os especialistas do Banco acabam relativizando o fetiche tecnológico que tem impulsionado muitas das políticas educacionais de "inclusão digital" nos últimos anos, endossando importantes críticas às políticas de investimento baseadas na incorporação de insumos tecnológicos no ambiente escolar.

Por fim, o quarto fator refere-se à administração e governo das escolas e os seus efeitos sobre a qualidade da educação. Assim, capacidade de gestão, responsabilização de docentes e autoridades, autonomia e participação comunitária se combinam como elementos fundamentais que contribuem, na perspectiva do documento, para um bom governo das unidades escolares e, por extensão, para um aumento da eficácia das aprendizagens dos estudantes.

Para além dessas quatro dimensões, o documento reconhece causas mais profundas, que incidem sobre o conjunto do sistema, relacionadas com "complexidades técnicas e forças políticas que provocam constantemente desajustes dos sistemas educacionais em relação à aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 12, *tradução nossa*). Desconhecimento, falta de sintonia e coerência entre os componentes do

² Entretanto, curiosamente, o Relatório de 2018 destaca que "não se pretende culpar os docentes, mas chamar a atenção para a maneira em que os sistemas educacionais prejudicam as aprendizagens quando não oferecem apoio aos docentes" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, *tradução nossa*).

sistema, de um lado, e interesses políticos em conflito, que não se focam nas aprendizagens, de outro, "distraem" as escolas, os docentes e as famílias daquilo que deveria ser objeto prioritário de atenção: a aprendizagem dos estudantes.

Resulta significativo, nesse sentido, resgatar o que o relatório considera "interesses conflitantes" com os objetivos de aprendizagem, por parte dos diferentes atores que intervêm no sistema educacional. Em quadro elaborado pela equipe de redação do Relatório³ destacam-se exemplos do que são considerados interesses conflitantes com a aprendizagem. No caso dos docentes, esses interesses conflitantes seriam: suas preocupações com o emprego, a segurança no trabalho e o salário, assim como o oferecimento de aulas particulares. No que tange aos diretores de escola, o conflito se evidencia pelas suas preocupações com o emprego, o salário e a existência de boas relações com o pessoal, assim como o exercício de favoritismo. No caso dos pais e estudantes: o emprego, a renda familiar, assim como a expectativa de superação em relação a outras pessoas constituem exemplos de interesses conflitantes com a aprendizagem. Já no caso dos "provedores de insumos educacionais", a perspectiva de lucro e a capacidade de influir sobre outros atores são considerados também exemplos de interesses conflitantes com o foco nas aprendizagens. Nesse sentido, o foco nas aprendizagens exigiria um ambiente social absolutamente altruísta e desinteressado de outras questões que não o próprio desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes. A realização desse ideal negaria as determinações reais da sociabilidade capitalista, o que sequer se verifica para seu proponente, o próprio Banco Mundial, cujos interesses diretos excedem, em muito, o foco baseado nas aprendizagens.

Como afirmamos em trabalho anterior,

A mais nova estratégia de educação do BM, [que] recoloca um questionamento sedutor à centralidade da escola, (...) e liquidifica conquistas históricas em prol de uma real educação para todos (cuja expansão em um sentido emancipatório se dá pelo caráter "desinteressado" da formação aí construída), só aprofunda a diretriz histórica de mais mercado, defendendo o interesse empresarial de forma direta e indireta (PRONKO, 2014, p. 109).

Seja através da adequação de uma formação humana cada vez mais estreitamente vinculada à sua função produtiva, ou pela promoção da criação de mercados de formação, as orientações de política elaboradas pelo Banco Mundial representam interesses específicos que ficam ocultos na proposta de construção de uma unidade idílica.

Dessa forma, feito o diagnóstico, o documento considera que para alcançar a "aprendizagem para todos" é imprescindível que os responsáveis pela educação dos países assumam como próprio o imperativo "todos pela aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16, *tradução nossa*), promovendo a unidade de todos os participantes dos processos formativos, a partir da sua igualação fictícia como indivíduos que, desprovidos de necessidades e condições e sem apresentar inserções sociais diferenciadas, são mobilizados a partir da expressão pura de sua vontade.

Essa estratégia principal se materializa, por sua vez, em três estratégias complementares de política "que constituem o ABC das reformas educacionais de

³ Trata-se do quadro 2 da página 14 do documento.

sucesso" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16, *tradução nossa*): transformar as melhorias na aprendizagem em objetivo formal e mensurável; basear-se em evidências para o desenho de políticas e construir alianças entre os atores para favorecer a aprendizagem.

Assim, à imagem e semelhança da atuação do próprio Banco Mundial, a produção dessas evidências constitui uma orientação chave para a formulação de políticas educacionais.

A produção de evidências para a formulação de políticas

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (Banco Mundial, 2011: 5).

Segundo Pereira (2014), as funções de pesquisa dentro do Banco começaram a tornar-se relevantes na década de 1970, sobretudo com as reformas administrativas internas, promovidas durante o primeiro quinquênio de gestão de Robert McNamara à frente da instituição. Tal reforma tinha como objetivo:

estabelecer uma base sólida de dados e conceitos que desse suporte e respaldo à expansão agressiva das operações financeiras do Banco do ponto de vista geográfico e setorial, a fim de ampliar o seu raio de influência nos governos da periferia do sistema internacional na turbulenta conjuntura do final dos anos de 1960 e início dos de 1970 (PEREIRA, 2014, p. 85).

Em pouco tempo, o Banco produziu um extenso conjunto de indicadores regulares sobre o desenvolvimento dos países que, disponibilizado em uma diversidade de publicações, tornou-se referência para os "tomadores de decisões" locais e, progressivamente, para outros interessados na formulação e avaliação de políticas para o desenvolvimento.

O eixo central dessa produção de conhecimento por parte do Banco Mundial estava relacionado com o objetivo de "redução da pobreza", cuja tematização terminou por constituir uma área específica de produção de conhecimento que alguns autores denominam "pobretologia" (PEREIRA, 2014). A medição da pobreza e a identificação de seus efeitos imediatos, de caráter individual e social, particularmente na economia, tornaram-se um elemento constante nos documentos elaborados pelo *staff* do Banco, como justificativa privilegiada das intervenções políticas e sociais propostas. Como aponta Pereira

O alargamento do campo de estudos dedicado a essa temática alimentou a gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.). Enfim, não apenas se estabeleceu um modo de interpretar e categorizar a realidade e a questão social, como também se desenhou uma nova agenda político-intelectual ancorada na "ciência da pobreza" e na "gestão política da pobreza" pela via da concessão de crédito, e não propriamente da filantropia, ainda que McNamara acionasse a retórica filantrópica da "ajuda aos pobres" com frequência (PEREIRA, 2014, p. 87).

A capacidade de produzir conhecimento adequado para legitimar suas orientações de política, cada vez mais baseadas no uso abundante de indicadores de todo tipo e sofisticadas métricas de avaliação econômica e social, fortaleceu-se durante as décadas seguintes até se constituir em 1996, sob a presidência de James Wolfensohn, como um "banco de conhecimento" (BROAD, 2006). Isso significou, na prática, que o Banco Mundial se consolidou como referência principal na produção de estudos e, principalmente, de indicadores que serviram de base para a tomada de decisões dos governos clientes, de outros organismos internacionais e agências de desenvolvimento. Nesse sentido, o Banco dedicou um importante volume de recursos e não poucos esforços para a produção de evidências, ao mesmo tempo que defendia que elas deveriam estar na base da elaboração/proposição de toda e qualquer política.

Entretanto, a produção de evidências, definida como tarefa técnica e imparcial, desenvolvida pelas equipes de pesquisa do próprio Banco ou financiada por ele, vem sendo questionada desde a década de 1990. Numerosos autores têm demonstrado que tal evidência apresenta um sesgo ideológico contundente em favor de uma visão de mundo típica do (neo)liberalismo. Segundo Pereira (2014), o debate proposto por Robert Wade, ex-funcionário do Banco, a propósito do documento *The East Asian miracle* (1993), já identificava cinco mecanismos de subordinação e enquadramento do conhecimento produzido pelo Banco e utilizado como "evidência":

- a) a utilização de fontes produzidas pelo próprio Banco, por consultores contratados pela instituição ou por acadêmicos ligados às instituições inglesas e estadunidenses, representantes da ortodoxia econômica neoclássica;
- b) a utilização parcial e manipulada de dados estatísticos de acordo com a orientação político-econômica;
- c) um recrutamento específico de pessoal que, a despeito da diversidade de origem nacional, reflete fortemente um tipo de formação (em economia) e, dentro dela, uma determinada linha de pensamento econômico;
- d) um processo de revisão editorial fortemente hierarquizado do material publicável, capaz de garantir a unidade de critério e
- e) a centralidade na defesa dos interesses estadunidenses no funcionamento do Banco (PEREIRA, 2014).

Outros autores reforçam essa perspectiva ao demonstrar que as normas internas de pessoal praticadas pelo Banco promovem essa "aparente" unidade de critério, favorecendo o desenvolvimento de estudos numa determinada perspectiva através de promoções, reforço seletivo de normas e projeção externa, ao tempo que desestimulam o surgimento de perspectivas dissonantes (BROAD, 2006).

Por sua vez, esse esforço interno se complementa com a escassa permeabilidade demonstrada pelo Banco, ainda em processos "participativos" de consulta mais ou menos aberta, promovidos pela instituição de maneira sistemática desde os anos 2000, como ferramenta adicional de legitimação de propostas. Estudos desenvolvidos por Verger, Edwards Jr. e Altinyelken (2014), a partir do extenso processo de consulta desenvolvido para a elaboração da *Estratégia 2020 do Banco Mundial: Aprendizagem*

para Todos, mostram a escassa permeabilidade e até o caráter reativo do Banco em incorporar análises e propostas dissonantes da ortodoxia praticada por ele.

Isso não impede, entretanto, que os consultores e formuladores do Banco se apropriem e ressignifiquem algumas críticas recorrentes, provenientes de diversos setores e países. Um exemplo claro e, ao mesmo tempo curioso, encontra-se no comentado relatório de 2018. Pela primeira vez, o documento desenvolve uma importante reflexão sobre os riscos de adotar "boas práticas" de outros países sem observar a coerência necessária com as características locais. Tomando como exemplo o "caso Finlândia"⁴, o documento adverte que "a necessidade de que exista coerência torna arriscado tomar emprestados elementos dos sistemas de outros países. [...] [por isso] resulta importante encontrar soluções locais e específicas segundo as circunstâncias" (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 13, *tradução nossa*). A promoção de "boas práticas" ou de "melhores práticas" tem sido uma ferramenta corrente, tanto por parte do Banco Mundial como de outros organismos e agências internacionais, para difundir modelos "técnicos" de atuação para as políticas sociais, particularmente no campo educacional. Nesse sentido, têm sido criados vários repositórios de boas práticas, com o fim de difundir experiências consideradas de sucesso, que poderiam ser replicadas em outros contextos. Tal procedimento tem sido, ao mesmo tempo, muito utilizado por diferentes governos e bastante criticado por diversos especialistas das áreas afetadas que questionam a "replicabilidade" de experiências retiradas de seu contexto específico. Por isso, resulta curioso que, no mencionado relatório, o Banco pondere a necessidade de coerência e respeito às características locais/nacionais ao promover soluções e propostas únicas para o conjunto dos países "em vias de desenvolvimento".

De outro lado, a maior parte dos autores anteriormente citados coincidem em apontar a utilização de uma linguagem própria que, tautologicamente, define e justifica uma determinada visão de mundo que o Banco sustenta, difunde e promove. Essa visão de mundo, ancorada numa particular compreensão do "desenvolvimento" como crescimento econômico permanente, embora fortemente hierarquizado, para o qual uma sociedade de livre mercado constitui pré-requisito inquestionável, define o indivíduo (pobre) como objeto privilegiado das políticas sociais, naturalizando sua condição sem se preocupar pelas causas. Dessa forma, a condição de pobreza se explica por si própria e sua superação recai, em última instância, na vontade e/ou capacidade individual para superá-la, objetivo para o qual podem contribuir políticas públicas que ofereçam ferramentas para uma melhor inserção individual no mercado. Segundo Pereira (2014, p. 87),

A ideia de que a superação da pobreza aconteceria, fundamentalmente, pelo aumento da "produtividade dos pobres", no campo e na cidade, tinha como premissa a compreensão de que vivia em condições de pobreza apenas quem não estivesse inserido em atividades consideradas produtivas. Tal proposição operava um triplo movimento: primeiro, apagava o caráter desigual e combinado das formas

⁴ O chamado "caso Finlândia" refere-se à enorme difusão que obteve, em anos recentes, a avaliação positiva do sistema educacional finlandês e que foi traduzida como um conjunto de "boas práticas" capazes de transformar a educação dos países, para além de contextos específicos nos quais essas práticas foram desenvolvidas e aplicadas. Na América Latina, numerosas iniciativas de governos locais propuseram implantar o "modelo finlandês" como solução para os problemas relacionados à qualidade da educação, o que se mostrou inócuo, quando não contraproducente, por não tomar em consideração as condições reais observadas em cada contexto específico.

de exploração e, portanto, a "funcionalidade dos pobres" (subempregados, pequenos agricultores etc.) para a acumulação capitalista; segundo, isolava a pobreza do conjunto das relações sociais como se ela fosse um fenômeno em si mesmo; terceiro, reificava as modalidades mais predatórias de desenvolvimento capitalista, na medida em que explicava a pobreza como exclusão do progresso, e não como um dos seus resultados.

Por isso tudo, para o Banco, medir os pobres resulta fundamental para desenhar ferramentas adequadas para os novos tempos. Em época de crise, quando a expulsão da força de trabalho se transforma em elemento de ajuste do sistema e o exército industrial de reserva se multiplica, as ferramentas técnicas que permitem aumentar a "produtividade dos pobres" devem complementar-se com a promoção de novos comportamentos que lhes permitam aceitar sua condição. Experiências que se propõem a modelar esses comportamentos parecem ser um ponto de partida promissor para as novas políticas.

Modelar o comportamento: as contribuições da Economia comportamental

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015, "Mente, sociedade e comportamento"*, constitui uma excepcionalidade na tradição dessa série de documentos que começou a ser editada na década de 1970 e, desde então, mantém um lugar destacado na produção intelectual deste organismo. Em lugar de examinar um setor específico da atividade dos países, como na maior parte dos relatórios anteriores, constitui uma reflexão que adquire um caráter transversal a todos eles, na perspectiva de compreender "como as pessoas realmente pensam e se comportam" para sugerir, partindo desse entendimento, o desenho de políticas mais eficazes para o tratamento dos aspectos mais difíceis do desenvolvimento, "tais como o aumento da produtividade, a quebra do ciclo de transmissão da pobreza entre gerações e a ação em relação às mudanças climáticas" (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 01, *tradução nossa*).

Inspirado em estudos experimentais da chamada "Economia do comportamento", produzidos principalmente nas grandes universidades do mundo anglo-saxão, o Relatório questiona a suposição de que os comportamentos individuais se baseiam em escolhas racionais, para o que seria suficiente dispor de informação adequada. Assim, o documento examina os três princípios que orientam a tomada de decisões (o "pensamento automático", o "pensamento social" e o "pensamento através de modelos mentais") para derivar, deles, abordagens e estratégias tanto para a definição quanto para a implementação de políticas. Segundo o próprio documento, essas abordagens já são bastante conhecidas no setor privado, pelo que agora tratar-se-ia de estender seus princípios para as políticas públicas e para a gestão governamental.

Entre as diversas áreas contempladas no relatório para colocar em prática tais abordagens e estratégias, a preocupação com a "reprodução do ciclo da pobreza" é, sem dúvidas, uma das mais emblemáticas. Isso se torna evidente quando os autores do relatório afirmam que:

A pobreza não é apenas a deficiência de recursos materiais, mas também um contexto no qual as decisões são tomadas. Ela pode impor um ônus cognitivo às pessoas, o que torna particularmente difícil para elas pensar de maneira ponderada

[...]. As pessoas que precisam empregar muita energia mental todos os dias apenas para assegurar acesso a necessidades básicas como alimento e água tratada ficam com menos energia para deliberações ponderadas do que aquelas que, simplesmente por viverem em uma área com boa infraestrutura e boas instituições, podem se concentrar em investir em um negócio ou ir às reuniões do comitê escolar. Assim, as pessoas de baixa renda podem ser forçadas a valer-se ainda mais da tomada de decisão automática do que as pessoas que não são pobres (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14).

Dado esse contexto naturalizadamente "desfavorável", estratégias como "a simplificação das decisões" ou a exigência de tomá-las no tempo adequado, constituem ferramentas importantes, que os formuladores de políticas deveriam levar em consideração, para desenhar formas específicas de intervenção governamental. Nas palavras do próprio documento:

A política de desenvolvimento destinada a reduzir ou eliminar o tributo cognitivo imposto à pobreza poderia tentar afastar o momento das decisões críticas dos períodos nos quais a capacidade cognitiva e a energia ("largura de banda") são previsivelmente baixas (como transferir as decisões sobre matrícula escolar para mais próximo dos períodos em que a renda é mais alta) ou direcionar a assistência para as decisões que possam exigir muita largura de banda (como a escolha de um plano de saúde ou inscrição em um programa de ensino superior) (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14).

Modelar os comportamentos (dos pobres) para tomar melhores ou mais oportunas decisões, parece ser, para o Banco, sua contribuição mais específica para o combate à pobreza. Sem indagar sobre suas causas estruturais, a pobreza se transforma em atributo individual (que pode ser medida e ponderada) e sua superação, em um ato de vontade que se constrói com comportamentos adequados e decisões certas. Ainda quando se reconhece o caráter limitado dessas ferramentas, a modelagem comportamental se revela de grande utilidade, promovendo adaptação, atitudes positivas ou, no limite, uma memória seletiva que permita "superar" a própria privação. Afirma o documento:

As pesquisas psicológicas e antropológicas também sugerem que a pobreza gera um modelo mental por meio do qual os pobres veem a si próprios e a suas oportunidades. Particularmente, esse modelo pode prejudicar a capacidade de imaginar uma vida melhor (...). As evidências demonstram também que as intervenções e os projetos de políticas que alteram esse modelo mental para que as pessoas possam reconhecer seu próprio potencial com mais facilidade – **ou que pelo menos poupem as pessoas pobres das lembranças de sua privação** – podem melhorar importantes resultados de desenvolvimento, tais como rendimento escolar, participação no mercado de trabalho e adoção de programas de combate à pobreza (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14, destacado nosso).

A promoção de comportamentos adequados, dentro, mas sobretudo fora, da escola, passa a ser, cada vez mais, objeto da própria política, levando ao plano governamental experiências desenvolvidas em caráter experimental no âmbito acadêmico ligado, particularmente, ao desenvolvimento empresarial. A chamada Economia Comportamental, caracterizada como nova disciplina no campo da economia, que incorpora desenvolvimentos teóricos e descobertas empíricas de algumas vertentes da psicologia e da neurociência, veio se fortalecendo dentro do campo econômico ao longo das últimas décadas. O interesse por entender e modelar comportamentos, associado inicialmente aos hábitos de consumo, posteriormente às formas de

empresariamento de si e, finalmente, às formas de ser e de estar no mundo, passa a constituir uma ferramenta fundamental em tempos de crise estrutural do capital. Como diria Gramsci, a conquista de corações e mentes, assumida explicitamente hoje também pelo Banco Mundial, adquire nesse documento uma das suas versões mais desenvolvidas e passa a orientar a formulação e implementação de políticas públicas, de todo tipo, na periferia do capitalismo. O fato do Prêmio Nobel de Economia de 2017 ter sido outorgado a Richard Thaler, um dos seus mais renomados formuladores, só reforça a ideia de que esse interesse pelo componente humano e social da tomada de decisões pode se transformar em importante ferramenta de uma "gestão" social orientada a garantir a reprodução das formas atuais de viver em sociedade.

Por isso, desde o Relatório de 2015, a perspectiva comportamental vem sendo incorporada nos documentos posteriores, ampliando a capacidade de atuação do Banco como caixa de ressonância para esses enfoques. Podemos citar, como exemplo, a incorporação dessa perspectiva no Relatório de 2018 quando, referindo-se às condições de aprendizagem em crianças, em comparação com as capacidades dos países, adverte que:

Quando as crianças têm uma mentalidade de crescimento, isto é, entendem o grande potencial de aprendizagem que possuem, aprendem muito mais que quando estão limitados por uma inteligência fixa. As sociedades tem a mesma oportunidade. Quando adotam uma mentalidade de crescimento - reconhecendo os obstáculos que impedem a aprendizagem, mas também as oportunidades muito concretas que tem de derribá-los -, podem alcançar avanços em matéria de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16, *tradução nossa*)

Parafraseando o documento, poderíamos dizer que, em se tratando de indivíduos ou de sociedades, tudo é uma questão de mentalidades e comportamentos. Ou, como aponta arguciosamente Cammack (2014), de programar os pobres (e subdesenvolvidos) para o capital.

Reflexões finais

A nova Estratégia do Banco Mundial para a educação, baseada na diretriz de "Aprendizagem para todos" constitui uma inflexão nas políticas impulsionadas pelo organismo desde que se tornou o principal provedor de recursos para o desenvolvimento educacional no âmbito internacional.

O enfoque baseado nas aprendizagens redefine, de maneira substantiva, as formas e funções dos sistemas educativos nacionais, relativizando a centralidade da escola como instituição social, e apresenta, inicialmente, três implicações sobre as formas de organizar a educação nos países da periferia do capitalismo.

No que diz respeito às formas escolares, o foco da atuação das políticas públicas deverá se concentrar no fazer docente, com particular atenção para os processos de formação (inicial e continuada) e regulação da atividade docente. Se o mais importante é que crianças e jovens aprendam, a responsabilidade direta recai sobre aqueles que tem como função propiciar aprendizagens (em vez de ensinar) através de técnicas e comportamentos adequados, cuja efetividade deve ser permanentemente medida e avaliada, como forma de alcançar os resultados esperados.

No que diz respeito aos espaços de aprendizagem, a escola (sobretudo pública) vai perdendo centralidade e, no seu lugar, cresce o incentivo para a formação de mercados de formação cada vez mais diversificados, tanto na forma quanto no conteúdo, capazes de oferecer formatos "sob medida" para as diversas necessidades, de acordo com as formas cada vez mais "flexibilizadas" de inserção na vida produtiva.

Por fim, no que diz respeito às formas de viver em sociedade, desponta um renovado interesse pela modelagem comportamental capaz de, para além das instituições de ensino, desenvolver indivíduos adequados, formados e conformados para fazer parte e aceitar as formas contemporâneas de organização social que reforçam e naturalizam a primazia do mercado.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo, Washington D.C. Banco Mundial, 2011.

BROAD, R. Research, Knowledge, and the Art Paradigm Maintenance, The World Bank Development Economics Vice-Presidency (DEC); **Review of International Political Economy** 13:3 (August 2006): 387-419, 2006.

BRUNS, B. e LUQUE, J. **Docentes excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Washington, DC, Banco Mundial. 2014.

CAMMACK, P. 'The World Development Report 2015: Programming the Poor', **Working Papers Series: The Multilateral Development Banks and the Global Financial Crisis**, No. 7, Southeast Asian Research Centre, City University of Hong Kong, December 2014.

PEREIRA, J.M.M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual, **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56, p. 77-100, jan.-mar. 2014.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação, em PEREIRA, J.M.M. e PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89-112.

VERGER, A.; EDWARDS Jr., D. B.; ALTINYELKEN, H.K. Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development, **Comparative Education**, 50(4): p. 381-399, 2014.

WORLD BANK. **World Development Report 2015**: Mind, Society, and Behavior. Washington, DC: World Bank, 2015.

WORLD BANK. **World Development Report 2018**: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank, 2018.



DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” PARA “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação

From “*Education for All*” To “*Everyone for Education*”:
synchrony and diachrony of the capital offensive in education

De “*Educación para todos*” a “*Todos para la educación*”:
sincronías y diacronías de la ofensiva capital en educación

*Georgia Sobreira dos Santos Cêa*¹
*Sandra Regina Paz da Silva*²
*Inalda Maria dos Santos*³

Resumo: O texto tem como objetivo destacar movimentos históricos que ensejaram e sustentaram o ideário político-ideológico e a força social que estimularam, no Brasil, a mudança do *slogan* “*Educação para Todos*” para “*Todos pela Educação*”, ambos utilizados para sumarizar o espírito mobilizador de propostas e medidas em diferentes momentos da política educacional nas décadas recentes. Parte-se do pressuposto de que, neste movimento, as dimensões superestruturais (políticas, culturais e ideológicas) foram produzidas e se manifestaram em relação intrínseca com a dimensão estrutural (relações sociais de produção),

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado em Educação pela University of Bristol – Graduation School of Education – Programa Estágio Sênior no Exterior - CAPES. Atua como professora associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo atuado como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de 2009 a 2019. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL) e do Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa). E-mail: gecea@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL). Integra a Rede Latino Americana sobre Trabalho Docente (REDESTRADO). Atualmente é Pró-reitora de Graduação da UFAL. E-mail: sandra.paz@ccedu.ufal.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Pós-Doutorado em Educação. Atua como professora associada do Centro de Educação, onde integra o quadro docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e Editora da Revista Debates em Educação/UFAL. E-mail: inaldasantoss@uol.com.br

de forma que constituíram uma totalidade social característica do bloco histórico atinente aos contextos em questão. Com base em fontes bibliográficas e documentais, são recuperados elementos da gênese da construção dos referidos *slogans* e indicados seus fundamentos e intencionalidades, compreendidos como expressões de distintos e conexos momentos da ofensiva do capital na educação.

Palavras-chave: Estado e Políticas Públicas – Relações Internacionais – Política Educacional – Ofensiva do Capital.

Abstract: The text aims to highlight historical movements that fostered and sustained the political-ideological ideas and social force that stimulated, in Brazil, the change of the slogan "Education for All" to "All for Education", both used to summarize the mobilizer spirit of proposals and measures at different times in educational policy in recent decades. It's assumed that, in this movement, the superstructural dimensions (political, cultural and ideological) were produced and manifested themselves in an intrinsic relationship with the structural dimension (social relations of production), so that they constituted a characteristic of the historical block linked to those contexts. Based on bibliographic and documentary sources, elements of the genesis of the construction of these slogans are recovered and their foundations and intentions indicated, understood as expressions of different and related moments of the capital offensive in Education.

Keywords: State and Public Policies – International Relationships – Educational Policy – Capital Offensive.

Resumen: El texto tiene como objetivo destacar los movimientos históricos que dieron origen y sostuvieron la ideología político-ideológica y la fuerza social que estimularon, en Brasil, el cambio del eslogan "Educación para todos" a "Todos para la educación", ambos utilizados para resumir el espíritu movilizador de propuestas y medidas en diferentes momentos de la política educativa en las últimas décadas. Se supone que, en este movimiento, las dimensiones superestructurales (políticas, culturales e ideológicas) se produjeron y manifestaron en una relación intrínseca con la dimensión estructural (relaciones sociales de producción), de modo que constituyeron una totalidad social característica del bloque histórico. relevante a los contextos en cuestión. Con base en fuentes bibliográficas y documentales, se recuperan elementos de la génesis de la construcción de estos lemas y se indican sus fundamentos e intencionalidades, entendidas como expresiones de momentos distintos y conectados de la ofensiva del capital en la educación.

Palabras clave: Políticas Públicas y Estatales – Relaciones Internacionales – Política Educativa – Ofensiva de Capital.

O *slogan* funciona mais pelo seu significante do que pelo seu significado. Do ponto de vista das representações discursivas, o *slogan* assenta mais no seu carácter mobilizador e instrumental e menos na sua capacidade de esclarecimento, do ponto de vista informacional. O *slogan* contém em si, geralmente, a ideia do todo do produto político (no caso político) que procura promover, mas isso não significa que tenha necessariamente de remeter para o ideário político e ideológico da força política em causa (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 87-88).

Introdução

O elemento motivador e provocativo deste estudo se traduz na seguinte indagação: que movimentos do real ensejaram a elaboração do *slogan* "Educação para Todos" e

sua mudança semântica, no contexto brasileiro, para "Todos pela Educação"?⁴ O pressuposto assumido no exercício de desvelamento desse movimento é que tais *slogans* são emblemas que constituem e são constitutivos de um processo histórico recente em âmbito mundial, no qual foi gestada e disseminada uma proposta de formação para o trabalho simples⁵ orientadora da política educacional de Estados nacionais, especialmente aqueles signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da conferência de mesmo nome, que foi organizada por organismos internacionais em 1990 e realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Na esfera nacional, "Educação para Todos" designou a política educacional encaminhada pelos governos brasileiros de 1993 a 2006 – governos Itamar Franco (1992 a 1994), Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Lula da Silva (2003 a 2006); "Todos pela Educação", por sua vez, emblematizou a política educacional a partir de 2007, ano de início do segundo mandato de Lula da Silva (2007 a 2010), tendo sido mantido como principal *slogan* do governo Dilma Rousseff (2011 a 2016) após a sucessão presidencial. A mudança desses *slogans* coincide, portanto, com as duas conjunturas da política educacional recente que designam momentos distintos da afirmação da hegemonia burguesa na educação brasileira, conforme sustentado por Martins e Neves (2015).

