

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000



Sumário

Artigos

- ALIENAÇÃO, SOFRIMENTO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PDF
7 - 27
Wendel Cristian de Oliveira, Flávia Gonçalves da Silva
- COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELECTUAIS: UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL (THC) PDF
28 - 45
Maria do Socorro Castelo Branco Mourão Lima
- EXPANDIR SEM DEMOCRATIZAR: DA EXPANSÃO PRIVADO/MERCANTIL DA EDUCAÇÃO AO MITO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE. PDF
46 - 62
Lucas Alberto Essilamo Nerua, Andréa Borges Leão, Edgar Manuel Bernardo, Tiago Tendai Chingore
- FLEXIBILIZAÇÃO, DESREGULAMENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA. PDF
63 - 82
Noêmia Lazzareschi
- MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PDF
83 - 97
Érika de Araujo Martins, Jerciano Pinheiro Feijo, Adriana Alves da Silva
- PRONATEC E MUNDO DO TRABALHO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO DA INFORMALIDADE? PDF
98 - 113
Maria Luzirene Oliveira do Nascimento
- REFLEXÕES ACERCA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CATEGORIAS DE ANÁLISE. PDF
114 - 128
Maria Josélia Zanlorenzi
- RELAÇÕES DE PODER NA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: PENSANDO O PODER PASTORAL NO COTIDIANO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS PDF
129 - 143
Kassia de Oliveira Martins Siqueira, Michelle Villaça Lino
- UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PDF
144 - 160

ANÁLISE DE CONJUNTURA E AS DISPUTAS PELO
BLOCO NO PODER DO ESTADO.

Lucas Barbosa Pelissari

ALIENAÇÃO, SOFRIMENTO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALIENATION, SUFFERING AND ILLNESS TEACHER'S IN BASIC EDUCATION

Wendel Cristian de Oliveira¹

Flávia Gonçalves da Silva²

RESUMO

Este estudo revela a situação dos docentes que lecionam em três escolas municipais da cidade de Diamantina-MG, por meio de levantamento das condições objetivas do trabalho, bem como sobre a forma como avaliavam estas e a atividade pedagógica. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado respondido por 61 docentes. Identificamos que as principais queixas dos docentes em relação às condições de trabalho se referiram à estrutura, especificamente a estrutura física, a organização da instituição escolar em que trabalhavam e a precariedade dos materiais didáticos. Metade dos professores solicitou afastamento do trabalho por motivos de saúde, especialmente por diagnósticos de DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), doenças cardiovasculares e psíquicas. Também foi observado o número significativo de professores que estão adoecidos com menos de 5 anos de profissão, e estes relacionam o adoecimento com o processo do trabalho, seja como gerador ou agravante. Além da negligência dos professores em relação ao corpo, especialmente entre aqueles que estão em processo de adoecimento. Tanto o adoecimento como o sofrimento dos professores são constituídos pelas alienações, especialmente em três formas: em relação ao produto do trabalho, ao processo do trabalho e a si mesmo.

Palavras-Chave: Adoecimento - Sofrimento - Alienação - Professor.

ABSTRACT

This study reveals the situation of teachers who teach in three municipal schools in the city of Diamantina, Minas Gerais, through raising the objective conditions of labor as well as on how they evaluated and pedagogical activity. The instrument used was a semi-structured questionnaire answered by 61 teachers. We found that the main complaints of teachers in relation to working conditions referred to the structure, specifically the physical structure, the organization of the school in which they worked and the precariousness of teaching materials. Half of teachers requested sick leave for health reasons, especially for diagnostics of MSDs (Musculoskeletal Disorders Related to Work), cardiovascular and mental illness. Also the significant number of teachers who are diseased with less than 5 years in the profession, and these relate the illness with the working process was observed, either as a generator or aggravating. In addition to the teachers' neglect of the body, especially among those who are getting sick. Both the illness and suffering of

teachers are made by sales, especially in three ways: as the product of labor, the labor process and himself.

Keywords: Illness – Suffering – Alienation - Teacher.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um levantamento sobre as condições de saúde dos docentes da educação básica que lecionam em escolas municipais da cidade de Diamantina (MG). Especificamente, pretendeu-se (re) conhecer quais os aspectos que poderiam vir a tornar o trabalho penoso, que é entendido como o “trabalho gerador de incomodo, esforço e sofrimento físico e mental, [...] em que o trabalhador não tem controle” (SATO, 2004, p.197) sobre o processo de trabalho.

O adoecimento profissional, principalmente entre os docentes vem crescendo de forma alarmante e torna clara a necessidade de alguma intervenção que minimize tal processo. O prazer em ensinar acaba se tornando sofrimento devido às condições para o ensino serem precárias e o apoio aos professores ser inferior ao necessário.

Também há o agravante quando o professor não se encontra preparado para enfrentar algumas circunstâncias no ambiente escolar, seja a ausência de materiais e infraestrutura como de um aluno idealizado (motivado, disciplinado, que se adaptam as propostas metodológicas do professor) que dificultam ou limitam o trabalho. Os conflitos encontrados nesses casos se tornam fatores estressores de forte impacto no professor, dificultando o ensino e o faz repensar no seu processo de formação profissional. O professor se sente insatisfeito, e aliado à formação profissional que pouco oferece possibilidades de novas intervenções, não consegue criar estratégias que contribuam para o processo de superação no trabalho, principalmente no início à docência.

Esses fatores ocasionam o processo de sofrimento, em que este professor não tem mais motivação para lecionar, reproduz as ações do trabalho de forma mecânica, promovendo e acirrando a alienação, já que o significado do trabalho do professor (formar alunos a partir do processo de

escolarização) é distinto do sentido que este tem para aquele (apenas uma atividade remunerativa que possibilita atender outras necessidades).

Silva (2012, p. 63-64) descreve a alienação enquanto “processo psicológico [...] determinado pelo distanciamento entre os significados e os sentidos, quanto maior for esse distanciamento, mais intenso é o processo de alienação”. Nessa relação, podemos discutir o estranhamento do indivíduo em relação ao processo e produto do trabalho, que no caso do professor, pode ser explicado quando estes não são o que ele esperava ou mesmo o que ele havia se preparado para desenvolver. Além disso, o professor não se reconhece mais no seu trabalho, assim como é citado por Marx:

[...] o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda na habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (...) (MARX *apud* SILVA, 2007, p. 55)

Outro aspecto da alienação também encontrado no adoecimento docente está relacionando o indivíduo não reconhecer mais a si mesmo, quando o indivíduo se vê realizando algo que está distante do que ele havia imaginado. Silva (2012, p.57-58) também discute esse estranhamento de si mesmo quando o indivíduo apresenta capacidades e habilidades para executar algo, mas não as reconhece, sentindo-se incapaz ou quando exerce o trabalho apenas de acordo com o que é requisitado mesmo possuindo capacidade de ir além.

Um dos aspectos fundamentais relacionados às condições de trabalho do professor se refere ao salário, que é muito inferior a outros profissionais de igual formação ou com formação em nível superior. Rigolon (2013) aponta dados referentes a São Paulo onde a renda mensal de um professor de educação básica é em média de R\$ 927,00, enquanto outros profissionais como biólogos e enfermeiros têm remunerações de mais de R\$ 1.700,00, farmacêuticos em média R\$ 2.200 e dentistas R\$ 3.300,00. Brito (2012) relata que a Lei nº 11,738/2008 fixou o valor inicial em R\$ 950,00 para professores com formação em nível médio e jornada semanal de 40 horas, em Minas Gerais para uma jornada de 24 horas o valor foi reduzido proporcionalmente.

A precariedade docente em escola pública é destacada pelo número de professores não efetivos relatado por Rigolon (2013), que ultrapassava 34 mil no estado de São Paulo; mais da metade dos professores em exercício não eram concursados, mostrando um vínculo empregatício precário em que esses professores efetivos não encontravam segurança e estabilidade. O mês de novembro se destaca como o de maior contratação de professores não efetivos para assumir classes cujos professores tenham se afastado ou licenciado por não suportarem as condições de trabalho impostas, solicitando assim licença médica.

As discussões sobre as condições de trabalho do professor não são recentes. Durante o processo de redemocratização da escola pública, tornaram-se crescentes as preocupações relativas à melhoria do ensino no Brasil, principalmente sobre questões da permanência do aluno na escola. Segundo Oliveira (2004) alguns dos principais argumentos para essas modificações foram à instauração de processos participativos por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; a criação de novas formas de organização da educação, com a introdução do currículo com novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas; uma visão diferente da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intra-escolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares.

Ludke e Boing (2004) apontam que nas décadas de 1960/1970 o salário representava garantia de vida digna, porém, o desejo de se tornar professor, mesmo naquela época, se encontrava em declínio. Com a baixa remuneração salarial encontrada hoje, subentende-se que é uma perda de tempo investir em educação especialmente no aperfeiçoamento do professor.

Algumas das facetas da precarização do trabalho são relacionadas por Sampaio e Marin:

[...] Carga horária de trabalho e ensino, tamanho das turmas e razão entre os professores e alunos, rotatividade/itinerância dos

professores pelas escolas e questões sobre a carreira no magistério [...]. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1212)

De fato, um quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo em que se vive atualmente, em especial no Brasil e na América Latina, estão em crise com a escola.

Destaca-se também, o aumento da contratação de mão de obra não especializada, impulsionadas pelos contratos temporários nas redes públicas de ensino que ultrapassam em alguns casos o de docentes efetivos. Esses cargos temporários não exigem tanta qualificação e é a parcela dos docentes que recebe menos, o que pode influenciar na educação piorando-a no sentido intelectual e motivacional (relacionamento professor e aluno) (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) faz uma observação sobre as inversões do trabalho dos professores, que prescreve que o mesmo assuma funções diferentes do ensinar, sugerindo que este não é o foco principal, além de poderem lecionar conteúdos diversificados em que não são especializados, sem qualquer preparação pedagógica. Somado a isso, iniciativas de interação escolar referente ao processo pedagógico com a comunidade como a ação voluntária desenvolvida por grupos como “amigos da escola”, desqualifica e desvaloriza o professor, já que faz parte dessas ações aulas de reforço, ensino de conteúdos extracurriculares em que a formação profissional não é exigida.

As políticas mais recentes sobre plano de carreira docente estão sendo elaboradas tendo como premissa o salário ser proporcional ao seu desempenho, seguindo a linha já adotada por alguns países, como Inglaterra. No Brasil, inicialmente no estado de São Paulo, se instituiu um bônus para os gestores, professores e funcionários das escolas que atinjam as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, inspirado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino do Brasil INEP/MEC.

Santos (2004) argumenta sobre como estas medidas têm levado

os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana, além dos processos de avaliação profissional, em que os diretores têm um papel-chave. A relação pessoal entre professores e direção pode tanto favorecer quanto prejudicar a prática pedagógica docente, tornando assim difícil uma avaliação objetiva e imparcial.

Isso leva a uma avaliação dos professores inseridos nessas condições, que a cada dia apresentam mais problemas de saúde, além de se sentirem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos, aumentando o estranhamento dele com o processo e produto do seu trabalho, e até consigo mesmo. O sentimento de culpa é devido àquilo que lhe foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, entre o trabalho prescrito e o realizado, o que leva o docente a não se reconhecer no trabalho, caracterizando o processo de alienação.

Discursos e expectativas recaem sempre sobre o professor como se ele pudesse solucionar todos os problemas da educação, mas na prática não são dadas a ele as condições necessárias para alcançar as finalidades da educação. Mesmo tendo como modelo escolar atual representado pelo professor que ensina não apenas puros saberes científicos, mas também valores ideológicos e modelos de comportamento, as condições para alcançar tais finalidades estão longe de serem as mais adequadas.

Outro aspecto a ser considerado no processo de adoecimento é em relação aos diferentes órgãos financiadores e definidores de diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo, como o Banco Mundial, e órgãos voltados para a cooperação técnica como o Fundo das Nações Unidas Para a Infância – UNICEF e a Organização das Nações Unidas, Para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO.

Algumas diretrizes difundidas nos currículos nacionais e sistema de avaliação posta em funcionamento para medir o desempenho dos estudantes e das escolas, desde a educação básica até o ensino superior, como no caso do Brasil, só fortaleceram os instrumentos de avaliação já existentes e em

funcionamento. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação. Os testes dos diferentes níveis da educação já estavam em funcionamento, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Nacional de Cursos (conhecido como “Provão”), que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, este último destinado à avaliação do desempenho dos estudantes do ensino superior, e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar com participação da comunidade são formas de regulação das políticas educacionais com intuito de medir uma suposta qualidade do ensino. Frigotto e Ciavatta (2003) avaliam que os dados coletados no SAEB, mas podemos ampliar para qualquer outro instrumento de avaliação de mesma finalidade que:

Se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta "medida" como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p 17-18)

Esse cenário da educação brasileira na atualidade dificulta cada vez mais a prática pedagógica, independente da concepção teórica desta, especialmente aquela que compreende que o processo educativo é fundamental para a construção de indivíduos que possam transformar a si mesmo e a própria realidade, numa perspectiva emancipatória.

A emancipação se refere às apropriações e objetivações das produções históricas da humanidade, de tal modo que o indivíduo se

desenvolver cada vez mais. Em síntese, emancipação humana significa a liberdade dos homens serem donos de sua própria história, de terem condições materiais para satisfazerem suas necessidades, bem como a de todos os homens (TONET, 2001).

METODOLOGIA

O levantamento foi feito em três escolas municipais de Diamantina/MG. As escolas foram escolhidas pela secretaria de educação, por serem as que tinham maior incidência de professores que se ausentaram do trabalho por motivos de saúde entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013. O levantamento com os professores foi feito a partir de um questionário semiestruturado, adaptado a partir do instrumento utilizado por Silva (2007), para levantamento semelhante.

O questionário continha questões sobre caracterização pessoal do professor, a avaliação que faziam do seu trabalho, se havia sofrimento e/ou adoecimento ocupacional e as principais dificuldades que encontravam para o exercício profissional. Para garantir o sigilo, os questionários não foram identificados.

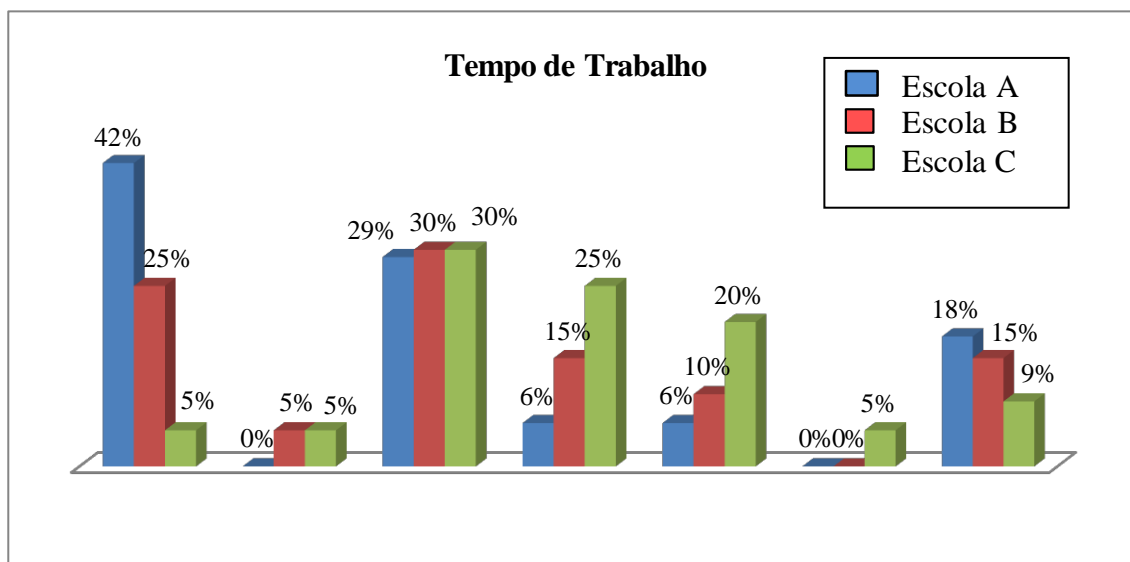
Participaram do levantamento 61 professores, 17 da escola A, 20 da escola B e 24 da escola C. Os professores trabalhavam nos ensinos infantil, fundamental I e II. As escolas ofereciam turnos manhã e tarde, atendiam em média 30 a 45 alunos por sala de aula. Os resultados e discussões foram feitos de forma conjunta, já que não foram identificadas diferenças significativas entre as escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As idades dos professores eram muito variadas, 25 a 30 anos (11%), 31 a 35 anos (11%), entre 36 a 40 anos (17%), 41 a 45 anos (24%), 46 a 50 anos (15%), 51 a 55 anos (11%), 56 ou acima (2%) e não responderam (9%); a renda média desses docentes é predominantemente de 1 a 5 salários mínimos (83,6%).

Sobre o tempo de trabalho do professor, as escolas A e B possuem professores com menos tempo de carreira, se comparada com a escola C, conforme pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1: Relação por tempo de trabalho



Fonte: Elaboração própria

As escolas A e B tem em grande parte professores com até 5 anos de docência (42% e 25 % respectivamente), este fato revela uma certa preocupação, principalmente pelo fato dessas duas escolas estarem entre as que tiveram um maior número de afastamentos nos últimos anos. Outro aspecto importante é que a escola C se encontra mais próxima ao centro comercial e financeiro do município que as escolas A e B.

Talvez encontremos na escola C professores com maior tempo de carreira devido a esses docentes gozar de maior liberdade em relação à escolha do local de trabalho, restando locais mais distantes do centro e de suas residências para os professores com menor tempo de docência, já que este é um dos critérios para o professor escolher onde irá lecionar.

Outro fato é esses professores estarem na escola mais antiga, e na de menor tempo de existência estar os professores com menor tempo de carreira. Vale ressaltar que a cidade conta com um transporte público ineficiente de acordo com as necessidades dos professores, e as ruas são calçadas por pedras, típicas de cidades históricas do século XVII/XVIII, o que dificulta o trânsito entre essas escolas.

A familiarização com a atividade dos professores que já possuem maior experiência docente facilita o desenvolvimento desta, possibilitando encontrar estratégias para superar os problemas enfrentados. Sato (2004) relata que a familiaridade é um processo de aproximação gradativa com o trabalho, e que a falta dela pode tornar a atividade ocupacional penosa. Esse momento de iniciação do professor deve conciliar o conhecimento adquirido ao longo da formação com o que encontra na prática profissional, para desenvolver autoconhecimento.

As idades reveladas pelos docentes são na maior parte acima de 35 anos (56%), e comparando com o tempo de carreira muito pequena na maioria das escolas vemos uma parcela de professores que podem ter optado pela docência já na fase adulta, seja em casos de complemento de conhecimento, como no caso de cuidadoras educacionais (muito comum até os anos 1990 na educação infantil nos grandes centros urbanos; nos municípios pequenos, elas eram frequentes até meados dos anos 2000) que decidiram ampliar para o ensino, ou mães (maioria dos docentes são mulheres) que decidiram pela docência após a maternidade.

Sobre as condições de trabalho que mais incomodam os professores, foram destacadas a estrutura e organização da escola (recursos humano, didáticos, relacionamentos interpessoais), com 62,1%; os alunos e a família (número elevado de alunos por turma, indisciplina e falta de apoio da família), tiveram 20,1% das respostas; e políticas públicas da educação especialmente faltam de capacitação, desvalorização profissional e salário (11,4).

O fato da estrutura e organização ter ocasionado maior incômodo revela que as condições do ambiente escolar nas três escolas refletem o que professores em todo o Brasil enfrentam, especialmente das escolas públicas.

Sobre o que mais agrada, observou-se uma aparente contradição se comparado com o que foi mencionado com fatores que incomodam no trabalho. Os mesmos fatores foram mencionados, inclusive em ordem de frequência de respostas: estrutura e organização (recursos didáticos, relacionamento entre colegas, apoio da gestão, limpeza, horários) corresponderam a 51%; alunos e família (aprendizado, reconhecimento do

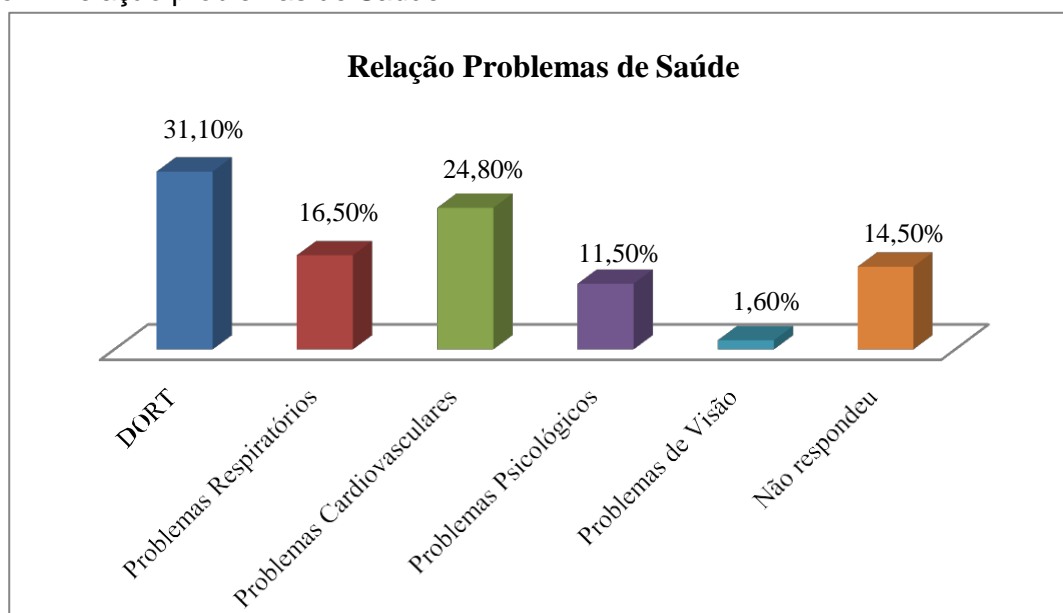
trabalho) 30% e políticas públicas 1% (13% não responderam e 5% deram outras respostas).

Sobre a estrutura, muitos professores destacaram os aspectos desta que estavam preservados (aparelhos de vídeo, playground), bem como a limpeza dos espaços. Sobre as relações interpessoais, como o ambiente escolar é constituído por muitas pessoas, é difícil manter bom relacionamento com todos. Uma hipótese para explicar por que as relações interpessoais agradam e incomodam é que os participantes podem ter se referido a diferentes pessoas, por exemplo, agrada o trabalho ou o envolvimento entre os professores, apesar dos gestores da escola, ou o contrário.

É claro que existem muitas dificuldades para o ensino, porém, os professores revelaram grande satisfação ao compreender que o aluno está aprendendo, quando veem na formação destes os resultados de seu trabalho.

Sobre adoecimento, este é um dos maiores fatores de afastamento dos docentes em todo o Brasil, em Diamantina não foi diferente. O número de professores que afirmaram ter algum problema de saúde é de quase 50%, as doenças citadas estão apresentadas no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2: Relação problemas de Saúde



Fonte: Elaboração própria

Apesar de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho – DORT ter a maior incidência observa-se que as três outras patologias mais incidentes não têm diferenças percentuais tão significativas. Destaca-se que os problemas psicológicos mencionados foram depressão, transtorno bipolar e ansiedade, que também vem aumentando em incidência entre os professores no Brasil, como as pesquisas utilizadas para o desenvolvimento deste estudo demonstrou.

Foi associada pelos professores como os principais motivos desse adoecimento a má alimentação, sobrecarga de trabalho, má condição de trabalho, falta da prática de exercícios físicos, atividades repetitivas, e cansaço físico e mental.

Os docentes informaram haver momentos específicos em que a doença se manifesta, entre os principais estão *stress* (14,7%), trabalho excessivo (12%) e o andar por longas distâncias (18%). A locomoção por Diamantina é um pouco difícil por grande parte de a cidade ter o calçamento de pedra, muitas vezes irregulares, o que dificulta o trânsito de pedestres e carros. Além disso, a cidade é constituída por várias ladeiras, o que torna o deslocamento a pé mais cansativo. A cidade até oferece transporte coletivo, no entanto, o valor da passagem é alto (R\$ 2,00) tendo em vista a renda *per capita* do município (R\$589,91 em 2013, segundo o DATASUS³) e o salário do professor, que é menor que o piso salarial nacional.

O clima (8,6%) também é um dos fatores relacionados, principalmente no inverno em que a média de temperatura é de 15°, ou mesmo quando as estas variam bruscamente durante o dia. Além disso, destaca-se como agentes promotoras de adoecimento substâncias alergênicas (8,6%) e os movimentos repetitivos (16,7%), responsáveis por muitas das lesões articulares. Em relação à hipertensão, esta muitas vezes pode estar relacionada ao fator hereditariedade, mas, também pode ser um problema adquirido por meio da má alimentação e o *stress* enfrentado no dia-a-dia.

Talvez, se a escola desenvolvesse práticas que favorecessem aos professores e incentivasse alternativas que reduzam o *stress* e as tensões desenvolvidas no trabalho, provendo assim um profissional que estimule diversas medidas saudáveis e que possam aliviar o sofrimento, os índices

de afastamento docente diminuiriam.

Ainda sobre o adoecimento, 90% dos professores adoecidos relacionam esse processo após o início à docência, o que pode mesmo ser verdade, se considerarmos que a estrutura da escola foi o aspecto que mais incomodou, e parte do que foi relatado acima está vinculada a ela.

No entanto, mesmo que essa informação não tenha veracidade, para esse levantamento o mais importante é identificar como o professor percebe seu trabalho e se relaciona com ele, construindo significados e sentidos a partir/por meio dele. Se o professor atribui ao seu trabalho o adoecimento, que lhe mortifica e lhe ocasiona dor, os significados e sentidos que ele atribui/constrói para essa atividade é mediado por essa concepção também.

Por significado entende-se como denominações a objetos/situações construídas historicamente e coletivamente pelos homens numa dada sociedade. Tais denominações são expressas na linguagem, especialmente na palavra, e são cristalizadas e generalizadas na realidade (LEONTIEV, 1978).

Segundo o autor supracitado⁴:

[...] Quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação “papel”. Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência, ela refracta o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental. (LEONTIEV, 1978, p. 95)

A partir da citação acima, como o trabalhador significa sua atividade ocupacional que lhe ocasiona sofrimento ou adoecimento? Mesmo que não seja o trabalho o causador desses processos, quando o trabalhador constrói esse significado para a atividade, esta será executada a partir dessa concepção, e sentida de forma bastante peculiar.

A peculiaridade na forma como o significado se apresenta ao indivíduo que mediará à forma como vai vivenciá-lo e executá-lo, se refere aos sentidos. De acordo com Vigotski⁵ (2001), o sentido é “(...) a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência pela palavra. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual.” (VIGOTSKI, 2001, p. 333). Os sentidos podem ser

manifestados por meio da linguagem, juntamente com o significado, nas mais diferentes formas, como nos gestos, nas pausas, nas entonações de voz, nas contradições de discurso, evidenciando as emoções e sentimentos relacionados ao objeto.

O processo de alienação pode ser explicado quando a distanciamento ou ruptura entre os sentidos e significados atribuídos à atividade ocupacional. No caso da docência, apesar de muitos professores poderem ter como significado de seu trabalho ensinar, transmitir conhecimento ou ser facilitador deste (depende da concepção pedagógica adotada), o sentido pode ser como a atividade que lhe ocasiona dor e sofrimento, e essas emoções e sentimentos referentes a atividades são mediadoras desta.

Ainda sobre o adoecimento, é relevante considerar os professores participantes que possuem DORT's e que têm menos de 5 anos de docência (alguns estudos revelam que é cada vez maior o número de professores em início de carreira que apresentam adoecimentos relativos à profissão). Uma hipótese que pode ser levantadas para explicar tal fato: os professores não estão sendo preparados para enfrentarem a realidade da escola, devido a formação inicial ser insuficiente para começarem a exercer a docência.

Outra hipótese (na verdade é fato), que não exclui a primeira, é que as condições de trabalho do professor estão cada vez mais adoecedoras, bem como a organização do seu trabalho, e mesmo que tenha uma melhora no processo de formação profissional, é necessário modificar de forma significativa e radical, as condições e gestão do trabalho docente.

O docente que começa a lecionar despreparado não percebe os sinais de que está iniciando um processo de adoecimento, e essa demora na percepção pode fazer com que seja tarde a descoberta. Ou seja, o estranhamento em relação ao próprio corpo é agravado na atividade ocupacional, que vai levar o trabalhador a perceber o corpo por meio da dor. Se antes o corpo era negligenciado (também um processo de alienação), agora ele é percebido, mas não mais de forma ativa e saudável, mas mortificado, que lhe ocasiona sofrimento.

Quando reconhece que o trabalho está causando esse

adoecimento o docente se afasta, mesmo não estando adoecido, ou em casos como citados anteriormente, vendo que uma sobrecarga está se aproximando o professor recorre aos afastamentos como forma de alívio ao sofrimento vivenciado. Porém, esta estratégia é paliativa e não soluciona os problemas do profissional de educação, já que há necessidade de reorganização do trabalho docente para que não o mortifique.

Ao responderem se haveria alguma forma de evitar o adoecimento ou os seus sintomas, medicamentos, controle alimentar, atividades físicas, terapia, redução do trabalho ou mesmo pouca movimentação foram mencionados.

O número de afastamentos por razão de saúde entre setembro de 2012 e agosto de 2013 foi significativo: até 5 dias (18%), 10 a 15 dias (27%), 30 a 45 dias (9%), 3 meses ou mais (13,8%), afastado ou em situação de ajuste de função (9%), e não responderam (23%), números muito altos em relação ao porte das escolas e o número de professores em cada. Ressalta-se que a quantidade de dias também pode revelar a gravidade do adoecimento e como a atividade ocupacional interfere de forma negativa no trabalho, se as causas que agravam a saúde apontada por eles forem reais. Se agruparmos os dias de afastamento superiores a 10, quase 50% dos professores que se licenciaram por motivos de saúde necessitavam de um tempo significativo para se recuperarem para trabalhar.