"Educação para Todos" e "Todos pela Educação", neste estudo, são compreendidos como "luzes que de tanto ofuscar 'desiluminam'", como "palavras com aura" dispostas em terrenos movediços, cujo desvelamento nem sempre é fácil exercitar, como nos indicam os estudos apresentados em Evangelista (2014, p. 11-12). No enfrentamento deste desafio, se compreende que as dimensões superestruturais (políticas, culturais e ideológicas), às quais os *slogans* estão imediatamente relacionados, foram produzidas e se manifestaram em relação intrínseca com a dimensão estrutural (relações sociais de produção), de forma que constituíram uma totalidade social característica do bloco histórico atinente aos contextos em questão, o qual expressa "[...] a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)" (GRAMSCI, 2011a, p. 250-251).

Como se verá ao longo do texto, "Educação para Todos" e "Todos pela Educação" designaram ênfases e prioridades distintas, não necessariamente nos mesmos tempos e espaços; a estreita vinculação de ambos com a mesma intencionalidade programática,

⁴ Entre 2009 e 2014, o Coletivo de Estudos de Política Educacional desenvolveu a pesquisa nacional "A formação para o trabalho simples no Brasil contemporâneo: da Educação para todos ao Todos pela educação". A pesquisa teve seus resultados publicados em obra organizada pelos coordenadores da investigação, nomeadamente os pesquisadores Lucía Maria Wanderley Neves (inicialmente vinculada à Escola Politécnica Joaquim Venâncio – FIOCRUZ) e André Silva Martins (Universidade Federal de Juiz de Fora) (MARTINS; NEVES, 2015). As autoras deste capítulo tiveram o privilégio de participar de momentos de encontro de pesquisadores envolvidos no citado projeto de pesquisa, durante os quais surgiram as motivações para o estudo apresentado neste capítulo, cujos limites se devem exclusivamente às autoras.

⁵ "Em qualquer tipo de organização societária, o trabalho pode dividir-se em simples e complexo. Trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx no volume 1 de O Capital como par do conceito de trabalho simples. Embora presentes em qualquer tipo de sociedade, eles têm a sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que 'todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo' (MARX, 1988: 51), o trabalho complexo, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo" (NEVES; PRONKO, 2008, p. 21-22).

por seu turno, sugere a complementariedade e – a partir de um determinado momento histórico – a coexistência desses emblemas. Daí a ideia de tratar de diacronias e sintonias relativas aos *slogans* "Educação para Todos" e "Todos pela Educação", com o objetivo de desvelar e revelar suas vinculações com as ofensivas do capital na educação.

As análises, reflexões e argumentos do estudo foram orientados pela perspectiva crítico-dialética, com ancoragem em teóricos do mesmo referencial e com aporte em estudos que indicaram importantes aspectos dos *slogans* tratados, independente da proximidade com o marco teórico-metodológico definido. Ao estudo teórico se somou o estudo documental, resultante de buscas provocadas por pistas surgidas de cotejamentos de materiais nacionais e internacionais de política educacional. Metodologicamente, estes contextos serão tratados em seu movimento histórico, sem a pretensão de apartá-los, e, ainda, serão abordados a partir de mediações com o movimento do capital global.

Quanto à organização do capítulo, inicialmente são apresentados aspectos da crise do industrialismo de marca fordista e keynesiana, com a intenção de contextualizar a gênese da perspectiva neoliberal para, na sequência, indicar a presença do *slogan* "Educação para Todos" em episódios anteriores à realização da Conferência de Jomtien. Exercício semelhante é realizado quando o capítulo começa a tratar dos contextos e ajustes do projeto de dominação burguesa no Brasil em tempos de crise, antecipando elementos para a compreensão da utilização do *slogan* "Educação para Todos" como estratégia de consenso e de dominação de classe. As reflexões finais tratam da aparição do *slogan* "Todos pela Educação" no cenário nacional, até sua assunção como título de uma estratégia da política educacional, e indaga o significado histórico desse movimento.

A crise do industrialismo de marca fordista e keynesiana

A partir da década de 1970, diante da crise inaugurada com o esgotamento do padrão fordista-keynesiano, a reconfiguração do capitalismo sob a égide da transnacionalização econômica e política apresenta significativos ineditismos. Segundo Fiori (1993), trata-se de um período histórico em que se rearticula um projeto global de afirmação da sociabilidade capitalista, no qual o mercado é visto "[...] como único mecanismo competente de auto-regulação econômica e social [...]" e cujos resultados mais expressivos são "[...] os processos de globalização produtiva e tecnológica e de desregulação financeira de um capitalismo definitivamente universalizado" (FIORI, 1993, p. 298-299). Mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), acumulação flexível (HARVEY, 1999), sistema do capital global (MÉSZÁROS, 2002) são alguns dos epítomes desse contexto.

Este projeto de sociabilidade, em vias de construção, constitui o conjunto de respostas dos países do capitalismo central, na tentativa de revitalização do capital, a uma sucessão de crises iniciadas na década de 1970 e que vêm se avolumando, indicando "[...] o fracasso catastrófico do keynesianismo do pós-guerra e sua substituição ainda mais catastrófica pelas estratégias 'monetaristas' [...]" (MÉSZÁROS, 2002, p. 1070-1071). Harvey (1999, p. 14) assevera que "Houve centenas de crises

financeiras ao redor do mundo desde 1973, em comparação com as muito poucas entre 1945 e 1973".

Embora haja diferentes interpretações da crise do capitalismo contemporâneo (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009), é possível, a partir delas, sintetizar três conjuntos de evidências econômicas, políticas e ideológico-culturais, indicados a seguir.

Um primeiro conjunto de evidências diz respeito a sucessivos episódios econômicos, entre eles: a crise do petróleo, expressa no refreamento da produção, na alta dos preços e nas tensões políticas envolvendo especialmente os países do Golfo; a adoção das taxas livres de câmbio frente à competitividade dos mercados, o que fez ruir o acordo de Bretton Woods⁶; o aumento da inflação, decorrente da alta de preços e da desvalorização de moedas frente à volatilidade cambial; o desajuste fiscal expresso na assimetria entre arrecadação e despesas; a elevação das dívidas internas e externas de países centrais e periféricos em função das altas de juros e da dinâmica de empréstimos; a elevação das taxas de desemprego, por força da produtiva combinação de formas de extração de mais valia absoluta e relativa (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009). No âmbito da organização dos processos de trabalho, há um maciço investimento em uma base produtiva flexível, no mais das vezes organizada em sistemas informatizados, permitindo a produção diversificada e o aprimoramento da capacidade de controle dos processos, ainda durante os ciclos produtivos, reduzindo perdas e otimizando resultados; de outro, a dinamicidade assumida pelas formas de contratação e de utilização da força de trabalho, proporcionando significativa ampliação das taxas de produtividade (HARVEY, 1999). Nesse cenário, a produção, a extração e a concentração de mais valor – dinâmica típica do processo de acumulação do capital – imprimem ao mercado de trabalho uma lógica que

[...] associa trabalhadores em condições as mais diversas, desde a mais alta ciência até o trabalho infantil e/ou compulsório em condições degradantes, dos megaconglomerados a máfias diversas, ocorrendo em pontos diversos do planeta ou na mesma cidade, elos da mesma produção de mais-valor para o capital, mas totalmente segmentados. Não se trata de um desvio, ou de uma situação inusitada, mas da própria dinâmica perversa e socialmente dramática do capital (FONTES, 2010, p. 74).

Como traço comum da economia que passa a fundamentar o processo de reprodução ampliada do capital, tem destaque a predominância da sua forma financeira sobre a sua forma produtiva, tornada possível, fundamentalmente, pela abundância de capital proveniente da prosperidade do regime de acumulação fordista, assentado na

⁶ "Depois de dois anos de negociações reservadas entre EUA e Grã-Bretanha, o governo Roosevelt promoveu em julho de 1944 a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, na cidade de Bretton Woods, com a presença de 45 delegações. [...] O resultado do encontro materializou a hegemonia americana na reorganização política e econômica internacional no pós-guerra. Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar. Ao mesmo tempo foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), organizações financeiras multilaterais de novo tipo, cuja ossatura institucional expressava e reproduzia a assimetria de poder configurada no sistema internacional. Por outro lado, as provisões do acordo em favor do controle de capitais refletiram a vitória dos *embedded liberals* [liberais enraizados] contra os banqueiros de Wall Street" (PEREIRA, 2014, p. 532-533).

relação (keynesiana) entre aumento da produtividade e ampliação das condições de reprodução do capital e do trabalho (CHESNAIS, 1996, 1998; MÉSZÁROS, 2002, 2009). Nesse sentido, "O keynesianismo realmente jamais conseguiria significar mais do que a 'fase de arranque' do monetarismo" (MÉSZÁROS, 2002, p. 198).

Quanto às evidências políticas, merecem destaque a reconfiguração geopolítica em âmbito mundial – promovida, especialmente, pela dissolução do bloco soviético – e a adoção da economia de mercado em países outrora a ele aliados; a dinâmica de renovação política em continentes periféricos, como a América Latina e o Leste Europeu, por exemplo, que abriu espaço para a disputa programática de governos; a ascensão de países asiáticos no cenário econômico mundial, com destaque para o Japão e os Tigres Asiáticos – e mais recentemente a China. Nesse contexto, se torna inviável a regulação exercida pelo chamado Estado de bem-estar social ou Estado keynesiano (ou outra variante de Estado intervencionista no período, como o militar no Brasil), que visava controlar as relações entre ganhos do capital e do trabalho. Isso porque se ampliam as possibilidades dos ganhos do capital se efetivarem majoritariamente fora dos limites tributários e geográficos impostos pelos acordos de produtividade e, portanto, ao largo da necessidade de incorporação maciça de trabalhadores na produção (pleno emprego) e longe da intervenção direta do Estado nas relações que passam a se estabelecer entre capital e trabalho, com ampliada vantagem para o primeiro, o que vai exigir a reorganização da esfera produtiva em novas bases (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009). A regulação a ser exercida pelo Estado capitalista, visando sustentar e garantir socialmente o regime de acumulação que se torna predominante, vai ser orientada, inicialmente, por premissas e medidas de legitimação da predominância do individualismo do mercado sobre a socialização da produção. Dessa forma, o repertório de práticas do setor privado se torna referência para o setor público, imiscuindo fortemente a lógica fundante da "[...] nova administração pública (*new public management*) na orientação das primeiras reformas neoliberais do setor público na Inglaterra de Thatcher (1979) e nos Estados Unidos de Reagan (1981)" (MARANHÃO, 2009, p. 65).

Por fim, uma série de mudanças ideológicas e culturais constitutivas da crise capitalista vem ocasionando, entre outros, a renovação de hábitos de consumo frente à popularização e barateamento de bens e serviços que se tornam atrativos mais pelo apelo à tecnologia que incorporam do que à utilidade e durabilidade efetivas; o enfraquecimento de tradicionais aparelhos privados de hegemonia tanto de trabalhadores quanto de capitalistas – como os sindicatos e demais entidades de marca classista – e a organização de aparelhos novos, como os *think tanks*, por exemplo; o surgimento de movimentos sociais de questão única⁷ e a ascensão de organizações não governamentais e de movimentos de grupos de interesse, em função da fragmentação de demandas antes referenciadas perspectiva das classes sociais; a ampliação do poder de influência da mídia, notadamente com a massificação do acesso a ambientes virtuais

⁷ Segundo Mézáros (2002), são movimentos sociais aglutinados em torno de causas diversas, predominantemente de caráter reformista, que, não raro, ignoram a perspectiva classista. Uma vez desprezado o potencial emancipador do trabalho, "Os movimentos de questão única, mesmo quando lutam por causas não-integráveis [ao sociometabolismo do capital], podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico do capital e sistema de reprodução social. Isto é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca" (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

de "livre" acesso; a perda de legitimidade da contestação e da reivindicação frente aos apelos de respeito à diferença e de colaboração de classes. Como síntese das mudanças ideológicas e culturais, é possível indicar a insistência no consenso como forma de afirmação da impossibilidade de alternativas à lógica burguesa e o fortalecimento de valores como o individualismo e a competitividade, que passam a orientar mais decisivamente as relações sociais (ARRIGHI, 1996; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002).

O neoliberalismo se configura, então, como súmula das orientações econômicas, políticas e ideológico-culturais do projeto de sociabilidade burguesa que colocaram em cheque as premissas keynesianas do bem-estar social (ANTUNES, 2000; CASTELO, 2013).

A instauração de um fascismo de mercado (FIORI, 2009) de caráter global, de modo a associar a recuperação do capitalismo central ao desenvolvimento do capitalismo periférico segundo as premissas neoliberais, teve como zênite o Consenso de Washington⁸, definido em 1989, pelas instituições então criadas durante o acordo de Bretton Woods – FMI e Banco Mundial⁹ –, além do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, e que foi alicerçado na "[...] liberalização da economia mundial e na reorientação do Estado como provedor de um marco normativo que garantisse a segurança e a lucratividade dos negócios privados" (PEREIRA, 2014, p. 553). Entre as principais orientações para o capitalismo periférico estavam as seguintes:

[...] abertura comercial, estabilização monetária ancorada no dólar, privatizações de empresas estatais e redução do Estado, desregulamentação do mercado financeiro, flexibilização do mercado de trabalho, dentre outros (POCHMANN, 1999, p. 55).

FMI e Banco Mundial, principalmente, passaram a orientar políticas de ajuste econômico que tinham como alvos o controle definitivo da inflação, o que se faria, fundamentalmente, por meio do arrocho salarial, e a afirmação da política cambial como forma de valorização de moedas nacionais frente ao dólar, elementos que facilitaríamos o acesso a recursos externos e a entrada nos mercados de capitais (AMORIM, 2005; POCHMANN, 1999).

Com a agudização da crise e, conseqüentemente, das fissuras sociais, as orientações neoliberais passam a ser combinadas com a ideia da conciliação social, base dos pressupostos de uma socialdemocracia renovada, de modo a garantir a sustentabilidade do projeto de sociabilidade burguesa (ANTUNES, 2000; CASTELO, 2013). O apelo à conciliação e ao consenso, então anunciados como condição para robustecer o enfrentamento da crise, representam, de fato, estratégias de reconstituição da hegemonia burguesa, constitutivas do "neoliberalismo de Terceira Via" (NEVES et al, 2005). A experiência do Novo Trabalhismo britânico, com a ascensão de Tony Blair como primeiro-ministro em 1997, é emblemática desse movimento, desempenhando mais o

⁸ Embora o Consenso de Washington tenha sido motivado, inicialmente, pela necessidade de alinhamento da América Latina aos desígnios neoliberais, especialmente em função do quadro de endividamento externo e dos riscos de inadimplência, as orientações definidas foram orientadas também para a África Subsaariana e para o Leste Europeu (MARANHÃO, 2009).

⁹ "A participação decisiva dos organismos internacionais criados em *Bretton Woods* na implementação das diretrizes do *Consenso de Washington*, que estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas" (LEHER, 1999, p. 19).

papel de "partido do empresariado moderno" (MÉSZÁROS, 2002, p. 851) do que representando alguma mudança substantiva de rumos, seja nas orientações monetaristas, seja na gravidade da crise.

Diante da grandeza das modificações em curso, é possível apontar o caráter endêmico, cumulativo, crônico e relativamente permanente da crise (MÉSZÁROS, 2002; 2009), cujos limites das ofensivas do capital para seu enfrentamento indicam que se está diante "[...] de uma crise sem precedentes do controle social em escala mundial e não diante de sua solução" (MÉSZÁROS, 2009, p. 57).

A acentuação das fissuras sociais decorrentes dessa crise estrutural vem sendo emblemada, entre outros, pelo aumento do desemprego, pela ampliação da pauperização e da miséria (MÉSZÁROS, 2002; 2009).

Quanto ao desemprego, o declínio de postos de trabalho na agricultura e na indústria tem acentuado a importância do setor de serviços quanto à inserção produtiva de trabalhadores, muito embora essa absorção não esteja sendo capaz de alterar a tendência de estagnação do desemprego na última década, menos ainda de reverter a acentuação de formas de trabalho precário e vulnerável (ILO, 2018). No que diz respeito à pobreza, o quadro parece ser pior do que aquele da década passada, especialmente quando se considera o aumento do número de pobres em escala mundial e a exacerbação da desigualdade, mesmo nos países de alta renda (WORLD BANK, 2015).

Esse conjunto de circunstâncias econômicas, políticas e ideológicas configura o movimento que Fontes (2010) denomina de capital-imperialismo¹⁰:

As três características do capital-imperialismo [...] – o predomínio do capital monetário, expressando a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador – resultaram em modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma da organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. No entanto, aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social (FONTES, 2010, p. 146).

Nesse movimento de reprodução ampliada da sociabilidade burguesa, a formação humana circunscrita ao espaço escolar se torna frente importante das investidas do capital, visto que

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho

¹⁰ "Compartilho da perspectiva de Lenin, baseada em Hilferding, de que ocorreu, na virada do século XIX para o XX, uma alteração substantiva que converteu o capitalismo concorrencial em imperialismo, ou capitalismo monopolista. Interessa-me sobremaneira o modo pelo qual ocorrem *transformações no mesmo processo histórico*, o de expansão do capital, que, impulsionado por sua própria dinâmica interna e pelas contradições que potencializa, modifica-se ao mesmo tempo em que perpetua suas clivagens fundamentais" (FONTES, 2010, p. 145, grifos da autora).

complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23).

Dessa forma, em âmbito mundial, notadamente a partir dos anos 1990, Estados nacionais e sociedade civil vêm sendo instados a levarem adiante o projeto educacional coerente com a sociabilidade requerida para um tempo de crise. Nele, a formação humana é componente ímpar, seja nas relações sociais como um todo, seja nas formas sistemáticas que essas relações assumem por meio da escolarização, visando a "[...] criar o homem 'atual' à sua época" (GRAMSCI, 2011b, p. 62). O caráter assumido pela formação humana concernente àquele projeto de sociabilidade pode ser interpretado, assim, como elemento estratégico para que a classe dominante siga "[...] universalizando e traduzindo de modo adequado a sua nova experiência" (GRAMSCI, 2011a, p. 86).

De um lado, a formação humana requer sujeitos adaptáveis a uma base produtiva flexível, uma vez que "a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores "centrais" e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins" (HARVEY, 1992, p. 144).

De outro lado, conhecimentos e valores devem ser combinados de modo a promover "[...] a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguesa em tempos de novo imperialismo" (NEVES; PRONKO, 2008, p. 52).

Assim é que o *slogan* "Educação para Todos" passou a ser adotado como chamamento para tal empreitada, evidenciando o fato de que, como indica Espírito Santo (2006, p. 88), "À entrada do terceiro milênio, o *slogan* mantém-se no seu formato original, curto e pragmático mas, simultaneamente, catalisador, emotivo e aglutinador de massas". As origens forâneas desse chamamento e sua introdução no cenário brasileiro serão tratadas na sequência deste capítulo.

Origens do slogan "Educação para Todos" predecessoras de Jomtien

A adoção do *slogan* "Educação para Todos" como chamamento da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, é anterior à convocação de organismos internacionais para que países de maior população do mundo reunissem esforços e se comprometessem com o conjunto de princípios e orientações assumidos pelos países signatários do documento resultante daquele encontro.

Doze anos antes do encontro de Jomtien, o governo de José López Portillo (1976-1982) havia dado início, em 1978, no México, ao "Programa de Educação para Todos, mediante o qual se pretendia oferecer educação a 100% das crianças de 6 a 12 anos de idade" (UNESCO, 2001, p. 28, tradução nossa).

Na gestão de López Portillo, o país integrou o conjunto de governos que, de diferentes modos, se alinhavam à política estadunidense – e, *pari passu*, se opunham aos movimentos de esquerda, contestatórios da lógica expansionista capitalista

disseminada no período da guerra fria –, sem, contudo, adotar no México o modelo clássico de uma política de segurança nacional (FREITAS, 2008; GALVÁN, 2013).

Em discurso proferido na abertura das sessões ordinárias do Congresso mexicano, no segundo semestre de 1978, López Portillo dedicou boa parte de sua argumentação para indicar ações de cunho desenvolvimentista e modernizante implementadas por seu governo. Na sequência, destacou medidas na área educacional, iniciando com o seguinte apelo:

Convocamos a nação a realizar um excepcional esforço de responsabilidade compartilhada que, sob o lema "educação para todos", permita reduzir, nesta administração, a dramática desigualdade educativa (LÓPEZ PORTILLO, 1978, p. 78, tradução nossa).

Ao sumarizar as principais ênfases e medidas voltadas para a educação básica na década de 1980, a UNESCO indica a importância de projetos nacionais com financiamento externo e afirma: "Entre eles, cabe destacar o Programa de Educação para Todos, no México" (UNESCO, 2001, p. 78). No mesmo documento, é possível inferir que a entidade incorporou o *slogan* em suas ações, em especial no Projeto Principal de Educação¹¹ (PPE):

A proposta de promoção de uma educação básica para todos se encontra na base do PPE, em 1979. Essa importante contribuição, entretanto, não tem sido suficientemente reconhecida, posto que, na prática, a reunião de Jomtien se considera, a esse respeito, o primeiro marco na criação de um novo paradigma educativo para a América Latina e o Caribe (UNESCO, 2001, p. 20).

As bases do PPE foram lançadas na Conferência do México (1979) e foram reafirmadas e sistematizadas em três encontros ocorridos durante a primeira metade da década de 1980 – Quito, em 1981; Santa Lucía, em 1982 e México, em 1984 –, cujas respectivas declarações constituíram, segundo a UNESCO (2001), a etapa fundacional do PPE e, conforme reclamado, o símbolo de uma era de renovação da forma e conteúdo da educação de países latino-americanos e caribenhos, anos antes de Jomtien. Nesses encontros, a educação básica para todos, assumida como um dos princípios, deveria ser estimulada a partir de três principais expedientes, nomeadamente atenção diversificada, focalização em grupos marginalizados e estratégia intersectorial (UNESCO, 2001), de modo a atingir os seguintes objetivos do PPE:

[1] Assegurar a escolarização a todas as crianças em idade escolar e oferecer uma educação geral mínima de 8 a 10 anos, antes de 1999. [2] Eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos. [3] Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, por meio da realização das reformas necessárias (UNESCO, 2001, p. 9).

¹¹ "Em 1979, a UNESCO, com a cooperação da CEPAL [Comissão Econômica para a América Latina] e da OEA [Organização dos Estados Americanos], convoca uma conferência de ministros da educação e ministros responsáveis pelo planejamento econômico, para identificar os problemas educacionais da região e elaborar um projeto "principal" que teve como horizonte o ano 2000. A Conferência aprovou a Declaração do México (1979) que lançou as bases do Projeto Principal. [...] Na Declaração do México (1979) se acordou uma proposta de democratização educativa e social que continha o germe de, praticamente, todas as grandes agendas educativas da região durante os anos 80 e 90, assim como da Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos, em 1990" (UNESCO, 2001, p. 8-9, tradução nossa).

Outro indicativo da reivindicação do protagonismo do PPE na definição de políticas educacionais na América Latina e Caribe, antes da Conferência de Jomtien, se relaciona com a assunção da ideia de equidade. Isso fica mais claro quando se considera a seguinte afirmação:

Ao longo das duas décadas [1980 e 1990], os seguintes grupos são especificados como prioritários: populações marginalizadas, crianças com baixa escolaridade, adultos analfabetos, habitantes de áreas urbanas em situação de miséria, populações indígenas, migrantes, desempregados e pessoas com deficiência. O conceito de equidade está presente desde a Declaração do México, em 1979, transversalmente nos três objetivos do Projeto Principal de Educação e irá evoluir ao longo das duas décadas (UNESCO, 2001, p. 77, tradução nossa).

A ideia de que a educação para todos deve ser uma tarefa de todos, pressuposto embrionário do *slogan* "Todos pela Educação", assumido no Brasil décadas depois do lançamento do PPE, estava presente na iniciativa da UNESCO em tela, como esclarece a seguinte citação:

A Declaração do México (1979) enfatizou a promoção da participação e da solidariedade para alcançar a justiça social. Da mesma forma, a participação ativa da comunidade em educação, especialmente de formas não formais. Na reunião do PROMEDLAC de Bogotá (1987), a ideia de educação é introduzida como uma tarefa compartilhada entre Estado e sociedade civil. A educação deixou de ser um projeto público e se abriu explicitamente para a participação e corresponsabilidade da sociedade civil (UNESCO, 2001, p. 54, tradução nossa).

Por fim, importa destacar o apelo contido no PPE à importância da questão cultural em projetos fundados na ideia de educação para todos:

Para atender à diversidade e assegurar a igualdade de oportunidades, se estabelece a necessidade de dar a máxima prioridade aos grupos desfavorecidos, adequar a educação às características culturais dos povos [...] (UNESCO, 2001, p. 76, tradução nossa).

Esta advertência parece ter sido o cerne de outra ocasião que antecipou elementos incorporados na Declaração de Jomtien. Trata-se do Relatório Swann, documento orientador da política educacional do Reino Unido lançado em 1985, intitulado "Educação para Todos".

No Reino Unido, a queda do crescimento econômico, a redução de gastos sociais, a insuficiência de fundos públicos e o aumento do desemprego foram importantes elementos do contexto de crise do *Welfare State* tomados como argumento para a sustentação de "[...] uma política social de direita conscientemente radical, impelida por uma opção política e não pela influência óbvia de restrições econômicas ou pressões demográficas" (TAYLOR-GOOBYT, 1991, p. 170, tradução nossa).

A ascensão de Margaret Thatcher à condição de primeira-ministra do Reino Unido, de 1979 a 1990, é uma das principais referências para a identificação do início de um período histórico em que o espectro político, especialmente nos países de capitalismo central, passou a ser marcado por uma forte guinada à direita, que vem tipificando, desde então, o tardo-capitalismo¹² (NETTO, 2012). A experiência britânica, tomada

¹² Segundo Netto, a expressão caracteriza "[...] o capitalismo contemporâneo, resultado das transformações societárias ocorrentes desde os anos 1970 e posto no quadro da sua crise estrutural" (NETTO, 2012, p. 202).

como importante referência para o neoliberalismo, foi assentada, segundo Taylor-Gooby (1991), em quatro diretrizes da chamada Nova Direita no Reino Unido: 1) corte de gastos e redefinição do papel do Estado nas políticas de bem-estar; (2) ampliação do papel do setor privado na sociedade em geral e nas políticas públicas, em particular; 3) focalização dos gastos estatais; 4) redução de tributos e de impostos. Essas orientações, entretanto, ficaram distantes da recuperação econômica prevista:

Os gastos e a tributação não foram reduzidos, mas sim reestruturados, de modo que os gastos diretos se destinam mais estritamente aos grupos mais pobres, ao passo que os gastos indiretos, destinados aos mais ricos, subiram marcadamente. A carga tributária foi deslocada para baixo. A expansão dos serviços privados foi irregular, e só se realizou nas áreas em que há subsídios estatais substanciais (TAYLOR-GOUBY, 1991, p. 183, tradução nossa).

Nesse cenário, a dilatação das desigualdades refletiu sobre o aumento dos índices de miséria entre os mais pobres, a ampliação do número de famílias sem moradia e a crescente defasagem entre a renda dos mais ricos e dos mais pobres (TAYLOR-GOUBY, 1991, p. 183).

Os riscos à coesão social, intrínsecos a um contexto de crise econômica e política, reverberaram na orientação apaziguadora assumida pela política educacional da Nova Direita, de modo a prevenir possíveis conflitos envolvendo minorias étnicas e raciais, por meio do reforço ao sentimento de afirmação nacional (CARVALHO, 2013). De fato, como salienta Taylor-Gooby (1991), o cenário de empobrecimento de minorias étnicas e de populações de áreas socialmente desfavorecidas motivava argumentos da criação de uma subclasse britânica e mesmo de ameaças à cidadania.

É assim que, em março de 1985, após seis anos de trabalho, Keith Joseph, o então ministro da educação do governo Thatcher, torna público um relatório elaborado desde 1979 pela Comissão de Inquérito sobre Educação de Crianças de Grupos de Minorias Étnicas e apela para sua ampla divulgação. O extenso texto, de 807 páginas¹³, que sistematizou diagnósticos, análises e recomendações resultantes de diversos seminários e conferências, ficou conhecido como Relatório Swan¹⁴, documento que "[...] conferiu legitimidade oficial à educação multicultural" (HESSARI; HILL, 1990, p. 1). Na introdução do relatório, o então ministro da educação asseverava:

O governo está firmemente comprometido com o princípio de que todas as crianças, independentemente de raça, cor ou origem étnica, devem ter uma boa educação que desenvolva suas habilidades e aptidões ao máximo e traga um verdadeiro senso de pertencimento à Grã-Bretanha (DES, 1985¹⁵, tradução nossa).

¹³ O documento é organizado da seguinte forma: Parte 1 - Definindo o contexto; Parte 2 - Educação para Todos; Parte 3 - Principais áreas de preocupação; Parte 4 - Outros grupos étnicos minoritários; Parte 5 - Principais conclusões e recomendações. Algumas das partes são seguidas de seus respectivos anexos, tratando de especificidades dos temas tratados. Ao final, o texto apresenta apêndices com a indicação de entidades e sujeitos ouvidos (instituições e autoridades educacionais, universidades, organizações da sociedade civil), além dos encontros realizados entre 1980 e 1983.

¹⁴ Michael Swann, ex-diretor da Universidade de Edimburgo, Membro da Real Sociedade de Edimburgo e presidente da BBC (British Broadcasting Corporation – Corporação Britânica de Radiodifusão), então presidiu a Comissão de Inquérito sobre Educação de Crianças de Grupos de Minorias Étnicas.