É possível afirmar, a partir dessa constatação que as patologias já estão em estado crônico e com certa gravidade. Mesmo que esse não seja o caso, é fato que o trabalho interfere ou ocasiona processo de sofrimento no professor, sendo o afastamento o único meio que ele encontra para lidar com as dificuldades do trabalho.

Mesmo em meio a esses inúmeros problemas encontrados nas escolas, mais de 90% dos professores responderam positivamente quando questionados sobre gostarem do trabalho. Os principais motivos referentes a gostar de lecionar estão: gostar do que faz (33,5%), pela realização de ver as crianças aprendendo (30%), por gostar das crianças (6,5%) ou por ser a docência sua fonte de renda (5%). 25% não responderam o porquê de gostar da profissão, porém, a aprovação dos professores refletem que apesar das dificuldades estes ainda encontram motivos para continuar ensinando, e

que estão diretamente relacionados com a especificidade da atividade docente. Se compararmos com um dos fatores que agradam no trabalho, o aluno podemos afirmar que o principal sujeito da ação pedagógica, mesmo com todas as dificuldades que podem ocasionar ao professor, é motivo de prazer no trabalho. No entanto, ao se questionar se gostariam de mudar de profissão, em torno de 40% afirmou que sim, sendo os principais motivos os fatores: desvalorização (28,7%), salário, falta de apoio e *stress* (12,3% cada), ter outras ambições (8,2%), entre outros; a maioria dos docentes afirmou que não mudaria de profissão, pela satisfação de ser professor.

Ressalta-se que os fatores relatados pelos professores como motivadores para quererem mudar de profissão são de amplo conhecimento, bem como as intervenções necessárias para modificar o quadro. Não é apenas a questão salarial, mas políticas públicas que abarquem as necessidades dos profissionais da educação e proporcione uma maior qualidade de vida, e que reflita na busca por uma maior qualidade no ensino.

Esta questão salarial também tem sido um agravante na relação de escolha de carreira entre os jovens, sem segurança e pouca expectativa de mudanças na situação de carreira docente, o que só contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura. Em lista divulgada pelo Sistema de Seleção Unificado – SISU principal meio de entrada para as universidades públicas atualmente, os cursos com o menor número de inscritos estão nas licenciaturas dados corroborados em estudo feito por Gatti *et al.* (2009).

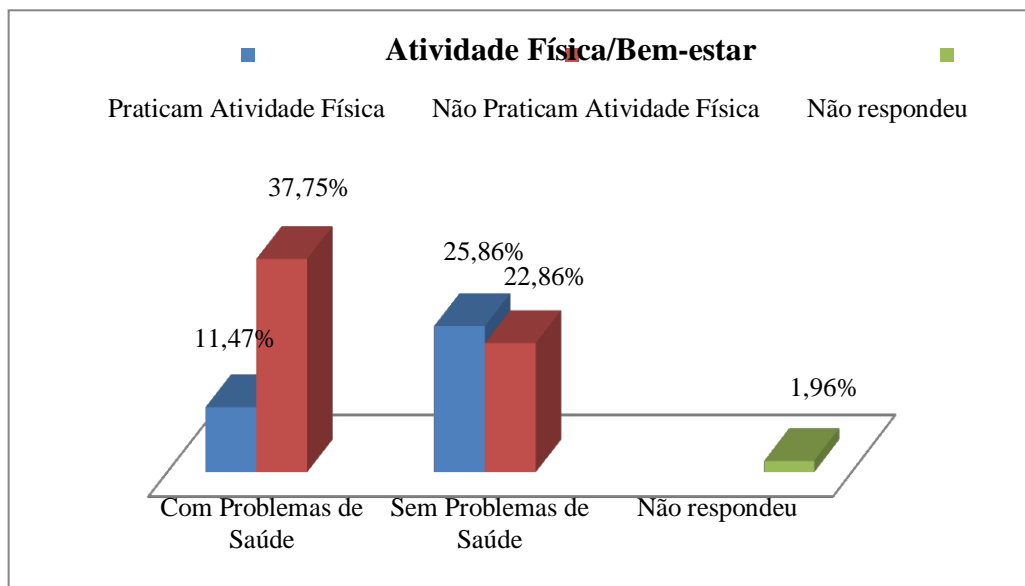
Diversas vezes o professor não consegue compreender o seu trabalho, não entende o produto final, ou seja, o docente não reconhece que mesmo diante de alguns alunos que “atrapalham” o desenvolvimento da sua aula também possuem outros que estão compreendendo o conteúdo que vem sendo ensinado. Isso ocorre diversas vezes, principalmente em salas superlotadas e o professor se estressa por não conseguir desenvolver seu trabalho como idealizado. Dessa forma o professor acaba não compreendendo que boa parte de seus alunos estão aprendendo, como é citado por Lima (2010) que relata que o trabalhador já não sente seu trabalho como autorrealização, e, dessa forma se desmotiva e perde o

interesse em prosseguir com sua função de educador, ou como colocado anteriormente, o indivíduo não reconhece o produto do seu trabalho.

Ao procurar pelos professores quais são as perspectivas sobre a profissão docente encontramos as seguintes respostas: espera uma maior valorização (22%), melhores condições de trabalho (20%), aprimoramentos (desde a base educacional quanto à estrutura escolar) (24%), melhores salários (9,15%), o que certamente interferiria na qualidade do ensino.

Grande parte do que foi citado pelos participantes tem relação com o que pode ser feito pela prefeitura municipal, condição de trabalho, salário, estrutura escolar; levando em consideração que o salário não foi o mais mencionado, e sim, a valorização que consiste também em melhor remuneração, mas no reconhecimento da importância do professor, respeito pela profissão, entre outros aspectos. O que também pode ter relação é o fato do aperfeiçoamento profissional que está ligado à melhora nas condições de trabalho, que podem facilitar a busca por parte dos docentes.

Gráfico 3: Atividade Física/Bem-estar



Fonte: Elaboração própria

A relação atividade física/bem estar também foi questionada aos docentes, especificamente sobre a realização de alguma prática corporal. Conforme o gráfico acima demonstra, uma pequena parte dos professores afirmou praticar algum tipo de atividade física, sendo as mais

citadas realizadas dentro de uma academia e a caminhada, uma solução simples e sem custo algum.

Nota-se que aqueles que têm algum comprometimento na saúde são os que menos realizam atividades físicas. É recomendada a prática de atividades físicas para pessoas que possuam alguns problemas de saúde, desde que sejam acompanhados de profissional capacitado, como é o caso dos hipertensos, em que as atividades físicas regulares, principalmente as aeróbias, contribuem para a melhora de todo o sistema circulatório e pulmonar. No caso das DORT's o sedentarismo pode agravar o quadro destas patologias (tendinite, problemas da coluna, artrite, obesidade, entre outros.), o que mostra a necessidade das atividades físicas, sendo as mais indicadas: caminhada, hidroginástica, alongamentos, relaxamentos, exercícios de fortalecimento.

Garcia (2002, p 167) relata que a educação física é “instrumento eficaz de prevenção e de compensação dos problemas de saúde”, sendo estes problemas causados pelas atividades desenvolvidas no trabalho. Mesmo menos reconhecida pelos seus valores e capacidades de enfrentamento às situações de adoecimento que foram citadas na pesquisa, a educação física traz um leque de possibilidades de amenização e prevenção da situação encontrada. Os principais motivos relatados pelos professores para a não prática de atividades físicas é o tempo, ou melhor, a falta deste.

Essas informações podem ser norteadoras para, em um segundo momento, na escola, de forma coletiva, os gestores e educadores encontrarem possíveis soluções para tornar a escola um ambiente adequado às atividades docentes e faça com que esse número de afastamentos diminua. Isso só será possível se houver apoio da gestão escolar e da secretaria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar uma série de fatores correspondentes ao adoecimento/sofrimento dos docentes que participaram do estudo,

as condições do trabalho não são as adequadas em diversas situações e algumas pequenas medidas poderiam servir para amenizar o adoecimento e sofrimento. As situações encontradas nas três escolas não divergem do cenário educacional brasileiro encontrado nas bibliografias analisadas, porém, por se tratar de escolas municipais, as medidas que podem ser tomadas pelas organizações responsáveis podem ser mais específicas e se fazem necessárias com certa urgência, pois a situação descrita por esses docentes não são as mais indicadas para um bom trabalho ser realizado.

Compreendemos o trabalho com o corpo como uma estratégia importante para amenizar e evitar os agravos decorrentes da atividade ocupacional, aliada a instrumentalização teórico-prática sobre a atuação profissional do professor, e a realidade revelada entre a realização das atividades físicas e os adoecimentos relatados pelos docentes mostram uma nítida melhora a partir da conciliação entre estes.

No entanto, tais práticas devem ser desenvolvidas em processos em que a atividade docente seja problematizada, possibilitando aos docentes e gestores momentos de evidenciarem seus sofrimentos, prazeres, sentimentos em relação ao trabalho. Tais estratégias devem considerar que as especificidades da atividade docente num dado município, nem dada escola, com o conjunto de professores que fazem parte da instituição. São em momentos coletivos que as estratégias para enfrentar a realidade, que implicam em rever, reivindicar melhores condições de trabalho, melhores salários e a própria prática pedagógica, para minimizar o processo de alienação, e conseqüentemente de sofrimento e adoecimento. Como bem ressaltou Leontiev (1978):

Devemos sublinhar que se bem que se trate de uma inadequação interna da consciência, ela [a alienação] não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objetivas que a criaram. Mais precisamente, se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições. (LEONTIEV, 1978, p. 131)

O adoecimento e sofrimento do professor além de ser consequência de um processo de alienação, também podem ser uma repulsa às condições degradantes em que a escola, bem como a sociedade em

geral, promove aos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, V.L.F.A. **Financiamento da educação e remuneração de professores**: um estudo de caso. Universidade do Estado de Minas Gerais. Ano 15 - n. 19 - junho 2012 - p. 103-128

DATASUS. **Diamantina, MG - Renda domiciliar**: veja a renda média familiar per capita no seu município Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=diamantina/MG-Renda-domiciliar>: Veja-a-renda-media-familiar-per-capita-no-seu-municipio> Acesso: 07-11-2014.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. São Paulo. n. 82, vol. 24 abril de 2003.

GARCIA, F. M. Trabalho docente em educação física e prática social: relações com a concepção de trabalho capitalista. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 165-178, jan. 2002.

GATTI, B.A., et. all. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP. Outubro de 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Cienciadelhombre, 1978.

LIMA, F.A.P. Alienação do trabalho. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. n. 89, vol. 25, set/dez 2004, p. 1127- 1144.

RIGOLON, O.W.; **O que muda quando tudo muda?** uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. Campinas, SP. 2013. Tese de doutoramento.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho.

Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In M. J. P. Spink (Org.), **O conhecimento no cotidiano:** As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SILVA, F. G. **O professor e a educação:** entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. São Paulo: PUC, 2007. Tese de doutoramento.

SILVA, F.G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: Notas Introdutórias. **Revista LABOR** nº7, v.1 p. 49-64, 2012.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.
VYGOTSKI, L. S. (1934) Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: A Machado libros, 2001, pp.9-348.

¹ Discente do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Email: wendimais@hotmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, docente do departamento de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Email: flaviagonsalves@yahoo.com.br

³ Departamento de Informática Pertencente ao Sistema de Saúde do Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

⁴ Tradução realizada pelos autores.

⁵ Tradução realizada pelos autores.

RECEBIDO EM: Março de 2015

APROVADO EM: Maio de 2015

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DEFICIENTES INTELECTUAIS: UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL (THC)

COMMUNICATION ALTERNATIVE AND EXTENDED (CAA) EDUCATION IN PERSPECTIVE INCLUSIVE OF INTELLECTUAL DISABILITIES: AN APPROACH OF CULTURAL HISTORY THEORY (THC)

Maria do Socorro Castelo Branco Mourão Lima¹

RESUMO

Este artigo propõe analisar a CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada) na perspectiva da Educação Inclusiva numa abordagem da Teoria Histórico Cultural (THC). O artigo destaca a Comunicação Alternativa e Ampliada, utilizada como meio de inclusão escolar e social de deficientes, principalmente, deficientes intelectuais. Utiliza-se, neste artigo, o aporte teórico de Vygotsky (1984). A THC, defendida pelo estudioso russo e seus colaboradores, baseia-se na lei geral do desenvolvimento cultural, em dois níveis: primeiramente, interpessoal e depois intrapessoal. No entanto, o autor assegura que somente através das relações sociais carregadas de significações, surge o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais mediadas pelo outro, por meio da linguagem, signo por excelência. Isto é, a essência do desenvolvimento cultural consiste na apropriação e no domínio do social. Este artigo enfatiza o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como foco do estudo da CAA. A pesquisa é somente bibliográfica e o referencial teórico contempla três tópicos: 1- A Comunicação Alternativa e Ampliada para deficientes Intelectuais; 2- Inclusão escolar / necessidades educacionais especiais / deficiente intelectual 3- O sociointeracionismo da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e a CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada).

Palavras-chave: Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) - Inclusão Escolar - Teoria Histórico Cultural (THC).

ABSTRACT

This article aims to analyze the AAC (Augmentative and Alternative Communication) from the perspective of an approach Inclusive Historical-Cultural Theory (HCT). The article highlights the Alternative Communication and Extended, used as a means of educational and social inclusion of disabled mainly intellectual disabilities. It is used in this article, the theoretical framework of Vygotsky (1984). The THC, supported by the Russian scholar and his colleagues, is based on the general law of cultural development, on two levels: first, interpersonal and intrapersonal later. However, the author ensures that only through the loaded social relationships of meanings, the development of superior arises cultural or psychological functions mediated by other by means of language, sign par excellence. This is the essence of cultural development is the ownership and in the field of social. This article emphasizes the concept of Zone of Proximal Development (ZPD) as the focus of the AAC study. Research is only literature and the theoretical framework covers three topics: 1- The

Alternative Communication and Extended Disabled Intellectuals; 2- School inclusion / special needs / handicapped intellectual 3- The social interactionism Theory of Cultural History of Vygotsky and the CAA (Alternative Communication and Extended).

Keywords: Augmentative and Alternative Communication (AAC) - School Inclusion - Historical-Cultural Theory (HCT).

INTRODUÇÃO

Quando, entre indivíduos, ocorre a redução de comunicação oral face a face devido ao repertório verbal ser limitado, ininteligível ou mesmo quando não se manifesta, (apesar da linguagem oral não ser a única forma de comunicação), esta redução na comunicação afetará outras áreas do indivíduo como as relações sociais (interpessoais e intrapessoais), contudo interferindo no processo de aprendizagem.

Para esta população, são necessários dispositivos como sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), oportunizando uma comunicação mais funcional e mais significativa no contexto socioafetivo.

A CAA tem sido comumente caracterizada como uma área da prática clínica que propõe compensar desordens na comunicação expressiva (temporárias ou não) devido aos prejuízos na linguagem (oral e escrita). Diferentes meios de comunicação derivados do uso de gestos, linguagem de sinais e expressões faciais figuras, símbolos, além de sofisticados sistemas computadorizados podem ser utilizados de forma complementar ou alternativa à linguagem oral, quando possível.

No Brasil, o emprego da CAA foi iniciado em instituições de reabilitação para portadores de deficiência física, especialmente paralisia cerebral. Nos últimos anos, houve um interesse crescente pela área também, com o intuito de oportunizar a inclusão de crianças em ambiente escolar com dificuldades na linguagem oral.

Vygotsky (2003), por meio do estudo da Teoria Histórico Cultural baseada no sociointeracionismo, mais precisamente com o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), contribuiu sobremaneira com os

processos de aprendizagem em geral e, desta forma, com os estudos que subsidiam a relação entre indivíduo que necessita de CAA e seu mediador.

Essa teoria é importante para o estudo do Deficiente Intelectual que apresenta dificuldade com a linguagem oral. Portanto, também dificuldade de aprendizagem. A utilização dos recursos de CAA proporciona situações interativas, afetivas e facilitadoras de aprendizagem.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA PARA DEFICIENTES INTELECTUAIS

A comunicação é imprescindível para a vida humana e, apesar de existirem outras formas de comunicação (gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais e diagramas), a linguagem oral é a mais utilizada e geradora de desempenhos complexos. Durante o processo natural de desenvolvimento infantil, a criança passa a compartilhar do meio de comunicação utilizado pela família e grupo social a que pertence, aprendendo a conceituar os símbolos comunicativos (BLOOM; LAHEY, 1978). A linguagem oral é decisiva não só para a aquisição dos demais sistemas simbólicos (leitura, escrita, matemática), mas também para o desenvolvimento das relações interpessoais que, sem a fala, tornam-se comprometidas.

Portanto, estas pessoas tornam-se impossibilitadas de fazerem uso desta linguagem, por diversos motivos: neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos (NUNES, 2003). Uma maneira de auxiliar estas pessoas no processo de comunicação é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS), a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) ou somente a Comunicação Alternativa (CA). Todas estas nomenclaturas são utilizadas na literatura brasileira de acordo com a tradução em que foram realizadas (REILY, 2009). A Comunicação Ampliada (*argumentative communication*) tem propósito duplo: promover ou suplementar a fala, contribuindo com outra maneira alternativa de comunicação se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a forma oral (VON TETZCHNER, 1997). Na definição de Nunes (2009, p.1), a Comunicação Alternativa é compreendida como “conjunto de métodos e técnicas que

viabilizam a comunicação, complementando ou substituindo a linguagem oral comprometida ou ausente”.

No caso específico da deficiência intelectual, não foge à regra, a criança também necessita da interação com seu meio social para aprender com seus pares a conceituar símbolos (VON TETZCHNER, 2009). Porém, nesta deficiência, os prejuízos no comportamento adaptativo, que inclui as habilidades de comunicação, levam a criança ao desenvolvimento deficitário da linguagem, sendo necessário lançar mão de recursos alternativos de comunicação para promover situações interativas (LUCKASSON et al., 2002). Quando o indivíduo é totalmente incapaz de se comunicar oralmente ou sua fala não é capaz de promover essa comunicação, é necessário que se faça uso de recursos alternativos a fim de restaurar o processo de interação desse sujeito com o mundo que o cerca (NUNES, 2008).

Classificam-se os tipos de recursos de comunicação alternativa (de acordo com o uso de tecnologia ou não) em três: o que não faz uso de nenhum material, a não ser o próprio corpo do interlocutor (sem tecnologia). Quando se utiliza pranchas comunicativas, álbuns, figuras (baixa tecnologia) e quando se fazem uso de vozes digitalizadas, pranchas eletrônicas, *softwares* (alta tecnologia).

Para que a demanda do usuário de CAA seja plena e adequadamente contemplada, é necessária sua participação no processo de escolha e produção do seu sistema (BLACKSTONE; HUNTBERG (2003). O usuário deve ser o *stakeholder*, isto é, a (pessoa mais importante no processo de intervenção) e suas demandas devem sobrepujar as dos stakeholders indiretos (segunda parte mais interessada no projeto), que são os cuidadores, familiares e amigos. Trata-se de “ouvir” (ser sensível às demandas do usuário de CAA, primeiramente) para implantarem e manterem os recursos de comunicação alternativa de acordo com seus interesses (PAURA, MANZINE, DELIBERATO, 2009).

No entanto, as variáveis extrínsecas ao sujeito também são muito importantes (família, grupo social) nesse processo de intervenção de quem necessita utilizar a CAA. Nesse sentido, a família participa informando as potencialidades e déficits do indivíduo desprovido de comunicação oral. Por outro lado, os recursos de CAA são utilizados ainda para mediar a

comunicação entre o indivíduo e sua família. Portanto, a família deve ser capacitada para ensinar seus filhos a utilizarem a tecnologia, subsidiando o trabalho da equipe multidisciplinar.

A base do sistema de CAA é a multidisciplinaridade em que profissionais de diversas áreas (fonoaudiologia, pedagogia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia) interagem com o propósito de somar esforços a partir de condutas remediativas e suplementares, promovendo a inclusão social e educacional daqueles desprovidos de linguagem oral (ARAÚJO, DELIBERATO, BRACIALLI, 2009).

A qualidade da interação da equipe multidisciplinar com a família é de suma importância para o sucesso do trabalho de implementação de recursos de CAA, na esfera acadêmica, existem vários artigos que evidenciam o trabalho da equipe multidisciplinar no âmbito familiar e escolar com o uso da CAA, obtendo resultados de aumento de habilidades e trocas comunicativas dos sujeitos em foco. Entre esses, podemos citar o artigo Comunicação e formas não-verbais de Rita de Cássia Silveira (SILVEIRA *apud* NUNES, 2009), Maria da Piedade Resende da Costa Cambruzzie (CAMBRUZZIE *apud* NUNES, 2009) que analisa a implementação da CAA pela mãe de uma adolescente surdocega. Como também o artigo de Adriana Ponsoni (PONSONI *apud* NUNES, 2009) e suas colaboradoras que descreve a atuação de uma equipe multidisciplinar no âmbito familiar e escolar de duas crianças com paralisia cerebral.

MENDES (2002), no seu livro *Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil*, destaca com veemência a necessidade do trabalho em equipe de forma colaborativa, entre os professores do ensino regular e do ensino especial e entre professores do ensino regular e equipe multidisciplinar.

As pessoas que necessitam de formas alternativas de comunicação dividem-se em três grupos: linguagem expressiva, linguagem de apoio e linguagem alternativa. No primeiro grupo (linguagem expressiva) estão as pessoas que compreendem bem a linguagem oral, porém possuem severas dificuldades para se expressarem através da oralidade. São indivíduos portadores de paralisia cerebral, não possuem controle do seu aparelho fonoarticulatório e, portanto, sua linguagem oral é pouco inteligível. A única forma de lhes dar voz é através do sistema alternativo de comunicação. O

segundo grupo (linguagem de apoio) constitui-se de paralisados cerebrais com disartria moderada e leve, portadores de Síndrome de Down com atrasos no desenvolvimento da fala, portadores de afasia e crianças com atrasos no desenvolvimento da linguagem oral sem etiologia. Nesse grupo, a CAA não substitui a fala, é medida temporária de tratamento ou suplementação. No grupo (linguagem alternativa) estão os indivíduos com autismo, portadores de agnosia auditiva e de deficiência mental severa. Este grupo ou não usa a linguagem oral ou raramente usa (MARTINSEN E VON TETZCHNER, 1996; FERNANDES, 1998).

Sendo uma proposta de mediação multidisciplinar, a CAA contempla aspectos não estritamente cognitivos, como fatores emocionais e motivacionais que podem determinar o estilo de aprendizagem da criança e de seu sucesso acadêmico.

Os autores supracitados não deixam de declarar a importância da boa qualidade da relação interpessoal entre mediador e indivíduo com dificuldade oral ao utilizarem recursos de CAA. A boa interação entre os dois (mediador e mediado) implica fatores emocionais e motivacionais positivos, que suscitam à aprendizagem mais eficiente e prazerosa por parte de quem necessita do recurso. Amenizando sobremaneira aspectos como medo de fracassar, medo de errar, atitude defensiva, que por meio do bom relacionamento com o mediador são substituídos por sentimentos de vivacidade, alegria e interesse em aprender e relacionar-se com quem faz a interface utilizando recursos de CAA.

Desta forma, é explícita a responsabilidade dos membros da equipe multidisciplinar que atuam com bastante proximidade dos deficientes que necessitam da CAA. Cabe a estes uma boa formação acadêmica que os habilitem com excelência para executarem suas funções com eficiência e competência.

A INCLUSÃO ESCOLAR/ DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/ NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Principalmente após a Declaração de Salamanca², o tema inclusão escolar vem sendo muito discutido na esfera acadêmica, momento em que essa política educacional começou a ser adotada por vários países, incluindo o Brasil. Nesse documento estão concentradas linhas de ação que geram uma grande discussão sobre a concepção tradicional de escola. A reprodução do modelo escolar tradicional tem impossibilitado as instituições educacionais atenderem aos desafios da inclusão escolar. Visto que, o objetivo precípua deste novo modelo educacional inclusivo é a educação para todos os alunos, independente de etnia, gênero, condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, etc.

É nessa perspectiva que a educação inclusiva traz em seu bojo um novo paradigma educacional. – Uma escola que necessita modificar-se para atender a diversidade, mediante suas necessidades educacionais especiais. Desta forma, não é o aluno que tem de adaptar-se a escola, porém é a escola que necessita modificar-se para atender a ele.

Dentre as modificações necessárias à escola para o atendimento a todos os alunos destaca-se: Adequação das metodologias de ensino às diferentes necessidades educacionais, adequação de currículos as diversidades socioeconômicas e culturais da região em que a escola está localizada, formação de professores para o ensino inclusivo, dentre outros aspectos. Nesse contexto, a educação inclusiva se contrapõe as práticas escolares tradicionais que limitam a escolarização e a atuação no contexto sócio-cultural de um grupo considerável de pessoas. Portanto, o aluno é visto como um indivíduo que possui condições de definir sua trajetória, de acordo com as bases históricas e culturais instituídas pela própria humanidade. Glat e Pletsch (2012).

Sadao Omote (2008) também evidencia a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas da escola tradicional para que sejam aplicados os princípios da inclusão. Ressaltando o esforço que a escola regular deve envidar para rever velhas crenças e dogmas, gerando possibilidades de

atendimento às heterogeneidades de alunos com diferentes características e necessidades educacionais especiais.

Mantoan (2006) destaca que existem escolas regulares que já estão cumprindo a Constituição e a LDB transformando e revendo suas metodologias tradicionais antes utilizadas e seus métodos excludentes dando lugar a metodologias e práticas que atendam essa nova proposta escolar de educação para todos. No entanto, a autora ressalta que esse processo de mudança é bastante lento. Entretanto, não pretende provocar mais marginalização do que a escola especial, possuidora de ambientes que segregam e discriminam principalmente alunos que se diferenciam pelas deficiências, destacando a intelectual.

Embora os dados quantitativos nacionais atualizados sejam de difícil acesso, após várias leituras é possível perceber que a deficiência intelectual representa, no âmbito escolar, um dos maiores grupos de deficientes atendidos na rede de ensino público regular. No Ceará, de acordo com dados da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará) em 2015, são 2.818 alunos matriculados na rede pública, desse total 52% são deficientes intelectuais, 25% estudantes com surdez e 17% com baixa visão. Os 6% restantes estão distribuídos com matrículas de estudantes que possuem outras deficiências. Neste estado, mais da metade dos matriculados na rede pública estadual são deficientes intelectuais

Sabemos que a legislação é explícita quanto à matrícula e ao acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Não obstante, o mais importante é que esse aluno tenha condições de desenvolver suas potencialidades e lhe seja dado condições efetivas de aprendizagem. Nesse sentido, inclusão escolar deve ser definida como um processo muito mais complexo do que apenas o acesso do deficiente e demais alunos com necessidades educacionais especiais à escola.

Nesta perspectiva, cabe destacar que apesar da instituição escolar sempre ter sido um espaço sociocultural onde as diferenças convivem entre si, está sempre teve a homogeneidade como um traço marcante. Desta forma, através de suas políticas e práticas educacionais sempre reproduziu a ordem social, limitando a escolarização somente para alguns e praticando sobremaneira a exclusão. Com o advento da inclusão escolar, essa se depara

com o desafio de construir um novo conceito de ensino/aprendizagem, que elimine o segregacionismo e ofereça a todos sem distinção, o direito de aprender de acordo com suas especificidades, aspectos estes imbuídos no conceito de diversidade e de escola para todos. Haja vista, que o conceito de necessidades educacionais especiais, contido na inclusão escolar, está vinculado às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente à deficiência. Destacando, portanto, o papel fundamental da escola diante da aprendizagem de cada aluno, de acordo com a necessidade específica individual, quer seja este aluno deficiente ou não, transformando conteúdos em conhecimentos. Desenvolvendo a autonomia e a independência, fatores importantes principalmente para o aluno com necessidade educacional especial.

No caso do aluno deficiente intelectual, seu processo de ensino/aprendizagem como o dos demais deficientes, requer um planejamento específico de acordo com suas especificidades. Padilha e Braga (2012) afirmam que as atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem do aluno deficiente intelectual devem ser voltadas para estimular as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, pensamento, abstração, fala etc.), principais dificuldades desse deficiente. No entanto, a autora afirma que professores muitas vezes propõem atividades relacionadas somente ao concreto, partindo da premissa que deficientes intelectuais não são capazes de abstrair. Desta forma, privando-os de desenvolver habilidades concernentes as funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (1997) a escola deve procurar combater as insuficiências do deficiente intelectual através de atividades que desenvolvam seu pensamento abstrato, libertando-o de atividades somente concretas contidas no método visual-direto. Padilha (2014) também reforça esse pensamento quando defende à organização do trabalho pedagógico para deficientes intelectuais que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (2000) compreende a deficiência em duas dimensões: a primária que defende como sendo de origem biológica e a secundária que se compreende na relação com o tempo, a história e a cultura. De acordo com essa compreensão pode-se afirmar que é na deficiência secundária que se encontra a possibilidade de compensar as limitações impostas pela orgânica

(biológica). Através da mediação social o conhecimento estabelecido historicamente e culturalmente é construído.

Nesta perspectiva, Oliveira (2013) declara que:

A deficiência está submetida à história e não ao biológico, portanto não é sempre a mesma em todo tempo e lugar, é fluída, mutável, dinâmica, assim depende das relações entre as pessoas e do conhecimento historicamente construído e disponível (OLIVEIRA, 2013, p.90).

Acrescenta ainda, que esse aspecto “muda substancialmente o papel da escola, do currículo, do conhecimento, do professor”. Embora não seja tarefa fácil, portanto, para que essa ação aconteça é necessária a mobilização de todos os componentes escolares: sistema escolar, gestão escolar, educação especial, família, etc. Destaca sobremaneira, o papel do professor como “protagonista da sala de aula”, [...] “ator principal na relação pedagógica”. (P.93). A autora enfatiza a relação próxima e constante com o aluno na sala de aula gerando a oportunidade real do professor de exercer um papel importante na vida de cada um desses estudantes. É o professor que vai auxiliá-los na construção de seus conhecimentos e autonomias tão necessárias para sua inserção social.

Nesse contexto, no próximo tópico será abordada a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada) e/ou complementar (CSA). No sentido de possibilitar a comunicação e aprendizagem escolar de deficientes com necessidades educacionais especiais. Portanto, inclusão escolar, inclusão social e melhor qualidade de vida para esses deficientes.

O SOCIOINTERACIONISMO DA TEORIA HISTÓRICA CULTURAL (THC) DE VYGOTSKY E A CAA (COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA)

Pesquisadores na área da CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada) em busca de embasamentos teóricos que facilitem a compreensão da aquisição da linguagem destes usuários reconhecem a grande contribuição de Vygotsky (1984). A THC (Teoria Histórica Cultural) defendida por Vygotsky e

seus colaboradores, baseia-se na lei geral do desenvolvimento cultural em dois níveis: primeiramente, interpessoal e depois intrapessoal.

Vygotsky contestou as ideias organicistas, vigentes em sua época, que reduziam a deficiência a aspectos puramente biológicos. Sua concepção sobre a deficiência pode ser considerada extremamente moderna para a Rússia do início do século XX ao propor uma abordagem centrada na superação do déficit orgânico.

Atualmente, reconhece-se como a deficiência secundária, em que o indivíduo possui uma incapacidade (*disability*) e uma desvantagem (*handicap*) que impedem seu convívio de forma normal na sociedade, visto que esse indivíduo está atrelado ao conjunto de significações sociais (preconceitos, estigmas, estereótipos) que o tornam diferente e perpetuam essa condição recheada de estigmas, sob a visão de uma sociedade composta de pessoas consideradas normais (OMOTE, 2004).

Todavia, o desenvolvimento da CAA e de outras práxis da Psicologia, como a avaliação assistida, têm buscado dirimir as barreiras da exclusão social por meio de alternativas que melhorem a qualidade de vida do indivíduo deficiente, gerando possibilidade de comunicação e, portanto, facilitando seu processo de inserção na cultura. No entanto, o pensador russo é claro em afirmar que, somente através das relações sociais carregadas de significações, surge o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais mediadas pelo outro, por meio da linguagem, signo por excelência.

Vygotsky (2003) se apoia na sua teoria sociohistórica, diretamente relacionada com a qualidade das interações sociais dos grupos aos quais estão inseridos, relacionando o desenvolvimento infantil e humano à sociogênese, ou seja, o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana está associado à qualidade das interações sociais dos grupos nos quais estão inseridos. Isto é, a essência do desenvolvimento cultural consiste na apropriação e no domínio do social. Para Vygotsky (2003), a linguagem e outras funções mentais são construídas nas interações sociais da criança, no plano interpsicológico (espaço coletivo de sua mente e seus interlocutores mais experientes).

Durante este processo, que ocorre em espaço compartilhado, surge a fala egocêntrica (acompanha à função motora, auxiliando a criança a resolver

problemas). Esta fala representa, então, a passagem das funções interpsicológicas para as funções intrapsicológicas. Assim, concebe-se a junção de dois processos que vinham ocorrendo paralelamente: o pensamento e a fala, passando, então, o pensamento a ser racional e a fala verbal (NUNES, 2003).

O mestre russo preconiza ser a aprendizagem que viabiliza o desenvolvimento mental e não o contrário, como afirma Piaget. A fim de esclarecer estas relações, Vygotsky (2003) propôs o conceito de (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal (onde há sempre dois níveis de desenvolvimento - o real e o proximal). O real é o desenvolvimento que logo se estabeleceu, e passou a existir por meio dos ciclos de desenvolvimentos já completados. No proximal, a criança vai conseguir através das relações interpessoais com seus companheiros mais experientes e mais capazes.

No entanto, esse conceito não se restringe somente às interações professor-aluno, porém a todo contexto sócio-histórico-cultural. As implicações educacionais desta perspectiva são claras, principalmente, para os portadores de necessidades especiais. Segundo Vygotsky (2003), os momentos mais importantes, em geral ou e em particular, de uma criança deficiente ocorrem na zona de desenvolvimento proximal (onde a criança interage com o adulto e absorve elementos culturais, signos símbolos, destacando-se a linguagem. Estes elementos culturais devem ser adaptados às características psicofisiológicas da criança (RIEBER e CARTON,1993).

Contudo, é necessário estabelecer o ponto de convergência entre o desenvolvimento existente (individual) e o desenvolvimento cultural (interpessoal), onde se constitui a aprendizagem.

Neste sentido, os sistemas de CAA e todo o arcabouço de estratégias utilizadas pelo adulto para tornar possível a comunicação do portador de distúrbio da fala, podem ser considerados como elementos culturais adaptados às condições psicossociais do indivíduo. Destaque-se a importância do conhecimento sobre a ZDP para o mediador da CAA, no sentido de obter do indivíduo que utiliza estes sistemas de comunicação, principalmente, o aprendizado por meio da intervenção de outro sujeito mais experiente (mediador, família, amigos não deficientes etc.).

De acordo com (NUNES, 2003), observações das interações mostram que as mensagens dos usuários de CAA não são resultados do ensino através de modelagem, mas resultado de um processo de negociação entre o indivíduo e o seu interlocutor de construção gradual de significados através de sucessivas tentativas. Assim, comunicação não é um traço intrapessoal, mas uma construção interpessoal (LIGHT, 1989, BEDROSIAN, 1997)

Ressalte-se, ainda, que diante dos estudos de Vygotsky (2003), é possível afirmar que o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais em situações de isolamento social, configura-se como extremamente problemático, principalmente com relação às estruturas do pensamento e da linguagem. O isolamento social, na ótica Vygotskiana, ultrapassa os limites da visão social ou ética e adentra nas questões psicológicas, quando analisa o frequente isolamento na família, na escola ou na vida social.

Portanto, a importância da convivência em grupos heterogêneos enriquece as relações interpessoais através das trocas ampliadas com pares que não se limitam às crianças iguais. A sociogênese, para Vygotsky, é condição primordial para que a criança se desenvolva de forma plena, ou seja, através da qualidade de suas interações sociais com a família, a escola, a comunidade, etc. Quanto mais intensas e positivas forem essas trocas psicossociais, mais enriquecido e fortalecido será o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2003).

Em síntese, de acordo com Lev Vygotsky (1997), qualquer pessoa, deficiente ou não, deve ser beneficiada pela visão prospectiva da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Isto é, necessita de metas e objetivos iguais, dirimindo a violência da exclusão social.

Finalizando, a Teoria Histórico-Cultural nos ensina que é na vivência social plena que a deficiência se manifesta e deve ser reestruturada de forma positiva, a fim de oferecer para o deficiente novas e melhores possibilidades em sua vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CAA surgiu como método suplementar e/ou alternativo para pessoas que por algum motivo não conseguem se comunicar por meio da linguagem oral. A literatura tem mostrado conjuntos e sistemas de símbolos que possibilitam a comunicação interpessoal dos indivíduos desprovidos da fala. No entanto, o que se constata em algumas pesquisas é que, apesar da necessidade precípua da utilização desses equipamentos, ainda são pouco utilizados em escolas públicas de educação especial que recebem alunos não falantes.

Outro aspecto importante é a multidisciplinaridade que conduz a área da educação especial, gerando várias discussões que envolvem profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, educadores físicos, psicólogos. De tal modo, a multidisciplinaridade precisa tornar-se evidente no cotidiano das escolas, como ensino colaborativo entre professores e consultores de áreas afins, professores do ensino regular e do ensino especial, tornando o trabalho realmente “inter” e “multi” disciplinar, em que as diversas áreas se complementam para atender as peculiaridades do aluno especial.

Assim sendo, estudiosos da CAA, sedentos de conhecimentos para subsidiar a compreensão do processo de aprendizagem de alunos deficientes com dificuldades na fala ou não falantes, estudam a teoria sociointeracionista de Vygotsky - que através da compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - explica a necessidade da mediação do profissional que trabalha com a CAA e o indivíduo que necessita desses sistemas de comunicação.

Vygotsky (1997) explicita em sua obra a necessidade do conhecimento do ponto de interseção entre o conhecimento que o aluno domina e o conhecimento que vai adquirir através do mediador. Para o estudioso russo, a aprendizagem se inicia exatamente no trabalho mediante esta convergência. Através de relações sociais embasadas na afetividade e nas relações interpessoais entre os indivíduos que necessitam de mediação e seus possíveis mediadores (professores, família e profissionais que trabalham com a CAA).

Enfim, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência em geral, (incluindo os deficientes intelectuais nos quais foca o artigo), com ou sem

dificuldades na linguagem oral, requer ações de diferentes profissionais, com o objetivo de propor adaptações curriculares necessárias às peculiaridades dos alunos com deficiências.

Nesta ótica, a formação de professores habilitados para trabalharem com o deficiente, propiciando atendimento individualizado e que atenda as suas necessidades específicas e não somente meras adaptações é um ato de urgência. Portanto, a inclusão possui uma enorme e difícil tarefa de oferecer educação de qualidade a todos (deficientes ou não), por vivermos num país de muitas diferenças sociais, raciais, culturais, étnicas e principalmente econômicas (OMOTE, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. C. T.; DELIBERATO, D.; BRACIALLI, L. M. P. A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p.. 275-284. 2009.

BEDROSIAN, J. **Language acquisition in young AAC systems users: Issues and directions for future research**. Augmentative and Alternative Communication, 13, pp. 179-185. 1997.

BLACKSTONE, S.; HUNT BERG ,M. **Social Networks: a communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners**. Monterey: Augmentative Communication Inc., 2003.

BLOOM, L; LAHEY, M. **Language development and language disorders**. New York: John Wiley & Sons, 1978.

FERNANDES, A. A utilização precoce de comunicação suplementar e/ou alternativa. In: F. C. Capovilla; M.J. Gonçalves & E. Coutinho (Orgs.), **Tecnologia em (RE) Habilitação Cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar**. São Paulo: EDUNISC. p.227-230. 1998.

LIGHT, J. **Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC.**, Augmentative and Alternative Communication, pp.158-171. 1989.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha In: **Inclusão escolar: Pontos e Contapontos**. MANTOAN, M. T. E. PRIETO R. G.; ARANTES, V. A. (org.) - 5 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINSEN, H.& Von TETZCHNER, S. Situating augmentative and alternative communication intervention. In S. von Tertzchner e M, H.Jensen(Eds)

Augmentative and alternative communication: European perspectives pp. 37-48. London: San Diego. 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. MARINE, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NUNES, D. R. DE P. Linguagem e Comunicação Alternativa. Apresentação. In: MANZINI, E. J. MARQUEZINE, C. M. TANAKA, E. D. O. FUJISAWA, D.S. BUSTO. R. M. (Org.). **Linguagem e Comunicação Alternativa**: Londrina: ABPEE, 2009.

NUNES, L. R. O. P. (Org.) Modelos Teóricos da Comunicação Alternativa e Ampliada In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2008.

_____. Construção de sentenças com uso de sistema pictoalternativa: Contribuição para estudos sobre memória e desenvolvimento da sintaxe. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 145-159. 2008

_____. D. R. P. Introdução. In: MANZINI, E. J. et al. Linguagem e Comunicação Alternativa. Londrina: ABPEE, 2009. P. OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual e Saber Escolar: A Questão da Avaliação da Aprendizagem. In: MANZINI, J. M. (Org). **Educação Especial e Inclusão – Temas Atuais**. Marquezine & Manzine Editora. São Carlos. ABPEE, p. 90-93. 2013

OMOTE, S. (Org.) **Inclusão**: Intenção e realidade. Marília; Fundepe, 2004.

_____. Diversidade Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S. GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA A. A. S. Deficiência e Saber Escolar: A Questão da Avaliação da Aprendizagem. In: **Educação Especial e inclusão - Temas Atuais**. MANZINI. J. E. (Org.) São Carlos; Marquezine e Manzine; ABPEE, 2013

PADILHA, A. M. L.: BRAGA, E. F. P. Escola Básica: condições concretas de existência. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v.18, n.35, p.113-130, 2012.

_____. Desenvolvimento Cultural e Educação Especial: Aporte Teórico para PENSAR o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual (89-114).p.96 In: **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. OMOTE Sadao, OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio de, CHACON Miguel Cláudio Moriel (Orgs.) São Carlos; Marquezine e Manzine; ABPEE, 2014.

PLETSCH, M. D. e GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: Uma aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, v.18 n.35, p. 193-208, 2012..

PAURA, A. C.; MANZINE, E. J. DELIBERATO, D. Percepção de Usuários de Comunicação Alternativa e Ampliada e/ou Suplementar em Relação ao Recurso de Comunicação. In: MANZINE, E. J. MARQUEZINE, C. M. TANAKA, E. D.O. FUJISAWA, D. S. BUSTO. R. M. M.(Org.). **Linguagem e Comunicação Alternativa**. Londrina: ABPEE, 2009.

REILY, L. **Linguagem e Comunicação Alternativa**. Londrina: ABPEE, 2009.

RIEBER, R. & CARTON, A. **The collected works of L.S. Vygotsky**. Volume2: The fundamentals of defectology. NewYork: Plenum. 1993.

VYGOSTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**. (J Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. 1984.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, (Obras Escogidas, v. 5). 1997.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, práticas, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p. 14-27.2009

_____. **Augmentative and alternative communication**: assessment and intervention - a functional approach. Theoretical aspects. Department of Psychology, University of Oslo, Norway. Manuscrito não publicado, 1997.

¹Doutoranda da UNESP – (Universidade estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Professora do IFCE – (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.) Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional e Psicopedagogia. Mestra em Gestão Negócios Turísticos.

² Produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais Acesso e Acessibilidade, promovida pela Unesco e pelo governo da Espanha, em 1994, da qual participaram cerca de cem países e inúmeras organizações internacionais. A Declaração de Salamanca propôs princípios já consagrados em outras conferências internacionais sobre o tema, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e a Conferência de Nova Délia, na Índia, em 1993.

RECEBIDO EM: Maio de 2015
APROVADO EM: Julho de 2015

EXPANDIR SEM DEMOCRATIZAR: DA EXPANSÃO PRIVADO/MERCANTIL DA EDUCAÇÃO AO MITO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE.

EXPAND WITHOUT DEMOCRATIZE: THE EXPANDING PRIVATE/COMMERCIAL EDUCATION TO THE MYTH OF DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE.

Lucas Alberto Essilamo Nerua¹

Andréa Borges Leão²

Edgar Manuel Bernardo³

Tiago Tendai Chingore⁴

RESUMO

Este artigo visa refletir em torno do modelo de expansão da educação superior em Moçambique nos últimos dez anos (2004-2014). Buscamos no mesmo, demonstrar o que se forja no país desde a última década, um modelo de expansão de educação superior marcado pelo crescente predomínio de interesses privado/mercantis, que desafiam a regulação estatal de caráter pública e nos levam a questionar o mito de que, o crescimento e expansão da educação superior em Moçambique sejam sinônimos de democratização do acesso ao ensino superior para todos os moçambicanos, independentemente do seu extrato social e econômico. Para refletir sobre os dados estatísticos do ensino superior em Moçambique (no que concerne ao número de instituições de ensino superior, públicas e privados e número de matriculados em cada uma delas), usaremos categorias analíticas como as de expansão e democratização trazidas por Alfredo de Sousa (1996), de educação/mercadoria e mercadoria/educação referenciadas por Valdemar Sguissardi (2008) e por último mostraremos como este modelo de expansão interfere e distorce as funções da universidade mencionadas por Anísio Teixeira (1969; 1998), e enfatiza a predominância de um modelo mercantil de fins lucrativo no mercado educacional nacional, que torna a democratização do acesso ao ensino superior um mito bem distante de acontecer na vida das populações excluídas e vulneráveis da sociedade moçambicana.

Palavras-Chave: Expansão – Democratização – Educação Superior – Mercadoria

ABSTRACT

This article aims to reflect about the higher education expansion model in Mozambique in the last ten years (2004-2014). We seek the same, demonstrate what is forged in the country over the last decade, a higher education expansion model marked by the growing predominance of private / mercantile interests, defying state regulation of public character and lead us

to question the myth that , growth and expansion of higher education in Mozambique are synonymous with democratization of access to higher education for all Mozambicans, regardless of their social and economic statement. To reflect on the statistics of higher education in Mozambique (regarding the number of top public and private educational institutions and number of enrolled in each of them), we will use analytical categories such as expansion and democratization brought by Alfredo de Sousa (1996), education / merchandise and merchandise / education referenced by Valdemar Sguissardi (2008) and finally show how this expansion model affects and distorts the functions of the university mentioned by Teixeira (1969, 1998), and emphasizes the predominance of a market model for profitable purposes in the national education market, which makes the democratization of access to higher education a very distant myth happen in the lives of excluded and vulnerable populations of Mozambican society.

Keywords: Expansion - Democratization - Higher Education – Merchandise.

INTRODUÇÃO

Num mundo em que o desenvolvimento econômico e social pressupõe o desenvolvimento científico e tecnológico, a abertura, expansão e democratização do acesso ao ensino, em particular o superior se faz questão de sobrevivência nacional, pois que dela depende a formação, em número suficiente, dos cientistas, pesquisadores e técnicos necessários para o progresso do país. Por outro lado, se o número de diplomados universitários é muito restrito, eles tendem a formar, dada a crescente procura de que é objeto, uma espécie de classe ou estrato privilegiado, que, ao defender as situações que o favorecem, pode criar obstáculos ao desenvolvimento geral da sociedade e levar aos que não tem acesso a mesma a situações de vulnerabilidade social e econômica (SOUSA, 1996).

Nos últimos dez anos Moçambique testemunhou um crescimento exponencial de instituições de ensino superior (IES), tendo saído de 17 em 2004 para 48 instituições de em 2014, dentre quais se destacam, universidades, institutos superiores politécnicos, academias e escolas públicas e privadas, cuja população estudantil no mesmo período cresceu de 22.000 para pouco mais de 128.000 estudantes. Se considerarmos que desde 1975, ano da independência do país ao ano 2004 conseguiu-se apenas 17 instituições, os acontecimentos da década subsequente permitem considerar que existiu uma relativa aceleração quantitativa destas, o que

torna uma tarefa instigante perceber se esse crescimento em extensão significou mais inclusão e acesso democrático ao ensino superior no país ou apenas mais um atrativo mercadológico do capital.

Entretanto, se a expansão caracteriza um marco importante para o desenvolvimento do econômico e social do país, por fornecer a sociedade, técnicos, pesquisadores e cientistas necessários para o seu progresso, é necessário que as mesmas IES não cresçam apenas em número, mas também em igualdade de acesso entre os diferentes extratos sociais e econômicos da sociedade, para que ela não se faça um artigo luxuoso e excludente, atingindo apenas alguns, e isso, obriga que a educação em sua expansão seja um direito público, gratuito e democrático, e não uma mercadoria “luxuosa”.

Notamos, neste trabalho que com este crescimento ao invés da expansão do ensino superior em Moçambique alcançar em número e igualdade aos moçambicanos, ela tornou-se uma mercadoria, pois o número crescente das IES é predominantemente de fins lucrativos, isto é, privado/mercantis, o que evidencia a mercantilização do sistema educacional e desmistifica o mito da expansão enquanto sinônimo de democratização do acesso ao ensino superior em Moçambique, que é tanto defendido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2014), ao afirmar que o ensino é um direito, deve ser gratuito e acessível a todos os moçambicanos sem distinção de classe social-econômica. Aqui vemos claramente a impossibilidade de se cumprir essa prerrogativa e a inviabilidade das funções da universidade colocadas por Teixeira, que faremos referência no decorrer do trabalho.

Faremos também referência neste artigo, de maneira articulada com os dados sobre as IES em Moçambique, as categorias como, a expansão, democratização do ensino superior, discutiremos igualmente às categorias educação/mercadoria e mercadoria /educação e as implicações deste modelo privado-mercantil de educação superior em face da necessidade de democratização do acesso ao ensino superior em Moçambique.

EXPANDIR SEM DEMOCRATIZAR O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Nos últimos dez anos testemunhou-se em Moçambique, um crescimento exponencial do ensino superior, tendo saído o país, de 17 em 2004 para 48 instituições de Ensino Superior (IES) em 2014, cuja população estudantil no mesmo período cresceu de 22.000 para pouco mais de 128.000 estudantes. Este crescimento vertiginoso se olhado de maneira quantitativa nos levaria a acreditar que, o mesmo aconteceu de maneira equitativa, isto, é alcançando todos os seguimentos sociais e econômicos da tão diversificada população moçambicana.

Mas, um, porém se levanta ao verificarmos os dados estatísticos inerentes ao ensino superior em Moçambique de 2014, pois embora tenham aumentado o número de IES no país e conseqüentemente tenha se ampliado o número e vagas para matrículas, podemos verificar que isso, não fez com que o acesso ao ensino superior deixasse de ser excludente e inacessível para algumas camadas socioeconômicas da sociedade. Se antes foi por falta de vagas, hoje certamente é por falta de dinheiro para pagar por essa mercadoria.

Ao analisarmos os dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique, notamos que das 48 instituições de ensino superior (entre Universidades, institutos superior politécnicos, academias e escolas), das quais quase 31 tiveram suas origens na última década, verificamos que 30 delas o que corresponde a 62,5% são do setor privado/mercantil e apenas 18, o que corresponde a 37,5% são públicas. Sendo Moçambique um país pobre e em vias de desenvolvimento, onde quase 60% da população são pobres (vive abaixo do nível de pobreza) e com um índice de analfabetismo que ronda aos 55% da população conforme referencia o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – PNUD (2014) e Banco Mundial (2013), questionamo-nos, como a expansão do ensino superior de caráter privada/mercantil de fins lucrativos garantiria a democratização do ensino superior à camadas pobres, uma vez que deixa de ser um direito, gratuita

para se transformar em uma mercadoria luxuosa em um país onde mais da metade da população não tem nem poder de compra de produtos de primeira necessidade?

Parece que o mito da democratização não cabe apenas na expansão quantitativa e mercadológica do ensino superior, pois mais do que expandir precisamos incluir, e se a educação tem preço perante uma maioria pobre ela passa de direito a um sonho quase que inalcançável, um mero mito do capital.

É evidente com base nos dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique (2014) que a educação está longe de ser para todos, quando ganha preço em um país com mais da metade da população sem poder de compra. Assim, com o predomínio do segmento privado-mercantil na expansão da educação superior moçambicana, fortalece-se o analfabetismo e se retrocede na luta contra a pobreza (principal meta do plano quinquenal do governo 2010-15), uma vez que estando vivendo na pobreza mais da metade da população não tem como comprar o acesso ao ensino superior, e com isso, ocupam cargos e desempenham funções pouco remuneradas uma vez não tendo o nível de escolaridade requerida em cargos de prestígio social (SOUSA, 1996).

Talvez, seja melhor lembrar que é uma ilusão tomar a educação como antídoto dos problemas individuais e sociais, e como mecanismo de mobilidade social das classes vulneráveis da sociedade, quando ela ganha preço e se torna uma mercadoria inacessível a esse mesmo estrato sócio-econômico que pretende libertar. Aqui, enfatiza-se que a massificação da educação dentro da lógica mercadológica deste modelo de expansão da educação superior em Moçambique, não cumprirá a sua anunciada missão messiânica de amor para com os analfabetos e desprovidos, mas um papel indispensável na reprodução do sistema capitalista, que tendera a explorar e a excluir os incapazes de comprar esse antídoto do analfabetismo e pobreza (ROSSI, 1980; MÉSZÁROS, 2008; GADOTTI, 2012).

Embora, de 2004 a 2014 tenha-se alçado à educação superior, tanto no que diz respeito ao número de IES que subiram de 17 para 48, quanto ao número da população estudantil que saiu de 22.000 para

128.000. Notamos que no ano de 2014 dispunha-se de maior oferta de vagas para matrícula no setor privado-mercantil da educação (128.073) em detrimento das 97.104 para as públicas (INE⁵, 2014). O que mostra que o crescimento e a conseqüente expansão do ensino superior em Moçambique têm seguido desde 2004 até hoje uma direção privado-mercantil de fins lucrativos.

Repetindo-se aqui a velha receita do capital: após privatizar os ganhos com o mercado educacional, o sistema socializa os prejuízos, pois enquanto o negócio da venda do ensino superior lucra, o país é que alcança índices assustadores de analfabetismo e pobreza decorrentes da incapacidade de compra dos indivíduos, pela falta de empregos bem remunerados, decorrente da carência de níveis de instrução superior. Assim, a expansão ao invés de significar democratização do acesso ao ensino superior vira um mito que se realiza apenas no sentido empresarial e mercadológico, o que faz com que se privatize até o que é tido constitucionalmente como direito inalienável, educação (SGUISSARDI, 2008).

Entretanto, há que realçar que ainda que a expansão do ensino seja de caráter privado, não podemos retirar o papel que tem tido na formação de novos quadros técnicos que tem impulsionado algumas mudanças no país nos últimos 10 anos. Porém, não se pode também esquecer de que, essa crescente expansão do ensino excludente (mercadológico) tem um efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas, o que diminui as possibilidades das camadas de baixa renda ingressar no ensino superior, o que lhes reserva lugar apenas nos altos índices de analfabetismo, desemprego ou refúgio nos trabalhos precarizados, direcionados aos não compradores da luxuosa mercadoria educacional, necessária para a mobilidade e prestígio social no país.

Sendo o modelo de expansão do ensino superior em Moçambique de predomínio privado-mercantil com fins lucrativos, a população escolarizada é relativamente escassa, conseqüentemente, o grau médio de instrução é baixo e a percentagem daqueles que possuem um curso superior muito reduzida. Sendo que a educação superior abre

possibilidades de melhores empregos e melhores condições de vida, uma pequena minoria privilegiada consegue aceder o ensino e manter os privilégios. E como é pouco numerosa a população instruída, as diferenças de vencimentos médios entre os diplomados superiores e os assalariados e funcionários não diplomados é abismal, o que estratifica e segrega os moçambicanos.

Para que a expansão não se restringisse a uma camada privilegiada da sociedade e alcançasse todos os extratos populacionais, incluindo os pobres e analfabetos é para Sousa (1996) necessário que ela não se atenha a mecanismos mercadológicos, mas de inclusão e gratuidade, o que passa pela sua democratização, enquanto direito de todos os moçambicanos. Porém, isso, parece estar longe de acontecer, quando vemos a intervenção estatal no plano da educação superior reduzir e assistir a expansão vertiginosa do ensino superior privado/mercantil de fins lucrativos.

E por democratização do ensino, entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais. Isto é, uma política de ensino que se empenhe na eliminação dos obstáculos financeiros que se opõem à entrada dos jovens nos estabelecimentos de ensino superior, e retenha, como critério de seleção, unicamente o exame das capacidades intelectuais e de trabalho do candidato. Deve ainda entender-se, por extensão, que uma política de democratização do ensino implica a abertura de possibilidades de acesso ao ensino superior àqueles que, não sendo jovens e tendo já iniciado uma carreira profissional, sintam necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos ou a sua cultura (SOUSA, 1996).

Entretanto, é evidente que uma verdadeira política de democratização implica a abertura do ensino em todos os níveis. Limitamo-nos a sublinhar o ensino superior, que é o que nos interessa para o presente caso. Isto se deve ao fato de que os objetivos traçados no Plano Estratégico do Ensino Superior – PEES 2012-2020 – (MOÇAMBIQUE, 2012), preconizam que haja nacionalmente um acesso equitativo a um ensino superior de qualidade, relevante, inclusivo e sustentável. Permitindo

que a escolha de cursos pelos estudantes não seja condicionada pelo fator custo, mas sim pelos anseios pessoais e vocacionais destes.

Porém, a questão que pode ser feita é como materializar esses objetivos, diante da elevada expansão do ensino privado/mercantil em detrimento da expansão das IES públicas, em um país onde mais da metade da população vive abaixo da linha da pobreza e sem condições de pagar pela luxuosa mercadoria na qual se transformou a educação superior no país?

RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E O MODELO PRIVADO/MERCANTIL DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: EDUCAÇÃO/MERCADORIA E MERCADORIA/EDUCAÇÃO

Talvez, se faça relevante questionarmos no contexto moçambicano como fez Sguissardi (2008) no Brasil, qual é a relação existente entre a atual crise financeira capitalista mundial e o *modelo* de expansão da educação superior em Moçambique? Em seguida, sem pretensão de dar uma resposta fechada e absoluta, pretendemos refletir em torno dessa relação que afeta o sistema educacional nacional.

Parece-nos que essa relação matrimonial entre educação e capital é secular. Marx e Engels (*apud*, MELO, *et al.*, 2012), já tinham apontado para as três tendências da então consolidada sociedade capitalista de sua época, que eram: aumentaria incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria. No limite, como viram os dois autores, tudo seria transformado em mercadoria; e a sociedade capitalista seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades. Mas, para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante que passa pela criação de um homem portador daquelas novas necessidades em expansão, o que altera profundamente a cultura e as formas de sociabilidade incluindo o próprio sistema educacional.

Entretanto, se como também viu Rossi (1980), o desenvolvimento

do modo de produção capitalista, acarretaria uma incessante revolução técnico- científica e tecnológica, certamente que também acarateria escolas que preparassem os trabalhadores incumbidos de usar tais tecnologias. E aí onde a escola (IES) vira na concepção de Sousa (1996) instrumento de mobilidade social e ascensão individual para os diplomados.

Mas, nos lembra, chamando a nossa atenção Mészáros (2008) que para que as IES tenham como parâmetro o ser humano, sua emancipação, a educação não deve ser um negócio (mercadoria), mas criação, formando não apenas para o mercado, mas para vida, não sendo assim, apenas privilégio de um minúsculo grupo, o que, passaria por ela ser um direito de todos, gratuita e democrática, para que esse mercado de trabalho não seja privilégio somente dos que conseguiriam pagar a educação, mas de todos os indivíduos.

Na última década, com a descoberta de petróleo, gás e minas de carvão mineral em Moçambique, assistiu-se, o crescimento de número de moçambicanos sendo enviados para estudar no exterior (países da Europa, América-Latina e Ásia) e o surgimento de 2004-2014 de mais de 30 IES em Moçambique, para corresponderem à busca de técnicos, pesquisadores, cientistas pelos investidores estrangeiros que chegaram a Moçambique para exploração dos recursos minerais (tendo se destacado as empresas como a Vale, Kenmare, ENI e outras). Em simultâneo crescia o número de IES de carácter privado-mercantil, em forma de Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores e Universidades em diversas províncias de país. As mesmas foram implantadas em importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, ou/e em locais onde estão os grandes empreendimentos. Se destacando aqui a inseparável relação de “amor” entre o desenvolvimento das forças produtivas com a mercantilização do ensino superior.