¹⁵ No documento, a página da introdução não tem numeração.

Embora tenha sido aceito por parcela considerável do espectro político da época e exercido influência sobre a política nacional do período, o documento não ficou imune a críticas, especialmente pelo fato de as múltiplas formas de racismo não terem sido claramente reconhecidas e menos ainda enfrentadas, ficando as mesmas encobertas e diluídas na ênfase a questões multiculturais (HESSARI; HILL, 1990; MODOOD; MAY, 2001; TROYNA, 1986).

Não obstante a abundância de questões que o documento suscita, duas ocorrências são significativamente emblemáticas para o propósito deste capítulo. A primeira é o fato de o Relatório Swann ter sido intitulado "Educação para Todos"; a segunda é a ideia de "necessidades educacionais" ter sido tomada como termo de referência exaustivamente citado ao longo do documento, com a advertência para que fossem consideradas

[...] as necessidades e realizações educacionais das crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, tendo em conta, conforme necessário, fatores fora do sistema formal de educação relevantes para o desempenho escolar, incluindo influências na primeira infância e perspectivas de abandono escolar [...] (DES, 1985, p. vii, tradução nossa).

É possível inferir, portanto, a estreita conexão do espírito do Relatório Swann tanto com as premissas do Projeto Principal de Educação da UNESCO como também com o *leitmotiv* da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, exatamente cinco anos após a divulgação do documento britânico. Sem pretender abordar exaustivamente o conteúdo desses materiais, serão indicados elementos que denotam a aproximação programática entre ambos.

A adoção do mesmo *slogan* – Educação para Todos – indica, por si só, a compreensão da inclusão de populações marginalizadas no processo educativo como estratégia importante para a afirmação de uma determinada ordem social, como exemplificam excertos de ambos os documentos, citados a seguir:

[...] apresentamos nossa visão do tipo de sociedade pluralista para a qual acreditamos que as escolas devem procurar preparar as crianças e, mais amplamente, a parte que o sistema educacional como um todo pode e deve desempenhar para ajudar a moldar tal sociedade (DES, 1985, p. 316, tradução nossa).

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990a, p. 3).

De outra sorte, o signo "todos" sugere que a ênfase recaia sobre supostas minorias – étnicas, raciais, religiosas, culturais, no caso do Relatório Swann – ou sobre grupos excluídos, na ótica da Declaração de Jomtien – meninas e mulheres, analfabetos absolutos e funcionais, desescolarizados, além dos pobres em geral¹⁶. O direcionamento

¹⁶ "Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os

das ações educacionais a tais grupos havia sido, anos antes, afirmado pelo Projeto Principal de Educação da UNESCO:

A ênfase na cobertura foi dada em alguns grupos prioritários enunciados no PPE e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): comunidades indígenas, crianças em condições socioeconômicas desfavoráveis, de áreas rurais e urbanas marginais e com necessidades educativas especiais (UNESCO, 2001, p. 28).

É possível inferir, dessa forma, que a subsunção das finalidades da educação às prerrogativas do capital, no contexto neoliberal, pressupõe a transferência das necessidades capitalistas de ajustamento da ordem burguesa em curso à maioria da população mundial – as supostas minorias e os excluídos –, atribuindo a eles tais necessidades.

Aquelas prerrogativas, traduzidas nas ideias de necessidades educacionais individuais (DES, 1985) ou necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990a), são metáforas da individualização da responsabilidade sobre as condições de vida dos sujeitos, submetidos, decisivamente, à dinâmica do mercado. Assim, na compreensão do Relatório de Swann, a ideia de "Educação para Todos" sublinha a "[...] compreensão e satisfação das necessidades de todos os alunos, seja de comunidades minoritárias ou majoritárias [...]" (DES, 1985, p. 509). De outro modo, "O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos" (UNESCO, 1990a, p. 15). Mas a ideia de educação para todos também comportou, em sua gênese, sentidos atrelados à educação como direito e como mecanismo para resgatar a dívida social de governos para parcelas da população apartadas da escolarização, como ocorreu com o aparecimento daquele *slogan* no Brasil.

O contexto sociopolítico brasileiro da transição do período ditatorial (1964-1985) para o processo de reabertura democrática inaugurou um período intenso e tenso na história recente do país, com inúmeras transformações no cenário econômico, político e cultural, durante o qual momentos de incipientes sinais de reabertura democrática foram combinados com períodos de abruptas medidas econômicas, como se verá adiante.

No início conturbado da Nova República, com a posse do primeiro governo civil¹⁷ após cinco mandatos de presidentes gerais no país, o enfrentamento da problemática educacional estava entre os clamores sociais a serem considerados pelo novo chefe do Executivo:

refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990a, p. 6).

¹⁷ "Tancredo Neves, um dos principais líderes da oposição moderada ao longo de todo o regime militar, é lançado candidato à presidência, tendo como vice-presidente, na mesma chapa, José Sarney, que fora um dos principais articuladores civis do regime militar. Tancredo derrota Maluf na eleição indireta pelo Colégio Eleitoral realizada em 15 de janeiro de 1985. Em comovente fatalidade, no entanto, adoece antes de tomar posse e morre em 21 de abril daquele mesmo ano. Assume José Sarney, em momento difícil e anticlimático. Salvo o breve período de sucesso do plano econômico de combate à inflação denominado Plano Cruzado, seu governo é marcado por crescente insatisfação política e social, para a qual não deixaram de contribuir a personalidade do presidente, os desacerdos econômicos e as denúncias persistentes de corrupção e favorecimentos. Ao longo dos cinco anos do governo Sarney, que se estende até 15 de março de 1990, afirma-se política e eleitoralmente o Partido dos Trabalhadores (PT). Em cumprimento do compromisso de campanha assumido por Tancredo Neves, é convocada, pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, uma Assembleia Nacional Constituinte para elaborar nova Constituição para o Brasil" (BARROSO, 1998, p. 3-4).

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser, então, efetivada com uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos (BRASIL, 1985, p. 2).

É assim que o governo de José Sarney inicia o texto do plano "Educação para Todos – Compromisso com a Mudança", lançado em 31 de maio de 1985, por meio da Exposição de Motivos nº 125, de mesma data. O plano, integrante do carta de princípios "Compromisso com a Nação", apontava problemas severos no campo da educação: 25% de analfabetos entre a população a partir de 15 anos; defasagem entre a população em idade escolar e o quantitativo de matrículas; evasão e repetência (BRASIL, 1985).

O plano "Educação para Todos", do governo de José Sarney, antecipava, em 1985, um objetivo reiterado outrora e presentemente no país: "[...] a universalização da educação básica, atentando-se para a qualidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade" (BRASIL, 1985, p. 9). Ao final do governo José Sarney, a duplicação da oferta de merendas e de livros foi o mais visível impacto das medidas educacionais previstas no plano; para todo o resto, prevaleceu a pactuação de alianças e acordos político-partidários entre o governo federal e estados e municípios, envolvendo temas e ações da pasta da educação e resultando na "[...] pulverização de recursos por numerosos projetos, de modo que nenhum chegava a dispor do necessário para ser efetivamente realizado" (CUNHA, 1991b, p. 277-278). Dessa forma, o governo Sarney inicia e termina seu mandato advogando o mesmo *slogan* para a educação, embora em níveis distintos de articulação: primeiro com o plano do Ministério da Educação voltado para a escolarização obrigatória à época (primeiro grau); ao fim, com a participação, em 1989, em Quito, na reunião preparatória da Conferência de Jomtien.

Até aqui, a breve recuperação das origens do *slogan* "Educação para Todos" anteriores ao evento de Jomtien indicou que esse emblema assumiu diferentes formatos e abrangências: programa no México; paradigma educativo na visão do PPE da UNESCO; relatório no Reino Unido; plano no Brasil. Além disso, o resgate permitiu inferir que o conteúdo de "Educação para Todos" foi sendo adensado em meio a idiossincráticos contextos, interesses, dinâmicas e perspectivas. Isso não impediu – e pode mesmo ter possibilitado – que as diferentes experiências tenham comungado da determinação histórica de ajustar a formação humana – não apenas aquela reduzida à escolarização formal, senão àquela encerrada na vida social em geral – aos desígnios do capital, na busca de reafirmação da hegemonia burguesa frente à crise estrutural em curso.

É assim que, ao contrário da definição de uma cultura mundial educacional comum, que passa a determinar de forma indelével o rumo de políticas educacionais locais, se desenha, como sugere Dale (2000), uma agenda globalmente estruturada para a educação, certamente influente, embora suscetível a particularidades e tensões que caracterizam as esferas nacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos

é um significativo marco dessa agenda, coordenada pelos organismos internacionais¹⁸, que passa a servir de diretriz para boa parte de governos nacionais, mais precisamente, 157 países¹⁹ que foram signatários do documento final daquele evento, incluindo o Brasil.

Contextos e ajustes do projeto de dominação burguesa no Brasil em tempos de crise

Nos países de capitalismo avançado, a base econômico-política do industrialismo do pós-guerra promoveu não só expressivos resultados econômicos, mas também a ampliação do acesso a bens materiais e a serviços públicos e a modernização da vida diária – em termos de infraestrutura urbana e de acesso a produtos tecnologicizados (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1999), resultados que foram alcançados por meio de “[...] uma mistura de coerção e consentimento” (HARVEY, 1999, p. 34).

De fato, a estabilidade e a expansão experimentadas nesse tão breve quanto expressivo momento do capital monopolista – entre os anos 1940 e 1970 – foram consequência da relação entre o projeto de reconstrução do bloco capitalista dominante e

[...] a imposição de ditaduras ferozes nos mais distantes pontos do planeta: Oriente Médio, América Latina (com especial truculência na América Central), na própria Europa – Grécia, Portugal e Espanha – e na Ásia, sendo o mais dramático o caso da Indonésia. Em muitos países, a subalternização de trabalhadores foi realizada sob condições extremas, com o decidido apoio militar dos países centrais e, em especial, dos Estados Unidos (FONTES, 2010, p. 64).

No rol das “ditaduras ferozes”, o Brasil compôs essa ordem mundial sustentado por governos militares que ocuparam o poder desde o golpe de 1964 – que representou o alinhamento do país à ordem burguesa em curso na ocasião – até a instauração do governo de transição democrática, com a eleição indireta para presidente, em 1985.

No cenário econômico, a perspectiva desenvolvimentista assumida pelo Estado ditatorial havia se baseado na substituição de importações e no esforço de exportação de produtos primários, combinados com políticas de arrocho salarial que permitiam a

¹⁸ Patrocinadores: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM). Copatrocinadores: Banco Asiático de Desenvolvimento; Dinamarca; Finlândia; Organização Islâmica para a Educação, a Ciência e a Cultura (*Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization* – ISESCO); Japão; Noruega; Suécia; Fundo de População das Nações Unidas (*United Nations Population Fund* – UNFPA); Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID). Patrocinadores associados: Austrália; Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (*Canadian International Development Agency* – CIDA); Comissão Econômica e Social para a Ásia e o Pacífico (*Economic and Social Commission for Asia and the Pacific* – ESCAP); Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (*International Development Research Centre* – IDRC); Itália; Suíça; Fundação Bernard van Leer; Organização Mundial da Saúde (OMS / *World Health Organization* – WHO). Co-organizador: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID / *Inter-American Development Bank* (IDB). Entre os participantes da conferência estavam representantes de Estados (como delegados ou observadores), organizações intergovernamentais e não governamentais (entre estas, de sindicatos a empresas) (UNESCO, 1990b).

¹⁹ Informação disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

ampliação de ganhos do capital, com vistas à promoção de "[...] significativos superávits comerciais para o pagamento dos encargos da dívida externa contraída em grande parte na década de 1970" (POCHMANN, 1999, p. 55). O crescimento econômico, portanto, era correlato ao empobrecimento da população e ao aumento da desigualdade social (GERMANO, 1993).

A partir de 1980, entretanto, o propalado "milagre econômico" apresenta sinais de esgotamento da perspectiva de desenvolvimento então adotada. Os banqueiros internacionais passaram a condicionar o pagamento da dívida para a concessão de novos créditos, a partir da adoção de políticas que garantissem superávits no balanço de pagamento e, conseqüentemente, liquidez dos empréstimos realizados, o que fez o país enfrentar uma brutal recessão, expressa na negativa taxa de crescimento do PIB, no aumento da inflação e do desemprego e na elevação da taxa de juros (AMORIM, 2005). Os limites do desenvolvimentismo se tornaram ainda mais evidentes, não só por força do reordenamento dos países de capitalismo central diante da crise, mas também devido ao cenário nacional de estagnação econômica (ALMEIDA, 1999; AMORIM, 2005; POCHMANN, 1999). Dessa maneira, a crise de hegemonia interna, experimentada no país a partir dos anos finais da ditadura, foi coetânea da crise de hegemonia burguesa, em âmbito mundial, que havia colocado sob suspeição a orientação fordista-keynesiana.

Politicamente, a distensão da ditadura militar, embora tenha se dado de forma lenta e gradual, expressou uma importante mudança no âmbito da organização da sociedade civil, visto que

Malgrado todos os seus limites, a transição revelou [...] um dado novo e extremamente significativo: o fato de que o Brasil, após mais de vinte anos de ditadura, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente "ocidental". [...] o que caracteriza a condição "ocidental" é que temos nela *também* uma sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla a ação do Estado *stricto sensu* (COUTINHO, 2006, p. 188, grifos do autor).

A retomada das eleições parlamentares, a anistia política, o fim do bipartidarismo, as lutas sindicais contra o atrelamento ao Estado, as greves do ABC paulista, o movimento das Diretas-Já, a luta pela eleição de uma assembleia nacional constituinte, por exemplo, foram robustecendo e tornando mais articuladas as lutas sociais. Desse modo, conforme indica Souza (2002), o acirramento da luta de classes obrigou o Estado *stricto sensu* a considerar interesses e necessidades da classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais, sindicatos e centrais sindicais e partidos políticos, de matiz classista e popular – pelo menos àquela altura. Configurava-se, assim, um processo de "[...] redefinição das práticas sociopolíticas da classe trabalhadora, assim como da burguesia nacional" (SOUZA, 2002, p. 128).

A Constituição Federal de 1988, que retomou o Estado democrático de direito no país, expressou não só o amadurecimento da sociedade política e da sociedade civil no terreno dos embates políticos, como também consagrou, no âmbito jurídico, significativos direitos sociais (COUTINHO, 2006). Embora marcados pelo caráter formal, tais direitos apontavam para um horizonte da luta social pela sua efetivação. Deve-se ressaltar, todavia, que

No Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido – e, também entre nós, arrancado pelas lutas das classes trabalhadoras – não infirma o fato de que a característica dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados (COUTINHO, 2006, p. 185).

Isso faz ainda mais sentido ao se levar em consideração o fato de que a Constituição de 1988, desde sua aprovação, tenha sido marcada pela contradição entre o papel nela atribuído ao Estado *stricto sensu* frente à efetivação de direitos sociais, de um lado, e, de outro, o início da desestruturação de tais direitos, por força da introdução do neoliberalismo de mercado no Brasil. Assim, as eleições diretas de 1989 assinalaram a continuidade da luta de classes ainda efervescente no país e, em contrapartida, a capacidade de rearticulação de frações da classe burguesa alinhadas com as orientações de um "novo" modelo de desenvolvimento que estava por surgir, influenciado pela mundialização da economia, pela difusão da acumulação flexível como paradigma de organização do trabalho e pela introdução do projeto civilizatório neoliberal.

Especialmente para a classe trabalhadora, o limite formal dos direitos sociais, combinado com mudanças significativas no mundo do trabalho – do que o aumento da informalidade e da precarização são exemplos –, forjou um cenário ainda mais problemático, especialmente quando as medidas de ajuste consensuadas em Washington passaram a ser incorporadas à programática política e econômica de diferentes governos brasileiros, nos níveis federal, estaduais e municipais. A inserção do país na nova divisão internacional do trabalho passa a ocorrer, assim, por meio da renovação de práticas associadas e subalternas ao grande capital, como de resto ocorreu com países do capitalismo periférico. Com base na legitimidade conferida pelo voto popular, no apoio político de frações conservadoras da classe burguesa e aderidos à crença da modernização, sucessivos governos – Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – implementaram, com diferentes graus de engajamento e de êxito, estratégias macroeconômicas orientadas para a entrada do país no círculo de mundialização de bens e capitais, por meio da abertura comercial e financeira, da flexibilização das relações de trabalho, da privatização de bens e serviços públicos e da desregulamentação econômica e política (NEVES et al 2005).

Dentre os governos citados acima, é devido destacar o papel desempenhado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no processo de assunção das teses neoliberais no país. As políticas de ajuste, ao longo da década de 1990, se não lograram todas as expectativas, acabaram por dar início à recuperação dos supostos "custos" da transição democrática para a desejada modernização gerencial do Estado brasileiro (BRASIL, 1995, p. 20). Aprofundando o caráter liberal-modernizante iniciado no governo Collor de Melo e tendo sido um dos protagonistas da estabilização financeira do governo Itamar Franco – que preparou, "econômica, política e ideologicamente, a implantação, sem grandes resistências, no país, do modelo neoliberal de organização social" (NEVES, 2000a, p. 56-57) – Fernando Henrique Cardoso, durante seu governo, forjou um quadro social pouco favorável para a classe trabalhadora. A sucessão de ataques aos direitos sociais – muitos dos quais não chegaram sequer a ganhar materialidade – e a repressão à luta organizada pela garantia desses direitos resultaram em demissões em massa, ampliação do desemprego e das formas temporárias e precárias de trabalho, investidas contra o funcionalismo público, repressão a greves e a movimentos sociais classistas e populares, arrocho salarial, restrições previdenciárias e trabalhistas, contenção do acesso ao

crédito, alta de juros e de impostos, degradação dos serviços públicos, apenas para citar algumas circunstâncias. Esse conjunto indicava peremptoriamente quem deveria pagar – e continua pagando – a conta da inexorabilidade do “equilíbrio” da economia. Duvidoso equilíbrio, convém salientar, visto que o governo de Fernando Henrique Cardoso deixou como herança para seu sucessor um dos maiores déficits em conta da América Latina, uma dívida pública duplicada, elevadas taxas de juros e índices de crescimento econômico pouco promissores (ANDERSON, 2011).

Durante o governo Lula da Silva, de 2003 a 2011, a mudança de racionalidade frente à condução das políticas macroeconômicas e sociais esteve aliada a um contexto de oportunidades favorável em âmbito internacional, especialmente quanto à expansão do comércio exterior e à inclinação à esquerda de governos latino-americanos (ANDERSON, 2011; BOITO JR.; BERRINGER, 2013). Esse cenário permitiu a reorientação de parte da destinação dos gastos públicos para o atendimento de necessidades e interesses de parcelas não proprietárias da população: “[...] o Estado brasileiro podia se dar ao luxo de ser mais generoso com os menos favorecidos, de um modo que faria grande diferença em suas vidas” (ANDERSON, 2011, p. 51).

Entretanto, isso não chegou a significar, decisivamente, alteração na lógica monetarista e rentista orientadora das finanças, como indica Anderson (2011, p. 37):

Pois, em vez de fazer qualquer dano aos proprietários (ou credenciados), este foi um governo que os beneficiou bastante. Nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%²³, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, commodities e títulos do mundo.

Diante das alianças do governo Lula da Silva com frações da burguesia aliada ao grande capital, assim como com forças políticas historicamente conservadoras, “O operariado e a baixa classe média continuaram presentes no PT apenas que, agora, ocupando a posição de base social, mas não mais de força dirigente desse partido” (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 33). Dessa forma, “As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas” (FRIGOTTO, 2017, p. 22).

Segundo Coutinho (2006, p. 190), a conjuntura delineada após a ditadura, ao longo dos anos 1990 – mas ainda em curso, é possível dizer – encerra o dilema histórico “[...] de saber de que modo irá se reorganizar a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil”, e isso aparenta estar ligado à problemática do posicionamento de aparelhos privados de hegemonia das classes capitalistas e trabalhadoras frente às mudanças em curso. A isso se relaciona a combinação do apoio – e mesmo da composição política – de frações conservadoras da classe burguesa ao governo Lula da Silva com o arrefecimento do caráter combativo e classista de organizações e entidades populares durante o período. Menos que uma contradição, essa sinergia pode ser mais bem compreendida à luz tanto das primeiras medidas de alinhamento do país ao neoliberalismo de terceira via (NEVES et al, 2005) como do transformismo do governo (COUTINHO, 2006; FONTES, 2010; NEVES et al, 2005), condicionado e condicionante de processo similar, no seio da sociedade civil, experimentado por frações da classe trabalhadora da base de apoio da coalisão liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Para

tanto, os *slogans* Educação para Todos e Todos pela Educação servirão de base para a indicação da sinergia indicada acima e que será tratada a seguir.

“Educação para Todos” como estratégia de consenso e de dominação de classe

Considerando o legado educacional da ditadura militar na educação, Germano (1993) sumariza quatro aspectos: controle político e ideológico da educação em todos os níveis; estabelecimento de uma relação direta entre educação e produção capitalista, sob o corolário da teoria do capital humano; subordinação da produção do conhecimento às necessidades do capital; descompromisso com o financiamento da educação pública e correlato fortalecimento do setor privado. A essa racionalidade técnica orientadora da política educacional no período, se somou o fato da afirmação do papel de agências internacionais na definição dos rumos educacionais, especialmente por meio de acordos de cooperação técnica e de apoio financeiro (ROMANELLI, 1993; SAVIANI, 2008).

Apesar das reformas voltadas para a ampliação da escolarização da população em idade escolar, de modo a fortalecer o projeto de nação industrializada e desenvolvida, o quadro herdado pela Nova República incluía uma taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos perto de 70%, expressando um crescimento absoluto no número de matrículas que não correspondia ao crescimento da população em idade escolar e que era acompanhado de índices preocupantes de repetência e de evasão escolar, além de precariedades na estrutura das escolas e nas condições de trabalho docente (CUNHA, 1991a; GERMANO, 1993; ROMANELLI, 1993). Esse cenário educacional, descrito por Germano (1993) como de miséria e decadência da escola pública, representava a vinculação entre educação e mundo do trabalho atinente ao processo de industrialização, nos limites das necessidades do capital produtivo da ocasião:

[...] a industrialização exig[ia] uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata (ROMANELLI, 1993, p. 234).

Mesmo que não tenha havido mudança substantiva nesse perfil da força de trabalho nos anos iniciais da Nova República, as bases ideológicas do projeto educacional dos governos militares – doutrina da segurança nacional, teoria do capital humano e pensamento cristão conservador (GERMANO, 1993) – perdiam força no cenário da redemocratização, o que não significa dizer que, em função desse contexto, tenham desaparecido de vez. O mesmo vale para todos os elementos da racionalidade técnica orientadora da política educacional da ditadura e para a presença dos organismos internacionais na definição de ações do setor, como indicado parágrafos acima. De fato, esse conjunto programático vai se metamorfosear ao longo das décadas seguintes.

As lutas sociais contra a ditadura e em favor de um projeto de país que pressupunha a retomada da ordem democrática incluíam o desafio de ampliar o acesso e garantir a permanência de crianças e jovens das classes populares na escola pública e, ao mesmo tempo, enfrentar a brutal concentração de renda e de desigualdade social herdadas das décadas de ditadura (GERMANO, 1993). Dessa forma, as lutas das classes trabalhadoras no período de reabertura democrática, tanto no ensejo de uma nova Constituição como de mudanças na forma e no conteúdo da educação pública, partiam das bandeiras construídas ao longo da luta contra a ditadura²⁰ e de outras novas, do que o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito²¹ foi um dos mais emblemáticos exemplos.

Durante os enfrentamentos políticos dos anos de chumbo e das articulações em torno da Constituinte e da elaboração de uma nova proposta de legislação para a educação nacional, esses coletivos alcançaram certa hegemonia no campo educacional, defendendo um projeto democrático de massas, representativo da proposta de educação na ótica do trabalho (NEVES, 2000a). Entretanto, o desfecho da eleição presidencial de 1989, que havia mostrado a capacidade de rearticulação das forças representativas dos interesses do capital, abriu espaço para o fortalecimento de propostas dos empresários leigos de ensino, que passam a "[...] recuperar os espaços político-pedagógicos subtraídos durante os anos de abertura política" (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p. 143).

As investidas de liberais modernizadoras de Collor de Mello, que deram início às medidas de privatização, desregulamentação e flexibilização não foram suficientes para dar sustentabilidade política a seu governo, que sequer foi finalizado, em função do processo de *impeachment*. Do mesmo modo, as iniciativas educacionais de seu governo foram marcadas pela inconsistência e fragilidade, criticadas inclusive por intelectuais simpatizantes de ideias liberalizantes, como Mello e Silva (1992, p. 8; 15):

A proliferação de programas e planos – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, Plano Setorial e Projeto de Reconstrução Nacional – com diferentes níveis de discurso e evidentes inconsistências entre si, revelam a enorme dificuldade de consenso dentro do grupo de poder, o que definitivamente inviabilizou qualquer legitimidade de articulação do executivo federal junto às esferas estaduais e

²⁰ Destacam-se, neste aspecto, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), "compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional. As entidades organizadoras constantes da série das CBEs, realizadas entre 1980 [1982, 1984, 1986, 1988] a 1991, foram: Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação - ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Associação Nacional dos Docentes - ANDE" (PINO, 2010, p. 1).

²¹ Em 1987, as entidades ANDE, ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPEd e CEDES criaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, ao qual se somaram outras entidades: FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais), CPB (Confederação de Professores do Brasil), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), UNE (União Nacional dos Estudantes), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) (SAVIANI, 2013). Em 1989, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, este coletivo foi reorganizado em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública cuja rearticulação passou a ter como foco a luta pela aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional protocolado pelas forças progressistas, na Câmara de Deputados, no ano anterior (PINO, 2010).

municipais. [...] O discurso e a prática do governo Collor revelam um total desconhecimento da centralidade do papel que a Educação vem assumindo na agenda de modernização tanto de países desenvolvidos do ocidente como do Japão, do Sudeste Asiático e de alguns países latino-americanos como o Chile e o México.

Na ótica do trabalho, por seu turno, as lutas empenhadas pelos movimentos de massa durante o governo Collor denunciavam que seu projeto econômico-político colocava, “[...] explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital” (NEVES, 2000a, p. 6).

No que tange à relação entre o Brasil e os organismos internacionais na definição dos rumos da educação nacional, o governo Collor de Melo secundarizou a assunção dos princípios assumidos pelo país em 1990, quando se tornou signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da reunião de Jomtien.

A rigor, o Plano Decenal deveria ter sido deflagrado, pelo compromisso de Jomtien, no início do governo Collor de Mello. É certo que houve a tentativa do PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que conseguiu mobilizar diversos segmentos. Todavia, problemas de conflitos internos no âmbito do Ministério da Educação, aliados à tradição de descontinuidade de ações, impediram um desfecho favorável do PNAC. As tentativas de sua retomada pelo corpo técnico desse órgão inviabilizaram a sua de sustentação (CUNHA, 1993, p. 26).

As circunstâncias que ascenderam Itamar Franco à presidência exigiram uma atuação estratégica do poder executivo junto a grupos sociais organizados representativos das propostas educacionais na ótica do trabalho. Dessa forma, ao mesmo tempo que se aprofundava o direcionamento educacional a partir da perspectiva da Declaração de Jomtien e de seu plano de ação, ocorriam discussões e tratativas do governo com entidades representativas dos trabalhadores da educação. Seja como for, é possível dizer que no governo Itamar Franco foram estabelecidos mecanismos de obtenção do consenso passivo e ativo da sociedade em geral ao projeto neoliberal de educação que se desenhava, envolvendo, de forma especial, profissionais da educação e suas entidades representativas (NEVES, 2000b). A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)²² e seus desdobramentos durante o governo Itamar Franco foram decisivos para isso²³.

²² “O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi [1993], num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (MENEZES; SANTOS, 2001).

²³ Destaca-se o “Acordo Nacional de Educação para Todos”, que envolveu Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No Acordo, firmado entre o governo e entidades representativas de trabalhadores em educação, estava prevista a implementação do piso salarial profissional do magistério até outubro de 2015 (BRASIL, 1994a). Na ótica das entidades que tiveram suas aspirações frustradas, a “[...] mobilização nacional pela educação para todos não foi suficiente para conter as políticas neoliberais dos anos 1990. Quando deveria vigorar o Acordo, em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso rompeu a interlocução entre o poder público e as organizações da sociedade” (VIEIRA, 2009, p. 326).

Nas eleições de 1995, a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a nova configuração política nos executivos estaduais e no Congresso Nacional afirmaram de vez a hegemonia dos setores privatistas e conservadores da educação no cenário nacional (NEVES, 2000a), de forma que o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que até então vinha sendo "reconhecido como importante interlocutor sobre a teoria e a prática da educação" no Congresso Nacional, passou a ser desconsiderado pelo governo federal e pelos parlamentares que o apoiavam, o que acabou por provocar "[...] a ruptura do espaço social com novas concepções de Estado e novo projeto de LDB" (PINO, 2000, p. 3). Do mesmo modo, foram desconsiderados pactos e acordos com entidades representativas dos profissionais da educação, que haviam sido firmados durante o governo Itamar Franco, durante as discussões do Plano Decenal de Educação.