Entretanto, notamos que ao se resolver o problema da escassez de IES em Moçambique com a abertura e expansão de inúmeras IES privadas, atendemos a busca de pesquisadores, técnicos e cientistas por parte das empresas estrangeiras em Moçambique, mas criamos o problema de inacessibilidade do ensino superior para as famílias incapazes de pagar pela educação. É notável aqui que embora os investimentos estrangeiros

tenham trago em parte o crescimento do país pela empregabilidade aberta, resultante dos investimentos na mineração, certo também é que quase metade da população moçambicana está fora dessa estatística dos privilegiados, pois, os poucos empregos que advém dos grandes empreendimentos requerem uma formação superior (MÉSZÁROS, 2008). E como alcançá-la em um país em que o ensino-educação tornou-se mercadoria cara à venda para “pobres”?

Contudo, a proeminência do mercado-educacional no modelo de expansão da educação superior, como demonstrado, em que tende a impor-se, no médio prazo, a hegemonia do setor privado-mercantil das IES e matrículas, não nos permite dar uma resposta satisfatória a esse pergunta, pois, exige que se ultrapasse o campo empírico e se tente alcançar a essência desse fenômeno antes de tentar apressadamente resolver.

Pois, como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público vira um mito e possa a ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado, o que torna ilusório senão um mito imaginar as camadas vulneráveis a comprar o seu acesso ao ensino superior antes de ter garantido sua própria reprodução física (sobrevivência).

Aqui se faz oportuno mostrar de maneira enfática usando as categorias educação/mercadoria e mercadoria/educação como esse modelo de expansão do ensino superior em Moçambique se ajusta a lógica do modo de produção e reprodução do capital. Peçamos emprestado de Rodrigues (2007) a seguinte questão, como se distingue a educação/mercadoria da mercadoria/educação na promoção do modelo privado/mercantil do ensino superior?

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas, institutos ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social

educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação/mercadoria. Pois, se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como é no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação, “o que inviabiliza pensar o acesso à educação superior como algo gratuito e acessível a todos, pois tal projeto inviabilizaria a acumulação privada da mais valia via a comercialização do ensino” (RODRIGUES, 2007, p. 5-6).

O importante aqui é ressaltar que são duas perspectivas ou faces da mesma moeda, isto é, da forma como o capital busca valorizar-se. Contudo, nenhuma dessas formas seria isenta de contradições. Entretanto, fica exposto, que os empresários da educação em Moçambique tenderão, por todos os meios, a buscar a valorização e o controle sobre a educação-mercadoria, sob todas as suas formas (o que explica o estado mínimo na área da educação); do mesmo modo, os empresários industriais, comerciais etc., tenderão a exercer sobre o sistema de educação superior, público ou privado, toda a forma de pressão que lhes garanta os insumos, a mercadoria/educação, que melhor sirvam aos objetivos de valorização de seu capital.

Neste sentido, e porque são distintos os interesses imediatos de ambos os tipos de empresários, os industriais, comerciais ou outros (empresas estrangeiras em Moçambique), em geral, tendem a valorizar mais a educação superior estatal pública, embora esta esteja em Moçambique sendo ofuscada pela iniciativa privada que tende a cada ano a mostrar um crescente e estrondoso número de vagas para matrículas em detrimento do público que vai cedendo ou assistindo o negócio do mercado educacional privado crescer em instituições e lucro.

Assim, enquanto os empresários da educação buscam seus lucros por meio de venda dessa mercadoria, na qual se transformou o acesso ao ensino superior, mais da metade dos 25.5 milhões de habitantes com idade para ingressar ao ensino superior em Moçambique vão sendo

arrastados aos trabalhos precarizados que não exige altos estudos que eles não podem pagar, e a tantos outros as estatísticas elevadas de analfabetismo. E os que conseguem aceder essa mercadoria, são absorvidos como mão de obra, insumo, mercadoria/educação que propiciem a mais ampliada extração da mais-valia da acumulação nas mineradoras e minas de carvão.

DO MODELO MERCANTIL DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR AO FRACASSO DAS FUNÇÕES E OBJETIVOS DA UNIVERSIDADE

Para melhor compreensão das implicações do modelo de expansão da educação superior em Moçambique, caracterizado pela predominância dos interesses privados/mercantis ou pelo mercado educacional, recorreremos a um dos mais respeitados mestres da teoria e da história da universidade, Anísio Teixeira (1998). Este autor coloca algumas funções centrais da universidade e sua impossibilidade de realização dentro de um sistema educacional mercadológico que predomina a expansão privado/mercantil do ensino superior. Embora tenha feito esse estudo sobre as universidades brasileiras, encontramos relevância e pertinência de suas colocações para o nosso trabalho, uma vez que acreditamos que independe do país, a universidade tem uma funcionalidade universal que transcende as particularidades.

Para Teixeira (1998), a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Mas, trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve.

“Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Entretanto, achamos oportuno mostrar aqui as quatro grandes funções da universidade referenciadas por Teixeira (1998) e como se tornam quase que impossível a sua execução em Moçambique devido, em grande parte, ao modelo de expansão privado/mercantil. Sendo então mercadoria, como já dissemos anteriormente, nem todos têm condições suficientes para pagarem pelo produto que no contexto moçambicano resulta na exclusão de mais da metade da população que se encontra vivendo em níveis abaixo da pobreza absoluta. Importando destacar que não existem no país programas de governo que visem auxiliar essas camadas sociais nos estudos.

Retomando as funções da educação referidas por Teixeira, consideraremos a primeira a da formação profissional. As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. O que também em consonância com Teixeira (1998), Sousa (1996) diz possibilitar também o acesso a empregos menos precarizados e possibilidade de uma renda que influencia na mobilidade dos indivíduos, embora isso seja problemático nos níveis de sociabilidade capitalista na qual nos encontramos.

Teixeira afirma que não é fácil de caracterizar a segunda grande função. Seria a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber.

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico.

Por último, mas não menos importante, a universidade é a

transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade moçambicana mais tem falhado. Além de profissional, a universidade moçambicana, relativamente desinteressada por Moçambique, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional, mas a cultura do mercado.

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum moçambicana. Estas são as ambições da universidade em qualquer país, ou deviam ser como mostrou e fez menção Teixeira (1998) no caso da expansão da educação superior no Brasil.

Sem a universidade, com tais funções, já proclamara Teixeira, “não chega a existir um povo”. O povo, a nação que não a tem não pode ter “existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais (...)” (TEIXEIRA, 1998, p. 34).

Teixeira, nos deixa perceber que a expansão das IES tem um papel indispensável, pois os diplomados são capacitados sobre o ponto de vista profissional, humano, cultural e intelectual, para a vida e para o mercado. Entretanto, se as IES são esse meio pelo qual somos inseridos no mundo social, profissional e da cultura comum aprendida pelos livros, professores, pesquisas, etc., surgiu aqui à necessidade que essa universidade se estenda não só em número, mas em inclusão, democratização, para que não seja um lugar privilegiado para alguns devido à impossibilidade de outros de frequentá-la, pois isso faria dos que tem condições de pagá-la em seu modelo privado/mercantil de fins lucrativos, uma elite em ascensão ou prolongação e os demais, excluídos e rejeitados da sociedade.

Pois, se mais de 55% da população é analfabeta e mais de 56% vivem abaixo da linha da pobreza, como ascenderiam ao mercado de trabalho onde se exige instruções superiores se não podem pagar pela mercadoria luxuosa na qual se transformou a educação em Moçambique?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um modelo de expansão da educação superior, com predomínio crescente dos interesses privado/mercantis, seria sensato esperar que a expansão das instituições de educação superior ou universidades que tendencialmente se conduzem de acordo com a lógica mercantil fossem de acesso democrático, gratuito e inclusivo? Seria empiricamente (olhando os dados estatísticos sobre o ensino superior no país, 2014) válido colocar a expansão do ensino como sinônimo de democratização do acesso ao ensino superior e ver nesse modelo o antídoto para o fim ou redução das altas taxas de analfabetismo e a consequente redução dos índices de pobreza a qual mais da metade da população é confinada? Como ter esperança que o pobre compre o acesso a educação superior e se livre do analfabetismo e da pobreza, quando ele não tem nem acesso aos bens de primeira necessidade e vive de apenas 1 dólar por dia? (PNUD, 2014).

Não nos ariscaremos a dar respostas satisfatórias ou acabadas a essas perguntas, se não dizer que o artigo nos permite com o já refletido até aqui, dizer que o modelo privado/mercantil de expansão do ensino superior de fins lucrativos adotado em Moçambique nos últimos 10 anos, está longe de significar democratização do acesso ao ensino superior no país, pois é insustentável para um país cuja mais de 55% vive na linha da pobreza ter acesso ao ensino superior quando esse se configura como uma mercadoria.

Entretanto, com o crescimento vertiginoso de IES privadas de caráter mercantil e lucrativo, impõem-se também uma série de obstáculos para a regulação e o controle, sob responsabilidade do Estado, que garanta a preservação dos ideais de um sistema de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais.

Os números de IES privadas e o crescente número de vagas de matrículas que dispõem em detrimento das vagas das públicas, mostram de forma clara que o estado vai se minimizando enquanto fornecedor do sistema educacional, virando assim, o ensino superior um

mercado lucrativo para a iniciativa privada, que não se importa com os elevados índices de analfabetismos resultantes da inacessibilidade do ensino mercantil, mas com o lucro gerado dentro desse mercado educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2013**. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399422PT.pdf?sequen>> Acesso em 29 de Junho de 2015.
- GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 16. ed. Cortez Editora, São Paulo, 2012.
- Instituto Nacional de Estatísticas**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/Acessado>>. Acesso em 29 de Junho de 2015.
- MELO, E., *et al.* **Marx, Mézáros e o Estado**. 1.ed. Instituto Lukács, São Paulo, 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. Boitempo editorial, São Paulo, 2008.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2013**. MEC, Maputo, 2014.
- _____. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES, 2012-2020)**. MEC, Maputo, 2012.
- PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano**: a ascensão do Sul, progresso humano num mundo diversificado, New York, 10017, Usa, 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.mz>>. Acesso em 30 de Junho de 2015.
- RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROSSI, W. **Capitalismo e Educação**: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. Ed. Editora Moraes, São Paulo, 1980.
- SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.
- SOUSA, A. **Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior**. Porto editora, Lisboa, 1996.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969. p. 229-246.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

¹ Bolsista do CNPq, mestrando em Sociologia pelo programa de pós-graduação em Sociologia da UFC, possui graduação em sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É membro do grupo de pesquisa saúde e sociedade do departamento de sociologia da UEM;

² Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, doutora em sociologia pela Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq. Linhas de pesquisa, sociologia da educação, da cultura e sociologia da literatura;

³ Sociólogo, Bolsista do CNPq, Mestrando em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará. Colaborador do Núcleo Tramas (Trabalho, Ambiente e Saúde);

⁴ Professor assistente da Universidade Pedagógica de Moçambique, Doutorando em Filosofia pela UP, possui mestrado e graduação em filosofia pela Universidade Pedagógica. Linhas de pesquisa, Filosofia pratica e Filosofia da Educação;

⁵ Instituto Nacional de Estatísticas.

RECEBIDO EM: Julho de 2015

APROVADO EM: Julho de 2015

FLEXIBILIZAÇÃO, DESREGULAMENTAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA.

PROCESSES OF FLEXIBILITY, DEREGULATION AND PRECARIOUS LABOR RELATIONS: A NECESSARY DISTINCTION.

Noêmia Lazzareschi¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivos: 1º) apresentar a distinção entre os processos de flexibilidade, desregulamentação e a precariedade das relações de trabalho, compreendidos pela grande maioria dos autores como parte das reformas neoliberais das últimas décadas do século passado. Essa distinção é necessária por que, no Brasil, as relações de trabalho são rigidamente regulamentadas desde a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 e sempre foram precárias; 2º) apresentar as relações de trabalho que se consolidaram a partir das transformações tecnológicas e organizacionais que tipificaram as últimas décadas do século XX e que transformaram os mercados de trabalho e, em consequência, as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho - Flexibilização – Desregulamentação – Mercado – Precarização.

ABSTRACT

This article aims to: 1) introduce a distinction between flexibility, deregulation and precariousness of labor relations, understood by most authors as part of the neoliberal reforms of the last decades of the last century. This distinction is necessary because, in Brazil, labor relations are tightly regulated since the enactment of the Consolidation of Labor Laws (CLT) in 1943 and have always been precarious; 2) present the working relationships that have been consolidated as of technological and organizational changes that typified the last few decades of the twentieth century and transformed the labor markets and as a result, working and living conditions of workers.

Keywords: Work - Flexibility - Deregulation - Market - Insecurity.

INTRODUÇÃO

São muitos os livros e artigos que tratam das transformações do mundo do trabalho que tipificaram as últimas décadas do século XX e consolidaram novas relações de trabalho - terceirização, contrato temporário de trabalho, jornada parcial de trabalho, banco de horas, trabalho em domicílio -, dando origem ao processo que se convencionou denominar de precarização das relações de trabalho, expressão comumente utilizada como resultado do processo de desregulamentação das relações de trabalho. Este artigo é mais

um texto sobre o tema, e sua contribuição pretende ser a de chamar a atenção para a distinção entre processo de precarização e processo de flexibilização e de desregulamentação das relações de trabalho, compreendidos como parte das reformas neoliberais que conduziram ao 'Estado Mínimo', isto é, ao Estado descompromissado com a preservação dos padrões de regulação keynesiana dos mercados, pondo em risco, em consequência, a conquista dos direitos básicos dos trabalhadores.

Essa distinção é necessária pelo fato de o Brasil ter a mais volumosa e rígida legislação trabalhista dentre todos os países industrializados do mundo: são 922 – novecentos e vinte e dois - artigos que, segundo José Pastore em vários de seus estudos, (1994; 1997; 2007) constituem um entrave para a geração de empregos formais e para o aumento de salários, dados os encargos sociais elevados que preveem:

[...] “o nosso país combina um sistema rígido de remuneração com produtividade reduzida o que dá, como resultado, um alto custo total para as empresas, baixos salários para os trabalhadores e uma reduzida capacidade de emprego, em especial, nos momentos de crise.” (PASTORE, 1994, p.137).

Por isso, seriam também responsáveis pela contratação informal de milhares de trabalhadores que, quando demitidos, se veem obrigados a recorrer à Justiça do Trabalho para a restituição de seus direitos. E a Justiça do Trabalho, sempre muito sobrecarregada com a entrada anual de, em média, dois milhões de processos, demora anos para pronunciar uma sentença definitiva ou permite a celebração de acordos entre as partes em sua grande maioria muito desvantajosos para os trabalhadores.

Mas, com 922 artigos de leis a reger o mercado de trabalho, não se pode deixar de reconhecer a estrita regulamentação das relações de trabalho no Brasil, que ainda recentemente ampliou, regulamentando, os direitos de mais duas categorias profissionais: empregados domésticos e cuidadores de idosos, doentes e crianças. E apesar dos 922 artigos de leis a reger o mercado de trabalho, subsistem no Brasil o trabalho escravo, o trabalho infantil e a remuneração inferior ao salário mínimo, o que significa que a regulamentação não evita a precarização das relações de trabalho.

Flexibilização das relações de trabalho é a expressão utilizada para referir-se ao aparecimento de novas formas de emprego, “relativas àqueles contratos de trabalho que se afastam da norma” (FREYSSINET J, 2009, p.27),

isto é, contratos de trabalho que, no Brasil, não estavam previstos na CLT, muito embora existissem de fato, disfarçados sob a forma de relações de trabalho juridicamente estabelecidas, como, por exemplo, o contrato de trabalho temporário, o contrato de prestação de serviços e o trabalho em domicílio, agora regulamentados sob essas denominações. Afirma-se que essas relações de trabalho são fruto do processo de flexibilização e, por isso, são consideradas novas relações de trabalho, pois fogem do estabelecido pela CLT, que previa apenas contrato de trabalho por tempo indeterminado, isto é, contrato selado entre o trabalhador e um único empregador com jornada de trabalho de oito horas.

Precarização das relações de trabalho é expressão utilizada para demonstrar o agravamento da situação dos trabalhadores no mercado de trabalho, agora muito mais estreito e exigente devido à reestruturação produtiva, cuja lógica organizacional se fundamenta na redução dos custos da produção com a introdução da mais sofisticada tecnologia e, em decorrência, com a redução de postos de trabalho e com a intensificação de relações de trabalho intermitentes, como, por exemplo, o trabalho terceirizado e o contrato temporário de trabalho, que impedem o pleno acesso dos trabalhadores aos benefícios sociais previstos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), formas de contratação de trabalho que chamam a atenção não por sua novidade, mas por sua dimensão e na falta de perspectiva de sua reversão.

Com efeito, com exceção do banco de horas, as demais formas de trabalho precário sempre existiram no Brasil, disfarçadas seja como compra e venda de serviços entre produtores independentes, seja como contratação de trabalhadores por tempo indeterminado, razão pela qual sempre foram muito altos os índices de rotatividade da força de trabalho em todos os ramos da atividade econômica. A precarização das relações de trabalho é, pois, fenômeno que independe do estágio de desenvolvimento do capitalismo por ser um de seus traços característicos, considerando-se que o mercado de trabalho jamais alocou toda a força de trabalho disponível, registrando sempre níveis significativos de desemprego ou de subemprego; os salários sempre foram insuficientes para garantir a satisfação de todas as necessidades da grande maioria das famílias dos trabalhadores; as tarefas realizadas no emprego não ofereceram a oportunidade de crescimento pessoal e profissional ao maior número de trabalhadores, permitindo-lhes a satisfação de suas necessidades de autoestima e autorrealização; a aposentadoria, após décadas

de trabalho, nunca foi suficiente para sustentar a qualidade de vida na velhice, etc.

A precarização das relações de trabalho tem origem no poder de pressão das empresas sobre o Estado e os trabalhadores para impor as condições de reprodução ampliada de seus capitais *ad infinitum*, poder que resulta das inúmeras estratégias de que sempre dispuseram nas diferentes conjunturas históricas, nacionais e internacionais, para determinar a configuração dos mercados de trabalho conforme os seus próprios interesses, e, em consequência, para determinar as condições de trabalho, e, por extensão as condições de vida dos trabalhadores, sempre muito desfavoráveis. Senão, vejamos:

- pressionam o Estado a adotar uma política fiscal, industrial, comercial, isto é, uma política econômica que lhes seja vantajosa, com a ameaça de redução de investimentos, paralisação temporária de produção e mesmo mudança de sua e/ou suas unidades produtivas para outros países que lhes ofereçam incentivos de toda ordem, não só isenção fiscal, mas também mão-de-obra abundante e desorganizada politicamente, portanto, muito mais barata. Isso significa queda na arrecadação fiscal e fechamento de postos de trabalho, ou seja, aumento das taxas de desemprego e agravamento dos problemas sociais;
- tratando-se de grandes empresas e corporações, o fechamento de unidades produtivas significa não só queda na arrecadação fiscal, mas também a não transferência de novas tecnologias para a modernização da economia – de extraordinária importância para os países tecnologicamente dependentes, como o Brasil -, além de provocar o fechamento de médias e pequenas empresas que gravitam ao seu redor, dada a intensificação do processo de terceirização de suas atividades, recrudescendo a redução da arrecadação fiscal e o desemprego;
- em condições que consideram adversas – impostos e encargos sociais elevados, dentre outros fatores - as grandes empresas e corporações reduzem seus investimentos – e mesmo deixam de investir – em atividades produtivas para investir no mercado financeiro internacional altamente especulativo, pois desregulamentado, desorganizando os mercados de trabalho e

exercendo total controle sobre o poder aquisitivo das moedas dos países nos quais investiram seu capital financeiro para obter lucros com o pagamento de juros altos;

- em cenários conjunturais favoráveis para a conquista de novos mercados, as grandes empresas e corporações investem maciçamente não só em pesquisa científica e tecnológica para a invenção de produtos e maquinário sempre mais sofisticados, capazes de substituir a força de trabalho, como também investem maciçamente em estudos de reorganização do processo de trabalho para a implementação de uma nova lógica organizacional que intensifica o trabalho e dispensa a contratação de novos trabalhadores;

- a formação de redes empresariais nacionais e internacionais, *joint ventures*, fusões, alianças estratégicas são outra estratégia das empresas para manter e/ou aumentar seus lucros e conquistar mais e mais mercados, estratégia que resulta sempre não só na reestruturação dos mercados de trabalho, mas também e, sobretudo, em desemprego;

- no cenário de globalização da economia e, portanto, de intensificação da competição, e da consolidação de uma nova lógica organizacional – o sistema *just-in-time/kanban*, cuja característica principal é a produção orientada pela demanda, que supõe o fim dos estoques, - as empresas pressionam o Estado para a institucionalização de novas e precárias relações de trabalho: terceirização, subcontratação, contrato temporário de trabalho, banco de horas, jornada parcial de trabalho, contrato de prestação de serviços, trabalho em domicílio, etc., sempre prejudiciais ao trabalhador;

- no novo cenário econômico mundial, as empresas exigem novas e sofisticadas competências profissionais dos trabalhadores: diplomas de ensino médio e superior; cursos especializados em quase todas as áreas; domínio da língua inglesa; experiência profissional; determinados atributos de personalidade, como por exemplo, saber trabalhar em equipe, ter iniciativa, criatividade, espírito crítico, etc. e submetem a candidatura a um emprego e/ou a manutenção no emprego ao preenchimento dessas exigências. Lembre-se que no

caso específico do Brasil, as empresas nunca investiram maciçamente na formação dos trabalhadores e eles jamais tiveram acesso à educação de qualidade. Essas exigências dificultam o ingresso de milhares de trabalhadores no mercado formal de trabalho e, ao mesmo tempo, desorganizam a sua vida pessoal e familiar na medida em que se veem obrigados a voltar aos bancos escolares e frequentar cursos de formação continuada para sempre;

- todas essas estratégias das empresas repercutem imediatamente sobre o movimento sindical dos trabalhadores, cujo poder de barganha por melhores condições de trabalho, aumentos salariais e estabilidade no emprego se reduz consideravelmente.

Essas considerações nos permitem concluir, tal como David Harvey (2011, p.61): “A relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises. Mas hoje em dia o principal problema reside no fato de o capital ser muito poderoso e o trabalho muito fraco, não o contrário.”.

Mas, o processo de precarização das relações de trabalho, que se intensificou nos anos de 1990, não significou e não significa perda dos direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), porque as diferentes formas de trabalho considerado precário foram regulamentadas por decreto lei, garantindo-se o exercício dos direitos básicos dos trabalhadores, com exceção da terceirização cujo projeto de regulamentação está em trâmite no Congresso Nacional, muito embora seja regida pela súmula 331 editada em 1997 pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Assim, se as novas relações de trabalho foram regulamentadas por decretos-leis a partir da década de 1990, que garantem o acesso dos trabalhadores aos direitos assegurados pela CLT, e se nem todas as relações de trabalho consideradas novas surgiram no Brasil apenas nas últimas décadas do século XX, mas sempre existiram ao longo do século passado, há de se rever o significado destes processos de flexibilização, desregulamentação e precarização das relações de trabalho para melhor compreender as novas dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores no mercado de trabalho a partir da globalização da economia e das transformações da organização do processo de trabalho com a reestruturação produtiva, tal como demonstraram os estudos de David Harvey (1992),

Manuel Castells (2011), Claus Offe (1989), Hobsbawn (1995), Ricardo Antunes (2006), Sennett (1999) e muitos outros.

A CRISE DA ECONOMIA MUNDIAL E AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO

As novas relações de trabalho consolidaram-se no contexto da crise da economia mundial, que se iniciou na segunda metade da década de 1960, quando se evidenciaram as razões do fraco crescimento econômico e de sua persistência:

- o esgotamento relativo do paradigma taylorista/fordista por sua comprovada ineficiência produtiva, isto é, por sua rigidez tecnológica e organizacional que inviabiliza a inovação de produtos com sua produção padronizada em massa;
- a instabilidade dos mercados, cuja consequência era a necessária adaptação da produção ao dinamismo da demanda, agora assentada na exigência de qualidade dos produtos;
- o aparecimento de novos padrões de consumo a exigir inovação de produtos;
- a globalização financeira, com o fim do Tratado de Bretton Woods, da qual se tornaram reféns todos os países do mundo, sobretudo aqueles em processo de desenvolvimento, onerando com juros altos e desregulamentados as atividades produtivas já pressionadas pela elevação dos preços dos insumos industriais devido à crise do petróleo com a formação da Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP) em 1973; (HOBSBAWM, ERIC: 1995)
- a rígida regulamentação dos mercados de trabalho em vários países industrializados e as pressões sindicais que aumentaram os salários ao longo dos “anos dourados” e exigiram benefícios sociais, com o consequente aumento de impostos e encargos sociais dificultando a sobrevivência de muitas empresas e/ou reduzindo consideravelmente a sua margem de lucros, o que significava redução de investimentos.

Das crises, como se sabe, nascem as soluções, pelo menos temporárias, engendradas pela própria realidade em crise. E a realidade da crise em curso nas últimas décadas do século passado permitiu vislumbrar

algumas iniciativas para amenizá-la:

- a redução das barreiras alfandegárias como instrumento para a expansão dos mercados, necessidade própria do regime capitalista de produção e fundamental em situação de crise, o que intensificou o processo de internacionalização dos mercados – globalização comercial;
- a reestruturação produtiva: adaptando-se as tecnologias de informação de base microeletrônica, desenvolvidas sobretudo, mas não exclusivamente, pela NASA durante o período mais crítico da Guerra Fria, ao processo produtivo e de prestação de serviços e conjugando-as aos métodos gerenciais do processo de trabalho aprimorados no Japão (*toyotismo*), procedeu-se, nas palavras de David Harvey (1992, p. 141), à flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos padrões de consumo, desatando-se os três nós górdios que provocaram a crise econômica mundial.

No Brasil, a crise econômica assumiu o seu ponto culminante nos anos de 1980 quando os índices de inflação atingiam dois dígitos ao mês, e, conseqüentemente, eram muito baixos os índices de investimento, altíssimos os de desemprego e muito forte a pressão dos credores internacionais – também em crise - para o pagamento de nossa dívida externa. Essas dificuldades obrigaram as autoridades a recorrer ao Fundo Monetário Internacional – FMI que, em troca, impôs a reestruturação econômica, cujos pilares deveriam ser o rígido controle da inflação com a contenção do déficit público devido ao descontrole fiscal, isto é, devido ao descontrole dos gastos públicos, e a privatização da maioria das estatais. Foram cinco planos econômicos - quatro deles fracassados - visando à estabilização da moeda e a retomada do crescimento econômico: Plano Cruzado de 1986; Plano Bresser de 1987; Plano Verão de 1989; Plano Brasil Novo ou Plano Collor de 1990; e, finalmente, Plano Real de 1993. Com o Plano Real foi possível o controle da inflação e o início da retomada do crescimento econômico, porém novamente interrompido com a crise da Ásia de 1997. Assim, nessas décadas de enormes dificuldades econômicas e financeiras que duramente atingiam a classe trabalhadora brasileira com o desemprego e a inflação, foram oficialmente aceitas as novas relações de trabalho como alternativa para a redução do desemprego, configurando-se o processo de flexibilização das relações de trabalho.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O MERCADO DE TRABALHO

A flexibilidade dos processos de trabalho se expressa na diversificação dos produtos, possível graças às máquinas computadorizadas, ao mesmo tempo em que permite às empresas inovadoras conquistar mais e mais mercados, uma vez que lhes permite atender os novos padrões de consumo fundados na inovação continuada. Assim, empresas incapazes de lançar a moda ou de acompanhar rapidamente a moda não sobreviverão no mercado nacional e internacional altamente competitivo.

E por que as novas tecnologias da informação e as novas técnicas de gerenciamento do trabalho permitem não só a integração das tarefas e de todas as etapas do processo produtivo, mas também a formação de redes empresariais nacionais e/ou internacionais – redes de produção, de distribuição, de comercialização – (CASTELLS, MANUEL: 2011, p. 232) com a terceirização de micros e pequenas empresas, tem início uma verdadeira revolução na organização do processo de trabalho de todas as atividades econômicas que, ao determinar a intensificação da internacionalização do processo de produção – globalização da produção - incide diretamente sobre as relações de trabalho e afeta a vida de todos os trabalhadores do mundo, pelas seguintes razões:

- 1ª) redução considerável dos postos de trabalho que resulta do rígido controle dos procedimentos operacionais para a eliminação de unidades repetitivas ou ineficientes;
- 2ª) desestruturação dos mercados de trabalho com a terceirização nacional e internacional da produção e da prestação de serviços, como, por exemplo, os serviços de informática;
- 3ª) produção orientada pela demanda, o que justifica o banco de horas e o contrato temporário de trabalho que acompanham os humores dos consumidores e as diferentes conjunturas econômicas, nacionais e internacionais;
- 4ª) desenvolvimento do sentimento de insegurança dos trabalhadores, continuamente ameaçados de desemprego seja pelas inovações tecnológicas, seja pelas novas técnicas de gerenciamento do processo de trabalho, seja pelas conjunturas econômicas nacionais e internacionais

5ª) *concentração do poder sem centralização do poder*, tal como se refere Sennett (1999, p.64) sobre a fragmentação do processo de trabalho com a formação de redes empresariais sob o comando estrito concentrado na grande corporação que decide não só o que, como, quando, quanto e onde produzir, mas também fixa metas de produção de difícil cumprimento, cuja consequência é a intensificação do trabalho nas empresas dependentes ou a sua substituição na rede;

6ª) exigência de novos saberes, quase sempre adquiridos nos bancos escolares, e de qualidades intelectuais, mentais, culturais, sociomotivacionais da pessoa do trabalhador para lhe permitirem a compreensão da totalidade do processo de trabalho, a versatilidade em várias tarefas, a capacidade de tomar decisões rápidas e corretas e a participação em equipes multifuncionais. São muitas, portanto, as exigências dos mercados de trabalho e impõem um enorme sacrifício e sofrimento para milhões de trabalhadores à procura de um emprego ou mesmo preocupados com a manutenção de seus empregos, pois será preciso voltar aos bancos escolares do ensino fundamental, médio ou superior, em cursos noturnos, frequentar aulas de informática, tentar aprender inglês, etc. ou conformar-se com a condição de excluído do mercado formal de trabalho; (ZARIFIAN, PHILIPPE: 2003);

7ª) redução do poder de barganha dos sindicatos, cuja preocupação e reivindicação principais passaram a ser a defesa do emprego.