A estratégia coercitiva do governo FHC frente às forças representativas dos interesses dos trabalhadores no campo educacional serviu para agravar polêmicas que vinham ocorrendo entre entidades do Fórum, especialmente em função da participação de algumas delas em espaços criados durante o governo Itamar Franco para discussão de temas da política educacional²⁴. Dessa forma, ao longo do governo FHC, o Fórum centralizou suas lutas em favor do ensino público, se contrapondo às crescentes pressões do setor privado no campo educacional, muito embora seu esvaziamento se desse paulatinamente²⁵, a medida que se enraizavam as premissas neoliberais no âmbito da política educacional. A tensão permanente do governo FHC com os movimentos democráticos de massas, no quadro do aprofundamento da perspectiva neoliberal no Brasil, convivia com a naturalização da perspectiva gerencial no trato das questões públicas, em especial na definição e organização da política educacional, assim como representava o fortalecimento das propostas e da presença de forças empresariais em diferentes frentes das políticas públicas.

A política de conciliação de classes do governo Lula da Silva vai incidir de forma decisiva sobre a política educacional, seja em questões pontuais, como o hibridismo ideológico que caracterizou a composição e a atuação do MEC, seja em questões de fundo, como a assunção das premissas empresariais na organização do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁶ e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos lançados em 2007. Acerca deste último episódio, Saviani (2007, p. 1243) destaca o fato de o PDE ter assumido "[...] plenamente, inclusive na denominação,

²⁴ "A participação de entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB na elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos gerou polêmica no campo de forças democráticas de massas, e contribuiu ainda para desviar a atenção da sociedade da tramitação da nova LDB e também para esvaziar, paulatinamente, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB" (NEVES, 2000b, p. 156).

²⁵ "O Fórum criou seu espaço próprio de realização de uma série de 5 Congressos Nacionais de Educação-CONED, nos anos de 1996, 1997, 1999, 2002 e 2004. As temáticas foram importantes, ressaltando-se a formulação do Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira" (PINO, 2000, p. 4).

²⁶ Em 5 de março de 2018, o Movimento Todos pela Educação divulgou uma matéria especial, sob o título "Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação". Como que um epitáfio, o Movimento explica: "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior" (Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 22 set. 2018).

a agenda do 'Compromisso Todos pela Educação', movimento [empresarial] lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo". Popularizado como "Todos pela Educação", o próprio movimento indica brevemente, em seu histórico, a estreita relação entre seus princípios e o conteúdo do PDE²⁷.

Origens do slogan "Todos pela Educação" predecessoras do Movimento Todos pela Educação: início do epílogo?

O slogan "Todos pela Educação", antes de ter se convertido de bandeira do empresariado à denominação de um instrumento da política educacional (CÊA; SILVA; SOUZA, 2015), havia sido anunciado como estratégia de mobilização para a formação de consenso nacional em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, durante o governo Itamar Franco. Especificamente, o referido *slogan* deu título a dois tipos de materiais: as cartilhas "Todos pela Educação e Municípios, um desafio para dirigentes", publicadas em 1993, e a publicação com textos de especialistas nacionais e internacionais que haviam participado do "Seminário de Estratégias de Mobilização Social em Educação: "Educação para Todos/Todos pela Educação"²⁸, evento que antecedeu a Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorridos ambos em 1994 (BRASIL, 1994b).

Neste último material citado, Rosa Maria Torres, então conselheira educacional sênior do UNICEF, que havia palestrado no evento, utiliza como epígrafe de seu texto a máxima "Sem todos pela educação não há educação para todos". A mensagem desse *slogan* é assim explicada pela especialista: "Não é possível conseguir 'Educação para Todos' sem 'Todos pela Educação', ou seja, sem participação da sociedade. Mobilizá-la é, portanto, condição indispensável para transformar a Educação" (BRASIL, 1994b, p. 12).

No mesmo evento, José Bernardo Toro, educador colombiano, considerando as mobilizações em curso no Brasil em torno do Plano Decenal de Educação, asseverou:

Todo pacto corre o risco de ser cooptado por um partido/movimento político. Isto deve ser evitado. A mobilização orientada por uma Constituição tem que ser pautada na ética pública. Todo pacto deve deixar claro que os participantes estão construindo a ordem social. A conquista da adesão dos empresários em prol da educação é fundamental para o Projeto do Brasil (BRASIL, 1994b, p. 38).

Não parece impróprio afirmar a existência de mediações entre as estratégias de consenso iniciadas no governo Itamar Franco – visando à adequação da educação nacional aos princípios, pressupostos e planos de ação definidos desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien – e a afirmação da hegemonia empresarial no

²⁷ Conferir na linha do tempo do Movimento Todos pela Educação (Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67>. Acesso em: 12 jul. 2017).

²⁸ A publicação "Estratégias de Mobilização: 'Educação para Todos/Todos pela Educação'" resultou do acordo MEC/UNESCO, sinalizando o compromisso assumido pelo Brasil com os organismos internacionais no processo de definição das políticas educacionais para a próxima década, nesse caso, a elaboração do Plano Decenal de Educação.

cenário das propostas educacionais no Brasil, representada vivamente pelo movimento "Todos pela Educação" a partir da segunda metade da década de 2000.

O êxito da combinação entre o domínio da governabilidade e a estabilização econômica para a continuidade política alcançado no governo Itamar Franco (NEVES, 2000a), legitimou a condução das coisas do Estado, a partir do governo FHC, nos moldes das corporações privadas, o que incidiu nas estratégias de consenso que passam a prevalecer.

Atestando a ineficácia das estratégias de mobilização utilizadas até 1995 para a causa da educação para todos, a gestão de FHC à frente do executivo assim se posicionava:

[...] independentemente das ações traçadas, que deveriam ser implantadas pelo Governo Federal, o Presidente Fernando Henrique Cardoso anteviu a necessidade de empreender um esforço muito maior, que contagiasse a população brasileira, arrancando-a da letargia em que se encontrava (BRASIL, 1997, p. 4).

Assim, desconsiderando entidades representativas dos trabalhadores da educação que até então vinham apostando na possibilidade de forçar acordos como condição para o consenso, o governo FHC passou a utilizar estratégias de amplo alcance, de forte apelo midiático, como a campanha "Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola!", lançada em 1995 (BRASIL, 1997). Dois anos após, o governo FHC comemorava o grau de consenso alcançado e ampliava as estratégias de mobilização:

O eco social foi maior que o esperado. Parcerias com o setor empresarial foram firmadas, iniciou-se a realização de um ciclo de palestras em todo o País, foi criado o Fala, Brasil - serviço de atendimento telefônico gratuito ao cidadão - e o Banco de Ações Educacionais, que registra ações de parcerias educacionais de sucesso para serem colocadas à disposição da população, como forma de fomentar mais iniciativas na área (BRASIL, 1997, p. 4).

A ideia de consenso que se pode extrair dessas estratégias em nada se articula com condicionalidades a serem impostas ou negociadas. Nesse cenário, passaram a prevalecer discursos de convencimento para a congregação de todos (governo, sindicatos, ONGs, empresários, entidades educacionais etc.) em torno dos mesmos objetivos. O consenso buscado, assim, é aquele desprovido de conflitos de qualquer natureza, especialmente de classes e/ou de interesses.

Durante a campanha eleitoral de 2002, da qual Lula da Silva se sagrou presidente, as disputas inevitáveis apartaram alguns grupos políticos em função de seu alinhamento classista. A oficialização do movimento empresarial Todos pela Educação em uma data simbólica como um 7 de setembro e a absorção dos seus princípios pela política educacional de um governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores pareciam indicar que a conciliação de classes poderia, enfim, ser celebrada. *Ex post facto*, considerando os desfechos recentes do país, é possível inferir limites estruturais dessa quimera.

Menos que dar respostas, a intencionalidade deste texto foi indicar que, no terreno da luta histórica, nenhum *slogan* é suficientemente autorreferente (EVANGELISTA,

2014), a ponto de anunciar, por ele mesmo, as forças políticas que lhes são subjacentes (ESPÍRITO SANTO, 2006).

Referências

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Negociando a Reforma: a privatização de empresas públicas no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 421-451, 1999.

AMORIM, Dinaldo de. **O desemprego no Brasil a partir da década de 1970**: uma análise na perspectiva do sistema-mundo. 62f. 2005. Monografia (Universidade Federal de Santa Catarina - Curso de Graduação em Ciências Econômicas).

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 91, p. 25-32, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROSO, Luís Roberto. Dez anos da Constituição de 1988 (Foi bom pra você também?). **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 214, p. 1-25, out./dez. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47263/45375>>. Acesso em 3 jul. 2018.

BOITO Jr., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, nº 47, p. 31-38, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n47/04.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Acordo Nacional** – Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. **Educação para Todos** – Caminho para a mudança. Brasília: MEC, 1985. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

BRASIL. **Estratégias de mobilização "Educação para Todos/Todos pela Educação"**. Brasília: MEC/UNICEF/UNESCO, 1994b.

BRASIL. **Mobilização social e política pela Educação para Todos**. A experiência brasileira. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000660.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

CARVALHO, Tarcísio Amorim. A igreja oficial em meio à sociedade multicultural: considerações sobre o Estado confessional na Inglaterra contemporânea. **Revista de Teologia e Ciências da Religião**, v. 3, n. 1, p. 63-96, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/theo/article/view/293/272>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; DORNELLAS SOBRINHO, Renato José. Propostas dos empresários leigos de ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 133-146.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira da; SOUZA, José dos Santos. Marcas e limites da educação profissional no Brasil: Compromisso Nacional Todos pela Educação e o Programa Brasil Profissionalizado. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos. (Org.). **História e política da educação: teoria e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 85-108.

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

CHESNAIS, François. (coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

CUNHA, Célio da. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. Brasília, **Em Aberto**, ano 13, n. 59, jul.-set. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1902>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991a.

CUNHA, Luiz Antonio. Transição e continuidade no nível federal (1985/90). In: _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991b, p. 263-318.

DALE, Roger. Globalization and education: demonstrating a Common World Educational Culture' or locating a Globally Structured Educational Agenda'? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DES. Department of Education and Science. **Education for all: Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report)**. London: HMSO, 1985. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ESPÍRITO SANTO, Paula do. A mensagem política na campanha das eleições presidenciais: análise de conteúdo dos *slogans* entre 1976 e 2006. **Comunicação & Cultura**, Lisboa, n. 2, p. 83-102, 2006. Disponível em: <http://comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/uploads/2010/07/02_04_Paula_do_Espirito_Santo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

FIORI, José Luis. **Globalização, Estados nacionais e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS, 1993.

FIORI, José Luís. Sistema mundial e América Latina: mudanças e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 32, p. 55-77, dez. 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo** – Teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ Editorial, 2010.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de. México: da crise da dívida externa ao advento do NAFTA. **Aurora**, v. 2, n. 3, p. 47-55, dez. 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_miscelanea_02.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GALVÁN, Azucena Citlalli Jaso. México: Estado de exceção sem ditadura, 1964 - 1982. Primeiras aproximações. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 27. Conhecimento histórico e diálogo social. **Anais...** Natal: ANPUH, 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1385664405_ARQUIVO_estado_de.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a, 1 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b, 2 v.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HESSARI, Ruth; HILL, Dave. Multi-cultural education: why, what's going on, and theoretical perspectives. In: _____. **Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom**. London: Routledge, 1990. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ieps.org.uk/media/1073/multi-cultural.doc>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ILO. International Labour Office. **World employment and social outlook: trends 2018** International Labour Office, Geneva: ILO, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615594.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v.1, n.3, p.19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

LÓPEZ PORTILLO, José. **Segundo Informe de Gobierno del presidente José López Portillo**. In: GARY, Paco (ed.). **Biblioteca Garay: 500 años de México em documentos**, 1 set. 1978, p. 58-87. Disponível em: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1978_77/Segundo_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Jos_L_p_1217.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. **Governança mundial e pobreza: do Consenso de Washington ao consenso de oportunidades**. Tese – Programa de Pós-Graduação em

Sociologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – 2009. 148 p.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Educação básica: tragédia anunciada?*. São Paulo: Xamã, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. O que pensar da atual política educacional? **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 50-51, p. 2-17, abr./set. 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000624.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 26 de set. 2018.

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

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MODOOD, Tariq; MAY, Stephen. **Multiculturalism and education in Britain**: an internally contested debate, *International Journal of Educational Research*, v. 35, p. 305-317, 2001.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000a, p. 5-58.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/2028/2717>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois planos nacionais de educação?. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000b, p. 147-182.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, dez. 2014.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM, p. 1-4.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e*

Administração da Educação, v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/43520/27390>>. Acesso em 8 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAYLOR-GOOBYT, Peter. Welfare, hierarquia e a "nova direita" na era Thatcher. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 165-187, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a09n24.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

WORLD BANK. **Global Monitoring Report 2015/2016**: Development Goals in an Era of Demographic Change. The World Bank, 2015. Disponível em: <<http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-1-4648-0669-8>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

TROYNA, Barry. "Swann's song": the origins, ideology and implications of Education for All, **Journal of Education Policy**, v. 1, n. 2, p. 171-181, 1986.

UNESCO. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** – UNESCO/OREALC. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/balance_20anos_esp.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos** – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990a.

UNESCO. Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s. New York: UNICEF House, 1990b. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_92.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. Funcionários da educação: O caso do Brasil é singular? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

TERCEIRIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

OUTSOURCING AND HIGHER EDUCATION: the case of
the State University of Rio de Janeiro (UERJ)

OUTSOURCING Y EDUCACIÓN SUPERIOR: el caso de la
Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ)

Deise Mancebo¹
Ana Camilla de Oliveira Baldanzi²
Guilherme Bento dos Santos³
João Pedro Passos de Queiroz⁴

Resumo: o trabalho discute a terceirização, tomando como referência empírica a situação da UERJ. Apresenta os principais resultados de pesquisa desenvolvida na qual foram consultados a literatura específica sobre o tema; a legislação e normas sobre a terceirização e os contratos realizados na universidade. Adicionalmente, foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas e uma reunião coletiva de devolução. Na introdução, contextualiza-se a terceirização no mundo do trabalho e no Brasil. Em seguida, apresenta-se a crise do Estado do Rio de Janeiro e da UERJ; o corte de verbas promovido pelo governo do Estado e seus impactos na instituição. A terceira parte analisa a terceirização na universidade, em especial, os serviços de ascensoria, limpeza e vigilância. Nas considerações finais, abordam-se os impactos que a terceirização vem provocando na universidade e apresentam-se as consequências negativas que esse modelo tem revelado tanto para os trabalhadores, quanto para a instituição.

¹ Doutora em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde integra o quadro docente do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). É pesquisadora e coordenadora da Rede Universitas/Br, é membro da coordenação colegiada da Rede Aste, é líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ (Trabalho na educação superior). E-mail: deise.mancebo@gmail.com

² Licencianda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integra o Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Política e Direitos (LIDIS) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras (GEPSID - UERJ).

³ Estudante de graduação em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa da rede Universitas/Br, sendo membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ de tema: Trabalho na Educação Superior.

⁴ Estudante de graduação em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras (GEPSID/UERJ).

Palavras-chave: Trabalho – Terceirização – UERJ.

Abstract: The paper discusses outsourcing, taking as empirical reference the situation of the State University of Rio de Janeiro (UERJ). It presents the main results of research developed, in which the specific literature on the subject; outsourcing legislation and the university contracts were consulted. Additionally, 12 semi-structured interviews and a collective return meeting were held. The introduction contextualizes outsourcing in the world of work and in Brazil. Then, the text presents the Rio de Janeiro State crisis, and the UERJ situation; the budget cut promoted by the state government and its impacts on the institution. The third part looks at university outsourcing, in particular, lift, cleaning and surveillance services. In the final considerations, the paper addresses the impacts that outsourcing has been having on the university and presents the negative consequences that this model has revealed for both workers and the institution.

Keywords: Work – Outsourcing – UERJ.

Resumen: el texto discute el outsourcing, tomando como referencia empírica la situación de UERJ. Presenta los principales resultados de la investigación desarrollada en la que se consultó la literatura específica sobre el tema; la legislación, normas de subcontratación y los contratos universitarios. Además, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas y una reunión colectiva de retorno. La introducción contextualiza la tercerización en el mundo del trabajo y en Brasil. En seguida, el texto discute la crisis del Estado de Río de Janeiro y de la UERJ; el recorte presupuestario promovido por el gobierno estatal y sus impactos en la institución. La tercera parte analiza la subcontratación universitaria, en particular, los servicios de ascensor, limpieza y vigilancia. En las consideraciones finales, aborda los impactos que ha tenido el outsourcing en la universidad y presenta las consecuencias negativas que este modelo ha revelado tanto para los trabajadores como para la institución.

Palabras clave: Trabajo – Subcontratación – UERJ.

Introdução

As últimas três décadas do século passado foram marcadas por intensas transformações no sistema capitalista, afetando diretamente o mundo do trabalho. Na realidade, o trabalho organizado sob os modelos taylorista e fordista mostraram sinais de esgotamento, gerando uma forte crise estrutural do sistema, o que ocasionou a necessidade da busca de alternativas de processos de trabalho capazes de manterem a expansão do lucro empresarial e o reestabelecimento do capitalismo (ANTUNES; PRAUN, 2015).

De um modo geral, a saída encontrada pelo capital residiu na gestão e organização do processo de trabalho sob a acumulação flexível, inspirada no *toyotismo*, que emprega a reengenharia, adota a lógica da empresa enxuta, elimina postos de trabalho e força o aumento da produtividade. Pode-se mesmo afirmar que o capitalismo em sua atual etapa – globalizado e com a economia sob a hegemonia do capital financeiro – apresenta um movimento tendencial onde o desemprego, a informalidade e a precarização do trabalho tornaram-se mecanismos recorrentes para a ampliação do lucro das empresas (ANTUNES, 2015).

Com a crise global, a partir de 2008, este quadro intensifica-se ainda mais: a precarização do trabalho é alçada a uma condição central na dinâmica da acumulação flexível e os mecanismos de extração do sobretrabalho e de sujeição dos trabalhadores

a esta lógica perversa aprofundaram-se, pois as empresas e instituições, de uma maneira geral, buscam minimizar seus custos, exigindo e transferindo, aos trabalhadores, a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade e pela flexibilização crescente dos contratos de trabalho.

Adicionalmente, a opressão sobre os trabalhadores aprofunda-se, atingindo um grau de exploração historicamente dos mais intensos: o capital promove a eliminação de sindicatos que não se alinham com seus parâmetros e, em decorrência, níveis de esgotamento inéditos são observados, em muitos locais de trabalho. Como analisado por Antunes (2018, p. 25):

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recua, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, "flexível", depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando.

No Brasil, essas mudanças são mais perceptíveis, com o avanço das políticas neoliberais, a partir de 1990, com a introdução de novas tecnologias, a adoção de padrões organizacionais e formas de organização do trabalho, com técnicas inspiradas no *toyotismo* e nas formas flexíveis de acumulação (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; LÉDA, 2016). Como vem ocorrendo em praticamente todas as partes do mundo, a precarização social do trabalho encontra-se no centro da dinâmica do capitalismo flexível e, dentre as modalidades de precarização, a terceirização vem se constituindo num dos principais mecanismos para expandir as formas de acumulação flexível.

Como é sabido, a externalização de atividades da produção não é um fenômeno novo. Com altos e baixos, ela acompanha a história do capitalismo e, de acordo com Duarte e Salas (2017, s/p):

A situação atual de ofensiva dos grupos capitalistas para impor os custos de recuperação e saída da crise sobre os trabalhadores é, portanto, mais um capítulo da permanente disputa entre capital e trabalho, no qual a terceirização desempenha um papel central.

Além disto, deve-se registrar que a intensa reestruturação do capital, ocorrida nas últimas décadas e aprofundada no atual contexto de crise, vem expandindo essa pragmática neoliberal, implementada originalmente nas empresas privadas, para as instituições públicas, de modo que a flexibilidade, a efemeridade, a descartabilidade, o curto prazo acabam se constituindo em valores que contaminam todas as formas de trabalho e de emprego e que caracterizam a precarização social do trabalho hoje, no Brasil e no mundo. Como comenta Druck (2018, p. 88)

A precarização – como processo, como movimento – se generalizou para todos os lugares (centro e periferia), para todos os setores (urbano e rural), para todas as atividades (indústria, serviços públicos e privados, comércio), para todos os segmentos de trabalhadores (mais qualificados, menos qualificados, jovens, velhos,

homens, mulheres, negros, brancos, migrantes, nativos), mesmo que atingidos em graus diferentes por essa precarização.

Temos o entendimento de que uma das metas centrais do golpe de 2016, ocorrido no país, foi justamente o ataque ao trabalho, seja no sentido distributivo da renda, seja no sentido organizativo dos movimentos sociais e de trabalhadores. Assim, com a aprovação da Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017a), que garante dentre outros aspectos a terceirização total, e da Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), ou Reforma Trabalhista, a situação tendeu a piorar. Essas regulações preveem a possibilidade da terceirização em qualquer atividade, inclusive nas atividades-fim, representando um profundo desmonte de direitos dos trabalhadores, com consequente rebaixamento salarial; descontinuidades de contratação; benefícios menores; maiores riscos de acidentes de trabalho; maior rotatividade; menores taxas de sindicalização; dificuldades na fiscalização de irregularidades, entre outros efeitos.

Estudo realizado pelo DIEESE e CUT (2014) sobre as condições de trabalho dos terceirizados indicaram que, em 2013, a remuneração dos trabalhadores terceirizados foi 24,7% menor do que os não-terceirizados. Extraordinariamente, esses trabalhadores praticavam 3 horas semanais a mais de trabalho, sem contabilizar horas extras ou banco de horas. Adicionado a isso, o tempo de permanência no emprego no caso dos terceirizados foi 53,5% menor do que no setor contratante. O rendimento dos terceirizados concentra-se, em grande parte (78,5%), na faixa salarial de até três salários mínimos e o descumprimento dos direitos trabalhistas são recorrentes nos setores terceirizados.

Com frequência, são utilizadas argumentações em prol da terceirização que defendem seu uso em nome de uma maior qualidade e especialização no trabalho. Todavia, tais discursos não encontram evidências empíricas em nosso país. Exemplo disto é que, nos setores terceirizados, os acidentes de trabalho são em número bem maior, dadas as limitações frequentes daqueles que são responsáveis pelas atividades, sem o adequado preparo (DIEESE; CUT, 2014).

No que tange à terceirização em instituições públicas os impactos são imensos, pois,

[...] além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, dentro e fora das empresas contratantes, ela também inseriu abertamente a geração de mais-valor no interior do serviço público, por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (as empresas terceirizadas e seus assalariados terceirizados) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir valores socialmente úteis, como saúde, educação, previdência etc.

A terceirização acelerada dentro da atividade estatal, nos mais distintos setores (limpeza, transporte, segurança, alimentação, pesquisa, entre outros), incidindo tanto nas atividades administrativas como, por exemplo, na área da saúde, com médicos e enfermeiros terceirizados atuando em hospitais públicos, dentre tantas outras atividades terceirizadas que se expandem em ritmo intenso no espaço público, começa a corroer por dentro a res publica, uma vez que as empresas de terceirização passam a extrair mais-valor de seus trabalhadores terceirizados que substituem os assalariados públicos (ANTUNES, 2018, p. 53).

Movidos por esse referencial teórico, desenvolvemos, entre 2015 e início de 2018, uma pesquisa sobre terceirização na educação superior. Entendíamos que os impactos

das mutações do mundo do trabalho para as atividades docentes já eram alvo de muitas discussões e férteis investigações, o que não ocorria em relação aos demais trabalhadores das instituições de educação superior (IES), justificando, portanto, a pesquisa. O presente texto expõe os principais resultados alcançados, na análise do modelo de trabalho terceirizado, tendo como referência empírica as condições desses trabalhadores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

1. A crise do Estado do Rio de Janeiro e da UERJ

O primeiro aspecto a se destacar é que, no período em que desenvolvíamos esta pesquisa, a crise socioeconômica do Estado do Rio de Janeiro atingia o seu ápice, sendo a situação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um dos principais expoentes dessa história. A UERJ vivia junto com o Estado do Rio uma situação de calamidade, onde o corte de verbas promovido pelo governo provocava, desde final de 2014, uma espécie de falência da universidade, com falta de bolsas, salários e verbas de custeio. Na virada desse ano, quase a totalidade do funcionalismo público teve o salário de dezembro parcelado e não havia qualquer perspectiva de pagamento do décimo terceiro salário.

Em 2016, foram extintos 176 mil postos de trabalho no Rio de Janeiro, de modo que, no final desse ano, a taxa de desocupação do Estado era de 13,4% (SOBRAL, 2017). Conforme Mancebo, Abelha e Reis (2017) essa situação afetou diretamente a UERJ, que fechou o ano de 2016 com mais de R\$ 416 milhões em valores não pagos, situação que se aprofundaria em 2017.

A justificativa apresentada pelo governo do Estado é que essa seria uma crise de despesa, devido a um suposto aumento dos gastos públicos. Nossa compreensão era (e é) inversa: o problema do Rio de Janeiro era uma crise de receita e diversos aspectos confluíam para o *déficit* da receita como a queda no preço do barril do petróleo, gastos obscenos com obras superfaturadas para os megaeventos, corrupção praticamente aberta, a paralisação econômica (nacional) devido à crise política etc. Esses são fatores importantes, por certo, todavia há pelo menos outros três que são estruturais e merecedores de destaque, mas que infelizmente não poderemos desenvolver nesse texto⁵: (1) as isenções fiscais (melhor seria: os benefícios fiscais), (2) a dívida ativa e (3) a dívida pública.

Fato é que, ao invés de propor um plano de emergência para o Rio que atacasse as causas reais do problema e ampliasse as receitas, as medidas tomadas pelo governo do Estado foram uma série de propostas batizadas pelos servidores públicos como "pacote de maldades", que visava ao corte de programas sociais do Estado, congelamento de salários e gastos públicos até 2020 e aumento de descontos previdenciários. Tal pacote foi em grande parte derrotado devido à pressão das ruas, protagonizada pelos servidores públicos. Todavia, após a derrota do "pacote de maldades", o governador Luiz Fernando Pezão recorre ao governo federal e junto com o ministro da fazenda

⁵ Para maiores detalhes ver XXX (2017) e XXX (2018).

Henrique Meirelles, assinam um "Termo de Compromisso", que consiste, basicamente, no seguinte:

Nos próximos três anos, o acordo com o governo federal pretende zerar as contas [do Rio de Janeiro] com o aumento de ICMS e outras medidas para melhorar a arrecadação; corte de despesas; enxugamento de secretarias e autarquias; um plano de demissão voluntária; aumento da contribuição dos servidores para a previdência – de 11% para 14%, mais uma "contribuição" compulsória de 8%, totalizando 22% de descontos nos salários do funcionalismo estadual nos próximos três anos; renegociação de dívidas e novos empréstimos. A Companhia de Águas e Esgotos (CEDAE) deverá ser privatizada, entrando como garantia para os empréstimos, assim como está prevista a antecipação de royalties do petróleo (MANCEBO; ABELHA; REIS, 2017, p. 77).

Com a recusa do governo do Estado em admitir que a crise financeira do Rio não é uma crise de despesa, a UERJ permanecia sem uma proposta razoável para sua sobrevivência de modo que até seu calendário letivo foi interrompido. O atraso dos salários e bolsas viraram rotina. E no que interessa nesse texto, a verba de custeio, que contempla o pagamento das empresas terceirizadas, foi de apenas R\$ 15,5 milhões, em 2016, (dos R\$ 90 milhões anuais que são necessários).

Em síntese, o impacto desta conjuntura afetava diretamente a UERJ, e nesta, os trabalhadores terceirizados foram os primeiros a sofrer as consequências das políticas de austeridade.

Munidos dessas considerações preliminares, demos início à pesquisa empírica, para a qual utilizamos diversos procedimentos metodológicos básicos: (1) leitura e análise da legislação e normas sobre a terceirização na universidade; (2) pesquisa e discussão dos contratos realizados; (3) realização de 12 entrevistas semiestruturadas e uma reunião coletiva de devolução com os trabalhadores terceirizados.

2. O trabalho terceirizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

2.1. *Análise da documentação referente à terceirização na UERJ*⁶

O trabalho sobre a documentação compreendeu o rastreamento, leitura e análise de todos os Atos Executivos de Administração (AEDAs), desde 1990 a 2018, que se referissem ao assunto, da legislação promulgada na ALERJ e demais documentos internos de interesse⁷.

De um modo geral, pode-se dizer que eram (e ainda são) muitas as atividades que se encontravam terceirizadas na universidade, incluindo diversos serviços desenvolvidos

⁶ Boa parte das análises apresentadas neste item e no seguinte foi retirada de XXX, 2018.

⁷ Os documentos selecionados, lidos e analisados foram os seguintes, em ordem cronológica: Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) n. 34 de 1990; AEDA n. 0004 de 1992; Resolução n. 0001 de 1994; AEDA n. 0041 de 1994; AEDA n. 0028 de 1995; AEDA n. 005 de 1995; AEDA n. 048 de 1995; Resolução n. 10 de 1997; Resolução n. 03 de 1998; Manual de Cargos dos Servidores Técnico-Administrativos de 1998; AEDA n. 0031 de 1999; Lei n. 4796 de 29 de junho de 2006; AEDA n. 0026 de 2013; Manual de Cargos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 2007; Lei n. 6701, de 11 de março de 2014 e AEDA n. 11, de 2014.

no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Diante dessa dificuldade, selecionamos três perfis de trabalhadores para acompanharmos mais de perto: ascensoria, limpeza e segurança. Todos os três perfis já foram preenchidos por trabalhadores concursados e muitos desses trabalhadores de carreira ainda se encontram na instituição, possivelmente, à espera da aposentadoria.

Outro aspecto a destacar é que pelo menos até o início dos anos 2000, as decisões referentes à carreira dos trabalhadores da universidade esgotavam-se no âmbito da própria instituição e que a partir dessa data os pormenores legais de carreira passam a ser decididos na ALERJ, onde o governo do Estado tem forte influência. Assim, leis estaduais definem e estruturam o planejamento de cargos, carreiras e progressão salarial, evidenciando forte perda de autonomia da universidade. Além disso, as próprias licitações para contratar empresas interpostas que oferecem os serviços terceiros, também são feitas pela Secretaria da Fazenda (SEFAZ), pelo menos até a data do fechamento da pesquisa.

A rotatividade desses empregos é uma das marcas fundamentais que os distinguem do trabalhador concursado. Pudemos localizar, ainda, recorrentes práticas de atrasos salariais, não pagamento de 13º salário e férias. Muitos passaram pela experiência de demissão coletiva de, aproximadamente, 900 trabalhadores, em junho de 2016. Essa é uma realidade que, infelizmente, extrapola a UERJ, sendo comum "o não cumprimento das obrigações trabalhistas, principalmente ao final dos contratos de prestação de serviços, [...] uma realidade nefasta no mundo da terceirização." (DIEESE; CUT, 2014, p. 11). Ao se ver desamparado, muitas vezes o trabalhador procura o direito do trabalho para reaver o que lhe é devido, mas, infelizmente, a corresponsabilidade da empresa contratante juntamente com a empresa interposta nem sempre é colocada em prática⁸.

O acompanhamento histórico da documentação trouxe-nos, ainda, algumas surpresas. Na realidade, não localizamos qualquer normativa, interna ou externa à UERJ, que tenha extinto esses três perfis que acompanhamos mais de perto. Nem as duas regulações mais atuais – a Lei Estadual n. 6701 de 11 de março de 2014 e o Ato Executivo da Administração (AEDA) de novembro de 2014 – o fazem. O que ocorreu foi a alocação dos perfis de ascensoria e limpeza (a partir do Manual de Cargos de setembro de 1998), numa categoria mais ampla denominada Serviços Operacionais, mantida até os dias atuais. Assim sendo, do ponto de vista legal, esses perfis seriam cabíveis de serem contratados por concurso público como era feito outrora. Contudo, não há indícios de vontade política para que isso seja feito. Pelo contrário, os gastos com as empresas que oferecem os serviços terceiros aumentaram, consideravelmente, nos últimos anos.

2.2. Análise dos contratos referentes à terceirização na UERJ

Realizamos a análise dos contratos através do site da Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro/SEFAZ (<http://www.transparencia.rj.gov.br>), onde pudemos

⁸ A nova Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017 prevê que o trabalhador terceirizado só pode cobrar o pagamento de direitos trabalhistas da empresa tomadora de serviço após se esgotarem os bens da empresa que terceiriza. Enfim, prorroga indefinidamente a possibilidade do terceirizado reaver seus direitos.

detectar 25.205 contratos realizados de 1978 a 2017, com diferentes unidades administrativas do Estado do Rio de Janeiro.

No que tange à UERJ, localizamos o registro de 2.542 contratos, dos quais 2.073 referiam-se ao Hospital Pedro Ernesto (HUPE). Os registros dos contratos com a UERJ, no site da SEFAZ, começam em 2002, terminam em 2014 e sua distribuição, ao longo dos anos, pode ser apreciada na Tabela 1 e no Gráfico 1.

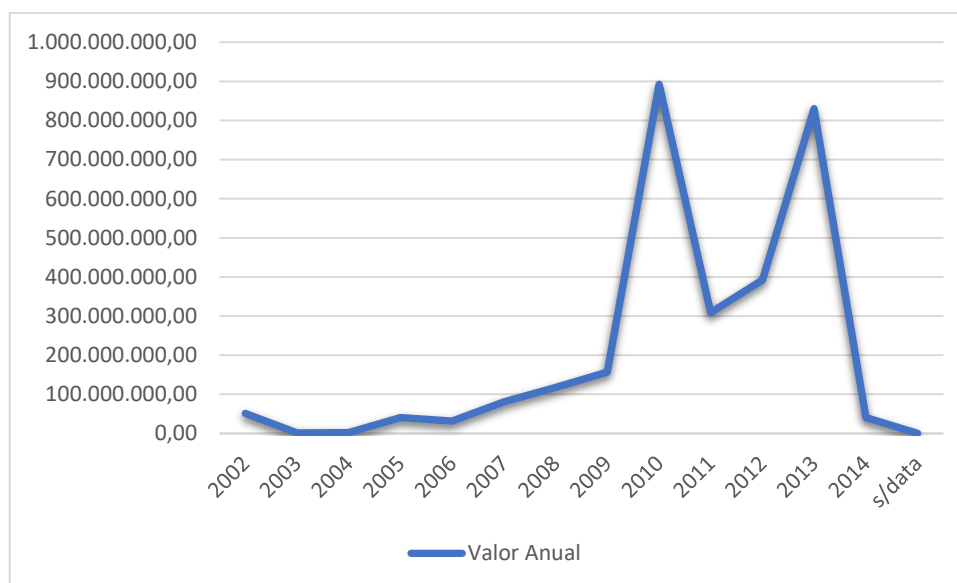
Tabela 1 – Nº de contratos e valores totais dispendidos pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, por ano.

Ano	Nº de Contratos	Valor Anual
2002	3	51.113.849,38
2003	2	1.572.228,16
2004	4	1.824.964,63
2005	12	40.766.624,64
2006	161	31.642.089,98
2007	181	80.959.110,27
2008	327	117.886.559,53
2009	257	156.675.693,53
2010	232	892.507.363,63
2011	283	309.221.687,49
2012	407	392.334.540,97
2013	506	829.870.871,58
2014	164	40.250.878,69
s/data	3	367.987,00
TOTAL	2542	2.946.994.449,48

Fonte: Site da Transparência, Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro (<http://www.transparencia.rj.gov.br>).

No início da série histórica considerada, os contratos eram em pequeno número, mas eles aumentam ao longo do tempo, voltando a declinar a partir de 2014. Esse declínio pode ter uma dupla interpretação: pode significar simplesmente a não atualização da Tabela publicada pela Secretaria, ou indicar o início da crise do Estado e o decorrente descaso que o governo vem assumindo com a universidade.

Gráfico 1 – Valores totais dispendidos em contratos pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, por ano.



Fonte: Site da Transparência, Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro (<http://www.transparencia.rj.gov.br>).

O Gráfico 1, exposto acima, apresenta o valor dispendido pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, indicando grande variabilidade, mas com fortes picos nos anos de 2010 e 2013, ambos no Governo Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão (2007-2014). Essa apresentação sintética dos dados poderia dar a impressão de um alto investimento desse governo na instituição, todavia, o montante dispendido com a UERJ, incluindo o Hospital, só representa 0,93% do que foi gasto com as demais instituições do Estado.

Por fim, deve-se destacar que os contratos se destinam às mais diferentes finalidades como: compra de medicamentos, reformas em geral, locação de imóveis, até o que nos interessa mais diretamente, os contratos realizados para admissão de trabalhadores terceirizados para a realização de serviços na UERJ de limpeza, ascensoria e segurança. No período que realizamos a pesquisa, duas firmas foram as responsáveis pelos contratos de limpeza, ascensoria e vigilância: a Construir Arquitetura e Serviços Ltda e a Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda.

A Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda teve somente dois contratos assinados com o Governo do Estado para a segurança ostensiva da universidade: o primeiro em 2005, no valor de R\$ 36.747.348,84 e o segundo em 2010, no valor de R\$688.065.850,50.

A Construir Arquitetura e Serviços Ltda já teve 14 diferentes contratos assinados, entre 2002 e 2013, para um leque de serviços bem mais amplo: limpeza e higienização do HUPE e da Policlínica Piquet Carneiro; serviços gerais de limpeza e conservação da UERJ; desinsetização, limpeza e desinfecção dos reservatórios de água potável; manutenção predial e de equipamentos; prestação de serviços de condutores de veículos. Curiosamente, nenhum contrato cita os serviços de ascensoria.

2.3. Análise das entrevistas e da reunião coletiva de devolução com os trabalhadores terceirizados

Realizamos doze entrevistas individuais, a partir de um roteiro aberto, todas transcritas e analisadas coletivamente, preservando o sigilo dos trabalhadores entrevistados⁹.

Adicionalmente, ao final da pesquisa, realizamos uma reunião coletiva de devolução com os próprios terceirizados (entrevistados e não-entrevistados), com o objetivo de lhes apresentar os resultados a que chegamos e, ao mesmo tempo, alcançar uma construção do conhecimento mais coletiva.

É importante ressaltar que as análises apresentadas a seguir, resultam de uma apreensão não só das entrevistas semiestruturadas e da reunião coletiva de devolução realizadas, mas englobam também nossas relações cotidianas com esses trabalhadores, nossa participação nos movimentos sociais da universidade, tanto estudantil quanto docente. É, portanto, uma análise implicada.

2.3.1. Perfil dos trabalhadores

A maioria dos ascensoristas e trabalhadores da limpeza são mulheres e os da segurança são homens, a média das idades é de 40 anos, variando entre 27 e 54 anos. Predomina a raça negra e não há religião predominante.

Todos os entrevistados moram na Zona Norte da cidade do Rio ou na Baixada Fluminense. Gastam boa parte do dia em transporte público, sendo que os que moram na Baixada chegam a passar 4 horas por dia em conduções variadas.

2.3.2. Escolaridade, experiências anteriores de trabalho e tempo de trabalho na UERJ

A escolaridade que predominou entre os entrevistados foi o ensino médio incompleto. Três ascensoristas declararam que não concluíram o ensino fundamental. De um modo geral, os vigilantes tinham escolaridade um pouco mais alta do que os trabalhadores da limpeza e ascensoristas.

Todos tiveram experiências anteriores em trabalhos variados: doméstico, limpeza, frentista, supermercado, passadeira, costura, serviços de atendimento ao público, comércio, mas também informática, motorista e telemarketing.

O grupo mais antigo na universidade é o da ascensoria, trabalhando, em média, há mais de 10 anos na universidade. Passaram pela experiência da demissão coletiva da

⁹ Encerramos essa etapa da pesquisa com 12 entrevistas, pois percebemos que as respostas se repetiam e que haviam chegado a um ponto de saturação.

Firma Construir (500 trabalhadores de uma só vez)¹⁰, continuaram trabalhando, aproximadamente nove meses (de junho de 2016 a março de 2017), com uma ajuda de custo dada pela Prefeitura do Campus (FONTE 10). O valor que era pago variava (R\$600,00; R\$800,00 ou R\$900,00). Muitos foram admitidos numa nova firma (a Verde), em março de 2017.

Os demais entrevistados são empregados recentes, com contratos variando de cinco meses a dois anos, na época em que as entrevistas foram realizadas.

2.3.3. Contrato, recrutamento, seleção e treinamento

Por ocasião da realização das entrevistas, todos os trabalhadores tinham carteira assinada e atestaram o recebimento de direitos trabalhistas.

Declararam que sua entrada na universidade sem qualquer forma de seleção pública, e que tiveram acesso ao emprego por indicação de parentes, amigos e "gente" da UERJ.

Ninguém teve treinamento antes do início das atividades na UERJ. No entanto, salvo a limpeza, lhes é exigido um curso externo, pago pelo próprio trabalhador para poder exercer a função. Os ascensoristas fazem um curso de uma semana no Senac ou na Escola Marcílio Dias. Dos vigilantes é exigida a Ata do Curso da Academia Militar ou a experiência no próprio serviço militar.

2.3.4. Descrição do trabalho que realizam

De uma forma geral, os entrevistados declararam que o trabalho na universidade é "tranquilo", "é ótimo".

Na limpeza, há queixas localizadas de sobrecarga de trabalho em função da falta de quadros, mas atestam possuir ampla liberdade de escolha diária sobre qual parte limpar.

A segurança apresentou algumas respostas diferenciadas, que destacamos. Segundo os depoimentos, o objetivo principal da segurança é a prevenção. Devem, através de rondas, verificar todas as localidades, para ver se existem avariações nas instalações, verificar se há alguém passando mal, para ajudar as "senhorinhas" da UNATI¹¹ a subir e descer rampas, às vezes, ajudar um cadeirante, enfim, o trabalho é verificar se há alguma coisa fora do normal e ajudar, na medida do possível, com uma postura educativa. De um modo geral, consideram a universidade um lugar bom de trabalhar, um local sem "tensão" e bem seguro.

¹⁰ Com os trabalhadores da Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda ocorreram fatos parecidos. Foram demitidos 400 funcionários que trabalhavam como vigilantes de uma só vez.

¹¹ UNATI é a sigla para Universidade Aberta da Terceira Idade. É um setor da UERJ que desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão, estudos, debates e assistência voltados para questões inerentes ao envelhecimento da população, além de formar recursos humanos para tais cuidados.

Destacaram as intervenções que realizam em situações de tentativas de suicídios. Eles interferem e impedem o ato, conversando e, depois, chamando o "pessoal da Psicologia" para atender, mas para tal, eles têm que estar "com o psicológico muito atento". Sob esse aspecto, "a universidade é mais perigosa quando tá vazia do que cheia".

Registraram, ainda, queixas pontuais de brigas e do uso de skate nas rampas. De todo modo, informaram-nos que "não se pode usar de autoridade pra falar (com os alunos), porque aí você vai arrumar encrenca, porque eles não vão te respeitar, porque eles acham que você tá mandando neles". Com a experiência, "a gente pega o jeito".

2.3.5. Condições de trabalho

A principal queixa feita pelos trabalhadores foi a falta e atraso de pagamentos. Também ocorreram reclamações de elevadores quebrados, da ausência de ventilador, cadeiras desconfortáveis, bebedouros sem água, falta de materiais de limpeza e materiais de segurança (bota e luva).

Não foram relatadas situações de prolongamento da jornada de trabalho nem de acidentes de trabalho, mas a intensificação do trabalho foi motivo de reclamação, já que não é rara a diminuição do número de trabalhadores para atuar em determinado setor.

Apesar de todas essas circunstâncias, reafirmaram que a UERJ é um lugar muito bom de se trabalhar, pois as pessoas são "legais e compreensivas".

2.3.6. Renda auferida na universidade e complementariedade (ou não) de rendas percebidas através de outros empregos;

Os terceirizados recebem o salário mínimo da categoria e, além do salário, há o vale-passagem, e o "valezinho" alimentação.

Com recorrência, não sabiam com exatidão esses valores. Em várias circunstâncias, pareciam também não saber, exatamente, o dia do pagamento nem há quanto tempo estava atrasado. Imaginamos que a escolaridade tenha uma relação direta com essa "desinformação", pois os seguranças dominavam melhor seus direitos.

Aproximadamente, metade dos entrevistados procura outras ocupações para complementar a renda, os demais não conseguem por falta de tempo.

2.3.7. Relações de trabalho

a) Relações com os colegas de firma

Ascensoristas e pessoal da limpeza deram respostas sem "entusiasmo" em relação aos seus colegas de trabalho: "não tenho do que reclamar", "eu não gosto de me enturmar, falo só sobre o trabalho", "evito ao máximo falar da minha vida". Com os seguranças, ao contrário, são usadas expressões como "é como se fosse uma família",

"a gente conhece o pessoal de todos os andares, todos os postos, a gente conhece todo mundo".

Imaginamos que essa diferença nas respostas tem uma relação direta com o tipo de trabalho realizado. Ascensoristas trabalham sozinhos, a limpeza trabalha no máximo em dupla e os seguranças, apesar de normalmente ficarem sós, são notificados a todo tempo sobre o andamento das ocorrências e necessidades dos demais, através de rádios.

b) Relações com os demais trabalhadores da UERJ

"Tranquila, sem problemas com ninguém" foi a expressão mais recorrente. Mesmo instigados nas entrevistas, de um modo geral, não se queixaram de tratamentos hierarquizados ou diferenciados, entre terceirizados, contratados e concursados, apesar de admitirem que eles desenvolvem atividades distintas dos servidores públicos que desempenham a mesma função.

c) Relações com os "universitários" (professores e alunos)

De uma maneira geral, as relações com professores e alunos (os "universitários" como alguns denominam) são declaradas como muito positivas. Alguns diálogos dos vigilantes ilustram o clima. Um vigilante afirmou que:

os alunos fecham com a gente, lutam pela gente, brigam pela gente, conversam com a gente, tão sempre aí com a gente [...] E a gente fecha com eles também, mesmo diante de uma manifestação, de uma ocupação: oh, só não quebra nada não, não tira nada do lugar, faz um negócio pacífico que a gente tá aí pra ajudar vocês no que precisarem. [...] Ainda que haja ordem [pra gente reprimir], a gente pode se resguardar dentro da lei, pois ordem absurda a gente não acata. Então, o que a gente faz? A gente só observa se dá briga, mas a gente não entra em contato e nem em conflito, até mesmo porque sabemos que eles tão sempre do nosso lado, entendeu?

Relatam, ainda, que se sentem reconhecidos e que seus problemas são visíveis para a comunidade acadêmica. As ascensoristas, por exemplo, nos explicaram como se sentem bem ao serem cumprimentadas quando as pessoas entram no elevador; como é bom sentir, de certa forma, a preocupação das pessoas ao perguntarem sobre seus salários, se o pagamento já "caiu" e como elas estão. Em meio a trabalhos normalmente tão invisibilizados na sociedade, sentem-se, ao contrário, como pertencentes à UERJ, como parte da comunidade. Percebem que seu trabalho de alguma forma é reconhecido e considerado como fundamental naquele ambiente. Esse sentimento, apesar de ser comum nos três grupos entrevistados, apresentou-se com menor intensidade no grupo da limpeza.

d) Relações com as chefias

Todos os três grupos analisados relatam a existência de uma dupla chefia: da firma e da UERJ. Na ascensoria e limpeza parece haver pouca delimitação da atuação desses encarregados e os trabalhadores não têm clareza qual o papel do encarregado da Prefeitura da UERJ e o da empresa terceirizada.

De um modo geral, não declararam problemas sistemáticos com as chefias, quanto a autoritarismos, ameaças e assédios. Houve uma única reclamação, por parte da limpeza, quanto a privilégios de um grupo de familiares da chefia: "não fazem nada". A queixa não foi de sobretrabalho, mas de injustiça e tratamento desigual.

Os seguranças têm vários níveis de hierarquia (certa imitação curiosa do regime militar) e a única reclamação residiu na ausência de informação das chefias sobre as questões trabalhistas.

e) Relações sindicais

Preliminarmente, deve-se registrar que a solidariedade sindical é afetada diretamente, pois se encontra, no mesmo ambiente, trabalhadores regidos por legislações distintas, o que dificulta imensamente qualquer tentativa de defesa coletiva e de organização sindical. O próprio Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais do Estado do Rio de Janeiro (SINTUPERJ), que representa os técnico-administrativos, não visualiza possibilidades de unificar sua extensa pauta de lutas com a dos terceirizados.

Assim, há vários sindicatos. Eles são definidos pelos trabalhadores como ausentes, não efetivos, desmobilizadores, além de manterem a categoria desinformada. Vários entrevistados relataram a desconfiança de que o sindicato era da empresa e não demonstraram vontade de participar.

Um único caso escapou dessa descrição: um trabalhador que tinha experiência na militância e que atuou como direção num movimento de paralisação e, por isso, teve mais contato com o sindicato.

2.3.8. Motivações para trabalhar

A motivação para trabalhar na UERJ é bastante alta e os motivos para tal são de ordens diversas.

Preliminarmente, alguns entrevistados manifestaram a satisfação em estarem trabalhando num contexto de crise e alto desemprego. Para outros, a valorização pessoal do trabalho é o que mais conta. Foram comuns declarações como: "eu sempre gostei de trabalhar, nunca gostei de ficar dentro de casa" ou "quando eu comecei a trabalhar, que comecei a ganhar meu dinheiro, eu me senti outra pessoa".

A boa margem de tempos livres, com certa liberdade para organização do trabalho, ter responsabilidade e autonomia na tomada de decisões, também é valorizado positivamente.

Relacionamentos interpessoais de respeito e valorização do trabalho, envolvendo relações de confiança, colaboração e amizade, bem como o compartilhamento de valores também foram citados como fatores importantes.

Algumas dessas declarações foram tão categóricas que, inicialmente, ficamos inquietos, enquanto equipe, para compreender este movimento de afeto à instituição, apesar de todas as restrições de direitos concernentes à terceirização e de todo

sucateamento vinculado a esta forma de trabalho. Restou-nos a questão: afinal, o que difere a UERJ de outros ambientes de trabalho, que igualmente possuem cargos terceirizados?

Considerações finais

Indiscutivelmente, a UERJ passou por grave crise que afetou toda a comunidade universitária. Pela primeira vez na sua história, a universidade esteve fechada por três meses pela completa falta de condições materiais e de segurança. Todavia, para os trabalhadores terceirizados as consequências foram muito mais graves e chegaram primeiro.

A partir de 2014, os pagamentos dos terceirizados atrasaram sistematicamente. No início de junho de 2016, a Construir Arquitetura e Serviços Ltda demitiu, aproximadamente, 500 trabalhadores sem pagar aviso prévio e, na época, devia-lhes cinco meses de salário. Com os trabalhadores da Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda ocorreram fatos semelhantes. Foram demitidos 400 funcionários que trabalhavam como vigilantes. Quando foram dispensados, os empregados também não recebiam salários há dois meses.

Deve-se registrar que muitos desses trabalhadores continuaram trabalhando sem salários certos, sem contrato, sem auxílio passagem, sem vale-alimentação, numa tentativa de "guardar" o emprego, na esperança de serem recontratados quando uma nova empresa assumisse. Na limpeza e ascensoria, a maior parte são mulheres, muitas têm idades consideradas demasiado avançadas para o mercado de trabalho, e suas chances de conseguirem novos empregos são reduzidas.

Corroborando a literatura crítica da área, a terceirização na UERJ não é implementada para especializar ou modernizar, temporariamente, um certo serviço. Pelo contrário, são os perfis mais generalistas que estão terceirizados. Ou seja, são aqueles que não necessitam de extensa formação, por vezes, exigindo apenas o ensino fundamental. Torna-se claro que esse modelo de contratação objetiva, principalmente, reduzir o custo com salários e direitos trabalhistas.

Os danos para a UERJ foram imensos, pois a não prestação dos serviços, por parte das empresas terceirizadas levou a sucessivos adiamentos do reinício das aulas, paralisou alguns projetos de extensão e comprometeu o pleno desenvolvimento de pesquisas.

Acredita-se que situações semelhantes possam estar ocorrendo em outras instituições educacionais e demais campos do serviço público, pois uma diversidade de modalidades de terceirização já está em curso na esfera pública, a exemplo de: "concessão, permissão, parcerias, cooperativas, ONGs, Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público" (DRUCK, 2015, s/p.). Infelizmente, esse tipo de contrato deve se generalizar, pois com a promulgação da Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017¹², empresas e instituições podem terceirizar

¹² Adicionalmente, em 21 de setembro de 2018, o presidente Michel Temer (MDB) promulgou o Decreto n. 9.507, que trata da terceirização de serviços na administração direta e em

quaisquer atividades. Isso significa, por exemplo, que uma escola ou universidade que antes poderia contratar somente serviços terceirizados de limpeza, alimentação e contabilidade agora pode fazê-lo para quaisquer profissionais, inclusive professores, configurando um quadro em que boa parte dos serviços públicos poderá ocorrer não mais pelo "servidor público", profissional concursado, com carreira, mas pelos mais diferentes tipos de trabalhadores, em geral empregados de forma precária, com contratos por tempo determinado, por projetos, sem os mesmos direitos que o funcionário público e com salários mais baixos.

Consideramos, seguindo Antunes (2015), que a classe trabalhadora assalariada – hoje ainda regida pela CLT ou por vínculos estatutários próprios aos servidores públicos – possa converter-se em assalariados terceirizados, abrindo caminho para a "sociedade da terceirização total", que perpetuará ainda mais o trabalho desprovido de sentido humano-societal.

Os trabalhadores terceirizados da UERJ encontram-se submetidos, sob diversos aspectos, a uma nítida situação de precarização, com salários baixos, instabilidade de vínculo, atrasos de pagamentos, ausência de carreira, ausência de contratos formais (que durou 9 meses), riscos de demissão (já ocorridos em passado recente). Supomos, inclusive, que tudo isso deva gerar insegurança e instabilidade em suas vidas.

Todavia, mesmo considerando todos os atravessamentos que uma situação de entrevista sempre gera, os depoimentos que colhemos foram paradoxais, pois, contrariando boa parte da literatura da área, não foram relatadas situações de jornadas excessivas, abalos físicos e psicológicos relacionados ao exercício do trabalho, a existência de assédio moral, bem como insatisfação com a atividade laboral.

Para finalizar, gostaríamos de tecer algumas hipóteses para explicar esse paradoxo:

1 - De uma forma geral, encontramos na UERJ um contexto no qual as relações de trabalho possibilitam uma grande margem de criação no trabalho real. Há pouco controle sobre o saber/fazer, sobre o cumprimento do trabalho prescrito. Isto viabiliza a renormatização do prescrito, promove espaço para que os trabalhadores e trabalhadoras possam, de certa forma, escolher seus horários e até zonas de não trabalho. Há uma boa margem de liberdade no trabalho concreto, possibilitada pelo baixo controle, tanto por parte dos supervisores, como por parte da comunidade da UERJ (outros funcionários e professores). Esta liberdade de criação foi apresentada em mais de uma entrevista como um dos grandes fatores motivadores e de satisfação de se trabalhar na universidade.

2 - Todos os trabalhadores e estudantes da UERJ sofreram com a crise dos últimos anos. Em síntese, todos, de certo modo, foram unificados na mesma situação de precariedade extrema e se viram diante da imperiosidade da luta pela própria sobrevivência da instituição. Esse clima (de movimento e de luta) estreitou relacionamentos interpessoais de respeito e valorização do trabalho alheio,

autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pelo governo federal. A medida libera a contratação de mão de obra terceirizada em toda a estrutura da União que não estiver relacionada a tomadas de decisão, muito embora todas as funções que deem apoio a isso possam ser contratadas. A medida é um passo ao que pode ser a extinção dos concursos públicos.

solidariedade, envolvendo relações de confiança, colaboração e amizade, bem como o compartilhamento de valores que são fatores importantes para a promoção de sentido no trabalho comum. Afirmamos, portanto, a importância das manifestações e da luta política que geraram, a um só tempo, visibilidade ao trabalho alheio, solidariedade e sentimentos de pertencimento coletivo.

3 - Por fim, consideramos que a UERJ se aproxima, em vários aspectos, de uma universidade popular. Há um grande número de alunos cotistas, advindos de classes populares. Desde seus primórdios, a instituição conta com muitos cursos noturnos, viabilizando a presença de alunos que já trabalham. Muitos estudantes, senão a maioria, residem em bairros do subúrbio e favelas do Rio de Janeiro¹³, são negros e pobres. Essas características dos estudantes fomentam uma "natural" identificação destes com os trabalhadores da universidade, de uma maneira geral, e especialmente com os terceirizados. Em dezembro de 2014, por exemplo, ocorreu a "manifestação do lixo". Como forma de protesto contra os atrasos de salários, terceirizados e estudantes espalharam o lixo acumulado pela falta de limpeza por toda a área de circulação da instituição. Os estudantes também fizeram piquetes, em dias variados, impedindo o uso dos elevadores, pois os ascensoristas também estavam sem receber. Era comum se ouvir que os trabalhadores terceirizados não podiam fazer greve, pois seriam demitidos. Os estudantes ajudaram nesses e em outros movimentos. Também foram frequentes movimentos pela doação de cestas básicas, roupas etc. para esses trabalhadores. Em síntese, advogamos a hipótese de que o fato de a UERJ se aproximar, em vários aspectos, de uma universidade popular possibilitou a experiência de relações societárias mais fraternas e solidárias.

São questões que ficam para reflexão!

Referências

ANTUNES, Ricardo. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, p. 6-12, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017a. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis

¹³ Essa origem dos estudantes explica-se pelo fato de existirem campi da UERJ em Duque de Caxias e São Gonçalo, bem como pela localização central do campus principal, do Hospital Universitário e de boa parte do núcleo de saúde da universidade.

n^{os} 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DIEESE; CUT. **Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha**: dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.

DRUCK, Graça. A metamorfose das classes sociais no capitalismo contemporâneo: algumas reflexões. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 68 -92, jan./jun. 2018.

DRUCK, Graça. **A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330**. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/01/a-terceirizacao-no-setor-publico-e-a-proposta-de-liberalizacao-da-terceirizacao-pelo-pl-4330/>. Acesso em: 14 abr. 2017.

DUARTE, Christian; SALAS, Carlos. "Reforma" trabalhista: a cara do capitalismo real. **Outras Palavras**, São Paulo, 12 jul. 2017. Disponível em: <outraspalavras.net/brasil/reforma-trabalhista-a-cara-do-capitalismo-real/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MANCEBO, Deise. Trabalho terceirizado e universidade pública: uma análise a partir da UERJ. **ECCOS Revista Científica (Online)**, v. 44, p. 159-174, set./dez. 2017.