Essa nova lógica organizacional tornou muito mais difíceis as condições de trabalho e, sobretudo, as condições dos mercados de trabalho que, por suas imposições, fizeram surgir o conceito de empregabilidade para referir-se à capacidade de candidatar-se a um emprego ou à capacidade de manter-se empregado, dadas as frequentes transformações do mundo do trabalho a exigir sempre novas competências profissionais. Além disso, a nova lógica organizacional oficializa novas relações de trabalho - flexibilização das relações de trabalho - cujas características justificam a qualificação de relações precárias de trabalho por impedirem o pleno acesso dos trabalhadores a todos os benefícios previstos na legislação trabalhista no Brasil, Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e/ou àqueles benefícios concedidos pelas grandes empresas para reforçar sempre mais a colaboração de seus trabalhadores.

AS NOVAS E PRECÁRIAS RELAÇÕES DE TRABALHO

a) Trabalho em regime de tempo parcial

Em 1998, foi aprovada uma medida provisória, em vigor sob o número 1709, regulamentando a contratação de trabalhadores por tempo parcial, garantindo-lhes, de forma proporcional, todos os direitos trabalhistas assegurados aos empregados por horário integral, como férias e 13º salário. Reza o art. 58-A da CLT: “Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a 25 horas semanais” e só poderá ser celebrado nas seguintes situações conforme o art. 443 do parágrafo 2 (BRASIL, 2010):

- serviços cuja natureza ou transitoriedade justifiquem a determinação do prazo;
- atividades empresariais de caráter transitório;
- contrato de experiência;
- quando autorizado expressamente por lei.

O contrato a tempo parcial significa salário parcial e direitos trabalhistas parciais, isto é, significa trabalho precário, porém, regulamentado. Deriva do processo de flexibilização das relações de trabalho com fundamento na crença de que a redução da jornada de trabalho poderia gerar emprego, o que não aconteceu em nenhum país do mundo. Empregos, como se sabe, são gerados somente com investimentos e, em alguns casos, como na indústria, com maciços investimentos.

Convém lembrar, no entanto, que a jornada parcial de trabalho pode ser interessante para milhares de trabalhadores, sobretudo mulheres, donas de casa e mães de família que, talvez, prefiram este tipo de emprego por lhes permitir, ao mesmo tempo, ter um salário e melhor cuidar de sua família. Nesse caso, não se pode qualificar a jornada parcial de trabalho precário por resultar de opção do trabalhador. Mas esse tipo de contrato será sempre qualificado de trabalho precário na ausência de opções de jornada integral de trabalho como forma de reduzir os custos da produção ou como fruto do processo de reestruturação produtiva.

b) Contrato de Trabalho Temporário

O contrato de trabalho temporário foi instituído pela Lei 6.019/74, regulamentada pelo Decreto 73.841/1974, que dispõe sobre as condições e possibilidades da celebração do contrato, estabelecendo as mesmas situações previstas para a celebração do contrato a tempo parcial, mas dele diferenciando-se no que se refere às condições para a sua realização, pois que o contrato temporário se dá pela intermediação de uma empresa prestadora de serviços temporários que deve declarar o motivo que justifica a demanda do trabalho temporário pela empresa tomadora do serviço e por que, enquanto o contrato a tempo parcial pode ser tanto por tempo indeterminado ou por tempo determinado, o contrato temporário não pode ter duração superior a três meses, salvo necessidade de prorrogação que deverá ser antecipadamente comunicada ao Ministério do Trabalho, desde que o período total não ultrapasse seis meses.

O trabalhador com contrato temporário tem direitos similares aos previstos na CLT para o trabalhador com contrato por tempo indeterminado, com exceção do direito ao aviso prévio, por razões óbvias, e aos 40% de multa do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, embora tenha direito à indenização por dispensa sem justa causa ou término normal do contrato, correspondente a 1/12 (um doze avos) do pagamento recebido. No entanto, caso sofra um acidente ou se afaste por motivo de doença não terá a estabilidade garantida aos trabalhadores com contrato por tempo indeterminado.

A medida provisória de número 1726, também do ano de 1998, prevê a suspensão temporária do contrato de trabalho de dois a cinco meses, mediante acordo entre patrões e empregados. Durante a suspensão do contrato o trabalhador deve receber do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, bolsa de estudos equivalente ao seguro-desemprego (em média 80% do salário) para cursos de requalificação profissional e, dependendo do acordo, cesta básica e ajuda de custo adicional. Passado esse período, o empregado deve ser recontratado e, se não o for, será demitido com todos os direitos.

O contrato de trabalho temporário é altamente vantajoso para as empresas que, orientadas pela nova lógica organizacional fundada nos princípios do toyotismo, produzem de acordo com a demanda, isto é, a produção acompanha as flutuações do mercado consumidor, razão pela qual as contratações são previstas para determinadas épocas do ano, sobretudo por ocasião das grandes festas. E, assim, as empresas se livram do pagamento de 40% do FGTS ao término do contrato, do pagamento dos encargos sociais

durante doze meses consecutivos, do pagamento de indenizações devidas a acidentes e/ou afastamento por doença e, normalmente, intensificam o ritmo do trabalho nos picos das contratações, ganhando em produtividade. Por essas vantagens, as empresas tendem a descaracterizar o contrato de trabalho temporário utilizando-se desse artifício para substituir trabalhadores com contrato por tempo indeterminado e, dessa maneira, reduzir os custos com mão de obra e com encargos sociais.

Para o trabalhador, o contrato temporário significa, antes de tudo, conviver com a interrupção, todos os anos, de pagamento de salário por alguns meses, adaptar-se continuamente a novas situações de trabalho, esperar por nova contratação, estar impossibilitado de planejar sua vida pessoal e familiar, como, por exemplo, planejar férias com os filhos, além de, normalmente, os salários percebidos serem inferiores àqueles pagos aos trabalhadores com contrato por tempo indeterminado. Mas, infelizmente, esta tem sido a porta de entrada para um emprego por prazo indeterminado, pois há sempre a perspectiva de efetivação na empresa para alguns poucos que se desdobraram no trabalho. Isso é precarização do trabalho.

c) Banco de Horas

O banco de horas foi regulamentado pela Lei 9.601/1998 e é outra modalidade de trabalho precário, pois significa o fim das horas extras com as quais o trabalhador aumentava seu salário. Trata-se de um sistema de organização do processo de trabalho segundo o qual a jornada normal de trabalho poderá ser reduzida em duas horas durante o período de baixa demanda pelos produtos e/ou serviços da empresa. Em momentos de elevação da demanda, o trabalhador compensará as horas não trabalhadas do período anterior e por elas não será remunerado. O limite de horas trabalhadas será sempre de 10 horas diárias, independentemente do fixado nas convenções ou acordos coletivos das diferentes categorias profissionais.

O banco de horas é considerado trabalho precário pelo fato de desorganizar a vida pessoal e familiar do trabalhador que não saberá com antecedência quando deverá compensar as horas não trabalhadas, além, é claro, de subtrair-lhe uma possibilidade de aumentar o seu salário.

d) Terceirização do Trabalho

A terceirização do trabalho é um dos princípios da reestruturação produtiva, mais especificamente do toyotismo, num primeiro momento implementada para se obter maior qualidade dos produtos e ganhos de produtividade com a transferência de operações secundárias do processo de produção – atividades-meios - para empresas especializadas; mas, logo as grandes empresas tomadoras de serviços perceberam outras vantagens na adoção da terceirização, sobretudo no que diz respeito à redução ainda maior dos custos do processo de produção com a sua fragmentação pelo mundo em busca de mão de obra mais barata e mais politicamente desorganizada do que em seus países de origem. Além disso, as redes empresariais que se formam com a terceirização – redes de produção, de distribuição e de comercialização - constituem um poderoso instrumento de conquista de mercados, graças não só à redução dos custos de produção e, em consequência, redução dos preços das mercadorias, mas também graças à presença da marca dos produtos em todas as partes do mundo.

Para os trabalhadores, a terceirização do trabalho significa, antes de tudo, desestruturação dos mercados de trabalho, pois os postos de trabalho são transferidos seja para outras regiões de um mesmo país, seja para vários outros países do mundo, desempregando e, ao mesmo tempo, empregando milhares de trabalhadores em condições muito diferentes daquelas da origem dos grandes capitais, isto é, com salários e encargos sociais muito menores, que seguem a regulamentação das relações de trabalho de cada um dos países envolvidos no processo. Isso significa que os empregos serão transferidos e mesmo criados onde as condições econômicas, políticas, sociais e culturais se mostrarem mais lucrativas para o capital, num processo de total desorganização dos mercados de trabalho que obriga milhares e milhões de pessoas a perambularem pelo mundo à procura de emprego.

A questão social do trabalho terceirizado e, portanto, a sua precarização, além da acima indicada, tem origem no fato de que nas empresas terceirizadas os trabalhadores não terão a mesma oportunidade de adquirir novas competências profissionais, pois a tecnologia com a qual trabalham não é a de última geração; não terão oportunidades de ascensão profissional porque normalmente essas empresas são de pequeno ou médio porte e nelas não existe quadro de carreira; sentem-se mais inseguros dada a

fragilidade econômica e financeira que as caracteriza, dependentes que são das grandes empresas tomadoras de seus serviços; não têm acesso a alguns importantes benefícios concedidos pelas grandes empresas, tais como restaurante, convênio de saúde, fundo de pensão, etc., além, é claro, de os salários serem muito inferiores àqueles que executam a mesma função em empresas não terceirizadas.

No Brasil, a terceirização do trabalho tem se orientado pela súmula 331, editada pelo Tribunal Superior do Trabalho em 1993, mediante a qual se estabelece a distinção entre terceirização lícita e ilícita e se prevê os casos possíveis de terceirização, ou seja: trabalho temporário para atender necessidade transitória de substituição de pessoal regular e permanente da empresa tomadora ou necessidade resultante de acréscimo extraordinário de serviços dessa empresa, portanto, como trabalho temporário; serviços de conservação e limpeza; serviços de vigilância e serviços especializados relacionados a atividades-meios do tomador de serviços. É terceirização ilícita a referente a atividades-fim da empresa tomadora de serviços, embora não haja consenso doutrinário sobre o que seriam tais atividades, o que dificulta sobremaneira a aplicação da regra e a fiscalização.

A instrução normativa nº 3, de agosto de 1997, editada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, assim define empresa prestadora de serviços a terceiros:

“A empresa de prestação de serviços a terceiros é pessoa jurídica de direito privado, de natureza comercial, legalmente constituída, que se destina a realizar determinado e específico serviço a outra empresa fora do âmbito das atividades-fim e normais para que se constitui essa última”. (BRASIL, 1997, P.1).

E empresa tomadora de serviços é conceituada como “como a pessoa física ou jurídica de direito público ou privado que celebrar contrato com empresas de prestação de serviços a terceiros, com a finalidade de contratar serviços” (BRASIL, 1997, P.1).

Hoje, a terceirização atinge todos os setores da economia e ultrapassa as fronteiras locais e nacionais e fez surgir o que se conhece por cadeia global de valor’ ou por ‘redes empresariais nacionais e internacionais’, pois quase todos os produtos são frutos do trabalho fragmentado, realizado em várias empresas do mesmo país ou de países diferentes. Processo que tende a crescer e a reforçar a interdependência de todos os países do mundo.

É muito vantajosa para as empresas tomadoras de serviços ou

empresas contratantes não só pelas razões já apontadas, mas também pelo fato de que no Brasil significa a fragmentação da classe trabalhadora, já fragmentada pela estruturação de seus sindicatos, em várias categorias profissionais trabalhando para uma mesma empresa ou numa mesma empresa, impossibilitando, portanto, a união de todos os trabalhadores em torno das mesmas reivindicações, o que reduz ainda mais o poder de barganha de todos os sindicatos.

A polêmica em torno da terceirização, seja no que dizia respeito à clara definição de atividade-fim e de atividades-meios, seja no que se referia à imposição de igualdade de condições – de salário, de jornada de trabalho, de proteção à saúde - aos empregados de ambas as empresas, da prestadora e da tomadora de serviços, deu origem a vários projetos de lei para a regulamentação da terceirização, todos eles alvo de críticas dos trabalhadores, sindicatos e centrais sindicais e em tramitação há mais de uma década.

Finalmente, um dos projetos de lei, o de número 4330, foi aprovado na Câmara dos Deputados em abril de 2015, devendo ser discutido ainda no Senado. Considerado o marco regulatório das relações de trabalho entre empresas contratantes e empresas terceirizadas, põe fim às discussões sobre a definição de atividades-fim e atividades-meio ao permitir a terceirização de todas as atividades da empresa contratante, excluindo-se as empresas estatais. O projeto torna as empresas contratantes responsáveis pelo pagamento de parte dos impostos e contribuições federais; obriga-as a estenderem vários dos benefícios sociais que distribuem aos seus próprios trabalhadores aos trabalhadores das empresas terceirizadas – alimentação, ambulatório e transporte – e a zelar pela sua segurança, higiene e saúde; prevê a criação de um fundo-caução para garantir o pagamento de todos os direitos dos trabalhadores previstos na CLT e garante também a validade dos acordos coletivos e convenções de cada categoria profissional.

Apesar de o projeto de lei garantir todos os direitos previstos na CLT aos trabalhadores das empresas terceirizadas, há resistências para sua aprovação no Senado e na segunda votação na Câmara dos Deputados devido às pressões dos trabalhadores para a sua rejeição, com fundamento no fato de que os trabalhadores das empresas terceirizadas ganham menos do que os das empresas contratantes, trabalham mais – em média três horas a mais do que os trabalhadores diretos -, são minoria – apenas 12.75 do conjunto dos

trabalhadores - segundo os dados da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e de Estudos Socioeconômicos) e na filiação obrigatória aos sindicatos que representam os terceirizados e não ao sindicato da atividade que realizam.

Enfim, a terceirização é uma realidade de fato no Brasil há pelo menos duas décadas e é tendência mundial, com o argumento de que intensifica a especialização das funções e, em decorrência, aumenta a produtividade do trabalho e a competitividade de todos os setores da vida econômica e de todos os países que participam das cadeias globais de valor. No Brasil atinge mais de doze milhões de trabalhadores, razão pela qual ou se proíbe definitivamente esta relação de trabalho ou deve-se regulamentá-la. Sem regulamentação, afeta ainda mais negativamente os trabalhadores que têm trabalhado sem segurança jurídica alguma.

e) Trabalho em Domicílio

Mas, a precarização das relações de trabalho se expressa em outras modalidades de contratação de trabalho, como, por exemplo, o trabalho em domicílio, muito comum nos setores industriais tradicionais, como o calçadista e o de confecções e cujas características são: exploração do trabalho direto, mediante emprego intensivo de mão de obra pouco qualificada e de baixo custo; subcontratação do trabalho; mecanização parcial e pontual; trabalho utilizado de acordo com as flutuações da demanda, portanto, trabalho intermitente, sem qualquer estatuto específico da CLT que o contemple. (LAVINAS *et al*, 2000) No entanto, para evitar problemas com as eventuais visitas dos fiscais do Ministério do Trabalho e Emprego, as empresas contratantes exigem desses trabalhadores carteira de autônomos, que transforma a relação em compra e venda de serviços entre produtores independentes, embora seja, de fato, uma relação clara de assalariamento, porém sem qualquer direito trabalhista.

É preciso distinguir entre trabalho em domicílio tal como acima caracterizado e teletrabalho, isto é, trabalho realizado na casa do trabalhador com vínculos empregatícios claramente definidos, isto é, com carteira de trabalho assinada pela empresa que, com isso, também reduz os custos da produção e/ou da prestação de serviços com economia de espaço, luz, água, telefone gastos com o trabalho presencial dos trabalhadores em seu território.

f) Contrato de prestação de serviços

Dentre as novas e precárias relações de trabalho, destaca-se o contrato de prestação de serviços no qual o trabalhador se constitui como pessoa jurídica; segundo essa nova modalidade de relação de trabalho, o trabalhador obriga-se a abrir uma empresa, recolher os impostos devidos, inclusive a totalidade de sua contribuição previdenciária, e, renunciar, como empresa que passa a ser, aos benefícios sociais previstos na CLT, como férias, 13º salário, repouso semanal remunerado, fundo de garantia por tempo de serviço, etc. Esta é, sem dúvida, a mais perversa inovação no mundo do trabalho, pois que, ironicamente, transforma o trabalhador em empresário e dele retira o acesso ao exercício de seus direitos trabalhistas. (DEDECCA, 2009, p. 138)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as distinções necessárias entre flexibilização, desregulamentação e precarização das relações de trabalho, o fato é que as grandes empresas e corporações sempre acabam por impor as condições que lhes são mais favoráveis para a reprodução ampliada de seus capitais, independentemente da regulamentação do mercado de trabalho onde atuam. E apesar de as empresas serem concessões do Estado e da sociedade, Estado e sociedade a elas se curvam temendo o desemprego que podem provocar e tratam de providenciar a regulamentação das novas relações de trabalho que lhes foram impostas e de atender a todas as suas exigências.

Foi o que aconteceu nas últimas décadas do século XX, quando oficialmente foram aceitas as 'novas' relações de trabalho pelo Ministério do Trabalho e Emprego e quando os trabalhadores a elas se submeteram como condição para garantirem emprego e renda. Isso significa que a regulamentação não impede a precarização, pois não tem o poder de evitar ou mesmo minorar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores no mercado de trabalho. Mas, tem o poder de garantir a todos os trabalhadores o exercício de seus direitos básicos, tal como previstos na CLT, independentemente do regime de contratação do trabalho.

De qualquer maneira, enfatize-se aqui o fato iniludível de que as grandes empresas e corporações determinam, em grande parte, não só a configuração dos mercados de trabalho, mas também as condições de vida das populações de todos os países, além de determinarem a configuração das cidades. Tomemos o exemplo da cidade de São Paulo: o processo de terceirização do trabalho dispersou a produção industrial por todo o território nacional para reduzir os custos da produção, dado que o crescimento econômico do município e de seu entorno veio acompanhado da elevação dos salários, da forte consciência sindical, do aumento dos preços dos terrenos e dos impostos territoriais, dos problemas de congestionamento do trânsito, etc., e transformou São Paulo numa cidade de prestação de serviços, onde as chaminés foram substituídas por espigões e os macacões dos operários das fábricas por paletós e gravatas. As indústrias desapareceram de São Paulo que é hoje centro financeiro, comercial, universitário, de saúde, cultural, de turismo de negócios, menos cidade industrial como foi por quase sete décadas do século passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

BRASIL, **Consolidação das Leis do Trabalho**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

_____, **Instrução Normativa nº 3 de 1º de setembro de 1997**. Ministério do Trabalho e Emprego, 1997. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/strucao-normativa-n-03-de-01-09-1997.htm>> Acesso 10 de janeiro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, v.1,2011.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **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. Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo, 2014.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Flexibilidade e regulação de um mercado de trabalho precário: a experiência brasileira. In GUIMARÃES, Nadya Araujo et alli: **Trabalho Flexível, Empregos precários?** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREYSSINET, Jacques. **As trajetórias nacionais rumo à flexibilidade da relação salarial**: a experiência europeia. In: GUIMARÃES, Nadya Araujo et alli, op. Cit., p. 27. 2009.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. 1914-1992. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVINAS, L. et al. **Trabalho a domicílio**: novas formas de contratualidade. IPEA, texto para discussão, Rio de Janeiro, nº 717, abr/2000.

OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado**. Brasiliense, 1989.

PASTORE, José. **Flexibilização dos Mercados de Trabalho e Contratação Coletiva**. São Paulo: LTR, 1994.

_____. **Encargos Sociais**: implicações para o emprego, salário e competitividade. São Paulo: LTr, 1997.

_____. **Trabalhar Custa Caro**. São Paulo: LTr, 2007.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: consequências do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

¹Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP; Mestre em Ciências Sociais pelo Instituto Superior do Trabalho da Universidade Católica de Louvain, Bélgica; Doutora em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Email: acyr.noemia@terra.com.br.

MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

MERITOCRACY IN EDUCATION FOR WORK: CONTRADICTIONS WORKERS IN TRAINING

Érika de Araújo Martins¹
Jerciano Pinheiro Feijó²
Adriana Alves da Silva³

RESUMO

O presente estudo debate a meritocracia como elemento ideológico norteador da formação dos trabalhadores. Analisa também, a relação da educação como mundo do trabalho. Adota como técnica o estudo bibliográfico. Tem como referencial Frigotto (1986), Rossi (1977), Arapiraca (1979) entre outros. É resultado parcial do Projeto de Pesquisa: o Lugar da Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação. O texto percorre os caminhos da educação profissional no Brasil apresentando uma visão panorâmica, olhando os primórdios quando havia a perspectiva de combate a criminalidade e a ociosidade, passando pela década de 1940 quando se introduz uma formação para a indústria e a década de 1970, período dos acordos do Brasil com a USAID, desvelando o desejo de produzir mão de obra necessária ao que exigia o mercado, vendendo ao trabalhador a Teoria do Capital Humano, engodo que o faz crer que quanto mais qualificado melhor será seu trabalho e seus ganhos, sem levar em consideração que esta melhoria é somente para poucos privilegiados e não para o conjunto da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Meritocracia - Capital humano - Educação profissional.

ABSTRACT

This study discusses the meritocracy as the guiding element of the ideological training of workers. It also analyzes the relationship of education to the working world. Adopts the technical bibliographic study. Its reference Frigotto (1986), Rossi (1977), Arapiraca (1979) among others. It is partially a result of the research project: the Professional Education Place the Federal Institutes of Education. The text on the trails of vocational education in Brazil presenting a panoramic view, looking at the beginning when there was the prospect of fighting crime and idleness, through the 1940s when introducing training for the industry and the 1970s, a period of Brazil's agreements with USAID, unveiling the desire to produce manpower required to requiring the market, selling the employee the Theory of Human Capital, con that does believe that the more qualified the better your work and your earnings without take into consideration that this improvement is only for the privileged few and not for the whole working class.

Keywords: Meritocracy - Human capital - Professional education.

INTRODUÇÃO⁴

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? (MARX, 1895, pág. 45)

A meritocracia é pano de fundo que norteia a formulação de políticas públicas para educação profissional no Brasil. Esse artigo busca verificar o panorama em que essa ideologia se inseriu e como ela contribuiu para ludibriar a classe trabalhadora, ansiosa por encontrar caminhos para ascender socialmente.

Nesse sentido, adotamos como conceito de meritocracia o posto por Vieira *et al* (2013), que a apresenta 'como um sistema social, político e econômico' onde são privilegiados os mais talentosos e capazes. Entendemos que a meritocracia não ataca o verdadeiro problema, que é a grande desigualdade social que se estabelece no Brasil, quase intransponível, mas vende essa ilusão. Na ideologia meritocrática ascender socialmente é fruto da luta individual e não de mudanças na própria estrutura social do país.

Acreditamos que desvelar o mito da meritocracia como ferramenta de ascensão profissional e social é dar à classe trabalhadora mais uma chave para superar o fosso da desigualdade. Denunciar o mito meritocrático é apontar as contradições do processo de formação educacional ao qual está submetido à classe trabalhadora.

O apontamento para o caminho de superação dessa situação nasce com o despertar, os próximos passos é o próprio operariado que deverá escolher dar.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil surgiu no início do século XX, quando no Rio de Janeiro o então Presidente do Estado Nilo Peçanha cria, através do Decreto nº 787/1906, nas cidades de Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul a Escola Profissional.

Em 1909, Nilo Peçanha agora como Presidente da República e com o propósito de retirar uma parcela da população: pobres, aleijados, cegos, surdos, órfãos, ex-escravos; da ociosidade e, conseqüentemente, do envolvimento com a criminalidade que retardava o crescimento do país, espalha sua ideal para as capitais dos Estados fazendo surgir à rede federal de ensino profissional através de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, nas capitais e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, sua cidade natal. (GOMES, 2006)

De acordo com Tavares (2012), através da instalação de empresas multinacionais no Brasil a partir de 1950 houve a necessidade de qualificar a mão de obra nacional. Desde esse momento o projeto educacional implantado fundamenta-se na Teoria do Capital Humano.

Mesmo sendo uma formação voltada para qualificar o indivíduo a atender as necessidades do mercado em expansão, ocorre à ampliação da Rede Federal de Ensino Profissional. Como consequência desse momento histórico, está a forte pressão, por parte destes estudantes, pelo acesso ao Ensino Superior, como ferramenta para ascender socialmente, promessa da Teoria do Capital Humano.

Sendo assim, o tensionamento da qualificação pela noção de Competência enfatiza os saberes tácitos e sociais sob os saberes formais, esta atestada normalmente pelos diplomas, além de valorização dos atributos subjetivos, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (ARRAIS NETO e CRUZ, 2011, s/p)

Libâneo (2001) aponta que na década de 1970, a Educação Profissional objetivava preparar as pessoas para ganhar sua própria subsistência e, conseqüentemente, alcançar a dignidade, o autorrespeito e o reconhecimento social como seres produtivos, essa é a marca da expansão via Sistema S⁵, criado ainda na década de 1940, mas que terá papel fundamental na qualificação da mão de obra nacional durante o chamado “milagre econômico”.

A preparação para o trabalho pressupõe o reconhecimento e o acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; além do levantamento de interesses, trajetórias e projetos de vida, entre outros fatores

como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sociorregionais próprios de um país muito diverso. (IFCE, 2013).

Na década de 1990, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso submeteu a política de educação profissional ao descaso, ensejando, de um lado, a contenção da oferta pública, e, de outro, o incentivo financeiro à ampliação da oferta da educação profissional privada.

Neste mesmo período - o de maior descaso no país com relação à Educação Profissional -, ocorre o desenvolvimento acelerado da robótica, da automação, da informática, dos meios de comunicação, reestruturando o mundo do trabalho de forma, até então, nunca vista. A velocidade com que ocorrem as transformações na esfera produtiva e financeira exige dos governantes um novo olhar na formação/qualificação da classe trabalhadora. (ARRAIS NETO e CRUZ, 2011)

No início do século XXI a educação profissional, reverte sua trajetória, ganha a atenção do Governo Federal e se consolida, como uma das principais políticas públicas implantadas pelo Estado brasileiro.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva ocorre uma expansão significativa da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em particular com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, oriundos das antigas Escolas Técnicas, e também a criação do Programa Brasil Profissionalizado que incentiva a implantação do ensino técnico integrado nas redes estaduais de ensino e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, que visa qualificar rapidamente mão de obra para as necessidades do mercado.

É mais uma vez vendido à classe trabalhadora, que a formação profissional será o *messias* que a libertará dos grilhões da pobreza, como que tele-transportando para o paraíso da riqueza. Uma ilusão que ultrapassa em muito o efeito da ótica, alcançando a crueldade da social.

A realidade é bem outra, somente os eleitos, os “mais capazes”⁶ terão a oportunidade de servir ao capital em uma condição especial, de forma que a imensa maioria da classe trabalhadora continuará a ocupar o lugar, não somente do subalternizado, como qualquer trabalhador, mas as esferas mais baixas da condição social.

ARMA IDEOLÓGICA DO CAPITAL: MERITOCRACIA

Como apontado no tópico anterior, o sistema nacional de educação tem ampliado sua atuação apoiando-se na teoria do Capital Humano, que reproduz a ideologia da meritocracia, em uma palavra, privilegiando a escolarização dos “mais capazes” para aprender, assim ocupando os melhores postos no mundo do trabalho. A análise desse fato é o principal motivo desse artigo.

Para nossos estudos utilizaremos o conceito de Meritocracia apresentado por Vieira *et all* (2013: pág.s318-319):

... a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

Segundo o escopo que reproduz a ideologia meritocrática, esta foi implementada com o objetivo de acabar, ou pelos menos diminuir, as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades iguais para todos. Tenta-se, utilizando esse método, retirar o foco das condições de aprendizagem que são postas aos estudantes e educadores, para fazer com que cada um passe a acreditar no mérito individual.

Não é sem razão a massificação do termo meritocracia, apresentando-o como diretamente relacionado a pessoas que fazem por merecer e, que por seu próprio mérito e competência, conseguem conquistar o que almejam e a isto está associado o processo educativo, meio pelo qual alcançam os objetivos de ascensão social.

Segundo Rossi (1977) essa ideologia transforma a educação no principal meio de mudança da realidade material, assim, concebida como responsável por selecionar e ordenar indivíduos de acordo com seu mérito. As notas, diplomas, títulos e certificados são obviamente “merecidos”, não

comprados ou apropriados. Contudo, como afirma Rossi (1977), oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas para população.

A realidade é que crianças da classe dominante tendem a conseguir uma formação de maior qualidade, por terem acesso a escolas com mais recursos pedagógicos, entre estes: professores melhor formados; livros didáticos atualizados; alimentação balanceada etc.

Ali se vende uma instrução que objetiva a continuidade dos estudos desde a educação primária até o nível superior. Na contramão dessa realidade as crianças das classes subalternas adentram um sistema deficitário em todos os aspectos, desde a falta de docentes, escolas com diversos problemas, somando a realidade social onde impera a exigência da busca por emprego e renda. De fato é uma ideologia a qual a escola é para “os mais capazes” e estes são os que pertencem a uma classe específica da sociedade, mas que por ela todos podem ascender socialmente.