MANCEBO, Deise; ABELHA, Guilherme; DOS REIS, Rodrigo. O mito do autofinanciamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como estratégia para o aumento da expropriação do fundo público no Rio de Janeiro. In: MARCEL, Phellipe; PAVAN, Iuri; SIQUEIRA, Mauro. (Orgs.). **Hoje acordei pra luta! Intelectuais pela universidade pública**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. p. 69-81.

MANCEBO, Deise; BALDANZI, Ana Camilla de Oliveira; POSTORIVO, Daniele ; SANTOS, Guilherme Bento dos ; QUEIROZ, João Pedro Passos de. O trabalho terceirizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete Freitas; GRIBOSKI, Claudia (Orgs). **Trabalho docente na expansão da educação superior**. 1. ed. Anápolis: Editora da UEG, 2018. p. 54-68.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 739-757, 2016.

SOBRAL, Bruno Leonardo Barth. **A crise no Rio não deve ser tratada como crise do Rio**. 2017. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/crise-no-rio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

Ensaaios

TRABALHO, HOMINIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL DO HOMEM

LABOR, HOMINIZATION AND EDUCATION IN THE
PRODUCTION OF MAN'S MATERIAL LIFE

TRABAJO, HOMINIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA
PRODUCCIÓN DE LA VIDA MATERIAL DEL HOMBRE

Vanderlei Amboni¹

Resumo: o ensaio traz a discussão do trabalho como processo constante de hominização e o acúmulo de conhecimento realizado no devir histórico do homem por meio da educação, cuja materialidade é a (re)produção da vida material do homem. O ato de comer, beber, vestir-se e morar, uma premissa básica da vida humana, é um ato histórico realizado pelo homem no seu cotidiano, mas dentro das condições materiais de sua existência. O objetivo é mostrar a natureza do trabalho no processo de hominização e a educação que gravita em torno do mesmo, como essência do homem real. Para esse fim, leituras de autores materialistas são fundamentais para a compreensão da existência do homem como ser "natural" do trabalho. Desse modo, observa-se que o fenômeno de hominização é um processo vinculado ao acúmulo de conhecimento realizado pelo homem no seu vir a ser, cujos objetos são construídos historicamente na relação social mediatizada pelo trabalho, o que permite afirmar que o processo de hominização passa pela materialidade do trabalho na produção da vida social do homem.

Palavras-chave: Trabalho – Hominização – Educação – Vida material – Sociedade.

Abstract: The theoretical work brings the discussion of work as a constant process of hominization and the accumulation of knowledge realized in the historical development of man through education, whose materiality is the (re) production of the material life of man. The act of eating, drinking, dressing and living, a basic premise of human life, is a historical act performed by man in his daily life, but within the material conditions of his existence. The purpose is to show the nature of the work in the process of hominization and the education

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como Professor Adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. É membro do Grupo de Pesquisa "Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade" (UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). E-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br

that revolves around it, as the essence of the real man. To this end, readings of materialistic authors are fundamental to the understanding of man's existence as a "natural" work being. Thus, it is observed that the phenomenon of hominization is a process linked to the accumulation of knowledge made by man in his becoming, whose objects are built historically in the social relationship mediated by work, which allows to affirm that the process of hominization passes by the materiality of labor in the production of the social life of man.

Keywords: Work – Hominization – Education – Material life – Society.

Resumen: el ensayo teórico trae la discusión del trabajo como proceso constante de hominización y la acumulación de conocimiento realizado en el devenir histórico del hombre por medio de la educación, cuya materialidad es la (re) producción de la vida material del hombre. El acto de comer, beber, vestirse y vivir, una premisa básica de la vida humana, es un acto histórico realizado por el hombre en su cotidiano, pero dentro de las condiciones materiales de su existencia. El objetivo es mostrar la naturaleza del trabajo en el proceso de hominización y la educación que gravita en torno al mismo, como esencia del hombre real. Para este fin, las lecturas de autores materialistas son fundamentales para la comprensión de la existencia del hombre como ser "natural" del trabajo. De este modo, se observa que el fenómeno de hominización es un proceso vinculado a la acumulación de conocimiento realizado por el hombre en su venir a ser, cuyos objetos se construyen históricamente en la relación social mediatizada por el trabajo, lo que permite afirmar que el proceso de hominización pasa por la materialidad del trabajo en la producción de la vida social del hombre.

Palabras clave: Trabajo – Hominización – Educación – Vida material – Sociedad.

Introdução

[...] Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano [...] (BRANDÃO, 1981, p. 14).

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas ao mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor –, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento perante o objeto a apropriação do sobredito objeto, a apropriação da realidade humana. A maneira como eles reagem ao objeto é a confirmação de realidade humana (MARX, 1963, p. 197).

No presente trabalho, partimos da premissa em que o ser homem, como ser da natureza, tem uma objetividade exterior à sua existência, que é o trabalho. Sua base natural não o distingue dos demais seres da natureza nos primórdios de sua existência, que, como animal, luta nos limites de sua capacidade física para reproduzir-se como tal. A sua base ontológica é um processo de separação da barreira natural na luta diária pela vida, no qual vai ganhando consistência formativa humana, pois vai desenvolvendo os órgãos da sua individualidade (visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor etc.) para a atividade-fim, que é a sobrevivência diária. Neste processo, ele age sobre a natureza. Ademais, o ato de agir sobre a natureza, em função de atender às necessidades mais básicas e elementares à

reprodução da vida, é um processo laboral que ocorre na luta diária, que se desenvolve como elemento ímpar da reprodução e se aprofunda à medida que novas necessidades surgem de forma mais complexa ao longo da existência humana, ao longo do seu devir histórico. Corrobora com nossa tese o que Lambardi (2001) vai descrever como sendo um processo histórico, e, com efeito, afirma que "[...] A essência do homem é um feito humano [...]. (LOMBARDI, 2011, p. 103).

O homem traz em si duas condições que lhes são *sine qua non* no processo de hominização e hominização, a do trabalho e da educação. Esta relação é um imperativo para se compreender a existência da vida do homem e sua reprodução como humanidade. Na luta pela vida, o homem se afastou da barreira natural e a defrontar-se com o trabalho, como meio de reprodução de si mesmo, passou-se a distinguir-se dos demais seres. Neste processo, o homem adquiri consciência de si, da sua existência, e do que faz para manter-se vivo, e o homem começa a acumular conhecimento do que produz, que é a essência da vida humana. Portanto, há um fato originário e distintivo no homem, o de ser um ser social. Mas a essência humana, do ser social, "não está dada de uma vez para sempre em cada indivíduo pelo simples fato de nascer, mas tem de ser criada por ele ao longo da existência, dependendo, portanto, das condições materiais, sociais, em que decorrerá sua existência." (PINTO, 1962, p. 08-09). Nesta relação, o homem impõe a si mesmo, como condição primária de sua existência material, uma pedagogia particular, que é a do trabalho. Mas esta vincula-se ao que o homem vai produzindo de bens e acumulando-o de conhecimento no seu devir histórico, o que lhe permite reproduzir-se como ser humano por meio da educação. Com efeito, Pinto (1962, p. 10) diz "[...] o trabalho, para ser possível, impõe o surgimento de vínculos entre os homens, ou, noutras palavras, a produção de bens, que é a finalidade, assume obrigatoriamente caráter social. [...]" Em síntese, o ato de comer, beber, vestir-se, se abrigar das intempéries e dos perigos da vida são as premissas básicas da existência da vida material do homem e isto ele o faz por meio do trabalho, que é o elemento central de hominização, e da educação, enquanto elemento de acúmulo da cultura material necessário à sua reprodução como homem social. Estas são as premissas do presente trabalho.

O ser homem na hominização pelo trabalho

A capacidade de responder aos estímulos sociais, de criar hábitos de convívio social e de ministrar trabalho útil para si e para os outros) é inerente ao ser humano por sua simples constituição. O animal só possui a capacidade de responder aos estímulos e de, em consonância, adaptar-se ao seu meio. Com isso consegue sobreviver e se reproduzir. Porém o homem, por sua constituição como ente racional, por sua consciência, tem a capacidade de fazer algo mais, ou seja, de trabalhar (PINTO, 1987, p. 47).

O processo de hominização é o lento resultado do afastamento do homem da sua barreira natural, cuja centralidade é estabelecida com um elo que o movimenta e o coloca a produzir de forma consistente e constante os mecanismos que garantem sua sobrevivência na terra e a criarem uma determinada forma de relação com outros iguais

para manterem-se vivos, e assim, enfrentarem de forma coletiva os obstáculos que a luta pela vida lhes impõe na luta pela sobrevivência. Isso implica no estabelecimento de uma relação direta do mesmo com a natureza, mas de forma mediada pelo ato de transformação da natureza para si. Este ato diário de mediação homem e natureza é o ato constitutivo do trabalho, onde o verbo se faz carne e dá substância ao homem, tal qual o conhecemos. Isso leva Lukács (2013, p. 43) a afirmar que "[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade." Ele nasce e permanece como uma atividade humana e esta "atividade é um processo de inter-tráfego entre pólos opostos, sujeito e objeto." (LIONTIEV, 1972, p. 02). Entretanto, este ato não é algo simples, pois não há registro feito pelo homem do seu afastamento da natureza. O que há são vestígios de instrumentos necessários à produção da vida material feitos ao longo processo de maturação do homem. Com efeito, Childe (1975, p. 61) observa que "o aparecimento do homem sobre a Terra é indicado pelos instrumentos que ele fez", pois "o homem necessita de instrumentos para suplementar as deficiências de seu equipamento fisiológico na obtenção de alimento e abrigo. [...]" (CHILDE, 1975, p. 61). Em consonância com as posições teóricas de Lukács, Costa (2006, p. 03) assevera que "O trabalho, enquanto posição teleológica primária, aquela que articula a troca orgânica entre sociedade e natureza, é o momento predominante no salto ontológico entre o mundo natural e a constituição da vida especificamente humana." Nesta perspectiva, Pinto (1962, p. 09) afirma que "[...] A forma de relação estabelecida pelo homem com a natureza é única, específica, privativa dêsse animal, e por isso o distingue radicalmente de todos os demais, inclusive daqueles que levam existência grupal: tal forma consiste no trabalho." Igualmente, Moretti et al apud Engels (2011, p. 479), trazem que "[...] o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho".

Com efeito, Lukács (2013, p. 43) observa que "[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade." E a atividade, segundo Leontiev (2001, p. 68), é entendida como "aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele." Desse modo, é conveniente a observação feita por Lefebvre (2011, p. 46), a qual "o homem só se torna humano criando um mundo humano. É dentro de sua obra e por meio dela que ele se torna ele mesmo, mas sem confundir-se com ela, embora não se separe dela." Corrobora nas discussões a tese de Fromm (1967, p. 33), quando este afirma que "o homem modifica-se no curso da história", pois "ele é produto da história, transformando-se na evolução desta." Por isso, Fromm afirma (1967, p. 33) afirma que "a história é o processo da criação do homem por si mesmo, pela evolução no processo de trabalho das potencialidades que lhe são dadas ao nascer." São dadas, mas há uma tautologia, pois o homem, enquanto sujeito histórico determinado pelo trabalho, traz também uma nova relação, a do sujeito coletivo, pois o ato de trabalho para satisfazer suas necessidades primárias não é realizado de forma

individual. A mesma é resultado da associação de indivíduos na produção da vida. Desse modo, Pinto (1962, p. 10) reflete que

[...] o trabalho que o homem exerce, por necessidade, exerce sobre o mundo exterior não pode ser praticado de modo isolado, individual, agindo cada trabalhador independentemente dos demais. Ao contrário, a condição para que seja realizado com êxito, se encontra na associação dos indivíduos para cumprir em operação conjunta a tarefa que devem levar a cabo para sustentar a vida [...].

Na materialidade do ser homem, o ato de agir sobre a natureza para atingir determinado fim, que é manter-se vivo, o trabalho é um processo que se torna social e que se naturaliza no dia a dia no ato de produzir a vida acompanhado do processo de educação, que é *pari passu* criado na hominização. Neste processo, podemos afirmar que o homem rompe as barreiras que o prendem ao natural e vai criando uma natureza humana qualificada pelo trabalho, que se torna cada vez mais complexo na relação com a natureza e o torna também um ser complexo na medida em que o trabalho assume cada vez mais um caráter pedagógico de ação concreta sobre a natureza. Na produção da existência real do homem, a ação sobre a natureza é ato pensado pelo homem, cujo processo transforma-o também *pari passu* com o ato mediado pelo trabalho. Com efeito, Bezerra Neto (2009, p. 03) observa:

[...] Considere-se que em qualquer sociedade o homem é necessariamente levado a pensar de acordo com o modo de produção desenvolvido no momento em que ele está vivendo, pois a maneira como nos organizamos para produzir a nossa sobrevivência determina nossa forma de pensar e agir socialmente, fazendo com que nos tornemos seres situados no tempo e no espaço [...].

A observação de Bezerra Neto traz uma síntese do devir histórico do homem na produção de sua existência, o qual tem a vida material determinada pela forma de organização do trabalho sob a qual se estrutura toda uma forma de pensar e agir socialmente, condicionada à forma de trabalho exteriorizada pelo mesmo no modo de produzir a vida. Trabalho, portanto, é o cerne da vida do homem. Não obstante, Lombardi (2011, p. 103) sustenta que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. [...] O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Moretti et. al (2011, p. 479), têm o mesmo ponto de vista, pois asseveram que "Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer às suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem ao mesmo tempo em que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio constituindo-se humano".

Nesta perspectiva, o trabalho é considerado como uma atividade proposital, que é orientada pela necessidade primária do processo de produção da vida, que é o de alimentar-se. Mas o trabalho exercido pelo homem sobre o mundo exterior, com fins de satisfazer suas necessidades, não pode ser realizado de forma isolada pelos indivíduos, cujo caráter de produção da existência traz, como condição de realização das atividades um ato associativo dos indivíduos, para dar conta do processo produtivo

e levar as tarefas de forma conjunto para a sustentação da vida. Neste sentido, Pinto (1962, p. 10) assegura que "[...] o trabalho, para ser possível, impõe o surgimento de vínculos entre os homens, ou, noutras palavras, a produção de bens, que é a finalidade, assume obrigatoriamente caráter social." Portanto, concordamos com a posição teórica de Silva (1981, p. 13), que diz "[...] o homem, ao agir sobre o mundo externo, transforma-o, faz cultura e, ao mesmo tempo, modifica a sua natureza." Ou seja, no processo de produção da vida o homem se afasta de forma permanente da barreira natural, se hominiza na relação direta com a natureza e se humaniza na relação, também direta, com outros homens, e isto o torna um ser social. Este processo, segundo Frigotto (2017, p. 08), "[...] decorre a centralidade necessária do trabalho como atividade vital, valor de uso, mediante o qual o ser humano, em qualquer tempo histórico, produz e reproduz sua vida material e, concomitantemente, as diferentes dimensões humanas." Tal perspectiva também é apresentada por Paro (1999, p. 106), ao observar que:

Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não-indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano.

Do ponto de vista de Frigotto e Paro, a atividade nuclear do trabalho é a criação de valores de uso ao produto, cuja necessidade se faz presente socialmente. A relação homem e natureza está na necessidade premente do homem em satisfazer suas necessidades primárias, alcançada com o afastamento da barreira natural de sua existência, que são o ato de comer, beber, vestir-se e ter um teto para se abrigar. Precipualemente, o trabalho do homem sobre a natureza visa suprir suas necessidades imediatas, diferenciando-se dos demais animais, que também lutam de pela vida, mas o fazem de maneiras distintas. Na luta pela vida, os animais o fazem com aquilo que encontram na natureza e o homem o faz pelo trabalho. Ou seja, os satisfazem suas necessidades primárias com características distintas. O animal supre sua fome com a caça ou o que lhe é dado pela natureza; supre sua carência frente as intempéries com sua própria pele, pois sua atividade é biologicamente determinada, portanto, sua sobrevivência é assegurada na adaptação ao meio. Neste sentido, "[...] o animal limita-se à imediaticidade das situações, atuando de forma a permitir a sobrevivência de si próprio e a de sua prole; isto se repete, com mínimas alterações, em cada geração." (ANDERY et al, 1994, p. 11). O homem, pelo contrário, supre suas necessidades na produção do próprio alimento, apesar de praticar a caça, pesca e coleta, onde o faz de forma coletiva e com os instrumentos por ele criado, incorporando as experiências e os conhecimentos que são produzidos no processo de ação do homem e que são transmitidos de geração a geração por meio da educação, e isto permite que, no homem, a nova geração não necessite voltar ao ponto de partida da que a precedeu. (ANDERY et al 1994); supre suas carências frente as intempéries utilizando pele de animais e, para se abrigar, constroem suas próprias moradias. A atividade de ambos assegura sua reprodução como seres vivos, que necessitam da natureza exterior como fonte primária para o ato de comer, o que exige habilidades que cada qual desenvolve para tal fim. Nesta perspectiva, Pinto (1962, p. 10) argumenta que "[...] enquanto os demais seres animais utilizam para se nutrir ou satisfazer suas outras necessidades aquilo que encontra ao seu alcance, o homem atua sobre a natureza com o fim de

produzir os elementos de que precisa para sustentar e desenvolver a existência [...].” Com efeito, Tckeskiss (1934, p. 37-38) observa:

Para existir, deve o homem desempenhar uma certa atividade em relação á natureza exterior. Ele deve adaptar-se á natureza para poder viver e não ser por ela aniquilado. E essa adaptação se realiza graças á atividade do homem. Mas só na adaptação não poderemos encontrar o conteúdo, o característico da vida social humana. Uma adaptação á natureza encontramos também nos seres inferiores. Na simples adaptação há, portanto, pouco de humano, menos ainda de social. Que é então o que distingue a adaptação humana á natureza? Em primeiro lugar a forma social. Essa adaptação se realiza não em forma individual; o homem se adapta á natureza, socialmente. Duas formas de atividade humana estão ligadas á sua adaptação à natureza: 1º, uma atividade que serve diretamente à satisfação das necessidades de sua existência (nutrição, reprodução). Para satisfazer suas necessidades desta natureza precisa o homem exercer certa atividade (por exemplo, comer, beber, respirar, manter relações sexuais etc.), mas essas atividades são provocadas diretamente pelas próprias necessidades de momento. 2º, há uma outra atividade que serve indiretamente à satisfação das necessidades (cozinhar para comer, puxar água para beber, colher frutas para comer etc.). A atividade do homem na primeira forma, serve-lhe para satisfazer diretamente suas necessidades, só pode ser útil ao indivíduo que exerce essa atividade (não se pode comer por outros). A atividade da segunda forma (satisfazer indiretamente suas necessidades) pode ser também útil a outros (pode-se colher frutas para outros, pode-se trazer água não só para si, como também para que outros bebam). Essa atividade do homem, que serve diretamente a satisfazer suas necessidades, tem uma característica especial, que consiste na possibilidade de se tornar social. A essa atividade, em geral, denominamos: trabalho.

Na narrativa de Tckeskiss está presente o processo determinante da atividade do vir a ser do homem, isto é, o seu processo de hominização. E isto está dado para satisfazer suas necessidades primárias, como o ato de comer, beber, vestir-se e abrigar-se por meio de atividades peculiares que o mesmo desenvolve para poder atendê-las. Dessa forma, ele age, pois “comer” significa atos que envolvem a busca do que é alimento, onde encontrá-lo na natureza, sua forma de preparo a as relações sexuais que são desenvolvidas para poder satisfazer suas necessidades e a dos que convivem com ele. Com efeito, afirmamos que este é o processo de hominização estabelecido pelo trabalho, que vai se tornando também social como atividade nuclear do processo da vida. Mediante o exposto, Pinto (1962, p. 09-10) sustenta que “é exatamente esta *atuação* com o fim de *produzir* o que não está imediatamente dado, que configura a *essência do trabalho*. Por isso, só o homem é um ser vivo capaz de trabalhar. Os animais não têm essa capacidade. Deste modo, compreende-se por que motivo o trabalho se encontra na origem da essência humana do homem”.

Nesta perspectiva, o homem é filho do trabalho, cujo campo de ação é a natureza sob o qual o homem age de forma concreta e objetiva pelo trabalho por meio do ato pensando, transformando-a para si como elo permanente de ação para a reprodução da vida material. Neste processo de luta pela vida o homem se diferencia dos demais seres da natureza, e o faz pelo trabalho, conforme sustenta Pinto (1962, p. 09), para quem

[...] a sociabilidade dos homens surgiu e foi se desenvolvendo em formas diversas ao longo do tempo, por efeito do modo particular como esses seres se relacionaram com a natureza no provimento das condições indispensáveis à sustentação da sua

vida, por efeito das necessidades impostas pela execução dessa relação vital com o mundo natural, numa palavra, como resultado do trabalho.

Em consonância com o pensamento marxiano, na observância do trabalho como elemento-chave da existência do homem, posto que sua existência real se faz por meio de uma imposição extra material, que é determinante na formação e na reprodução da vida como tal, pois sem esta imposição (ato de produzir vida) não há vida humana e nem vida humana em sociedade. Nesse sentido, no ato de produzir a vida, o homem entra em contato com a natureza e, por meio das modificações realizadas a submete para si e a domina pelo seu trabalho. Mas esta imposição posta pelo afastamento da barreira natural na luta pela vida o traz como sujeito da sua própria história, cujo elo de hominização traz um fato novo, o de pertencimento a uma nova forma de ser social, o ser social do trabalho. Portanto o homem é um ser que, deste o seu nascimento como o homem, faz história e a faz porque se distingue dos demais animais pelo trabalho, mas o distingue porque seu trabalho é um ato pensado, um ato cuja materialidade exige um planejamento mental para se tornar um objeto. Desse modo, o ato se torna um ato histórico, cuja existência se dá em virtude de um atendimento real de satisfação de necessidades primárias do homem, que está em luta pela vida. Sua história é o registro da sua luta pela vida. Nesta perspectiva, Fromm (1962, p. 35-36) sustenta que:

[...] o homem é, por assim dizer, a matéria-prima humana que, como tal, não pode ser modificada, tal como a estrutura do cérebro tem permanecido a mesma desde a aurora da história. Contudo, o homem de *fato* muda no decurso da história: ele se desenvolve, se transforma, é o produto da história; assim como *ele* faz a história, ele é seu próprio produto. A história é a história da auto-realização do homem; ela nada mais é que a autocriação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção: 'o conjunto daquilo a que se denomina história do mundo não passa de criação do homem pelo trabalho humano, e o aparecimento da natureza para o homem; por conseguinte, ele tem a prova evidente e irrefutável de sua autocriação, de suas próprias origens'.

Neste aspecto, a identidade humana traz no cerne de sua criação o trabalho vivo, cuja materialidade é a expressão da autocriação no caráter fundante do seu ser, que se hominiza na luta pela vida e, neste processo, a natureza se descortina para ele como um elemento vital à sua sobrevivência. Ao atuar sobre a natureza de forma perene, o homem a modifica constantemente e, ao modificá-la, também se transforma, pois sua atividade criadora traz um devir histórico de formação social, cujo ápice são as formações históricas, com suas expressões culturais, religiosas, educacionais, políticas etc. E, nesta relação, a atividade desenvolvida pelo indivíduo na luta pela vida cria mediações também com outros indivíduos e produz vida social. Não obstante, Moretti et al (2011, p. 479) argumenta que:

[...] Na realização de sua atividade², o homem singular relaciona-se de forma também mediada com o gênero humano. Essa mediação entre o indivíduo e a genericidade é a própria relação que o homem singular estabelece com a sociedade. Nesse processo de apropriações e objetivações, viabilizado por meio do trabalho,

²A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se 'objetiva' nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, s/d, p. 115).

o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana que é um produto histórico-cultural. Assim, a relação indivíduo-genericidade é a relação do homem com o gênero humano, o que inclui necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade.

Na exposição feita, o trabalho é o cerne da natureza do homem, cuja existência primária é o seu motor de explosão. E, neste processo, reside toda a força propulsora da ação de domínio da natureza exterior ao homem, cujo elo os liga a viverem em sociedade como qualquer outro animal, mas na produção da vida material o homem, para comer, beber, vestir-se e se abrigar dos perigos e das intempéries necessita trabalhar, criar, dessa forma, as condições necessárias à produção da vida e isto ele o faz por meio da educação e o faz como ato pensado. "O trabalho é, portanto, uma ação humanizadora da nossa espécie animal, isto é, humanizadora do próprio ser humano por ser a única ação a nos diferenciar de outros animais." (LAZZARESCHI, 2016, p. 08).

Trabalho e educação na produção da vida material do homem

A educação é um diálogo amistoso ('amoroso' — Jaspers) entre dois sujeitos. A rigor, deve-se dizer que a educação não tem objeto, e sim somente objetivo. Existencialmente falando, educar é um verbo intransitivo. É a sociedade que, em sua totalidade, se comporta como agente-paciente do processo educativo. Por consequência, a expressão teórica perfeita da natureza histórico-antropológica da educação resume-se nesta expressão: a sociedade educa (PINTO, 1987, p. 43).

O esforço da sociedade para construir um novo modo de produção da existência necessita de uma forte articulação com o processo formativo do homem, cuja materialidade é a conformação do novo homem, o homem do trabalho. Qual base educacional então e capaz de formar esse novo homem? A única forma possível é o trabalho nas múltiplas dimensões, quer seja como processo educacional, quer seja como prática produtiva, pois o homem necessita assumir o controle da produção de bens materiais necessários à vida, tanto quando bens culturais. Dessa forma, o ser que come, bebe, veste, procria e habita é o mesmo ser que trabalha, aprende, ensina e cria as representações culturais a partir da base material em que vive. O ser que produz a cultura também edifica a expressão religiosa como elo entre ele e o céu. Ao tomar posse dos meios de produção, o trabalho organiza sua reprodução material de acordo com as condições que vão sendo forjadas pelos experimentos da vida e este processo não se extingue socialmente, pois a dinâmica impõe à sociedade mudanças constantes.

Mediante o exposto, afirmarmos que Trabalho e educação são partes constitutivas do homem. O primeiro funda o ser social, enquanto que a segunda permite a reprodução social por meio do acúmulo de conhecimento e seu processo de ensino. A educação é um produto social criado pelo homem no seu devir histórico, cuja existência é um ato indissociável do ser social. Por isso Pinto (1989) traz em forma de síntese a expressão: a sociedade educa. Aqui reside a vida do homem e das várias formações sociais que os mesmos criaram ao longo de sua existência, com características peculiares e formas distintas da produção da vida material. Diante disso, as sociedades humanas trazem no seu interior um processo de formação e reprodução social, pois o homem é,

por excelência, um ser social, que é produto do trabalho e de educação. Não obstante, Paro (1999, p. 106) sustenta que "o trabalho em sua forma humana é, [...] a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente", pois:

Trabalhar é uma atividade exclusivamente humana por ser consciente, deliberada, com o propósito explícito de gerar resultados que possibilitem a satisfação não só de necessidades relativas à sobrevivência (alimentação, vestuário, abrigo, manutenção da vida), mas também de necessidades sociais, culturais, artísticas, espirituais, psíquicas sentidas e/ou criadas pelo homem. Só é possível ser realizada porque somos dotados de inteligência, iniciativa, espírito crítico, criatividade que se desenvolvem ao longo de seu processo e, por isso, o trabalho deve permitir a realização plena da natureza humana (LAZZARESCHI, 2016, p. 07).

O trabalho, porquanto, é a atividade essencial da existência do homem, cuja relação com a natureza o permite satisfazer suas necessidades primárias de forma distinta dos demais animais presentes na natureza. O ato de comer, beber, procriar, vestir-se e abrigar-se agora é um ato sem retorno, o que leva o homem a promover relações sociais cada vez mais complexa em conexão com a produção da vida material, cuja relação de existência não depende da sua vontade, mas das condições dadas e encontradas socialmente no seu nascimento. Este feito se materializa com a ação do homem sobre o objeto natureza, que forja o indivíduo como espécie humana e a ele dá as condições necessárias para estabelecer e criar relações sociais com outros da mesma espécie, o que implica em humanizar-se. Com efeito, Pinto (1962, p. 10), afirma que:

[...] Fora do sistema de relações sociais o 'homem' tem existência apenas abstrata, não passa de uma ideia geral; o que de fato existe é sempre o homem concreto, ou seja, aquele que se acha envolvido por determinado sistema de relações produtivas, cuja realidade não depende da sua vontade, mas foi forjada ao longo do processo expansivo da capacidade produtiva comum da espécie humana, de melhor apropriação dos fatores naturais em seu proveito.

Nesta perspectiva, Amboni (2014, p. 17) argumenta:

Na produção social, os homens constroem relações sociais e, nestas relações, as formas da reprodução da vida social. Para que isso possa se materializar, os homens necessitam comer, beber, vestir, ter as condições materiais para viver, pois a premissa básica da vida humana é a existência do homem real humanizado pelo trabalho.

Nesta relação, o homem aprende com a própria (re)produção da vida a criar os instrumentos necessários à organização do trabalho, portanto, para o mundo da produção, para a defesa da vida, bem como a estabelecer relações sociais entre si e a criarem as instituições sociais de que necessitam para organizarem-se em sociedade. Porquanto, nestas condições, o homem já é um ser social, cujas lutas diárias pela vida são um permanente vir a ser na história do homem. O homem aprende, mas como? Na luta pela vida ele se solta dos instintos naturais, que são inerentes ao mundo animal, e aprende no processo do trabalho. Pinto (1969, p. 340) sustenta que, pelo trabalho, "[...] o homem instrumentaliza os objetos que lhe são manuais e os transforma em recursos para a ação sobre a natureza. [...]" Nesta relação, o trabalho é o que diferencia o homem dos animais, pois o ato de trabalhar constitui-se em um comportamento verdadeiramente humano, o que o leva a realizar experiências na fabricação de ferramentas e assim expandir suas forças físicas para agir na natureza. Com efeito, Pinto (1969, p. 340) observa:

[...] O trabalho só se tornou possível porque o processo de evolução biológica levou a espécie que seria mais tarde a do 'homo sapiens' a produzir e desenvolver em forma de processo histórico instrumentos materiais que lhe permitiram modificar o meio ambiente em função de finalidades, que, sendo ideias na esfera do pensamento, se foram aos poucos criando e tornando conscientes. A produção das ideias e dos instrumentos são duas faces do mesmo processo acumulativo, entre as quais se trava um determinismo recíproco. A princípio os instrumentos são os próprios membros, especialmente as mãos e os dedos que, libertados da obrigação de apoiar a marcha, se tornam expedidos para tarefas mais delicadas. Mas não é apenas a destreza manual, aumentada pela oposição do polegar aos restantes dedos, que explica esse progresso, porque também em algumas espécies antropóides, particularmente nos pongídeos, estas particularidades anatômicas se verificam, sem que os animais desse tipo se tornem capazes de realizar efetivo trabalho. É que no homem em formação, concomitantemente com a especialização sensorial e motora dos membros superiores, dava-se outra evolução anatômica que levaria a constituir-se em ser capaz de trabalhar: trata-se do processo de cefalização, a que se refere Tailhard de Chardin, e que no homem culmina na complexidade histológica e nas reações bioquímicas da substância cinzenta do cérebro, em virtude das quais se torna possível uma escala de reflexos condicionados que terminam no surgimento da ideia abstrata. Quando esta etapa é atingida, embora não se possa assinalar nenhum momento de transição brusca, nem datar cronologicamente o começo dessa fase, o homem entra realmente a trabalhar, porque não só as operações elementares que já anteriormente fazia, muitas das quais eram comuns a ele e aos antropóides, passam a ser feitas agora em função de uma percepção *ideativa* e não mais instintiva, como se abre para a ação um espaço de infinitas oportunidades, com a descoberta fundamental, que em tal fase consegue fazer, a descoberta da instrumentalidade dos objetos naturais, dispostos aí, ao alcance da mão, e como sinal supremo da passagem à era hominídea a capacidade de fabricá-los intencionalmente. [...]."

Desse modo, a aprendizagem e a experiência no homem assumem um caráter de desenvolvimento histórico, pois estes "[...] torna-se fonte de atos originais concebidos primeiramente como plano do pensamento e depois executados na prática da existência, [...]" (PINTO, 1969, p. 342). Neste caso, o homem "[...] adapta-se ativamente à natureza, pelo ato de adaptá-la a ele. Mas, para tanto faz-se preciso conhecer as propriedades dos corpos que compõem o mundo, as leis que os regem", por isso, "o sujeito deve apoderar-se em forma de ideias de tais dados objetivos para com eles organizar o projeto de transformação da realidade." (PINTO, 1969, p. 374). E como ele faz isso? Ele o faz por meio do processo de conhecimento acumulado sobre a natureza no seu devir histórico, o faz com o que é dado e encontrado na natureza para ser materializado e, com isso, poder satisfazer as necessidades humanas primárias e, com isso, realizar de forma objetiva sua presença no mundo como humano, como ser social. Neste processo, Brandão (1981, p. 23), observa que "[...] A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como 'seus' e para existirem dentro dela."

A socialização do homem é um ato histórico advindo da luta pela vida, cujo alicerce é o trabalho realizada na transformação da natureza em objeto de ação, cujo propósito vida produzir sua existência material. Neste ato, o homem aprende com seu próprio ato e desenvolve as capacidades cognitivas por meio de relações exteriores com o que é dado e encontrado na natureza, com os ditos fenômenos do mundo em toda sua extensão, e, neste caso, os órgãos de sua individualidade (ver, ouvir, cheirar, degustar,

sentir, pensar, perceber, experimentar, querer, atuar etc) agem para dar resposta às necessidades presentes na luta pela vida de forma objetiva. Mas o homem não age individualmente. Ele age em comunicação com outros homens, o que torna a vida do homem social e, nesta relação social, ele se depara com um movimento constante de comunicar-se para realizar determinada ação que está presente no mundo objetivado pelo homem. A ação objetiva do homem sobre o mundo materializado se torna um ato de aprendizagem e de educação, pois ele precisa aprender a viver sobre aquilo que ele criou na sua exterioridade de forma objetiva, que é o mundo humano. Sua base de ação é o mundo por ele criado, por isso a educação nasce junto com o mundo humano, cuja natureza permite ao homem um constante aprender ao longo de sua existência, pois ele precisa adaptar o mundo para si e, ao mesmo tempo, adaptar-se no mundo por ele criado, que é o mundo humano (social, político, moral, religioso etc), e isto ele faz aprendendo e ensinando, o que é considerado como educação. No ato de aprender, Lontiev (s/d, p. 290) observa:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Não obstante, Kosik (1968, p. 10) afirma:

[...] no trato prático-utilitário com as coisas — em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigência se esforços para satisfazer estas — o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Nas palavras de Kosik, o mundo se torna objetivo ao homem, pois este capta os fenômenos que a realidade lhe apresenta nas múltiplas dimensões e as reelabora no pensamento como pensamento concreto. Mas o concreto são as representações criadas pelo homem do real, como se houvesse um *telos humano*, cujo processo de criação das representações do real no pensamento permite também que se crie uma estruturação e um método de ensinar o homem acumula de concreto pensado no seu devir histórico. Nesta perspectiva, Brandão (1981, p. 22) sustenta que:

[...] tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças.

Na existência da vida, a educação, isto é, o processo de transmissão da cultura material acumulada pelo homem no seu devir histórico, traz um componente conservador, pois sua determinação histórica é a reprodução social como tal. Na determinação da vida material, os processos constitutivos da sociedade partem do modo de organização da produção social, cuja centralidade dada pelo trabalho expressa uma determinada forma educacional. Consolidada a organização produtiva, a educação dominante toma o corpo da classe dominante como elo de domínio cultural nas

relações sociais estabelecidas no devir histórico do homem. Nesta perspectiva, Dias (2011, p. 44) sustenta que não há neutralidade na educação, pois "ela expressa os diferentes modos de vida – tradução empírica – da articulação entre as macro-determinações (as famosas relações sociais de produção) e as micro-determinações presentes no cotidiano de mulheres e homens, isto é, das classes." Neste sentido, a educação "[...] determina as formas de pensar, agir, sentir, praticar o amor e mesmo responder aos problemas da sobrevivência material e simbólica" (DIAS, 2011, p. 44), pois ela está presente em qualquer formação social. Logo, a expressão utilizada por Brandão (1981, p. 07) "ninguém escapa da educação" é a síntese que está presente em qualquer sociedade, por isso o homem é um ser histórico e faz história, pois sua forma de ser e de agir socialmente ele transmite aos seus de forma social, como processo de reprodução do sistema criado por ele, em quaisquer formações sociais. Sob a observância do mesmo ponto de vista, Pinto (1969, p. 188) assevera que:

[...] Toda realidade material perdura, manifestando no tempo alguma modalidade essencial da sua constituição objetiva. No homem essa modalidade adquire significado novo, qualitativamente distinto, o da historicidade. Ao viver, o homem historiciza o tempo, a duração cronológica do existir da realidade [...].

O que implica a afirmação de Pinto sobre "ao viver, o homem historiciza?" Uma única certeza, a de que o homem faz sua história e esta história é transmitida às gerações futuras, como mecanismo de proteção social, pois o homem vive em um tempo histórico e, neste tempo de vivência, ele historiciza seu próprio tempo de acordo com a realidade dada e vivida pelos homens. No processo de historicizar as relações vividas pelo homem no trabalho, o homem cria a educação como processo de registro histórico e de transmissão do conhecimento até então acumulado. O ser que historiciza é o mesmo ser que educa os seus, como processo de reprodução da vida social criada, pois a sociedade criada pelo trabalho é uma sociedade recriada pelo processo educacional, mas as formações sociais não são eternas, elas são tensionadas até o ponto de ruptura revolucionária, o que não é objeto neste trabalho.

Nesta perspectiva, corrobora Saviani (1986, p. 14) com a seguinte argumentação:

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Por isso, Pinto (1987, p. 21) sustenta que:

[...] A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral — aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) — mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

Tanto Fromm, quanto Dias, Saviani e Pinto sustentam que a atividade humana central é a produção da vida material no processo de transformação da natureza e,

nessa relação, se processa a hominização, humanização e educação permanente do homem por meio do trabalho. Portanto, a atividade de produção da vida do homem, que é mediada na relação homem/natureza, mantém relações de produção em conformidade com determinadas formações sociais criadas pelo homem no seu vir a ser, dadas pelo trabalho, que são formas históricas, portanto, transitórias na vida social. Nelas, ao longo do processo histórico da produção da vida material, se desenvolvem classes sociais distintas e em consonância com o modo como os homens produzem e "o modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir." (MARX; ENGELS, 2002, p. 15). Mas

Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da actividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2002, p. 15).

Contudo, a relação trabalho/hominização só é possível por meio de um processo que permite sua recriação no pensamento como concreto pensado. E o que permite a recriação do processo vivido como pensamento concreto? Em uma palavra, a educação.

Dessa forma, Brandão (1981, p. 10-11) sustenta que

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um dos seus sujeitos, através das trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita [...].

Para nossos autores, hominização e educação são processos constitutivos do ser social, cuja premissa básica é o trabalho. O ato de comer e beber é natural em todas as espécies de animais, mas o ato de comer e beber como ação produtiva tem a primazia do homem em sua luta diária pela vida e este ato perene assegura ao homem sua condição de humano. Mas para que aja a condição de humano o processo de educação também se torna perene, cuja centralidade é o processo que permite ao homem acumular e registrar conhecimentos sobre suas atividades, que são desenvolvidas no mundo real de forma objetiva, mas não linear, pois os grupos sociais são distintos entre si e, como tal, criam e recriam sua cultura a partir da base material dos meios encontrados na natureza e a reproduzir como processo de humanização de si.

Nesta perspectiva, homem e natureza existem como ato de hominização, pois, na luta pela vida, o homem exterioriza e da existência à natureza, que se torna objeto que ação e de transformação à produção da existência material do homem. Nesta ação, o trabalho é o cerne da hominização e a educação é a centralidade do processo de reprodução humano-social.

Conclusão

O homem é, como espécie, um ser natural que funda o ser social. Sua existência social é o trabalho na produção da vida material. A determinação biológica como ente vivo traz uma peculiaridade, que é a incorporação da ciência em suas atividades na luta pela vida e a educação, como processo de transmissão da ciência que o mesmo acumula no seu devir histórico. Sua existência real parte do tripé trabalho, hominização e educação. Neste está contido o processo de produção e reprodução do homem enquanto ser social, cuja materialidade depende da natureza exteriorizada e criada por ele, pois ao fazer sua história ele também faz a história da natureza. Sem o homem não há natureza, não há história.

No processo de produção da vida, o homem não cria somente instrumentos de trabalhos e artefatos para aliviar o fardo do próprio trabalho, como desenvolvem ideias sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, desenvolvendo conhecimentos sobre a produção da vida, valores morais, crenças religiosas e formas de relacionamento e de organização social, como forma de convívio entre si, organizando sistemas de leis e estruturas políticas em consonância com a formação social criada. Neste processo, criam também mecanismo de transmitir a cultural material acumulada por meio da educação, desenvolvendo uma racionalidade e um processo que permite o planejamento para agir sobre as forças da natureza, controlando-as de acordo seu interesse político, econômica, social etc, e suas necessidades materiais.

Dessa forma, o homem cria as relações sociais e dá à natureza uma história humana a partir do trabalho ao longo de sua existência material. Trata-se, portanto do trabalho como ontocriador, materializado com o afastamento do homem da sua barreira natural, cuja luta diária pela vida cria o mundo humano e transforma o mundo exterior ao mesmo tempo em que se transforma dialeticamente, pois sua razão capta o mundo de forma abstrata por meio do pensamento (ideias), e estes são os reflexos da apreensão dos fenômenos captados de forma subjetiva da realidade concreta e objetiva do mundo exterior, cuja realidade independe do pensamento. Contudo, para viver no mundo humano, o imperativo da produção social da existência é os homens criarem os próprios instrumentos e meios de produção, pois seu ser social é seu mundo real (comer, beber, vestir-se, procriar, habitar etc) e seu mundo real e o processo de produção da vida material, que é histórico e cultural (religião, educação, político etc).

Referências

AMBONI, Vanderlei. **A Escola no Acampamento do MST**: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981

CHILDE, V. Gordon. **A evolução cultural do homem**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. **Revista Urutágua**. Maringá, nº 09, abr/mai/jun/jul de 2006. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/009/09costa.htm>. Acesso em 14/08/2016.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In **Trabalho, subjetividade e formação humana em tempos de reestruturação do capitalismo** / organizador Roberto Arruda. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FROMM, Erich. **Meu encontro com Marx e Freud**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

LAZZARESCHI, Noêmia. **Trabalho ou emprego**. In. <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/10035.pdf>. Acesso em 12/06/2016.

LIONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade e Consciência**. 1972. In. <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em 19/05/2014.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 59-83). São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes. S/d.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, Anton Semiônovitch. **O Socialismo e a Educação dos Filhos**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

MARCUSE, Herbert. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Tradução Fausto Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

MORETI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**; 23 (3): 477-485, 2011

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** Org. Celso João Ferretti et alii. São Paulo, Xamã. p. 101-121.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** Org. Celso João Ferretti et alii. São Paulo: Xamã. 1999. p. 101-121.

SILVA, Naura S. **Supervisão Educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

SAVIANI, Demerval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

PINTO, Álvaro Vieira. Por que os ricos não fazem greve? **Caderno do Povo Brasileiro**. V. 4. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1962.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TCKESKISS, L. A. **O Materialismo Histórico em 14 Lições**. Editora Calvino Filho, 1934. In <http://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/materia/cap07.htm>

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação Socialista do Homem**. 1930. Tradução Nilson Dória. In. <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>



MARX E BOURDIEU VS. A CIÊNCIA ECONÔMICA: a História como elemento determinante da análise social

MARX AND BOURDIEU VS. ECONOMIC SCIENCE: history
as a determinant element of social analysis

MARX Y BOURDIEU VS. LA CIENCIA ECONÓMICA: la
Historia como elemento determinante del análisis social

*Sérgio Ricardo Gomes dos Santos Melo¹
Leila Samira Portela Moraes²*

Resumo: O mundo atual é marcado por uma narrativa de caráter econômico traduzida na hegemonia do mercado e nas políticas neoliberais que colonizaram o globo e instituíram a inevitabilidade da segregação econômica de grupos inteiros do banquete da globalização. O discurso único que hoje domina o ideário cultural e político se alicerça sobre dois pressupostos epistêmico-metodológicos. O primeiro é a noção de indivíduo privado que sustenta o conceito abstrato de *homo economicus* presente tanto entre os economistas políticos clássicos no caso de Marx, como também, no pensamento econômico neoclássico no caso de Bourdieu; o segundo se refere a natureza a-histórica das construções teóricas da ciência econômica o que a conduz a uma irresponsável universalização e naturalização de elementos absolutamente sócio-históricos. Marx e Bourdieu nos oferecem indispensável crítica a esses pressupostos.

Palavras-chave: Economia Política – Sociologia Econômica – Ideologia.

Abstract: The current world is marked by a narrative of economical character, translated into the hegemony of the market and in the neoliberal policies that colonized the globe and established the inevitability of the economic segregation of the global groups of the banquet of the globalization. The only speech that today dominates the cultural and political ideas is based on two epistemic-methodological presuppositions. The first one is the notion of private individual who supports the abstract concept of present *homo economicus* so much between the classic political economists in case of Marx, just as, in the economical thought neoclassical in case of Bourdieu; the second the nature refers to the historical one of the theoretical

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como docente do Instituto Federal de Alagoas. E-mail: sergio_gomes08@hotmail.com

² Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, em Maceió/AL. E-mail: samira_portela@hotmail.com

constructions of the economical science what drives it to an irresponsible universalization and naturalization of elements absolutely historical-partner. Marx and Bourdieu offers essential criticism of these presuppositions.

Keywords: Political economy – Economic Sociology – Ideology.

Resumen: El mundo actual está marcado por una narrativa de carácter económico traducida en la hegemonía del mercado y en las políticas neoliberales que colonizaron el globo e instituyeron la inevitabilidad de la segregación económica de grupos enteros del banquete de la globalización. El discurso único que hoy domina el ideario cultural y político se fundamenta sobre dos presupuestos epistémico-metodológicos. El primero es la noción de individuo privado que sostiene el concepto abstracto de *homo economicus* presente tanto entre los economistas políticos clásicos en el caso de Marx, como también, en el pensamiento económico neoclásico en el caso de Bourdieu; el segundo se refiere a la naturaleza a-histórica de las construcciones teóricas de la ciencia económica lo que la conduce a una irresponsable universalización y naturalización de elementos absolutamente sócio-históricos. Marx y Bourdieu nos ofrecen indispensable crítica a estos presupuestos.

Palabras Clave: Economía Política – Sociología Económica – Ideología.

*While economics is about how people make choice,
Sociology is about how they don't have
Any choice to make³.*

Bertrand Russell

Introdução

Em seu livro *Razões Práticas*, Pierre Bourdieu diz que a falácia escolástica (*scholastic fallacy*) "consiste em colocar o metadiscurso como princípio dos discursos, a metaprática como princípio das práticas" (2006, p. 204). Para ele, os cientistas econômicos incorrem na falácia escolástica na medida em que, como demonstra RAUD (2007, p. 204), consideram "como princípio das práticas dos agentes sociais suas próprias representações dessas práticas ou modelos teóricos elaborados para explicá-las".

Um dos resultados da opção teórica da ciência econômica é a naturalização de categorias históricas e a universalização de comportamentos que só podem ser devidamente apreendidos em sua construção sócio-histórica. Os economistas assim praticam o que o autor define como "*amnésia da gênese*" ao arrancar a economia do conjunto da vida social.

STEINER⁴ (2009) sublinha que em sua sociologia do conhecimento econômico e na esteira de uma tradição francesa de crítica a economia política, Bourdieu concentra sua crítica em dois elementos centrais da ciência econômica: 1 - o isolamento dos fatos

³ "Enquanto a economia é sobre como as pessoas fazem escolhas, Sociologia é sobre como eles não têm qualquer escolha para fazer".

⁴ Em um interessante ensaio publicado na Revista Política e Sociedade e intitulado *A tradição francesa de crítica sociológica à Economia Política*, o professor Philippe Steiner apresenta o que seria uma linhagem acadêmica francesa de crítica a economia, que considera desde Comte a economia uma falsa ciência, e da qual faz parte Bourdieu.

econômicos frente a outros fatos sociais; 2 – e a natureza do *homo economicus*, este ser anômalo que só existe na cabeça de seus criadores.

Além desses pontos ou em consequência dessa posição metodológica Bourdieu, como, bem salienta RAUD (2007), destaca a face ideológica do discurso econômico, pois "ele critica o deslizamento ideológico da ciência econômica, que está cada vez mais se tornando uma 'ciência de Estado'" (p. 206). Temos com isso, que, ao desenraizar o campo econômico do conjunto da vida social, os economistas tendem a uma construção abstrata do homem, marcadamente ideológica, inversamente, para os sociólogos econômicos, de acordo com SWEDBERG (2004, p.8) "o *homo economicus* não existe – existem apenas atores econômicos concretos que possuem uma determinada idade, uma determinada inserção, pertencem a um gênero e assim por diante".

A crítica à economia política é uma constante no pensamento social, desta forma, a escola Francesa, a qual Bourdieu está ligado não é a única tradição relevante pois, mais de um século antes de Bourdieu, Karl Marx empreendeu o que muitos consideram a mais consistente crítica da economia política burguesa já produzida.

No tocante a historicização das categorias econômicas em Marx e na historicização das disposições econômicas e do campo econômico em Bourdieu, existem pontos de convergência – a despeito de qualquer compromisso teórico – pois os dois autores criticam o caráter antigenético e a-histórico da economia clássica (Marx) e neoclássica (Bourdieu). Ao lado da crítica histórica, os dois ícones do pensamento social censuram a ideia de indivíduo isolado presente na concepção do *homo economicus*.

A crítica marxiana à economia política é resultado de seu materialismo histórico e dialético. A respeito de sua concepção Marx e Engels (2009, p. 23-24) afirmam que "as premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair", com isso os autores já se distanciam dos pressupostos positivos da economia, pois o ênfase aqui "são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico".

Os autores apresentam um mundo social composto por indivíduos determinados historicamente como sendo a premissa fundamental do materialismo histórico. O que em grande medida nos remete a Bourdieu ao divergir da ortodoxia econômica quanto ao indivíduo liberto de pressões estruturais. Diz Marx:

O homem é, o sentido mais literal, um *zoon politikon*, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se me sociedade. A produção do indivíduo isolado fora da sociedade – uma raridade, que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso pra um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam *juntos* e falem ente si. É inútil deter-se mais tempo sobre isso. Nem sequer seria necessário tocar nesse ponto se essa banalidade que teve sentido e razão entre os homens do século XVIII não fosse seriamente reintroduzida na mais moderna Economia por Bastiat, Carey, Proudhon etc. (MARX, 1982, p. 26).

Contra as robisonadas⁵ da economia política clássica e contra a ideia de indivíduo representativo na economia neoclássica, tanto Marx como Bourdieu oferecem caminhos analíticos para a desnaturalização deste ideário tão em voga na contemporaneidade. Neste artigo irei apresentar algumas contribuições metodológicas desses autores a crítica a ciência econômica, com maior destaque, para dois de seus pressupostos, o indivíduo isolado e a a-historicização de suas categorias.

Considerações sobre o método marxiano

Na sua crítica à economia política burguesa, fundamentalmente à dos fisiocratas até Ricardo, apesar de ter estendido a sua corrosiva crítica aos economistas vulgares – estes constituem para Marx apenas um engodo, um movediço terreno de imprecisões, caricatura ou deformação de seus antecessores –, o autor confere ao leitor uma nova forma de apreciar os fenômenos sociais, radicalmente distinta daqueles.

Superando um forte idealismo, ou evolucionismo, contido na epistemologia clássica da economia política, Marx põe o homem social como centro de suas reflexões e, mais do que isso, um homem sócio-histórico, imerso num conjunto de relações sociais específicas, determinadas e históricas, caminhando em via oposta à do homem "ideal" e conceitual, isolado, do qual é extraído a sua essência egoísta e seu inexorável impulso capitalístico. Essa última imagem de homem é ricamente elaborada por Smith em sua *Riqueza das Nações*. Em Smith como em Ricardo, afirma (RODOLSKY, 2001, p. 469) havia a "falta de compreensão teórica necessária para distinguir as diferentes formas de relações econômicas".

Marx, ao referir-se aos objetivos de sua investigação, inicia a *Introdução à Crítica da Economia Política* nestes termos: "O objeto deste estudo é, em primeiro lugar, a *produção material*. Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida⁶" (MARX, 1982, p. 3). É, pois, a própria sociedade mercantil desenvolvida, o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação. Neste ponto, Rubin (1980, p. 13) nos presta esclarecimentos importantes: "Existe uma estreita relação conceitual entre a teoria econômica de Marx e sua teoria sociológica, a teoria do materialismo histórico". Como segue,

A teoria do materialismo histórico de Marx, e sua teoria econômica, giram em torno de um mesmo problema básico: a relação entre as forças produtivas e as relações de produção. O objeto de ambas as ciências é o mesmo: as modificações das relações de produção, que dependem do desenvolvimento das forças produtivas. O

⁵ A habilidade fantástica de Crusoé representa o triunfo do individualismo, da capacidade humana de dominar a natureza. Um indivíduo completamente dominado pela busca racional dos interesses materiais. Foi essa imagem da capacidade individual que o economista Adam Smith (1723-1790) reafirmou.

⁶ Marx (1982, p. 3): "o caçador e o pescador, individuais e isolados, de que partem Smith e Ricardo, pertencem às pobres ficções das robinsonadas do século XVIII. Estas não expressam, de modo algum — como se afigura aos historiadores da Civilização —, uma simples reação contra os excessos de requinte e um retorno mal compreendido a uma vida natural. Do mesmo modo, o *contrat social* de Rousseau, que relaciona e liga sujeitos independentes por natureza, por meio de um contrato, tampouco repousa sobre tal naturalismo. Essa é a aparência puramente estética, das pequenas e grandes robinsonadas. Trata-se, ao contrário, de uma antecipação da 'sociedade' (*bürgerlichen Gesellschaft*), que se preparava desde o século XVI, e no século XVIII deu larguíssimos passos em direção à sua maturidade".

ajustamento das relações de produção às modificações das forças produtivas – processo que reveste a forma de contradições crescentes entre as relações de produção e as forças produtivas, e dos cataclismas sociais provocados por essas contradições, são o tema básico da teoria do materialismo histórico. Aplicando esta abordagem metodológica à sociedade mercantil-capitalista, temos a teoria econômica de Marx (RUBIN, 1980, p. 14-15).

Da citação acima depreendem-se dois aspectos fundamentais, não apenas da crítica marxiana à economia política, como, e principalmente, do pensamento mais amplo de Marx. A primeira diz respeito ao lugar das abstrações⁷ no método marxiano, e a segunda à dialética entre forma e conteúdo – aparência (forma fenomênica) e essência –, a qual, aforisticamente, se expressa na célebre frase "(...) toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente", assinalando a importância da dialética marxiana em sua economia política.

A teoria do valor é onde culminam as diferenças metodológicas entre as abordagens da economia política clássica e a crítica marxiana. De um lado uma tentativa de legitimação da ordem social capitalista e de outro a denúncia histórica de seus pressupostos fundamentais. Para os primeiros a consagração do indivíduo privado, egoísta, competitivo e utilitário, um modelo de *persona* humana sobre a qual funda-se a sociedade, para Marx o reencontro do homem com seu ser genérico, a celebração do homem coletivo, social e histórico. Ainda insistindo nos contrastes, os clássicos da economia constroem o homem conceitual e idealizado e o autor de *O Capital* um homem real, concreto e objetivo.

Os clássicos adotam uma postura metodológica positivista com o explícito objetivo de ratificar a forma social capitalista, neste sentido, observa Rodolsky (2001, p. 469), que entre os defeitos da teoria do valor de Ricardo há falta de poder de abstração, ou seja, uma "[...] incapacidade de os economistas clássicos enxergarem a substância do valor por trás da forma em que este se apresenta, de enxergarem o aspecto qualitativo do valor por trás do seu aspecto quantitativo".

Em suma, a ciência econômica clássica cegou-se diante do fundamental, a saber, a forma especificamente social do trabalho que cria valor, sendo conduzida, invariavelmente, a considerar o trabalho abstrato apenas como trabalho em geral. A economia política clássica voltou sua atenção, exclusivamente, para o aspecto quantitativo do valor. Este limite é reflexo do caráter positivo do método adotado. Trabalho em geral não distingue o capitalismo de qualquer outra formação sócio-histórica, de nenhuma outra estrutura produtiva; dispêndio de energia fisiológica não caracteriza o trabalho que representa o valor. O objetivo último, não apenas de Ricardo, bem como de seus pares, é a justificação histórica do modo de produção burguês. Nesse sentido, Ricardo não pode entender a forma especificamente capitalista e sua relação com o conteúdo concreto dos trabalhos. Se Ricardo admite o valor como uma forma peculiar pela qual são revestidos os trabalhos humanos, necessariamente deveria aceitar o caráter contraditório e transitório deste sistema.

⁷ "Na análise das formas econômicas, não podem servir nem o microscópio, nem reagentes químicos. A faculdade de abstrair deve substituir a ambos". (MARX, 1988, p. 18).

Perdido na busca de uma medida relativa para os valores de troca, Ricardo não pode ultrapassar a superfície do modo de produção capitalista e identificar que o valor de troca não é o próprio valor, e sim sua forma de manifestação, como deixa claro Marx (1988), no livro I de *O Capital*. Observa Belluzzo (1998, p. 94-95) "De fato, toda a indagação clássica persegue o valor com uma 'essência do fenômeno contingente da troca. A 'ordem natural' dos fisiocratas reaparece na análise de Smith e Ricardo metamorfoseada em 'valor' enquanto essência da naturalidade da sociedade".

Ao contrário de Marx, a forma surge aos economistas clássicos como um dado concreto. Se o trabalho em geral é, na perspectiva clássica, valor, deduz-se daí o caráter supra-histórico da forma valor; dito de outra forma, do capitalismo. Em Marx (1988), inversamente, a forma acabada com que as relações econômicas eclodem na superfície, em sua existência real e concreta, bem como as ideias através das quais os agentes dessas relações tomam consciência delas, é o oposto de como esta realidade efetivamente é, e mais do que isso, configura uma natureza antitética, contraditória em relação a ela. Conforme Kosik (1976, p. 21),

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, com sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

A questão fulcral para a teoria econômica marxiana é que, sob determinadas circunstâncias históricas, os produtos do trabalho humano são revestidos da forma-valor. Tal fato não advém de nenhuma "lei natural", como propugnam os clássicos, mas encontra sua gênese na história.