Santos (2010) é taxativo ao afirmar que:

[...] laepistemologíaoccidental dominante fue construída a partir de las necesidades de ladominación capitalista y colonial y si asienta em lo que designo pensamiento abismal. Este pensamiento opera por ladefinición unilateral de líneas radicales que dividenlas experiências, losactores y los saberes entre los que sonvisibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que soninvisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedandel outro lado de la línea). Así, la realidade social es dividida em dos universos, el universo ‘de este lado de la línea’ y el universo del ‘outro lado de la línea’ [...] (SANTOS, 2010, pág. 9)

Em outras palavras, há uma educação para o lado da classe dominante e outra para a classe subalterna, contudo no modelo da Teoria do Capital Humano, onde se vende a ideologia da meritocracia, a educação é o meio para alcançar um melhor lugar social pelas pessoas dentro do modo de produção capitalista, como se elas pudessem, por seus dotes intelectuais, pelos saberes adquiridos e conquistas, transpor essa linha/barreira que separa esses mundos.

A função que a educação assume na nossa sociedade não é tão simples como o que é transmitido nesta corrente de pensamento, pois a realidade é outra. Kuenzer (1991) demonstra que de um lado temos aqueles

que obtêm um nível mais elevado no processo educativo, pois possuem maior renda e riqueza, de outro lado temos a maior parte da população que só tem a formação necessária para servir à classe dominante.

É uma constatação entre os estudiosos aqui utilizados que a permanência na escola depende da condição econômica da família, ainda, não podendo ser deixado de lado um fator extremamente importante: a qualidade das escolas, outra situação que se situa no campo das fronteiras dos visíveis e invisíveis é que: a qualidade das oportunidades educacionais variam de acordo com o lugar em que a pessoa vive, e esse lugar também varia de acordo com os recursos econômicos de cada família.

Em síntese, é importante reconhecer que a realização individual ocorre dentro de um contexto de oportunidades educacionais desiguais, pois as pessoas que não possuem condições para permanecer na escola tendem a trocá-la por empregos precarizados com o objetivo de suprir suas necessidades imediatas.

De certo, o problema consiste em uma classe que não possui meios para continuar a ir à escola, sendo estes expressos na falta de materiais ou até mesmo de suprimento das necessidades básicas pessoais. Uma classe que tem o foco em conseguir prover suas necessidades do presente, não tendo ambições futuras. O abandono à escola acontece não por falta de motivação, mas por conta de uma avaliação realista de suas possibilidades.

O MISTICISMO DA MERITOCRACIA

A realidade no Brasil é de coabitar com imensas contradições, estando à educação a frente destas. A relação educação e trabalho tem sido tema para estudo desde séculos passados, principalmente por clássicos da economia política, tanto pensadores positivistas quanto da teoria crítica. Neste meio inserem-se intelectuais da classe trabalhadora que almejam um novo projeto social. (LIMA, 2008)

Com fundamento nestes autores que debatem o modelo de educação, sobretudo, voltado à formação do indivíduo para o mundo do

trabalho, verificamos a necessidade de questionar esse modelo excludente, alicerçado na ideia de que a meritocracia seria um sistema justo, pois valoriza o que cada um consegue a partir de si próprio.

A promessa de mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória na “livre competição meritocrática” baseia-se na educação formalmente democrática proposta pelos “liberais” que se colocam apenas como uma alternativa conservadora-modernizadora ao conservadorismo tradicional. (ROSSI, 1977, p.75)

A ideologia capitalista busca de todas as maneiras extinguir a importância de ter boas condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos profissionais, para motivar o indivíduo a acreditar no seu mérito. Na atualidade, partindo desse pressuposto, o resultado tem sido premiar indivíduos pelo seu mérito, sejam eles estudantes ou profissionais, e punir os que não obtiveram sucesso na escola, sem oferecer uma atenção às necessidades apresentadas pelas escolas que não tiveram bons resultados. Essa competitividade, elemento principal da meritocracia, tem gerado de um lado uma cobrança por resultado sem, por outro lado, garantir valorização e a qualidade da educação com igualdade.

Nos últimos anos várias reformas e transformações ocorreram no sistema educacional com o objetivo de atender às novas demandas do sistema capitalista. A Reforma de Estado, ocorrida nos anos 1990, tinha como objetivo melhorar a distribuição dos recursos estatais, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático. Na realidade o que ocorreu foi uma adequação da administração pública brasileira às novas exigências da economia globalizada, comandada pelos princípios do neoliberalismo. As mudanças educacionais realizadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado, sendo essas (educacional e do Estado) expressões da lógica do atual padrão de acumulação capitalista. (FRIGOTTO, 1996)

Wagner Rossi (1977) afirma que a educação consiste em uma ação determinada pelas relações capitalistas a que estamos submetidos, sendo essas relações consolidadas através da lógica da luta de classes. A Educação é apresentada como instrumento de desenvolvimento econômico e é através dela que as diferenças econômicas entre indivíduos podem ser estreitadas,

porém, a educação, executada por intermédio do Estado capitalista e das grandes empresas que fazem parte do setor educacional, deriva das classes dominantes e esta em tempo algum será igual para todos, pois há a necessidade de impor uma classe a submissão em relação à outra, estabelecendo uma fronteira - parafraseando Santos (2010) uma linha entre os que estão do lado de lá controlando o saber e os que estão do lado de cá, sem ter acesso ao saber e ao poder.

Desta forma, o ensino e todo o sistema educacional reproduzem as necessidades de acumulação de capital. Existe uma relação de dominação, haja vista o interesse da classe burguesa em tornar o ensino sempre favorável ao seu próprio desenvolvimento. Em síntese, a educação no capitalismo desempenha uma função de criar mão de obra para o mercado de trabalho legitimando as desigualdades sociais.

A educação no sistema capitalista não elimina as diferenças de classe e nem oferece oportunidades iguais para todos, como afirmam os defensores do sistema meritocrático.

Mas é necessário que se demonstre que os fundamentos da meritocracia não resistem a uma simples análise que leve em conta as condições concretas em que se desenvolve a competição, que, teoricamente, é apresentada como livre disputada por adversários com idênticas oportunidades. (ROSSI, 1977, p.76)

A educação prepara e qualifica o trabalhador aumentando e melhorando a sua capacidade de produzir, gerando vantagens econômicas ao capitalista. A educação é responsável também por gerar a tecnologia o que eleva o aperfeiçoamento de novas máquinas e equipamentos. Esse desenvolvimento tecnológico deveria beneficiar ao trabalhador, porém no sistema capitalista ele se transforma em reprodução da exploração e, através do próprio sistema educacional, o proletariado continua a acreditar que ele é o maior beneficiado.

MERITOCRACIA E TRABALHO

Empregada ao trabalho, a meritocracia aparece sob o manto de promoção de justiça social, por disseminar a ideia de que é a escolarização associada ao esforço é o fator responsável pelo desempenho e progresso e, conseqüentemente, mobilidade e ascensão social. (ARAPIRACA, 1979)

Num exame mais detido e apurado constatamos que a meritocracia se revela como pseudo democrática e pseudo justa, pois não abre espaço para discussão com os envolvidos ou com outros setores da sociedade, despreza a luta coletiva do sindicato, além de estimular o individualismo, a rivalidade e a concorrência, apresentando apenas a classificação e as circunstâncias do status e das posições sociais sem levar em conta as características e potenciais de cada indivíduo.

Segundo Kuenzer (2001) a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular e tem finalidade específica de preparar pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas, localizadas nos níveis baixos e médios da hierarquia ocupacional.

Refletindo de acordo com essa afirmação, pode-se compreender que o trabalho varia de acordo com a posição social do indivíduo, pois a ascensão de forma meritocrática não pode acontecer quando não se tem acesso a oportunidades iguais para todos. O desejo de possuir um bom emprego não é suficiente para conquistá-lo. A problematização da relação meritocracia e trabalho ocorre na base da vida cotidiana. É difícil para um indivíduo que por não ter oportunidade de ir à escola ou de permanecer, concorrer com alguém que concluiu um curso de nível superior.

Como apontam Cruz, Carneiro e Arrais Neto (2014) sem condições de acesso ao sistema de ensino regular, o caminho desses trabalhadores para adentrar ao mundo trabalho são cursos de qualificação profissional, para 'adestrar' sua mão de obra, mesmo estando sujeito à baixos salários e a empregos desumanos.

Segundo o sistema meritocrático, os trabalhadores são livres para vender sua força de trabalho como quiserem, podendo escolher onde e como trabalhar, o sucesso será fruto do seu esforço, daí a necessidade de estar em constante formação/qualificação, seja pela via interna da fábrica como aponta Kuenzer (1991) ou pelos programas governamentais como citado acima, ou

ainda, em formação/qualificação/aperfeiçoamento oriunda do Sistema S como afirmou Libâneo (2001), já apontado no começo deste artigo. O que não muda em nenhuma desses meios formativos é a lógica meritocrática, afirmando que todos são iguais, que têm acesso as mesmas oportunidades no mundo do trabalho, onde se destacará aquele que se esforçar mais, isto é, que tiver mais mérito.

O conceito de Meritocracia infere que os indivíduos são tidos como iguais na perspectiva da capacidade de superação das dificuldades para obtenção de sucesso e ascensão profissional, desconsiderando o indivíduo na sua condição de classe social e do contexto de transformações no mundo do trabalho, pautado no “capitalismo flexível”. (CRUZ, ARRAIS NETO e CARNEIRO, 2014, pág. 80)

Segundo Marx (1895) essa liberdade e igualdade é uma farsa, pois para ser livre o indivíduo tem que possuir intencionalidade em seus atos e ser consciente daquilo que deseja realizar de forma coletiva e integrada com a comunidade e com o próximo. Nesse sentido, ser livre no modo de produção capitalista é hipocrisia, visto que o ser humano é dependente da propriedade privada, fazendo com que o indivíduo seja um ser egoísta voltado para seu interesse particular e dissociado da coletividade.

A meritocracia proposta para o mundo do trabalho deflagra a competitividade e estimula a individualidade. Esse modelo, segundo Dubet (2008), é uma forma de legitimar as desigualdades ao abrir a todos a competição pelas posições sociais, sobre o falso estigma da vitória decorrente do esforço individual e talento.

Nesse contexto, a atual política educacional brasileira mais uma vez evoca o mito da ascensão social pela educação se, por um lado, é louvável os investimentos crescentes na “pátria educadora”⁷ é também imprescindível deixar claro o caráter falacioso dessa ideologia.

CONCLUSÃO

Por meio desse estudo buscamos investigar a concepção meritocrática presente nas políticas educacionais brasileira em sua relação com o mundo do trabalho, sendo este modelo adotado pelos Estados, municípios e pela União.

Atualmente, uma série de políticas públicas tem sido implementadas com o objetivo de alavancar a qualidade na educação brasileira, muitas vezes alcançando o resultado oposto, como constatado na importância dada a Meritocracia.

Segundo os autores aqui estudados, a ideologia meritocrática, surge sob um discurso de benefício e impulsionador da qualidade da educação em prol do mundo do trabalho, isto é uma farsa. É um modelo excludente e alienante que se fundamenta na competitividade e individualidade, empobrecendo as relações sociais. A meritocracia pode ser compreendida como um modelo que surge para atender aos objetivos do Estado neoliberal, afastando o Poder Público de sua responsabilidade para com a qualidade de vida dos trabalhadores. Há uma inversão dos valores ao tentar transformar uma questão de âmbito coletivo em individual.

Na construção desses valores que se evidencia a relação que há entre meritocracia, educação e trabalho. Para muitos o significado da palavra é o bastante para aprovar a meritocracia como um sistema justo, porém, diante do exposto fica claro que a educação favorece à classe dominante. Segundo, a teoria crítica, um quadro de reversão pode ocorrer se a classe dominada perceber-se enquanto protagonista do processo de transformação da sociedade e buscar intervir na construção das políticas públicas.

O capital busca constantemente diminuir os gastos públicos com a educação para que este possa cada vez mais aumentar seu lucro. Por fim, podemos constatar que o modelo meritocrático tem acentuado a desigualdade social, se caracterizando como falácia e totalmente incoerente para com a ideologia que apregoa de oferecer oportunidades iguais para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital humano. Rio de Janeiro: FGV, 1979. (Dissertação de Mestrado).

ARRAIS NETO, Eneas; CRUZ, Keyla de Sousa Lima. As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. In **Revista Labor**. N.º 06 Vol. 01 2011. Disponível em: <<http://www.revistalabor.ufc.br/artigos3.php>> acessado em 10/10/2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Relatório de Avaliação Institucional 2012** – IFCE: Fortaleza: 2013a. (Mimeo).

CRUZ, Keyla de Sousa Lima; ARRAIS NETO, Eneas; CARNERO, Isabel M. S. P. Meritocracia Escolar e Educação Profissional: Um estudo sobre o PRONATEC. In **Revista Labor**. N.º 11 Vol. 01 2014. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/5_MERITOCRACIA_ESCOLAR_E_EDUCACAO_PROFISSIONAL.pdf - acessado em 20/02/2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Luis C. G. Cem anos de ensino profissional e técnico em Campos dos Goytacazes. IN: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991

LIBÂNEO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha** (1895). eBooksBrasil.com, Disponível: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>; acessado em 10/01/2015.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. Campinas-SP: Unicamp, 1977 (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montivideo-Uruguai: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa e.m Educação da Região Sul, 2012.

VIEIRA. C. M. *et all*. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun. 2013.

¹Estudante de Graduação do Curso de Bacharelado em Serviço Social do IFCE, membro do Grupo de Estudo Em Educação Profissional do IFCE, Bolsista do PIBIC/IFCE. e-mail:erika.m.araujo@bol.com.

²Professor do Instituto Federal de Educação – IFCE *Campus* Caucaia, Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA e Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC,jercianof@gmail.com.

³Professora do Instituto Federal de Educação – IFCE *Campus* Iguatu, Graduada em Serviço Social e Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC,adriana_as_ce@hotmail.com.

⁴ Este artigo deriva de um estudo desenvolvido pelo Projeto de Pesquisa: “O lugar da educação profissional nos Institutos Federais de Educação”, que ocorre no Instituto Federal do Ceará – IFCE *Campus* Iguatu, com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IFCE - PIBIC/IFCE.

⁵Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: www.senado.gov.br

⁶Entendemos com SAVIANI (2007), mais capazes como aqueles que obtém os resultados mais desejados pela escola e/ou pela empresa.

⁷Slogan adotado pela atual gestão do Governo Federal de Dilma Roussef.

RECEBIDO EM: Julho de 2015

APROVADO EM: Agosto de 2015

PRONATEC E MUNDO DO TRABALHO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO DA INFORMALIDADE?

PRONATEC AND THE WORLD OF WORK: PROFESSIONAL QUALIFICATION FOR MARKET INFORMALITY?

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento¹

RESUMO

Este texto propõe uma discussão sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec no âmbito da relação trabalho e educação, vez que o trabalho é condição intrínseca a existência humana. Partimos dessa compreensão para abordar as reflexões desse estudo e apresentar a dupla face do trabalho diante da sociabilidade contemporânea, tomando como fundamento a concepção marxiana e as contradições que se estabeleceram ao longo da acumulação do capital. Estas análises se fazem relevantes diante da problematização sobre para qual mercado de trabalho se qualifica mão de obra no Pronatec. Diante das contradições que dicotomizam trabalho e desemprego no capitalismo, abordamos o setor informal e as formas precárias, em que, contraditoriamente, o trabalho é tido como um direito social, pois o Estado deveria promover políticas de acesso ao emprego. Essa discussão permeia o contexto do Pronatec, pois este programa faz parte de uma política de educação profissional que visa à qualificação e a inserção do sujeito no mundo do trabalho.

Palavras – chave: Trabalho – Educação – Qualificação Profissional – Informalidade.

ABSTRACT

This text proposes a discussion of the National Program for Access to Technical Education and Employment - Pronatec in the context of labor relations and education, since the work is intrinsic condition of human existence. We start this understanding to address the reflections of this study and present the double-sided work on the contemporary sociability, taking as a basis the Marxian conception and contradictions that settled over the capital accumulation. These analyzes are made relevant in the face of questioning about what to labor market qualifies labor in Pronatec. Faced with the contradictions that dichotomize work and unemployment in capitalism, we address the informal sector and precarious forms, in which, paradoxically, the work is considered a social right because the state should promote access to employment policies. This discussion permeates the Pronatec context, as this program is part of a vocational training policy which aims at qualifying and the inclusion of the subject in the world of work.

Keywords: Work – Education – Professional Qualification – Informality.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec na perspectiva de compreender a relação trabalho e educação que permeia a qualificação profissional. Apresentamos a compreensão de trabalho como categoria intrínseca à produção da materialidade da existência humana e as formas de apropriação deste pelo modelo de produção capitalista. Analisamos as contradições que permeiam essa categoria, e a necessidade de qualificação de mão de obra demandada por este modelo de sociedade. Assim, apresentamos o trabalho a partir da sua dupla face entre trabalho humano concreto e trabalho produtivo abstrato.

Para tanto, buscamos analisar o trabalho enquanto elemento ontológico de construção da sociabilidade humana e a apropriação deste pelo modelo capitalista de produção. A fim de compreender as contradições que envolvem o trabalho no mundo contemporâneo. A partir dessa contextualização buscamos problematizar sobre a qualificação da mão de obra para este mercado, e os programas que veem sendo implantados como políticas de qualificação profissional e promessa de acesso ao emprego no Brasil durante o governo Dilma (2010 a 2014). Neste contexto, é que analisamos o Pronatec e suas configurações na relação trabalho e educação, considerando o trabalho como um direito social, contraditoriamente, apropriado como mercadoria e espaço de disputa social e ideológica.

O Pronatec é um programa criado no governo Dilma (2010 a 2014), que vem sendo implantado desde 2012, através do Decreto Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011. Tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O referido Programa oferta cursos na modalidade técnica de nível médio e formação inicial e continuada. Articula-se diretamente com a necessidade de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, tendo como um de seus objetivos ampliarem as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional.

Diante da relação trabalho e educação que permeia a proposta do Pronatec problematizamos sobre qual mercado de trabalho e qual

trabalhador este programa está qualificando mão de obra. Abordamos a concepção de trabalho como direito, a noção de empregabilidade que permeia esse contexto e a necessidade do sistema capitalista criar alternativas para absorver mão de obra numa sociedade do desemprego estrutural, criando subterfúgios através do mercado informal.

Diante dessa problemática, nos fundamentamos a partir de teóricos como Marx (1982), Antunes (1995), Albornoz (2008), Cacciamali (2000), Assis (2002). A reflexão a cerca do mercado da informalidade se fundamenta sob a compreensão de que a condição de empregabilidade nessa sociedade relaciona-se as diversas estratégias do mercado de trabalho em absorver mão de obra. Assim a empregabilidade se refere a um contexto em que o indivíduo deve manter-se adaptável e qualificado para um mundo do trabalho em constante mutação.

O contexto das transformações político e econômicas nos remete à necessidade de qualificação profissional e as formas de reorganização do trabalho no capitalismo. A situação de desemprego perpassa as formas de reestruturação do capital e necessidade de expandir o mercado de consumo. Estes indicadores influenciam a demanda por qualificação profissional que demanda a necessidade do Estado promover política e programas de acesso ao ensino técnico, a exemplo do Pronatec.

SENTIDOS E METAMORFOSES DO TRABALHO: ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O *TRIPALIUM* DO CAPITALISMO

Paradoxal é que no mesmo século em que construímos instrumentos fantásticos que é o cérebro eletrônico, as imensas possibilidades de um magnífico progresso de conhecimento, fruto de muito trabalho humano, se vão frustrar em uma tecnologia destrutiva da natureza e distanciada da felicidade dos homens. (ALBORNOZ, 2008, p. 22)

A compreensão de trabalho no capitalismo difere em muitos aspectos da concepção de trabalho geral, trabalho concreto que possibilita ao homem a construção da sua sociabilidade, das suas condições materiais de existência, enquanto trabalho indissociável da condição humana. Desde o

limiar da relação capital e trabalho, este último se constituiu enquanto elemento fundamental do processo produtivo, mas não somente no sentido de promover a sobrevivência do homem enquanto sujeito do processo do trabalho, mas para promover o desenvolvimento dos meios de produção e acumulação do capital.

Para tanto, devemos compreender a dupla face do trabalho, que inicialmente nos remete a categoria trabalho em seu sentido ontológico, no qual o homem produz a si e a suas condições de sobrevivência através dele. Para Marx (1999, p. 10) “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.” A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende das condições materiais da sua produção. E ao produzirem materialmente sua existência os homens transformam a natureza, isto ocorre através do trabalho realizado que interfere na relação do homem com o meio.

De acordo com Marx (1999) o trabalho é elemento fundamental que diferencia o homem dos outros animais, pois antes de realizar qualquer trabalho o homem tem a capacidade teleológica de antecipar mentalmente a sua atividade e interferir no ambiente:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construir. O arquiteto não só modifica forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 15)

Portanto, o trabalho é elemento indissociável da vida humana. Na perspectiva marxiana envolve a produção da materialidade da existência humana a partir da sua relação com a natureza desde seus primórdios, e perpassa o desenrolar da história da humanidade e sua construção social. Desde condição ontológica, o conceito de trabalho em Marx, compreende a totalidade das relações sociais como categoria fundante do ser social e atividade inerente ao ser humano que o distingue de outros animais,

Atividade útil que busca a apropriação dos produtos da natureza sob uma ou outra forma, o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição, independente de todas as formas sociais, do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza. Ao contrário, o trabalho que cria valor de troca é uma forma de trabalho especificamente social. [...] O legislador Moisés sabia tão bem como Adam Smith, o inspetor aduaneiro, que o trabalho é uma fonte de riqueza material (MARX, 2008, p. 62/63).

O trabalho deve constituir-se como fonte de realização humana, vez que, é através deste que os homens constroem a sua própria história e produzem seus meios de vida, ou seja, as condições materiais de que necessitam para sobreviver. Para Marx (2013), “o trabalho é, antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação”. Nessa perspectiva, portanto, o trabalho deve ser expressão da criatividade e emancipação humana, pois “o que eles [os homens] são coincide com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (MARX & ENGELS, 1982, p. 27/28), assim, é que o trabalho se apresenta como condição indissociável da construção da vida humana e social.

No entanto, no modelo de produção capitalista o trabalho é apropriado como mercadoria e se confunde com o objeto produzido, fruto da força de trabalho humana, ora como trabalho vivo, ora como trabalho morto. Para Albornoz

“na submissão do trabalho ao capital a força de trabalho é dada como uma mercadoria. Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra os interesses do capital, pois o salário do operário fica muito aquém do valor que ele cria para o mercado” (ALBORNOZ, 2008, p. 40).

O trabalho corporificado torna-se uma mercadoria, tanto quanto o sujeito que o produz, pois de acordo com Marx

O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. (MARX, 2013, p. 23.)

Isto porque o trabalho no sistema capitalista é um mecanismo intercambiante de troca e acumulação de riquezas concentrada nas mãos de poucas pessoas, onde o trabalhador que detém sua força de trabalho vende-a em troca de um salário aos donos dos meios de produção. Nessa concepção o trabalho torna-se alienado, ou seja, alheio ao próprio trabalhador que se distancia da totalidade do sentido do seu trabalho e o torna uma mercadoria comercializável tanto quanto os produtos que esse trabalho alienado produz. Segundo Albornoz (2008, p.34) “o trabalho é alienado do trabalhador porque o produtor não detém, não possui nem domina os meios de produção”.

Mesmo os meios de produção tendo se desenvolvido ao longo da história do capitalismo, o trabalho ainda se constitui condição elementar para o processo produtivo nesse sistema, pois é através dele e por meio dele que o homem transforma a matéria em objetos dotados de sentidos e significados. Como, por exemplo, na fabricação de uma cadeira, esta é carregada de significados, pois no seu processo produtivo ela utilizou trabalho vivo, por traz da produção da cadeira existem diversos elementos que contribuíram para que a cadeira se transformasse no que ela é, e o principal elemento que possibilitou a transformação de uma matéria prima qualquer em uma cadeira foi o trabalho.

Nessa compreensão o próprio trabalho é dotado de significados. De acordo com Albornoz (2008) o trabalho tem vários significados, a definição de trabalho está relacionada ao contexto social e histórico:

Às vezes lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas. (ALBORNOS, 2008, p. 08)

O trabalho na contemporaneidade não expressa uma condição de realização humana, os significados que carrega está relacionado à condição de apropriação da força de trabalho pelo capital. O que o torna uma atividade exaustiva, dolorosa. De acordo com Antunes (2005, p. 11) “com o evoluir humano, o trabalho se converteu em *tripaliare* – originário de *tripalium*, instrumento de tortura -, momento de punição e sofrimento” e para

o trabalhador só os poucos momentos que não está trabalhando lhe causa alguma satisfação ou prazer, somente nos momentos de lazer, onde se encontra distante do ambiente de trabalho o trabalhador se reconhece enquanto ser humano.

Comumente, na contemporaneidade, a noção de trabalho muitas vezes se confunde com o emprego, o que devemos atentar para o fato de que são duas categorias diferentes, pois enquanto trabalho é uma condição inerente ao homem, o emprego é uma situação socialmente determinada que implica ter condições e direitos assegurados. Diante das metamorfoses do capitalismo contemporâneo alguns teóricos tem apresentado a tese do fim da sociedade do trabalho, em que ressalvadas as diferenças entre eles, todos comungam com a ideia de que o trabalho, hoje, não é mais a categoria sociológica central. No entanto, para Silva e Leite (1996, p.41) ao contrário das expectativas colocadas por Offe ao apontar “o fim da categoria trabalho como conceito sociológico fundamental, o estudo do trabalho está no centro das atenções dos sociólogos”.

Esta concepção remete-se à confusão que se faz entre trabalho e emprego, no entanto, como falar em crise da sociedade do trabalho se necessitamos, cotidianamente, dele para a construção da materialidade da nossa existência, que mesmo no âmbito da relação capital e trabalho se constitui elemento fundamental para impulsionar o processo produtivo. De acordo com Antunes (2005)

Podemos afirmar que as teses que defendem o fim da centralidade do trabalho, como traço constitutivo da chamada “crise da sociedade do trabalho”, sua substituição pela esfera comunicacional ou da intersubjetividade encontram seu contraponto quando se parte de uma concepção abrangente e ampliada de trabalho, que contempla tanto sua dimensão coletiva quanto subjetiva, tanto na esfera do trabalho produtivo quanto improdutivo, tanto material quanto imaterial, bem como nas formas assumidas pela divisão sexual do trabalho, pela nova configuração da classe trabalhadora, entre os vários elementos aqui apresentados. (ANTUNES, 2005, p. 38).

Nesse sentido, falar da crise da sociedade do trabalho seria apontar uma crise da própria existência humana. Além disso, nunca se trabalhou tanto como diante da lógica de produtividade, consumismo, competitividade e exploração cada vez mais intensa da força de trabalho no

âmbito do capitalismo contemporâneo. Como falar do fim da sociedade do trabalho, se é o trabalho vivo ou morto que move as bases produtivas do capital? Se há milhões de desempregados e despossuídos a procura de um emprego para sobreviver, pois somente através do trabalho, mesmo apropriado pelo capital, poderão garantir suas condições mínimas de sobrevivência?

O que vivemos na verdade é uma crise na sociedade do emprego, com perdas de direitos no modelo de trabalho assalariado, onde na lógica capitalista permanece metamorfoseando-se sob as formas de trabalho precarizado, *part-time*², terceirizado, material ou imaterial. Outro aspecto da composição decorrente do processo de reestruturação da produção é a demanda nos setores de serviços maior do que nas indústrias.

Essa discussão nos remete ao contexto de implantação do Pronatec ao considerarmos que este programa surge em meio à necessidade de qualificação profissional para atender a novas demandas do mundo do trabalho. O Pronatec visa assegurar a qualificação profissional e o acesso ao emprego, o que se configura não somente como um emprego assalariado, mas também que o público desse programa se qualifique e desenvolva habilidades para se inserir no mercado de trabalho que se apresenta também na forma de trabalho informal.

A concepção de trabalho informal, ou melhor, designada por Cacciamali (2000) de setor informal, é expressa na condição de proprietários e trabalhadores que participam de uma produção em unidades produtivas micro ou pequenas, onde a relação capital-trabalho não se encontra bem estabelecida, seja na organização do trabalho ou no cumprimento das regras legais. Mas envolve ainda uma série de transformações político-econômicas em âmbito mundial e local que determinam as condições de trabalho e desregulamentação do setor formal de oferta de emprego. Estas transformações se referem ao processo de reestruturação produtiva que se inicia, no âmbito da organização do trabalho, com a crise do modelo fordista de produção:

A crise do fordismo e as consequentes tentativas de superação que a ela se seguiram significam um conjunto de mudanças econômicas, políticas e sociais que atingiram rapidamente, e de maneira profunda, praticamente todos os cantos do mundo. (LEITE & SILVA, 1996, p. 45)

Estas transformações no capitalismo exigem que o trabalhador busque alternativas para se inserir nesse mercado, através de cursos de qualificação, muitas vezes aligeirados que lhe garantam a possibilidade de manter-se empregável no mundo do trabalho. Além disso, empresas, organizações empresarias, e o próprio Estado promovem oferta de cursos de qualificação como, por exemplo, os cursos do Pronatec.

No âmbito do Estado do Piauí, nos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Piauí – SEDUC, as principais instituições que compõem o Sistema S aparecem com maior número de vagas e oferta na modalidade Formação inicial continuada (FIC) e técnica no período de 2011 a 2013. Com destaque para o Serviço Nacional de Aprendizagem que em 2013 ofertou 8.879 vagas, concentrando o maior número de vagas dentre as instituições apresentadas no quadro abaixo.

Tabela 1: Dados PRONATEC

OFERTANTE	Nº de VAGAS			OFERTA					
				2011		2012		2013	
	2011	2012	2013	FIC	TÉC	FIC	TÉC	FIC	TÉC
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC	4084	9685	8879	36	09	21	-	332	44
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI	862	794	2042	09	02	21	-	118	-
Instituto Federal do Piauí – IFPI	4186	5266	2561	46	11	36	-	27	14
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR	-	240	750	10	-	-	-	50	-
Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte	-	-	285					13	-
Secretaria da Educação e Cultura do Piauí	-	880	2748	-	03	-	-	-	08
Colégio Agrícola de Bom Jesus	-	820	2110	09	04	-	-	22	04
Colégio Agrícola de Floriano	-	240	750	06	-	-	-	13	7
Colégio Agrícola de Teresina	-	400	1183	10	-	-	-	17	6
TOTAL	9.132	18.325	21.308	126	29	78	-	592	83

Fonte: PRONATEC/SEDUC

Nesse quadro podemos constatar o crescimento do número de vagas desde 2011, ano da criação do programa, até 2013. Houve um crescimento da

oferta em todas as instituições, de forma mais acentuada na modalidade de Formação Inicial e Continuada. Mas podemos observar que as instituições que compõem o Sistema S apresentam o maior número de vagas e de oferta, dentre todas as instituições, com exceção do SENAT, com um número de vagas e oferta menor do que o Instituto Federal do Piauí.

No Piauí a Secretaria Estadual de Educação é um dos órgãos que são ofertantes e demandantes dos cursos do Pronatec, para alunos matriculados na rede pública de ensino. A preocupação com a qualificação de mão de obra é um fenômeno inerente às metamorfoses do mundo do trabalho, que se expressam na possibilidade do trabalhador manter-se empregável. A preocupação do Estado em promover políticas e programas de qualificação profissional surge da necessidade de uma resposta ao desemprego e miséria social, atrelada à falsa concepção de que a educação é o mártir capaz de resolver estes problemas sociais, inclusive, possibilitar a entrada no mercado de trabalho.

Arelada a essa situação, no setor informal é onde se encontram frequentemente pessoas menos qualificadas e com menores salários, pois um dos fenômenos que envolvem o setor informal é o auto emprego, que de acordo com Cacciamali,

“são estratégias de sobrevivência empreendidas por pessoas que, por apresentarem dificuldades de reemprego ou de ingresso no mercado de trabalho, ou por opção, auferem renda através de formas de trabalho por conta própria.” (CACCIAMALI, 2000 p. 164).

A relação desse fenômeno com os cursos do Pronatec se dá na medida em que se propaga a ideia de formar uma cultura do empreendedor, ao ofertarem cursos como administração de empresas e formações pelo Sebrae. Inclui-se também nessa perspectiva a formação continuada para trabalhadores que já se encontram no setor informal, como forma de certificar o saber construído através do trabalho.

A Educação Profissional permeada do ideário neoliberal e constituída enquanto propulsora do desenvolvimento social e econômico da nação tem cumprido o papel de política compensatória para a inclusão na informalidade (SALES, 2012), dentre muitas outras, como programas de incentivo ao empreendedorismo e de financiamento, que oferece crédito ao pequeno empreendedor, muitas vezes, oriundo do setor informal incentivado a se tornar um microempreendedor.

O TRABALHO COMO DIREITO NA SOCIEDADE DO DESEMPREGO

O trabalho na sociabilidade contemporânea tornou-se uma condição intrínseca do processo de produção no capitalismo, sendo que este sistema sustenta a desigualdade social na sua essência, é necessário que o Estado assegure direitos sociais para promover condições mínimas de dignidade e cidadania. Assim, o trabalho condição inerente à existência do homem nessa sociedade passa a se reivindicar também como um direito. Compreender o trabalho como um direito nesse contexto nos leva a reflexão sobre o conceito de cidadania e a relação do trabalho com a concepção de empregabilidade.

A cidadania no capitalismo é um elemento da divisão estrutural de classes desse sistema. Para quem e o que se configura como cidadania numa sociedade que nega direitos sociais mínimos de sobrevivência humana, como por exemplo, ter acesso a alimentar-se, vestir-se, ter uma moradia? A condição animal do homem torna-se elemento principal de sua existência, pois o acesso a outros espaços de emancipação humana são limitados aos, mas pobres. Aos que tem acesso apenas ao básico a sua sobrevivência não pode desfrutar de espaços que possibilitem cultivar a arte, a ciência, ou seja, emancipar-se. Há ainda neste sistema, os que não têm acesso nem mesmo ao necessário para sobreviver. Daí o papel do Estado promover políticas de assistência a esse público.

O conceito de cidadania perpassa todos esses indicadores sociais, inclusive, a atividade produtiva que um sujeito exerce nessa sociedade. A empregabilidade nesse sistema é um dos fatores determinantes da condição de cidadania, pois é através do trabalho e pelo trabalho que o homem se insere na vida social. É o trabalho assalariado e/ou apropriado no processo produtivo que lhe dá condições de se tornar um consumidor de bens e serviços oferecidos pelo mercado. A quantidade de bens e serviços que um indivíduo tem acesso nessa sociedade determina sua situação de cidadania. De acordo com Assis (2002)

O direito ao trabalho remunerado surge na história moderna em algumas Constituições contemporâneas como contrapartida necessária do direito de propriedade privada, ambos constituindo fundamentos da cidadania nas democracias representativas; para o cidadão não proprietário, esse direito está em um plano equivalente ao do direito de propriedade para os proprietários (ASSIS, 2002, p. 103)

A compreensão do trabalho como um direito na sociabilidade do capital se remete ao trabalho assalariado, pois constituiu uma condição de cidadania ampliada,

difundida com as medidas intervencionistas propostas pelo keynesianismo no século XX, principalmente, após a década de 1929, como possibilidade de conter a crise do estado capitalista. No contexto dessas políticas Assis (2002, p.103) analisa que:

O direito de propriedade implicou a cidadania (limitada), enquanto a cidadania (ampliada) implicou o direito ao trabalho remunerado. A expressão prática deste último foi o Estado do bem-estar social, promovido no pós-guerra sob a liderança dos partidos de tendências socialistas nos Estados Unidos, na Europa Ocidental, na Austrália e no Japão. (ASSIS, 2002, p. 103)

No Brasil essa concepção surge, timidamente, com o Estado desenvolvimentista. Pois com o avanço do processo de urbanização do país surgiram demandas crescentes das massas que se defrontavam com um padrão de desenvolvimento que não possibilitava uma distribuição de renda, e aumentava a miséria, ocasionada pelo desemprego e baixos níveis de salário. Para Assis (2002, p.103) “no Brasil, o reconhecimento da cidadania ampliada é um fenômeno tardio (1988)”. Mas que impulsionou o Estado a tomar medidas intervencionistas como a promoção de políticas de acesso e promoção de emprego e renda.

É nessa perspectiva que surge, por exemplo, o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) tem sido executado e idealizado como um programa para inserir os sujeitos no mercado e capaz de combater o desemprego, que habilite o trabalhador em uma profissão e/ou atividade rentável e produtiva para o desenvolvimento econômico e social, sendo também uma proposta de qualificação de mão de obra necessária ao mundo do trabalho.

No entanto, com as novas formas de organização do trabalho, o advento do neoliberalismo, desregulamentação do mercado se acentua a diminuição do trabalho assalariado e o aumento do setor informal que reflete na condição de cidadania.

De acordo com Cacciomali (2000)

“a apreensão de diferentes formas de participação na produção e a análise das contradições concretas do uso da força de trabalho são de fundamental importância para avaliar as circunstâncias de reprodução da população, da definição e do evoluir da cidadania” (CACCIOMALI, 2000).

O trabalho na era da informatização se contrasta com a informalidade, que surge em meio às adversidades do cotidiano de trabalhadores que não encontram vaga no mercado de trabalho e buscam no setor informal uma alternativa de sobrevivência, funcionando como uma forma de envernizar o mal estar do capitalismo diante da miséria e do desemprego. A situação de informalidade era característica dos

países periféricos durante a hegemonia do modelo taylorista/fordista, no entanto no processo de transição para o modelo de acumulação flexível essa situação começa a se expandir também nos países mais desenvolvidos, decorrente do enxugamento da mão de obra nas indústrias, da fragmentação do operariado e da modificação dos contratos. O trabalho informal foi sendo apropriado pela lógica produtivista e se constituindo importante para a manutenção da sociedade capitalista na medida em que se condicionou à acumulação de riquezas.

Não obstante, o trabalho informal já existia antes do processo de reestruturação e da acumulação flexível advindo das transformações da década de 1970 (SALES, 2012), a informalidade é um fenômeno anterior ao processo de reestruturação produtiva, embora em realidades distintas nos países centrais comparados aos países subdesenvolvidos, no entanto esse meio foi afetado pela reestruturação produtiva com o advento das formas de subcontratação e terceirização, e passou a se configurar na relação capital-trabalho e nas formas de precarização do trabalhador.

Diante dessa compreensão a empregabilidade é um termo utilizado tanto no sentido de trabalho assalariado, formal, regularizado como para o trabalho informal, precarizado, *part-time* que mesmo não possibilitando o acesso a garantias sociais, produzem renda. Nessa concepção é que a empregabilidade é um disfarce da sociedade do desemprego, pois:

O drama social do desemprego no Brasil começa pelo massacre da expressão real por limitações estatísticas. O IBGE, responsável pela apuração do índice oficial de desemprego urbano, só o faz regularmente para as seis maiores regiões metropolitanas. O índice oficial mensal de desemprego refere-se ao que se poderia chamar de desocupação absoluta, isto é, a situação na qual, no período de referência (semana ou mês) a pessoa não exerceu nenhuma atividade. Se tiver vendido pastéis na praia no fim de semana é considerada ocupada. (ASSIS, 2002, p. 96)

O debate sobre qualificação do trabalhador perpassa todos esses indicadores de demanda de empregabilidade relacionadas as transformações socioeconômicas e políticas. Diante desse contexto, os cursos do Pronatec são ofertados de forma a atender um público em situação de desemprego e de vulnerabilidade social, como técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; Técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano; Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

Esse público em situação de desemprego ou vulnerabilidade social é mão de obra barata a um mercado de trabalho que cria fundos de reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas neste estudo o trabalho torna-se, portanto, uma categoria importante para a análise da temática do Pronatec, considerando as contradições geradas pelo capital, ao propor qualificação de mão de obra para o mundo do trabalho. Contradições estas decorrentes da apropriação do trabalho como mercadoria no âmbito do modelo de produção capitalista, que em momentos de crise procura alternativas de reestruturação e organização do trabalho para sustentar esse sistema de desigualdade e exploração da força de trabalho.

Foi possível apreender dessa investigação, em confluência com a teoria marxiana, que o trabalho na sociabilidade do capital constitui ao mesmo tempo uma forma de construção social e negação do homem enquanto gênero humano, pois as relações de trabalho apropriadas pelo capital desumaniza a própria atividade humana como havia postulado Marx no século XIX. Assim, os cursos de qualificação ao se adequar a esse sistema visam qualificar um trabalhador que seja empregável, tenha competências para se inserir no mercado de trabalho, negligenciando a formação do homem enquanto um sujeito completo.

Isto porque, o próprio processo de trabalho no âmbito do capital se descaracteriza como uma condição de realização humana, intrínseca ao ser humano, e funciona apenas como instrumento de potencialização das forças produtivas do capital. Nesse processo o homem confunde-se com o próprio instrumento de trabalho, se torna tão coisa quanto à coisa que produz. No entanto, devemos compreender que é possível pensar num outro modelo de construção da sociabilidade, que possibilite a construção de significados do trabalho para além da lógica do capital.

Pois este modelo não consegue absorver a mão de obra disponível, tendo que criar condições de empregabilidade para o público que egresso dos cursos técnicos. Porém, ao contrário da ideologia que enxerga a educação como responsável pela inserção no mundo do trabalho, devemos atentar para o fato de que a educação sozinha não consegue gerar políticas de emprego e renda.

Não estamos, contudo, negando a necessidade de qualificação profissional e tampouco sua importância no contexto de um sistema que exige trabalhador qualificado. Mas é necessário um atento olhar a um projeto mais amplo para além da

implantação de programas e políticas de educação profissional para suplantar a condição de sociedade do desemprego e da informalidade em que vivemos. Pois, concomitantemente, a implantação do Pronatec como programa que visa qualificar o trabalhador através de cursos técnicos, é necessária promover políticas de emprego e renda para os egressos destes cursos, para minimamente, amenizar a situação de miséria social, vez que, as contradições continuarão se acirrando nesse sistema que sobrevive da desigualdade social e acumulação de riquezas nas mãos de poucas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Adeus ao trabalho?** As metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Ed. Boitempo, 1995.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ASSIS, J. Carlos de. **Trabalho como direito**: fundamentos para uma política de promoção ao pleno emprego no Brasil. Rio de Janeiro: contraponto, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 27 de dezembro de 2014.

_____, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 27 de dezembro de 2014.

CACCIAMALI, Maria C. **Globalização e processo de informalidade**. In: Economia e Sociedade. Campinas: UNICAMP. Instituto de Economia, n.14, Jun. 2000.

LEITE, Marcia de Paula. SILVA, Roque Aparecida da. **A Sociologia do Trabalho frente à reestruturação produtiva**: um discussão teórica. Rio de Janeiro, n. 42, 2º semestre de 1996.

MARX, Karl. **O capital**. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Disponível em:

www.marxists.org/portugues/marx/. Acesso em: 16 de fevereiro de 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital-crítica de economia política - livro primeiro: o processo de produção do capital**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3ª ed. Livraria Editora Ciências Humanas. São Paulo, 1982.

PIAUÍ. **Relatório Analítico da Superintendência de Ensino-SEDUC**. Teresina-PI: 2013

SALES, Francisco. **PLANFOR: Política compensatória para a “inclusão” na informalidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

¹ Mestranda em Educação UFPI/PPGED

² Trabalho parcial que segundo Antunes (2005) o sistema capitalista necessita cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais de trabalho parcial, ou seja, *part – time*. Trabalho esse precarizado, terceirizado e que se encontra em expansão em todo o mundo produtivo e de serviços.

RECEBIDO EM: Julho de 2015

APROVADO EM: Julho de 2015

**REFLEXÕES ACERCA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO,
PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CATEGORIAS DE ANÁLISE.****REFLECTIONS ON THE HISTORY DIALECTICAL MATERIALISM,
RESEARCH IN EDUCATION AND ANALYSIS OF CATEGORIES.****Maria Josélia Zanlorenzi¹****RESUMO**

O presente texto aborda algumas das categorias que fundamentam o método do materialismo histórico dialético com o intuito de auxiliar na compreensão da educação enquanto objeto de pesquisa. Partindo da questão ontológica do ser social, pretende-se levar o leitor a compreender o homem enquanto ser histórico e a educação como elemento de reprodução da sociedade capitalista. Discute-se a possibilidade de uma educação que forme o indivíduo, que ele compreenda a sociedade em que está inserido e as relações de trabalho e de exploração nela existentes, com vista à superação do atual modelo de sociedade.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético - Pesquisa em Educação - Formação.

ABSTRACT

This paper addresses some of the categories that underlie the method of dialectical historical materialism in order to assist in the understanding of education as a research object. Starting from the ontological question of being social is intended to lead the reader to understand man as a historical being and education as reproduction element of capitalist society. Discusses the possibility of an education that forms the individual, he understands the society in which it appears and the relations of labor and exploitation in that area with a view to overcoming the current model of society.

Keywords: Historical Materialism-Dialectic - Research in Educatio - Formation.

INTRODUÇÃO

Este texto visa apresentar uma breve discussão no que concerne ao método do materialismo histórico dialético, bem como algumas das principais categorias de análise na pesquisa em educação. Organizado em dois momentos, iniciamos com a discussão das principais categorias de análise partindo da questão ontológica do ser social, do homem enquanto

sujeito histórico e na sequência discorreremos sobre a educação e seu papel desta na atual sociedade capitalista e possíveis formas de superação pela formação de consciência da classe trabalhadora.

Pretendemos com o presente texto levar o leitor a compreender a existência dos liames que se dão nas relações presentes na sociedade e que direta e/ou indiretamente influenciam na educação que se oferece à população na atualidade resultando na formação do ser humano exigido pelo modelo de sociedade presente em cada momento histórico da humanidade.

De início salientamos a importância do materialismo histórico dialético enquanto método no que concerne a interpretação dos mais variados fenômenos sociais, ou objetos de estudo, no que concerne à educação e à escola enquanto instituição de ensino de um modo geral e resultado de ações políticas, sociais econômicas e históricas.

Ao discutir a pesquisa em educação e o método de análise do materialismo histórico dialético, primeiramente devemos atentar-nos para as especificidades exigidas por esta forma de abordagem. Ou seja, enquanto método de análise, este procedimento não estabelece apenas e simplesmente uma forma de estudar e conhecer o objeto estudado, o qual se diferencia de outros pela sua denominação. Exige a adoção de uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de história e de conhecimento, bem como um posicionamento diante da realidade analisada, além de compreender a relação sujeito e objeto e a questão da objetividade e subjetividade.

Para entendermos como acontece o estudo pautado no materialismo histórico dialético, pretendemos expor neste texto alguns elementos que auxiliam o pesquisador na compreensão da realidade estudada e na realização da pesquisa em educação. Com esse intuito nos pautados na obra de Ivo Tonet “Método científico: uma abordagem ontológica” (2013) discutimos no presente texto a questão do método e a relação sujeito-objeto, a ontologia marxiana do ser social; objetividade, subjetividade, a dialética, abordando algumas das categorias de análise na pesquisa em educação: a totalidade e a relação entre o singular, o

particular e o universal; o trabalho, a contradição, classe, revolução.

Ao iniciar essa discussão, torna-se necessário primeiramente abordar a questão do método e explicar, de início a relação sujeito/objeto dentro do referencial teórico marxiano para realizar uma pesquisa. Ou ainda, como deve ser o procedimento do sujeito para apreender e abstrair a realidade estudada:

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: o que é a realidade? (KOSIK, 1976, p. 35).

Conceber a realidade estudada requer conhecimento de sua organicidade, de sua composição, das relações que se estabelecem dentro da mesma e quais são os elementos que determinam suas relações, quais são as bases que sustentam a forma de ser desta realidade.

Para que isso ocorra, de início partimos do seguinte questionamento, o que é o ser? No método materialista histórico dialético, compreende-se este como o sujeito, a subjetividade, a razão. Lembrando que a razão é apenas um momento da subjetividade, apresentada e utilizada no presente texto como capacidade humana de realizar a análise de forma a articular os variados aspectos da realidade (TONET, 2013).

Na concepção marxiana, não há separação entre as categorias objetividade e subjetividade, pois as duas se articulam, são recíprocas. É nesse sentido que espírito e matéria - mundo e razão ao mesmo tempo em que mantêm sua especificidade, se unem e dão origem ao ser social. Marx não nega a subjetividade, mas afirma ser esta constituída pela objetividade “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, 2002, p. 32). Ou seja, é a partir da vida real, das condições que o homem vive que se forma a consciência e não o inverso. As condições materiais determinam a forma de organização social, de vida e de viver do próprio homem. Sua forma de pensar é resultado da realidade em que vive:

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham

condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37)

Embora, consciência e objetividade constituam-se, na ontologia marxiana, do mesmo caráter e composição, esses dois momentos não ocupam a mesma importância do ponto de vista da relação entre ambos, prevalecendo sempre à objetividade. Não se trata de uma simples inter-relação entre os dois, mas de uma síntese na qual a objetividade ocupa o lugar central.

Mas, o que é realidade? Concebemos esta como o mundo e as relações que nele se estabelecem. E, entenda-se mundo como um conjunto de muitas partes, porém não agrupadas de forma casual, mas trata-se fundamentalmente de “[...] um conjunto de partes, articuladas, em constante processo de efetivação e reciprocamente determinadas” (TONET, 2013, p.22).

Essa realidade social, enquanto conjunto articulado de partes, na perspectiva marxiana, expressa a totalidade. Segundo Tonet (2013) cada parte que compõe esse conjunto articulado, é em si mesma uma totalidade, cada uma dessas partes é composta de maior ou menor complexidade, porém não pode ser entendida como meramente elemento simples que não as separa, mas ao contrário, compõe o todo inter-relacionado, a realidade objetiva, o mundo.

Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante (TONET, 2013, p. 96).

Composta de um conjunto de partes estreitamente articulada, esta realidade objetiva que é o mundo tem como uma de suas partes, em especial o trabalho. A categoria trabalho é compreendida como elemento fundante da totalidade objetiva. Ocupa especial atenção, pelo fato de ser a categoria pela qual o ser humano, ao se sobrepor a natureza e dela extrair os bens

materiais, produz a perpetuação da própria espécie e a realidade objetiva. É as relações que se dá nesta realidade que produzem a realidade subjetiva, o próprio ser humano, o ser social.

Em relação à categoria classe, a formação de classe social² consiste na forma que ocorre a organização das relações de produção, ou do modo de produção na sociedade capitalista. Incide na relação entre o trabalhador - operário, o proprietário da força de trabalho e o proprietário dos meios de produção o burguês. Esta relação acontece por meio da compra e venda da força de trabalho entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção pautados numa relação de exploradores e explorados (SAES, 1985). “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho” (MARX, 2011, p. 219).

Esta relação entre capitalista e trabalhador é sustentada pelo Estado Burguês que cria condições de convencimentos por meios ideológicos. Para que este sistema se reproduza sem ser percebido pelo trabalhador expropriado de seu trabalho, acontece a dissolução da consciência de classe social por meio do discurso de igualdade (SAES, 1985). “A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas; a burguesia e o proletariado” (MARX & ENGELS, 1989, p. 366).

Bem sabemos que Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre o método. Essa ação de Marx expressa sua postura diante da problemática estudada, pois o mesmo compreende que as questões referentes ao conhecimento só poderão ser resolvidas a partir da elaboração da teoria geral do ser social, ou seja, da ontológica do ser social. Ontologia compreende-se o estudo e a compreensão do ser enquanto ser, ou Doutrina do ser e das coisas (ABBAGNANO, 2007).

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social (TONET, 2013 p. 76, grifos do autor).

É a explicação, em linhas gerais, do que é o ser social, quais são os elementos que determinam a forma de ser do ser humano e o que o

distingue da sua forma natural de ser. Mas o que é o ser social?

Temos que ter como ponto de partida a compreensão do ser humano enquanto indivíduos reais e históricos e de suas condições materiais de vida e sobrevivência. É na busca do entendimento de suas ações para transformar a natureza, que ao mesmo tempo este ser transforma a si mesmo, produz-se enquanto ser, interna e externamente; externo na criação de objetos para a busca da sua sobrevivência e do grupo e internamente na produção da humanização; é na produção de si e das suas relações sociais que compreendemos o que é o ser social.

Ambas as ações do homem, pelas quais elaboram as relações sociais e a história, se dão pelo trabalho, elemento exclusivamente humano. O trabalho é a ação fundamental do homem sobre a natureza. “Desse modo, o ato do trabalho comparece como sendo aquele que funda o ser social. Aquele no qual se encontra a raiz do ser social” (TONET, 2011, p. 138).

É, pois, pelo trabalho, que acontece o intercambio do homem na natureza. E pela transformação desta o homem produz os bens materiais para assegurar a existência humana; no método de Marx a categoria trabalho é a gênese do mundo social e base deste mesmo mundo, pois:

No tipo de atividade vital – afirma ele - reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem [...]. O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. (MARX, 1989, p.164)

É a partir da base material, das relações postas na sociedade, da compreensão da realidade objetiva que orientará o proceder do sujeito, do pesquisador. É a realidade objetiva, o próprio objeto que estabelecerão quais serão os procedimentos metodológicos a serem adotados pelo sujeito, pois no materialismo histórico dialético há a prioridade do objeto - do real, sobre o sujeito - o ideal; aquele impõe a este que para conhecê-lo, o sujeito transforme a realidade objetiva - o concreto, em concreto pensado - o ideal, em subjetividade “Esta afirmação é uma consequência da prioridade do objeto sobre o sujeito” (TONET, 2013, p. 112).

Trata-se, pois de traduzir a realidade na sua totalidade, sob forma teórica, reproduzir a realidade como está posta, mesmo que de forma aproximada. É nesse momento que se dá a categoria da mediação, é o movimento da compreensão do real estudado pelo sujeito. É a consciência que transforma o real, a objetivo em ideias, em atividade teórica, em concreto pensado.

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência (MASSON, 2007, p. 6).

Para Marx, não se pode ficar apenas no empírico, devemos chegar à essência do fenômeno e isso se dá pela análise do mesmo, ultrapassando sua aparência mais avançada, chegando-se na essência do objeto estudado. O pesquisador deve compreender que a natureza do objeto não se mostra de imediato. A sua forma aparente, o fenômeno, o que se vê de imediato pode apresentar o oposto do que ele realmente é ocultando sua essência. Só se pode chegar à sua essência pela categoria da mediação, passando primeiro pela abstração até chegar ao produto científico concreto. “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Esta possibilidade de análise do real, do concreto se torna possível pela ontologia marxiana, que concebe a realidade não como resultado de infinitas partes diferentes e desconhecidas umas das outras, mas além de cada uma ser em si uma totalidade e determinarem-se reciprocamente, estão em permanente processo.

Trata-se de relações em constante movimento, acontecendo desta forma a dialética entre as partes que compõem o todo da realidade objetiva. Evidenciando a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade (TONET, 2013).

Para melhor compreender a articulação existente entre a singularidade, a particularidade e a universalidade dentro da ontologia marxiana, para entender a especificidade de cada elemento apresentado, ressaltamos que, na medida em que nos aproximamos do objeto estudado, do real, devemos entender que este objeto está articulado com o todo, com a realidade objetiva. Todo objeto não é absolutamente singular, isolado ou desconhecido, ele é o todo “Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal” (TONET 2013, p.113).

Nada mais é que a totalidade com seus infinitos objetos compondo o todo, intrinsecamente relacionados, conectados. A ênfase está em conhecer quais são as conexões existentes e quais os elementos que estão conectados para compreender o objeto estudado e o movimento simultâneo do imediato - do fenômeno e sua essência (TONET, 2013).

A dialética é o esforço, o movimento realizado para que aconteça a ultrapassagem do fenômeno para a essência, visto que o fenômeno não se diferencia da essência, não sendo também a essência pertencente a uma ordem diferente do fenômeno. Sem se compreender o fenômeno não se atinge a essência. A dialética é o movimento composto pelas categorias da mediação e da contradição:

Se, pois, os fatos, devem ser tomados corretamente, convém inicialmente apreender, clara e exatamente, esta diferença entre a sua existência real e o seu núcleo interior, entre as representações que deles se formam e os seus conceitos. (...) Trata-se, de uma parte, de arrancar os fenômenos de sua forma imediatamente dada, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e à sua essência e tomados em sua essência mesma, e, doutra parte, de alcançar a compreensão deste caráter fenomênico, desta aparência fenomênica, considerada como sua forma de aparição *necessária*. (...) Esta dupla determinação, este reconhecimento e esta ultrapassagem simultâneos do ser imediato é precisamente a relação dialética KOSIK, 1976, p. 16-17, grifos do autor).

O movimento dialético possibilita o entendimento do real na sociedade, não envolve apenas e superficialmente a questão da pesquisa em educação. Não é simplesmente uma forma de abordagem teórica desvinculada da realidade do sujeito que pesquisa. O materialismo histórico dialético compreende: posicionamento diante da realidade estudada e

conhecimento daquilo que estuda, bem como de sua interpretação.

A análise realizada não significa somente a interpretação do objeto como se não houvesse compromisso por parte de quem pesquisa com a realidade pesquisada, com o objeto em si acompanhado da mediação existente com as demais partes. Visto que este objeto encontra-se inserido na totalidade, na sociedade, composta de várias partes que se relacionam entre si, a exemplo da educação, economia, trabalho e política (TONET, 2013).

Apenas desvendar os elementos determinantes que influenciam a educação, enquanto objeto de estudo, não contribui suficientemente para que aconteça a compreensão necessária para se chegar ao real. É, pois fundamental o entendimento da necessidade de estabelecer a relação dialética entre teoria e prática. Entre o concreto pensado e a formação do homem, do ser social para compreender o real, o contexto em que este vive partindo do seu entendimento de mundo, bem como dos meios para transformar sua realidade.

Este homem, não precisa necessariamente transformar-se em outro ser totalmente diferente do que é e da realidade a que pertence. Deve haver sim, o desvelar do real, chegar a essência de como se dão as relações na sociedade e quais seus objetivos. Reconhecer qual suas condições e o lugar que o trabalhador e o trabalho ocupam na sociedade capitalista. A transformação requer o entendimento da práxis revolucionária, a qual exige antecipadamente o conhecimento da existência de classes sociais, bem como de sua identificação na condição de proletariado. Essa consciência se dá pelo plano teórico e prático,

[...] o que Marx nos diz é que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira a consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade de condições de sua libertação (VÁSQUEZ, 1977, p. 129).

É necessário compreender a amplitude da práxis no âmbito da educação quando se aplica o método dialético do materialismo histórico enquanto referencial teórico não somente para análise da realidade, mas para a transformação desta:

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ, 1977, p. 117).

Para acontecer a formação que leve o indivíduo a compreender a realidade em que vive e saiba interpretar as relações que se dão nesta, se faz necessário pensar a educação para além da transmissão de conteúdos, mas que forme realmente consciência, que este sujeito saiba interpretar a realidade em que vive, reconheça-se como sujeito histórico e conhecedor da possibilidade de outras formas de organização social.

Para que ocorra a superação da relação de exploração presente no atual modelo de sociedade é necessário que ocorra uma transformação nas estruturas políticas e sociais da nação e se implante uma outra forma de organização de sociedade em que as relações presentes não se apoiem em nenhuma forma de exploração do homem pelo próprio homem como vemos no modelo de sociedade presente e que esta nova forma de organização de sociedade não seja estratificada em classes sociais.

A formação do indivíduo pensada pela escola deve passar pela relação entre teoria e prática. Imbuída pela objetivação de uma nova organização social permeada por ações pedagógicas que superem as relações individualistas postas na sociedade capitalista. Falamos da formação socialista³ em que a formação do homem na perspectiva é pautada na coletividade com vistas a um novo homem.

Para que ocorra uma formação de consciência por meio da educação, se faz necessário um projeto de educação fundamentado nos princípios revolucionário que pretenda formar o proletário atendendo os ideais socialistas.