O caráter eternizante e ideologizante impresso na economia política clássica ultrapassa o tempo e perpetua-se nas teorias contemporâneas. O método empregado por Marx, como observa Kosik, desmistifica a *pseudoconcreticidade* na qual se movem essas teorias.

Ao tratar rapidamente da teoria do valor, o que considero o núcleo duro do pensamento econômico liberal clássico, quero aferrar-me em um ponto apenas: a supremacia do *homo economicus*, esse ser abstrato e desenraizado social e historicamente, pois ele fundamenta a visão de mundo dos economistas tanto lá como cá na contemporaneidade, e alicerça os edifícios da teoria econômica. O que a teoria econômica pretende não é apenas nos oferecer um quadro referencial para a análise da sociedade, mas e, isso é mais significativo, é afirmar um tipo de homem e um tipo de sociabilidade baseados na competitividade e na racionalidade monetária.

Crítica ao método da economia política

"A compreensão do conceito marxiano do capital é condição necessária a qualquer discussão da teoria de Marx" (ROSDOLSKY, 2001 p. 458). A tarefa fundamental para Marx é desvendar a gênese histórica do capital e seu desenvolvimento histórico.

Estaríamos habilitados a conjecturar sobre uma sociedade de tipo comunista apenas depois de termos acesso à natureza desta ordem social, à sua estrutura interna, ao desenvolvimento e à relação entre suas principais categorias constituintes. Essas categorias, ou partes, devem ser abstraídas e, em seguida, rearticuladas e interligadas, no sentido de reconstruir-se a totalidade, a unidade, por meio do pensamento. "Trata-se da sua hierarquia no interior da moderna sociedade burguesa" (MARX, 1982, p. 19).

No entanto, poderia parecer que o correto seria, pois, iniciarmos a investigação a partir de formações econômicas anteriores e acompanharmos o desenrolar das categorias econômicas que em sua evolução conduziram a humanidade ao capitalismo. Essa abordagem, criticada por Marx, deságua inelutavelmente num resultado a-histórico. A abstração ricardiana, por exemplo, é insuficiente, não sendo levada à última instância, ou seja, há insuficiência na abstração. O que a economia política clássica pretende é encontrar as relações de capital em todas as épocas anteriores, realçando aspectos gerais, pertencentes a todas as formações sociais, justificando a naturalidade da moderna economia burguesa. "As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se esqueça a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos" (MARX, 1982, p. 4-5). Depreende-se daí que o ponto de partida e o ponto de chegada é sempre a sociedade capitalista, para Marx. Vejamos a coisa de perto.

Na [Introdução] à crítica..., Marx apresenta o que define como "método cientificamente exato" em oposição ao método da economia clássica. Para esta, a investigação começa pelo concreto, ou concreto real⁸.

Quando estudamos um dado país do ponto de vista de Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; [...] Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; [...] No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso (MARX, 1982., p. 14).

Marx continua:

A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousa, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital,

⁸ O conceito de concreto, na exposição de Marx, aparece de um modo que requer maior detalhamento. Para isto deve-se partir de duas distinções essenciais. A primeira consiste na distinção entre o concreto entendido como ponto de partida do processo de conhecimento, que poderíamos denominar concreto real, e depois como seu resultado, o concreto pensado. Somente no segundo sentido é que se aplica apropriadamente o conceito de concreto, no sentido específico de que a realidade está compreendida ou interpretada pelo pensamento como totalidade orgânica. A segunda distinção decorre da concepção filosófica materialista de Marx e refere-se ao concreto como ponto de partida. Este deve ser entendido de dupla forma: por um lado, representando a realidade material, que é o pressuposto do pensamento e que existe antes dele e independentemente dele. Este é o sentido adequado da expressão concreto real, porque designa o mundo material realmente existente e constitui o ponto de partida real como objeto de todo pensamento. No entanto, o ponto de partida do processo de elaboração do conhecimento, indicado por Marx, é o concreto como representação mental, isto é, como expressão da percepção imediata da realidade através dos sentidos (GERMER, 2009).

por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, os preços etc., não é nada (MARX, 1982., p. 14)

Concreto real é o processo de elaboração do conhecimento, uma representação mental, uma categoria do pensamento, a maneira pela qual acessamos o real, entendido como totalidade orgânica, como um complexo de elementos entrelaçados. Deve-se, pois, reconstituí-lo em sua unidade. Nesse sentido, Marx considera o método que se fixa no concreto como o método incorreto⁹. Continuemos com Marx:

Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples, do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1982., p. 14).

A viagem de volta é, para Marx, o caminho científico correto. No primeiro método, "a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas¹⁰; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento" (MARX, 1982, p. 14). O concreto, assim, seria o resultado da apropriação da realidade, e não o ponto de partida. No segundo método, o concreto surgiria como concreto pensando – "síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (MARX, 1982., p. 14) –, rearticulando e interligando suas categorias, possibilitando a assimilação de seu movimento, sua dinâmica.

Este será o método que guiará Marx em sua empresa. Como aponta Meszáros (2002), esta metodologia permite a definição das principais categorias que compõem a sociedade burguesa moderna e do capital como força onipotente da sociedade, além de dar inteligibilidade aos fatores que o conduzem à desintegração. Como *a "sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada de produção"* (MARX, 1982, p. 17), deve constituir-se como ponto de partida e ponto de chegada¹¹.

⁹ "Se a realidade é imaginada apenas como realidade natural ou realidade prático-sensível, o empirismo ou o método das ciências naturais pode ser o mais adequado para conhecê-la; se a realidade é pressuposta apenas como um conjunto de fatos, de indivíduos ou de coisas isoladas, a simples análise e abstração pode ser o método suficiente. Mas se a realidade, como no caso da Economia Política, é concebida e pressuposta como um todo complexo, o método dialético se afigura ser o mais adequado" (CORAZZA, 1996, p. 35-50).

¹⁰ "Os termos abstrato e concreto, integrantes da terminologia própria da filosofia clássica alemã até Hegel, possuem significados diferentes em Hegel e em Marx, que é necessário esclarecer. Em uma primeira aproximação o abstrato designa um conceito, produto do chamado método da abstração, que consiste em extrair ou remover da realidade perceptível — como representação mental — uma parte ou aspecto específico. Este é o sentido em que Marx utiliza o termo. O abstrato é, portanto, um produto do pensamento, e consiste na representação mental de um elemento da realidade empírica, tal como esta reflete-se de modo direto no pensamento. Neste sentido o abstrato constitui uma fase elementar do conhecimento, mas não é o próprio conhecimento, pois este não se reduz à representação de um ou diversos aspectos isolados da realidade. O conhecimento consiste no concreto, isto é, na apreensão de um objeto de estudo como um conjunto de elementos interrelacionados dinamicamente (isto é, em movimento contínuo de transformação) de um modo definido, ou seja, consiste na interconexão e na lei de movimento do objeto." (GERMER, 2009).

¹¹ Cabe aqui uma observação importante: "Naturalmente, a adoção desse curso de análise não significa que, na visão de Marx, os antecedentes históricos do sistema do capital não importem, ou que o capital, de algum modo, apareceu repentinamente com a formação capitalista, saltando das nuvens de mistério, tal como Páris Atena da cabeça de Zeus. Ao contrário, como Marx demonstra em vários contextos, todos os aspectos da forma plenamente desenvolvida do capital – incluindo a mercantilização da força de trabalho, que é o passo mais

Isto é significativo no método de Marx, pois, se recuarmos no tempo, localizaremos a existência de muitas das categorias que são centrais na sociedade capitalista. Contudo, a existência anterior dessas categorias não significa a presença das relações de capital como força motriz da sociabilidade em toda a história, "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" (MARX, 1982, p. 17).

Algumas categorias presentes em etapas do desenvolvimento social no passado encontram, noutro canto, o lugar de seu pleno desenvolvimento num novo conjunto de relações. Onde antes se situavam apenas de maneira secundária, agora passam a ser determinantes, e o inverso também é verdadeiro. Categorias outrora potencialmente desenvolvidas ocupam lugar secundário em outro complexo de relações: "o que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior"¹² (Ibid., p. 17-18).

Desta forma, nos diz Marx, como o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo, deve constituir o ponto inicial e final a ser desenvolvido. Portanto, é a forma peculiar com que as categorias se entrelaçam, no íntimo da sociedade burguesa, que deve ser analisada, não a ordem pela qual elas surgem e sucedem historicamente.

Nesse sentido, como demonstra Belluzzo (1998), o método permite que as categorias capitalistas apareçam como formas historicamente modificadas de sociedades econômicas anteriores. O percurso da análise não é apenas lógico, senão eminentemente genético. Esta forma de proceder dissecar a realidade a ser estudada — o capital —, evanescendo as mistificações impostas pela aparência, bem como a metodologia clássica.

O que quero demonstrar é que tanto a sociedade capitalista não é produto de uma evolução natural inelutável como o homem calculista não é uma inexorabilidade natural, a positividade do método econômico sobre seu verniz de ciência oculta deliberadamente o seu forte conteúdo ideológico, o método de Marx não apenas desfaz sociologicamente essa mistificação como oferece uma antropologia que põe a nu o homem calculador e privado.

Marx assume os conceitos da economia clássica esvaziando-os de seus recalitrantes conteúdos e enxertando um outro mais dinâmico e condizente com a história dos homens, que produzindo o mundo produzem-se a si mesmos social e coletivamente. Ao encarar a teoria do valor dos clássicos Marx avança de onde eles não poderiam seguir, isto fica claro nas suas noções de capital, valor e trabalho abstrato.

O caráter universalizante e a-histórico presentes na metodologia da economia política clássica é para onde Marx aponta seu canhão teórico, e é também para esse aspecto metodológico da economia neoclássica que Bourdieu dispara sua crítica.

importante para alcançar a forma desenvolvida, capitalista — apareceram em algum grau na história muito tempo antes da fase capitalista, em alguns casos, até milênios antes. Concentrar-se na forma plenamente desenvolvida é necessário para demonstrar a dissolução do sistema e como parte da crítica marxiana da crítica da economia política" (MESZÁROS, 2002, p. 703).

¹² "Se é certo, portanto, que as categorias da Economia burguesa possuem [o caráter de] verdade para todas as demais formas de sociedade, não se deve tomar isso senão cum grano salis. Podem ser desenvolvidas, atrofiadas, caricaturadas, mas sempre essencialmente distintas" (MARX, 1982, p.17-18).

Argélia: o etnólogo desperta para a crítica à economia

Para GARCIA-PARPET (2006, p. 334) "[...] o interesse de P. Bourdieu pelas questões econômicas fica patente desde os seus primeiros trabalhos sobre o processo de adaptação ao capitalismo das populações autóctones na Argélia, nas quais se encontram as formas mais elaboradas de uma sociologia econômica". O etnólogo se deparou, empiricamente, com a violência material e simbólica impostas pelas modernas relações econômicas sobre uma estrutura social pré-capitalista.

Por ocasião do serviço militar Bourdieu viveu na Argélia entre 1955 e 1960 onde também trabalhou como assistente de filosofia da faculdade de Alger, neste período o país atravessava uma guerra que impactou de maneira ampla e profunda o conjunto da sociedade argelina. Ali Bourdieu pôde presenciar um processo de " ... desraizamento das sociedades tradicionais e da confrontação dos indivíduos com a lógica da economia de mercado" (GARCIA-PARPET, 2006, p. 335).

Em sua pesquisa etnográfica Bourdieu observa, de um lado, um conjunto de práticas sociais tradicionais ainda vivas, e a chegada ostensiva de estruturas modernas ligadas a lógica do mercado, de outro. A realidade empírica vista através da pesquisa mostrava ao autor que a ação economicamente interessada não apenas não está presente, como a concebemos, no seio daquelas relações sociais, como também era resistente a ela.

Uma característica distintiva das práticas econômicas encontradas, era o fato do campo econômico, ainda não ter se autonomizado frente as relações sociais e culturais, especialmente as familiares. Naquela organização social prevalecia uma certa economia de boa-fé, relações de dom e contra-dom e uma lógica mítico-ritual, que submetia as práticas econômicas. Um número expressivo de situações trazidas do campo de pesquisa ilustram a imersão das práticas econômicas nesse universo cultural. Práticas repletas de significação simbólica como o *el fel*, e tantas outras vão reforçando a ausência da racionalidade econômica como vetor das condutas sociais naquela sociedade.

A maximização material do lucro não é um valor socialmente reconhecido, e as potencialidades estritamente econômicas empalidecem-se frente aos valores de reciprocidade e equidade que ali prevalecem. No entanto, quanto maior a distância entre os indivíduos, menor é este sentimento de pertencimento e o terreno é mais fértil para a busca econômica interessada, conforme Bourdieu

As relações reduzidas à sua dimensão puramente 'econômica' são concebidas com relações de guerra, que só entre estranhos podem ser accionadas. O lugar por excelência da guerra econômica é o mercado, menos o mercado da aldeia ou da tribo, onde se encontram ainda familiares, do que os grandes mercados das pequenas cidades afastadas ..." (2004, p. 12).

Essas práticas começam a encarar as transformações impressas naquela sociedade pela chegada da moderna economia capitalista, como a inovação técnica e a especialização profissional ligadas ao crescimento do comércio. Um caso representativo é o do moleiro que com o incremento tecnológico converte-se agora em comerciante e passa a introduzir a lógica do cálculo e do investimento. Atividades artesanais que

antes ocupavam um lugar marginal e estigmatizado passam a ocupar lugar central diante do declínio da atividade camponesa.

As atividades de classificação e reagrupamento levadas a cabo pelas forças militares introduzem a figura social do *métier*, e desconstrói a importância social do camponês. O conjunto dessas iniciativas vão criando as condições para o campo econômico se diferenciar e se autonomizar frente as velhas relações sociais até então existentes, baseadas em um jogo de solidariedade coletiva.

Bourdieu observa assim "desmoroamento do mundo antigo" e as exigências adaptativas (conversão) impostas pela economia econômica nas sociedades tradicionais da Argélia.

Este cenário permite a Bourdieu analisar o processo de aquisição coletiva de um habitus econômico entre a população de Argelinos durante a guerra, frente ao um conjunto de transformações de caráter urbano e moderno que se instalava naquele território e, que impunha novas estruturas sociais que reivindicavam novos requisitos e habilidades para a integração social. Em outras palavras, Bourdieu investiga o processo de conversão de uma sociedade fundada em laços tradicionais de solidariedade baseados na lógica do dom e contra-dom para o modelo de economia racional. Bourdieu pesquisa assim, empiricamente, quais as possibilidades e impossibilidades desses agentes se inserirem em uma economia de mercado com todas as suas consequências, das mais ínfimas as mais explícitas e abrangentes, diante da destruição das bases de sua organização social.

Agentes colocados em uma situação de perda de referenciais e rapidamente exigidos por um conjunto novo de demandas, muitas delas, como a razão calculadora, incongruentes com o conjunto de suas práticas culturais. BOURDIEU (2004, p. 11) " ... podia observar *de visu* a perturbação ou a angústia de agentes econômicos desprovidos das disposições tácitas exigidas por uma ordem econômica para nós inteiramente familiar".

O autor vai propor uma teoria do agente econômico que seja capaz de reconstruir a processualidade histórica da produção e incorporação de determinadas disposições e práticas econômicas como "... a lógica da economia monetária e do cálculo econômico dito racional" (Id. Ibid. 16), bem como, chama atenção para a necessidade de se operar uma gênese social e histórica do próprio campo econômico. Aqui já sinaliza para uma das críticas que direciona a ortodoxia econômica: a de que o agente econômico racional assim como o próprio campo econômico são produtos de condições históricas particulares, são construções sociais.

Na Argélia estudada por Bourdieu as práticas econômicas eram subsumidas pelo conjunto das relações sociais. Ele nos chama atenção " ... para a imersão das coisas econômicas no universo das crenças e dos valores últimos" (Id. Ibid. 21). " .. um mundo em que a família, e as trocas que nela têm de ter lugar, forneciam o modelo de todas as trocas, incluindo as que consideramos 'econômicas'", portanto, "aderir a visão utilitarista é romper com toda uma arte de viver e, ao mesmo tempo, com todos aqueles que a partilham e que se sentem diretamente visados por aquilo que tomam como uma renegação" (Id. Ibid. p. 20). Desta forma, a incorporação do espírito do cálculo supõe uma ampla reestruturação na forma de perceber o mundo, outro e de se auto-perceber.

A transição de uma sociedade onde os aspectos culturais açambarcavam o conjunto das práticas sociais para uma " ... em que a economia, doravante constituída como tal, com os seus princípios próprios (de cálculo, de lucro etc.) pretende torna-se o princípio de todas as práticas" (BOURDIEU, 2004, p. 19), implica um choque que impacta diretamente nas estratégias de reprodução de uma determinada matriz social, condenando a desmoralização ou ao desaparecimento determinados grupos.

Em seu texto a *Formação do Habitus Econômico*, ele busca identificar as "condições econômicas de acesso as práticas econômicas", neste sentido, a sociedade Argelina oferece um palco privilegiado onde colidem práticas sociais ligadas a formação pré-capitalista e o aparecimento de uma economia econômica pretensamente hegemônica e universal. Segundo Bourdieu "conduzir em um meio rural o estudo das transformações das práticas econômicas permite ver melhor, e mais completamente, o que elas põe em jogo, isto é, todo um estilo de vida ou, melhor, todo um sistema de crenças" (Id. Ibid. 16).

Crítica ao *homo economicus*

Bourdieu pretende, como ele mesmo diz, "colocar à prova os pressupostos teóricos, antropológicos, principalmente, sobre os quais repousa a ortodoxia econômica" (BOURDIEU, 2005, p. 15). Lembra a ciência econômica o que parece ter sido esquecido por ela, a saber, a história¹³. A teoria econômica neoclássica, a teoria dos jogos, teoria da ação racional, se ergue sobre uma antropologia abstrata que subtrai do agente econômico a história das condições mesmas de produção do campo econômico e do agente econômico. Segundo Bourdieu,

"[...] tudo que a ciência econômica toma como um dado, isto é, o conjunto das disposições do agente econômico que criam a ilusão da universalidade a-histórica das categorias e dos conceitos utilizados por esta ciência, é na verdade o produto de uma longa história coletiva, e tem de ser adquirido no decurso da história individual, em e por um trabalho de conversão que não pode ser bem sucedido senão em determinadas condições" (BOURDIEU, 2005, p. 19).

A ação econômica interessada não é um elemento ou característica humana universal, muito menos, natural. Ao tomar como um dado imediato da realidade este tipo de comportamento, a ciência econômica eterniza apologeticamente aquilo que só pode ser apreendido sob determinadas condições históricas.

¹³ "Ao dar uma forma explícita e sistemática à filosofia do agente e da ação que a ortodoxia econômica aceita geralmente de maneira tácita (notadamente, porque, com noções como as de preferência ou de escolha racional, ela não faz nada mais do que racionalizar representações do senso comum), os partidários da teoria da ação racional (incluindo alguns economistas, como Gary Becker) e do individualismo metodológico (como James Coleman, Jon Elster e seus epígonos franceses) fizeram aparecer, na sua completa clareza, os absurdos de uma visão tipicamente escolástica da condição humana: seu ultrarracionalismo estreitamente intelectualista (ou intelectocêntrico) contradiz diretamente, por seu próprio excesso e sua indiferença à experiência, as conquistas mais seguras das ciências históricas das práticas humanas. Se pareceu necessário mostrar que várias conquistas da Ciência Econômica, espécie de colosso com pés de argila, são perfeitamente compatíveis com uma filosofia do agente, da ação, do tempo e do mundo social completamente diferente daquela que produzem ou aceitam habitualmente a maior parte dos economistas, não foi para respeitar um tipo de pacto de honra filosófico, mas, somente, para tentar reunificar as Ciências Sociais, trabalhando para trazer de volta a Economia à sua verdade de ciência histórica" (BOURDIEU, 2005, p. 57).

"Na ausência de uma interrogação, que no entanto é tipicamente econômica, sobre tais condições, a ciência econômica trata como um dado natural, como um dom universal da natureza, a disposição prospectiva e calculadora com respeito ao mundo e ao tempo, que se sabe ser produto de uma história coletiva e individual muito particular" (BOURDIEU, 2005, p. 22).

A ciência econômica abdica do trabalho analítico de reconstruir a gênese das disposições econômicas do agente econômico, bem como do próprio campo econômico, da mesma maneira, que Marx critica os clássicos, tanto uns como outros, não fazem o caminho de volta e tomam a realidade prático-sensível como um dado.

Bourdieu sublinha como a ciência econômica se esquivava da crítica histórica de suas categorias e de seus conceitos, entrincheirando-se no plano da formalização. Essa postura das teorias econômicas as impede de perceber o processo de construção social da economia econômica.

A história das origens, na qual as disposições capitalistas inventam, ao mesmo tempo em que se institui o campo no qual elas se efetuem, e, sobretudo, a observação das situações (muitas vezes coloniais) nas quais agentes dotados de disposições ajustadas a uma ordem pré-capitalista são brutalmente arremessados num mundo capitalista permitem afirmar que as disposições econômicas exigidas pelo campo econômico, tal como nós o conhecemos, não têm nada de natural e de universal, mas são produto de toda uma história coletiva, que deve ser sempre reproduzida nas histórias individuais (BOURDIEU, 2005, p.19).

O campo econômico é resultado de um progressivo processo de diferenciação e autonomização que historicamente o foi desvinculando de outros âmbitos da existência, essa processualidade histórica está no cerne de sua efetivação. A inexistência dessa reflexão conduz a teoria econômica a "[...] fazer da ordem econômica do mercado o fim exclusivo, o *telos*, de todo o processo de desenvolvimento histórico" (BOURDIEU, 2005, p. 19). Bourdieu observa que, "as disposições econômicas mais fundamentais, como necessidades, preferências e propensões – ao trabalho, à poupança, ao investimento, etc. – não são exógenas, isto é, dependentes de uma natureza humana universal, mas endógenas e dependentes de uma história" (BOURDIEU, 2005 p. 23).

A questão que norteia este trabalho de Bourdieu, é a reconstrução das "condições econômicas e sociais que são condições econômicas e sociais de possibilidade e de impossibilidade de acesso ao "raciocínio econômico esclarecido", dito de outra forma, sob que circunstâncias culturais e históricas o agente incorpora esse repertório. Vale reiterar que o campo de pesquisa de Bourdieu é a Argélia pré-capitalista, alicerçada em relações sociais de honra e reciprocidade, fortemente resistentes a conduta econômica moderna. O que nos leva a pergunta: quais condições permitem a esses agentes adquirir as disposições exigidas pela moderna economia capitalista? O objetivo de Bourdieu é, portanto, investigar os processos de aquisição destas disposições.

A ideia central de Bourdieu é que a racionalidade econômica só pode ser acessada diante de determinadas condições sociais, neste sentido, é fundamental investigar a "[...] *gênese individual e coletiva* da conduta econômica socialmente reconhecida como racional em certas regiões de certas sociedades de uma época determinada e, portanto, de tudo o que designam as noções, aparentemente incondicionadas [...]" (BOURDIEU, 2005, p. 53), que a teoria econômica coloca como seu fundamento: necessidades, cálculo ou preferências.

Bourdieu retoma uma passagem de Durkheim que ilustra essa posição epistêmica da teoria econômica:

A economia política... é uma ciência abstrata e dedutiva, que está menos ocupada em observar a realidade do que em construir um ideal mais ou menos desejável: porque o homem de quem falam os economistas, este egoísta sistemático, é apenas um homem de razão artificial. O homem que nós conhecemos, o homem real, é muito mais complexo: ele pertence a uma época e a um país, ele vive em algum lugar, ele tem uma família, um país, uma crença religiosa e ideias políticas. (DURKHEIM, 1970 [1888], p. 85 *apud* BOURDIEU, 2005, p. 51).

A ciência econômica orbita em torno da ideia de indivíduo isolado e de um mercado abstrato, que inviabiliza a percepção do agente calculador como produto de uma construção social, como fruto de uma produção histórica coletiva inscrita nas histórias individuais.

Conclusão

"A ciência a que se chama 'economia' repousa sobre uma abstração originária, que consiste em dissociar uma categoria específica de práticas, ou uma dimensão particular de toda a prática, da ordem social na qual toda a prática humana se encontra submersa" (BOURDIEU, 2006, p. 13). Esta citação de Bourdieu sintetiza com precisão o que eu pretendi neste artigo.

As robinsonadas do século XVIII mencionadas por Marx reaparecem modernamente na filosofia individualista da microeconomia acidamente criticada por Bourdieu. Com objetivos distintos Marx e Bourdieu convergem nesta direção. A forma a-histórica e universalizante do *homo economicus*, este ser calculador e egoísta está na base das construções econômicas, ontem e hoje.

A tradição que vem de Comte até Bourdieu procura restabelecer a verdade histórica da ciência econômica propondo uma sociologia econômica em seu lugar. Marx, inversamente, não busca substituir a economia por outro campo do conhecimento, no entanto, ambos compartilham de uma crítica histórica aos pressupostos pretensamente científicos da economia. Como bem observa Souza (2012, p. 169) "o tempo histórico está no centro da construção do agente econômico". Desta maneira, a postura antigenética da ciência econômica tanto clássica como neoclássica, parece converter-se num discurso ideológico encoberto pelo formalismo científico.

Acredito, seguindo o exemplo de seus clássicos e grandes expoentes que as ciências sociais, em particular, a sociologia, deve reintegrar a história e a economia, em suas construções teóricas e metodológicas, sob pena de perder muito de sua capacidade penetrante.

Contra as abstrações objetivistas da retórica econômica e suas modernas robinsonadas é fundamental resgatar a crítica científica que tão bem caracterizou os clássicos da sociologia, especialmente, em tempos de torpor social que parece ser uma marca em nossos tempos.

Ao apresentar Marx e Bourdieu não tive a pretensão de identificá-los¹⁴, o que pretendi, isto sim, foi chamar a atenção para um debate, que a partir desses autores, temos que empreender, especialmente em tempos de neoliberalismo e aprofundamento das distâncias sociais. Em um momento da humanidade onde parece não haver alternativas e o discurso único parece não encontrar obstáculos a sua hegemonia. Um período da história onde a predatória razão econômica monopoliza o discurso político e remodela ao seu sabor as estruturas e políticas de Estado, o individualismo e a competição radicalizam-se e o terror econômico escraviza povos inteiros. Acredito que ambos os autores apontam caminhos teóricos e metodológicos que podem alavancar esta imperiosa crítica.

Na contemporaneidade o discurso econômico invade sem pedir permissão todas as instâncias da vida social e seus representantes são os porta vozes dos ritmos e rumos de nossas vidas. A crítica à economia política marxiana e a sociologia econômica de Bourdieu, oferece um arsenal que nos auxilia na desmitificação dessa narrativa. Este foi o objetivo deste artigo.

Referências

BELLUZZO, L. G. M. **Valor e capitalismo**: um ensaio sobre a economia política. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa, Papirus, São Paulo: 1996.

_____. Pierre. (2005), "**O campo econômico**". *Política & Sociedade*, 6: 15-58 (tradução de "Le champ économique". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 119: 48-66, 2005).

_____. A formação do Habitus Econômico. Texto traduzido de Bourdieu, P. Making the economic habitus: Algerians workers revisited. In **Ethnography**, v. 11, nº 1. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/266.pdf>, 2004.

_____. **As estruturas sociais da economia**. Tradução de Lígia Calapez e Pedro Simões. Campo das Letras, 2006.

BURAWOY, M.O **marxismo encontra Bourdieu**, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

CORAZZA, G. **O todo e as partes: uma introdução ao método da econômica política**. Revista Estudos Econômicos. São Paulo: USP, v. 26, n. especial, 1996, p. 35-50.

GERMER, C. M. **Contribuição ao entendimento do método da economia política, segundo Marx**. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/cobrefil/textos/EP.metodo.economia.politica.doc. Acesso em: 12 ago. 2010.

¹⁴ Uma possível influência de Marx sobre Bourdieu é habilidosamente tratada por Burawoy (2010).

GARCIA-PARPET, M.A. **A Gênese social do Homo-Economicus**: A Argélia e a Sociologia Econômica de Pierre Bourdieu. *Mana*, v. 12, nº 2, 2006, p. 333-357. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n2/a04v12n2.pdf>.

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

MELO, S.R.G. **Lei do valor enquanto lei geral de valorização do capital**: para uma crítica a teoria do trabalho imaterial. Dissertação de Mestrado (Instituto de Ciências Sociais/UFAL), f.137, Alagoas, 2011.

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

MARX, K. **[Introdução] à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 1 [Coleção Os Economistas].

ROSDOLSKY, R. **Gênese e estrutura de o capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2001.

RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TEIXEIRA, F. J. **Trabalho e valor**: contribuição para a crítica da razão econômica. São Paulo: Cortez, 2004.

STEINER, P. **A tradição francesa de crítica sociológica à Economia Política**. *Revista Política & Sociedade*, vol. 8, nº 15, 2009.

SOUZA, A.P. **Sociologia econômica e história no pensamento de Bourdieu**. *Perspectivas*, v. 41, p.169-192, 2012.

SWEDBERG, R. **Sociologia econômica**: hoje e amanhã. Tradução de Sergio Miceli. *Tempo Social*, v. 16, nº 2, 2004.