A revolução não se fará apenas por um homem, ou um herói, ela é composta pela consciência de classe e feita pela classe, é um fenômeno social e de classe, como afirma Fernandes:

Há uma tendência a tornar a revolução um fato "mítico" e "heróico", ao mesmo tempo *individualizado* e *romântico*. Várias tradições convergem no sentido de anular o papel por assim dizer

de suporte e instrumental das massas e salientar as figuras centrais, por vezes as "figuras heróicas e decisivas". A burguesia cedeu a essas tradições e fomentou-as, a tal ponto que sua historiografia, mesmo quando busca os *fatores externos*, concentra-se no "culto dos heróis" e dá relevo aos papéis criadores dos "grandes homens". Não é o caso de se debater, agora, a questão da explicação na história e de como entender a relação de personalidades revolucionárias com os processos de transformação do mundo. A historiografia marxista nunca anulou a importância da personalidade nos processos históricos e jamais praticou uma redução mecanicista, que excluísse seja o fator humano e psicológico, seja o grande homem e os líderes exemplares da explicação causal na história. O que distingue o marxismo, a esse respeito, é a tentativa de compreender a revolução como fenômeno sociológico de classe (FERNANDES, 1981, p. 4, grifos do autor).

O esclarecimento sobre algumas das categorias que possibilitam a pesquisa em educação na perspectiva do materialismo histórico dialético, independente de especificarmos aqui o tipo de pesquisa a ser realizado, pontuamos ser fundamental para o pesquisador ter em mente que o método científico aqui abordado deve leva-lo a compreender a realidade além da aparência, perceber a essência do objeto pesquisado. Por essa razão é que Marx afirma ser o homem produto das relações que se estabelecem na sociedade:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1989, p. 29- 30).

Nesse sentido é que o método do materialismo histórico dialético possibilita pesquisar a educação, não como algo isolado, mas como uma forma de atender o modo como a sociedade está organizada. Atender a objetivos mais amplos, porém menos evidentes. Presente no fenômeno pesquisado, mas que não se evidencia num primeiro momento. É necessário chegar à essência, ir além do aparente, chegar ao real do

objeto pesquisado, possibilitado, pois pelas categorias de análise.

Perceber e conhecer a fundo as relações sociais, as relações postas na sociedade, àquelas que evidenciam o modo como a sociedade está organizada é um dos passos para se estabelecer aonde se quer chegar com a pesquisa em educação. Esse primeiro movimento do real, entender a base que sustenta a organização social, leva a compreender as relações que sustentam a sociedade.

Desvela como a mesma está organizada na relação entre trabalhador, o proletariado - classe dominada e proprietário dos meios de produção, a burguesia- classe dominante; relação entre trabalho e capital. Sustentação que se dá pelo trabalho e pela exploração da força de trabalho do trabalhador, característica da sociedade capitalista composta por classes sociais em que o trabalho se torna mercadoria.

Investigar a economia e os interesses da classe dominante e compreender a ideologia que direciona e determina a educação oferecida à classe trabalhadora é fundamental para analisar o papel da educação na sociedade capitalista. Esse movimento é necessário para chegar ao real. Só conhecendo a totalidade se chegará a essência do objeto estudado e assim conhecer o papel da escola e da educação na sociedade capitalista.

Além de compreender a forma em que a escola se apresenta organizada e sua função na sociedade, o uso das categorias de análise em educação não deve ser tomada apenas como forma de apontar problemas. Estes já existem na sociedade, na escola, na educação. Estes apenas se desnudam ao usarmos um método que possibilita conhecer a realidade que também já existe, apenas não nos era evidente, mas existente.

Mais que apontar problemas e injustiças, o que não perde sua significância diante de tamanha exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, é termos consciência que o homem é produto, mas também produtor de sua própria história, não nas condições que queremos e sim nas condições materiais que nos são dadas, como afirma Marx (2011).

Temos que pensar uma educação que não apenas discutam, critiquem as diferentes teorias, mas que realmente pense a educação de forma a transformar a realidade. Pensar a escola como espaço além do seu interior, “além muros” e refletir a realidade em que vivemos.

CONCLUSÃO

Conceber a escola como espaço constituído da realidade que a cerca, de sujeitos concretos que frequentam esse espaço e participem do processo de elaboração e decisão do que se aprende para que essa ação planejada efetive-se na realidade do aluno sujeito é fundamental.

Só na relação com a realidade concreta em que vive o aluno a compreender a sociedade em que vive e que esta sociedade é produto histórico, mas que pode ser mudada é que podemos conceber uma educação que realmente coloque em prática a escola como espaço de lutas, de coletividade, de construção de cultura e de uma contra hegemonia, do reconhecimento de uma sociedade dividida em classes para uma luta de superação desta organização social.

Só sujeitos concretos pertencentes a uma sociedade concreta que podem transformar uma realidade também concreta. Para alcançar tal pretendido, que não podemos chamar de finalidade, mas sim de começo de uma nova realidade, é que poderemos pensar em uma escola com formação que, tenha sim teoria, elemento também fundamental, mas que discuta o teórico olhando para a realidade na sua totalidade, na realidade do sujeito explorado e não oportunizado em conhecer-se – reconhecer-se como sujeito, superando valores capitalistas que se sustenta pela alienação das massas.

O emprego das categorias de análise na educação dadas pelo materialismo histórico dialético visa ir além de simples análise. São elementos que possibilitam chegar ao real, compreender questões que aparentemente, enquanto fenômeno não são compreensíveis num primeiro momento, mas ao tornar-se concreto pensado, o real desnuda-se, chegando à essência.

Esse deve ser o propósito maior da educação, dos pesquisadores em educação, ir além do aparente, estabelecer relação da teoria com o real, com a realidade em que se vive, com suas ações, para melhor explicar, tornar-se prática.

Levar o sujeito a reconhecer-se enquanto sujeito explorado, mas acima de tudo sujeito que pode transformar o presente, conhecendo a

história, o passado, feito por homens comuns que souberam interpretar o real, agiram conforme as condições que lhes foram dadas, porém souberam agir para formar pessoas com propostas de educação para além das aparências, formando consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1º Edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi, revisão da tradução e dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, F. **O que é revolução?** 1981. Disponível em: <file:///C:/Users/UAB/Downloads/oqueerevolucao_0.pdf> Acesso em 23/07/2015.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1989.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I, Volume I: o processo de produção do capital**. Tradução de Reginaldo Sant'Ana – 28ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Burgueses e proletários** (Manifesto do Partido Comunista). In: FERNANDES, Florestan (Org.). K. Marx, F. Engels: História. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989 [1848]. p. 365-375.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89420203> . Acesso em: 05 de mar. De 2015.

SAES, Décio. **A formação do estado burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação e ontologia marxiana**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr2011 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf>

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, Linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO – Campus Guarapuava- PR. E-mail: mjzanlorenzi@hotmail.com

² Embora existam os grupos sociais, denominados de fração de classe, os quais são vistos como subgrupos que correspondem a uma decomposição da classe, a exemplo da burguesia que pode ser vista como burguesia industrial, comercial e financeira. Definidas como subgrupos, esta que depende de sua relação direta ou indireta com a produção (SAES, 1985).

³ Para maior compreensão do pensamento de Pistrak e Makarenko recomendamos a leitura da dissertação de BOLEIZ JUNIOR, Flávio (2008).

RECEBIDO EM: Junho de 2015

APROVADO EM: Julho de 2015

RELAÇÕES DE PODER NA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: PENSANDO O PODER PASTORAL NO COTIDIANO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS.

POWER RELATIONS IN THE PUBLIC POLICY OF SOCIAL ASSISTANCE: THINKING PASTORAL POWER IN THE DAILY WORK OF SOCIAL WORKERS AND PSYCHOLOGISTS.

Kassia de Oliveira Martins Siqueira¹

Michelle Villaça Lino²

RESUMO

A partir de nossas experiências na política pública de Assistência Social e de nossas pesquisas de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, pretendemos, com este artigo, colocar em análise a relação entre assistência social e poder pastoral, problematizando as relações de poder presentes em nossas práticas, enquanto psicóloga e assistente social no âmbito da política pública de Assistência Social. Para tanto utilizaremos, como principal referencial teórico, as análises de Michel Foucault sobre as relações de poder presentes nos discursos e nas práticas pastorais.

Palavras-chave: Política pública - Assistência Social - Poder pastoral.

ABSTRACT

From our experiences in public policy Welfare and our master's research at the Graduate Program in Public Policy and Human Formation, we aim, with this article, as an analysis of the relationship between social work and pastoral power, questioning power relations present in our practices as a psychologist and social worker in the public policy Welfare. For this we will use as the main theoretical framework, the analysis of Michel Foucault on power relations present in speeches and pastoral practices.

Keywords: Public Policy - Social Assistance - Pastoral Power.

INTRODUÇÃO

Enquanto psicóloga e assistente social com experiência na política pública de assistência social e lotadas em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS, e um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS respectivamente, observamos, em nossas práticas cotidianas, que as análises de Michel Foucault sobre o poder pastoral em muito contribuem para compreendermos o modo como as relações de poder se dão no âmbito da

assistência social, e o que nossas práticas profissionais produzem cotidianamente em termos de obediência e controle da vida das famílias atendidas.

Com isso, as principais questões que pretendemos problematizar nesse artigo são: os assistentes sociais e psicólogos que atuam na política pública de assistência social estabelecem uma relação de poder pastoral com as famílias atendidas? De que modo isso acontece? O que essa relação produz no cotidiano das famílias?

O estudo da obra de Michel Foucault, *Segurança, território e população: Curso dado no Collège de France (1977- 1978)*, possibilitou que questionássemos os discursos naturalizados na assistência social, que se propõem a alterar os modos de vida das famílias definidas como “em risco social” e “em vulnerabilidade social”, para que tenham “qualidade de vida”: uma vida considerada “digna”, “melhor” e com suas demandas atendidas.

No entanto, em nossas pesquisas, problematizamos que as demandas que chegam à assistência social para atendimento e acompanhamento, não são demandas “naturais”, mas produzidas historicamente. Muitas vezes tais demandas referem-se à situação de pobreza que, quase sempre, não é “resolvida” com recursos materiais, mas principalmente com conselhos ou orientações sobre como agir diante das dificuldades, como lidar com os “problemas familiares”, ou seja, sobre como gerir a própria vida.

Tais orientações são muitas vezes prescritivas e normalizam as famílias, afirmando como devem ser diante das dificuldades enfrentadas, muitas vezes desrespeitando suas diferenças e as diversas e diferentes possibilidades de existir.

Assim, do mesmo modo como muitas vezes agem psicólogos e assistentes sociais na política pública de assistência social, fornecendo cestas básicas, condicionando formas de viver das famílias, dentre outras formas de atuação, o pastor problematizado nas análises de Michel Foucault (2008) também conduz o rebanho, cuida, fornece o alimento, ou seja, relaciona-se com as ovelhas com a preocupação de atender a todas e cada uma individualmente, de indicar um caminho a ser seguido.

Nesse sentido, pretendemos problematizar a relação entre poder pastoral e a política pública de assistência social, visando colocar em análise de que modo se produz a relação pastor-rebanho no cotidiano dessa política a partir das práticas de psicólogos e assistentes sociais.

O PODER PASTORAL E AS PRÁTICAS DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS NA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

De acordo com a Política de Assistência Social,

A Política Nacional de Assistência Social se configura necessariamente na perspectiva socioterritorial, tendo os mais de 5.500 municípios brasileiros como suas referências privilegiadas de análise, pois se trata de uma política pública, cujas intervenções se dão essencialmente nas capilaridades dos territórios. Essa característica peculiar da política tem exigido cada vez mais um reconhecimento da dinâmica que se processa no cotidiano das populações. (BRASIL, 2005, p. 16)

Por ser tratar de uma política pública nacional, a política de assistência social direciona-se aos mais de 5.500 municípios brasileiros, sendo direcionada às famílias definidas como em situação de “vulnerabilidade social” e “risco social”. Tal política desenvolve suas ações através dos equipamentos da assistência social (dentre eles os CRAS e os CREAS), com o objetivo de proteger as famílias que vivenciam não apenas a pobreza, mas também situações consideradas “de risco”.

Como afirma a política em questão, o trabalho deve ser desenvolvido no território, ou seja, no local de moradia das famílias, onde muitas vezes os profissionais são enviados para administrar os recursos a serem fornecidos pelas políticas e programas.

Como não há recursos para todos, torna-se necessário então orientar e conduzir as famílias por meio do cuidado, do zelo do profissional com as famílias. Com isso, o objetivo do trabalho é muitas vezes alterar as formas de vida das famílias em nome de uma suposta “proteção”.

Entendemos que as orientações dadas e o cuidado direcionado às famílias pobres por assistentes sociais e psicólogos no âmbito da assistência social pode ser relacionado ao que Michel Foucault (2008) definiu como Poder Pastoral. E é nesse sentido que pretendemos aqui colocar em análise a lógica do Poder pastoral e a relação entre as práticas de psicólogos e assistentes sociais nas políticas de Assistência Social e seus assistidos.

Esse dispositivo de poder – o poder pastoral -, de acordo com as análises de Foucault, foi se desenvolvendo e se aperfeiçoando por quinze séculos, desde os séculos II e III até o século XVIII. Está ligado especificamente à organização da Igreja Católica e embora tenha sido transformado, deslocado, desmembrado,

integrado a outras formas, nunca foi abolido, tendo como uma de suas características a direção da consciência sobre uma multiplicidade em movimento.

Trata-se de um poder que tem por objetivo a salvação do rebanho e, para o autor, o pastorado como forma de poder é algo de que não nos libertamos (FOUCAULT, 2008). Diferente das formas de poder, no pensamento grego e romano, Foucault explica que o poder pastoral é proposto como benéfico na medida em que tem como único objetivo fazer o bem, enquanto as outras formas de poder têm também características próprias a partir das quais o poder vai se definir por sua capacidade de triunfar sobre os inimigos, de derrotá-los, de reduzi-los à escravidão, pela possibilidade de conquistar; pelo conjunto de territórios e riquezas que terá acumulado.

Assim, Foucault aponta que o poder pastoral, por ser inteiramente definido por seu “bem-fazer”, não tem outra razão de ser senão fazer o bem. Nesse sentido, o objetivo é a salvação do rebanho, sendo a salvação entendida como “os meios de subsistência” já que “os meios de subsistência abundantes e a alimentação garantida são os bons pastos” (FOUCAULT, 2008, p.170).

Assim, o pastor é aquele que alimenta diretamente e depois verifica se as ovelhas se alimentaram de modo adequado, o que torna o poder pastoral um poder de cuidado: “o pastor cuida do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p.170). Trata-se de uma forma de poder que transparece a sua positividade.

Desse modo, o poder pastoral se manifesta como um dever e pelo zelo, em detrimento das relações de força e superioridade. Foucault afirma que o “zelo” do pastor em relação à ovelha está relacionado às práticas de vigilância do que pode ser feito de errado e principalmente por práticas de vigilância daquilo que pode vir a acontecer de errado. A preocupação do pastor é afastar a possível desgraça que pode vir a afetar o rebanho, já que “o pastor é aquele que faz a lei, na medida em que é ele que distribui o alimento, que dirige o rebanho, que indica a direção correta, que diz como as ovelhas devem cruzar para obter uma boa progenitura” (FOUCAULT, 2008, p.183).

Ao fazer o bem, o pastor define as regras, as condições, ou seja, as formas para conduzir a vida das pessoas. Essa condução da vida, esse controle, essa arte de conduzir, de levar, de seguir, pode ser facilmente identificada no que se refere às práticas no âmbito da assistência social. O “bem-fazer”, a salvação por

meio da satisfação das necessidades de subsistência, o “zelo”, o cuidado, são meios pelos quais as famílias são submetidas a formas diversas de esquadramento, de controle. Isto se reflete também nas orientações fornecidas pela assistência social e nos encaminhamentos realizados.

Para Foucault, a arte de conduzir os homens teve sua origem no poder pastoral.

O pastorado, no cristianismo, deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e ao passo de sua existência (FOUCAULT, 2008, p.218).

Os encaminhamentos realizados na Assistência Social por psicólogos e assistentes sociais, assim como o fornecimento de leite, cestas básicas e do dinheiro fornecido pelo Programa Bolsa Família estão relacionados à ideia de “proteção”.

A ideia de “proteção”, presente na política de assistência social, também se relaciona ao poder pastoral, já que o pastor “zela” pelo rebanho, vigia-o para que o errado não o alcance, do mesmo modo que as famílias vão ser vigiadas e “protegidas” na assistência social, orientadas para fazer o certo. A proteção é muitas vezes uma espécie de vigilância, é um modo de controle, pois ela se propõe mais do que a identificar riscos, a prever riscos. E os riscos que a proteção diz prever atribui a elas o poder de ameaçar a sociedade, produzindo uma suposta “periculosidade” por serem pobres, por não estarem enquadradas no modelo idealizado (e divulgado) de família burguesa.

Para Scheinvar,

O ideal de prevenção, fundamento da política social voltada aos pobres no Brasil, em si já aponta para a previsibilidade dos destinos, no que ficam implícitas as poucas chances de as famílias que não têm condições de viver nos parâmetros da ordem burguesa - como ocorre com a maioria das famílias pobres – aderirem à ordem instituída. Dessa lógica, depreende-se a decorrente necessidade do isolamento ou eliminação dos fora da ordem, para que o sistema não se contamine como um todo (SCHEINVAR, 2006, p.3)

A ideia de perigo, de prevenção de riscos, está relacionada ao que Foucault (2008) chama de “princípio da correspondência alternada”: um mecanismo encontrado na própria definição do pastorado cristão, que está ligado ao mérito do pastor e à exposição ao perigo por parte das ovelhas. Segundo o autor, o mérito do pastor consiste, em parte, na rebeldia das ovelhas e nos perigos a que as mesmas

estão expostas. O pastor vai ser aquele que cuida, que previne riscos e perigos, visando a salvação do rebanho. A legitimidade das práticas na assistência social está igualmente relacionada à concepção de perigo, de risco. A família em situação de risco é o alvo das intervenções nessa área. É o suposto risco a que as famílias estão expostas que legitima o esquadramento e a intervenção nas suas vidas.

Na concepção de perigo, as pessoas ocupam um lugar secundário – ser pobre, morar em favelas, não frequentar a escola, não fazer tratamento de saúde, etc.– têm grande relevância, pois a singularidade não faz parte da lógica dos “fatores”. Ou seja, dentre os fatores de risco, caberá analisar no âmbito da assistência, principalmente, o “contexto familiar”, os costumes, os hábitos das famílias, as relações que estabelecem, o modo como as estabelecem, os comportamentos, etc.

As novas políticas preventivas economizam essa relação de imediatismo, porque do que elas tratam, num primeiro tempo, pelo menos, não são indivíduos, mas fatores, correlações estatísticas. Elas desconstruem também o sujeito concreto da intervenção para recompô-lo, a partir de uma configuração de elementos heterogêneos [...]. Trata-se menos de afrontar uma situação já perigosa do que antecipar todas as figuras possíveis de irrupção do perigo. E o que marca assim em foco o lugar do perigo é uma distância avaliável em relação às normas médias. (CASTEL, 1987, p.126)

Ou seja, quanto mais distantes as famílias estiverem das “normas”, mais grave será a sua “situação de risco” ou o “perigo” a que estão submetidas. E cabe à assistência social a administração dos riscos bem como o enquadramento destas às normas.

Dentre as práticas de assistentes sociais e psicólogos na assistência social que podemos relacionar ao poder pastoral, destacamos a realização de visitas domiciliares, que se colocam como forma de “conhecer melhor” ou de “conhecer de fato” a “realidade” das famílias, de identificar dificuldades e a partir disso orientar e acompanhar em diversos aspectos, como os de saúde, por exemplo.

Para Araújo,

[...] o poder pastoral implica cuidado com a saúde, zelo e devotamento para que cada um tenha assegurada sua subsistência, nutrição; é um tipo de poder que visa a cada ovelha e a todo o rebanho ao mesmo tempo (*omnes et singulatim*) e cuja aplicação é indefinida, não tem limite, não cessa [...] é um poder original, único na história e com ele o homem ocidental aprende a ser uma ovelha em meio a outras, precisa que o pastor se sacrifique por ele. (ARAUJO, 2009, p. 44)

O chamado acompanhamento na assistência social está relacionado ao fato de as famílias serem orientadas em seu cotidiano: o CRAS, por exemplo, costuma estar localizado em um “território”, ou seja, no local de moradia das pessoas. O objetivo é que os “técnicos” estejam envolvidos nas situações que fazem parte do cotidiano das famílias. Nesse sentido, as orientações fornecidas por psicólogos e assistentes sociais estão voltadas para os aspectos do dia a dia das pessoas atendidas: como obter alimentação, como cuidar da saúde, como agir diante de violência na família, como lidar com o uso de “drogas”, onde ir para obter documentos ou ser encaminhada para os serviços que necessitavam e não tinham acesso, etc. De acordo com as orientações dadas a cada família individualmente eram também fornecidos os encaminhamentos.

Assim, como ocorre na assistência social, o mérito do pastor problematizado por Foucault está relacionado à exposição ao perigo por parte das ovelhas. O perigo a que as ovelhas estão expostas é que vai justificar o zelo do pastor, o que ocorre também na assistência social, no que se refere à concepção de risco: o que justifica a intervenção por parte do especialista é o risco a que as famílias estão expostas.

Lobo (2008) afirma que,

Desde a baixa Idade Média, com a expansão das cidades e as transformações econômicas que minaram o sistema feudal, a pobreza começou a assumir a dimensão de problema social, não apenas porque se multiplicava rapidamente, mas porque perdia o caráter santificado que fez do pobre fonte de riqueza espiritual. O pobre de Cristo, o Cristo humilhado, figura de purificação tão conhecida da Idade Média, teria de ser distinguido dos pobres válidos ociosos. Santificadas seriam não mais a pobreza em geral, mas as virtudes do trabalho. Instalava-se definitivamente a desconfiança em relação à pobreza [...]. (LOBO, 2008, p. 275)

De acordo a autora, desde 1857 foi produzida a concepção de “classes perigosas”, nomenclatura atribuída aos pobres e miseráveis pelo psiquiatra Morel, por entender a miséria e a pobreza como falta em diversos aspectos, tais como

[...] falta de instrução, de previdência, pelos excessos alcoólicos e venéreos, pela deficiência de alimentação [...] falta de educação religiosa e moral e de respeito às convenções sociais que deveriam funcionar como um contrapeso dos maus instintos. Pela falta de consciência do dever e de sentimento de moralidade dos atos. (LOBO, 2008, p.229).

Lobo (2008) afirma ainda que, para Morel, a miséria produz um estado de degradação física e moral, que constitui o que ele chama de “classes perigosas”, já

que a miséria instala o perigo permanente na sociedade. A autora aponta que estabelecida a relação entre ociosidade e pobreza e entre pobreza e criminalidade, restava às autoridades aplicar medidas preventivas de coerção e de repressão.

Assim, a associação da pobreza ao perigo, hoje denominado “risco”, não é recente. Entendemos que, nos dias atuais, as leis, muitas vezes definidas como “proteção”, funcionam também como coerção e, do mesmo modo, os serviços de assistência social.

Alves (2009) aponta que

Esvaziadas em sua potência e desqualificadas em suas experiências e capacidades de se inventarem, só lhes (às pessoas) resta curvarem às orientações que recebem. Ao se perceberem em erro, desejam [...] redimir-se de si mesmas. Nossa intervenção produz esse desejo de redenção – pautado no sentimento de culpa – que as captura [...]. (p.106-107)

Esta obediência por parte dos usuários evidencia também que a assistência social opera por meio de práticas pastorais, do pastor, que não é o homem da lei, mas como o caracteriza Foucault, da “instancia da obediência pura”. O cristianismo não é uma religião da lei, é uma religião da vontade de Deus. O que é valorizado não é o respeito às leis, como no caso dos gregos, mas a obediência a uma vontade que está acima dos homens.

Essa obediência requer “humildade”, requer que a pessoa se submeta a ordens, renunciando à sua própria vontade, pois “ser humilde é principalmente saber que toda vontade própria é uma vontade ruim” (FOUCAULT, 2008, p.235). Portanto, o pastor vai ser aquele que cuida de cada um em função de suas características, cada caso é orientado individualmente, sendo a relação entre a ovelha e o pastor uma relação de dependência integral. O mesmo ocorre na assistência social, já que as famílias vão ser atendidas e orientadas de acordo com sua situação específica. Individualmente, cada pessoa vai ser conduzida de acordo com os “problemas” que apresentar, com as dificuldades que relatar, levando-se em conta os “fatores” de risco, claro. Isto é o chamado “acompanhamento”.

Na assistência social, a “dependência integral” das famílias se caracteriza pela dependência quanto aos meios de sobrevivência e também quanto à obediência em relação à condução de suas vidas: as famílias passam a ser orientadas em diversos aspectos e a depender desse serviço para a sua sobrevivência. Na medida em que as famílias vão se tornando cada vez mais

dependentes da assistência social, cada vez mais os profissionais encontram espaço para intervirem em suas vidas. A situação de dependência, nesse contexto, vai produzir uma submissão crescente e a possibilidade de controle.

Com isso, embora as famílias vivam basicamente com seus próprios recursos, são tuteladas e controladas pelas políticas de assistência social. A proteção social destinada às famílias coloca-se também como coerção, já que vai definir parâmetros de vida, pautados em determinada concepção de família e de pobreza, ao qual todos devem se submeter. Para Nascimento e Scheinvar (2005, p.52) proteção e coerção, noções que podem parecer opostas, estão associadas às práticas de assistência. Para as autoras, tais práticas, tradicionalmente situadas no âmbito da filantropia, são vistas apenas pelo seu lado de amparo, embora quando circunscritas a contextos histórico-políticos concretos adquiram outras dimensões.

Nesse sentido, as autoras apontam que:

[...] ao localizar a proteção no campo de ação da filantropia, entende-se que esta deve se pautar no campo da “boa vontade” e não da ação pública. Além do mais, a abordagem filantrópica se dá de forma individualizada, como se as demandas fossem particulares. O particular, neste contexto, é entendido como a culpabilização individual pelas condições de vida das pessoas às quais se socorre e não como problemas coletivos, produzidos histórica e socialmente. (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2005, p. 53-54).

Quanto aos critérios para o fornecimento dos benefícios cabe problematizar o contexto do atendimento às famílias, o modo como essa seleção entre quem vai ou não recebe o alimento é produzida.

A primeira questão colocada nesse sentido é que a família terá que, antes de qualquer coisa, buscar o serviço, se colocar diante de um profissional e falar sobre aquilo que necessita, sobre “seus problemas”, “suas dificuldades”. De um lado, o “representante da família”, ao procurar o serviço de assistência social, terá que falar e ouvir. Será preciso que, para receber a cesta básica, a pessoa fale, a pessoa relate situações, que ela conte o que está acontecendo com sua família, ou mesmo, em muitos casos, que ela peça a comida.

Na medida em que a pessoa relata “seus problemas” dirá que a falta de comida é um problema seu, a falta de trabalho é um problema seu, e isto vai possibilitar que questões mais gerais – as desigualdades, o desemprego, a fome – sejam abordadas como “problemas familiares”. A atuação dos profissionais nessa área não vai alterar os motivos que levam as famílias à situação de miséria, vai apenas contribuir para alterar suas formas de viver, por meio de orientações que vão

interferir nos hábitos, nos costumes, no cotidiano de vida das famílias. Desse modo,

[...] individualiza-se e particulariza-se cada caso como se fosse uma disfunção, uma “desestrutura” provinda da família. Esta, a família, será a primeira a ser esquadrinhada, acusada e controlada, como se nela estivessem as possibilidades de se reverter um quadro político-social. (SCHEINVAR, 2006, p.6)

Isto se dará na medida em que, ao relatar “sua situação”, a pessoa receberá orientações por parte do profissional, que para fornecer a comida vai orientar a família quanto aos diversos aspectos da vida: acesso à saúde, educação, trabalho, benefícios, moradia adequada, etc. Aqui, o profissional que atua na assistência social – que na maioria das vezes é um assistente social ou psicólogo - vai ocupar o lugar de um pastor: ele vai indicar um caminho, ele vai seguir os passos, ele vai orientar.

O cuidado destinado à pessoa vai ser semelhante ao cuidado que um pastor tem com sua ovelha, quanto ao zelo, à vigilância e às orientações, que serão no sentido de prevenir riscos futuros: o planejamento familiar à mulher pobre; a escola para a criança que já completou determinada idade; a internação para o filho usuário de drogas; o conselho tutelar para a criança que está sofrendo maus tratos, etc.

Assim, os critérios para o fornecimento de comida, por exemplo, estão condicionados à pessoa falar sobre sua vida e se colocar à disposição para ser manipulada, por sua disponibilidade a obedecer às orientações. Esse é o critério mais importante para o fornecimento de cestas básicas, assim como outros benefícios: a disponibilidade da família falar e obedecer. Assim, a distribuição de cesta básica e outros recursos fornecidos pela Assistência Social é uma prática que possibilita o controle das famílias, no sentido de submetê-las à obediência.

AS PRÁTICAS HIGIÊNICAS E O PODER PASTORAL: MECANISMOS DE CONTROLE DA POBREZA

Jurandir Freire Costa (1989) chamou de “reabilitação familiar” as práticas dos profissionais capacitados para assistir às famílias que, na medida em que as orientariam, seriam vistos pelas mesmas enquanto referência para o trato daquilo que elas não conseguissem dar conta, ou seja, de suas próprias vidas.

Ainda para o autor, a higiene, utilizada como pretexto, passou a caracterizar a família como incapaz de gerenciar-se sozinha, logo no início do século XIX. Com o uso de uma pedagogia médica, a higiene conseguiu impor à família não somente um perfil sanitário, mas também um novo perfil social – centralizado na relação conjugal e nuclear (COSTA, 1989).

Assim, o higienismo tem por finalidade muito mais do que contribuir para a subalternização da família, mas principalmente garantir a ordem pública por meio da revisão/modificação dos costumes, como destaca Donzelot (1986):

Trata-se sempre do mesmo mecanismo: a fim de se assegurar a ordem pública, o Estado se apóia diretamente na família jogando indissociavelmente com seu medo do descrédito público e com suas ambições privadas. Isto tudo se passa segundo um esquema de colaboração muito simples, o Estado diz às famílias: mantende vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que voz convier e, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-los à ordem (p.51).

Desse modo, o higienismo ganhou corpo entre os séculos XVIII/XIX, quando se inseriu no campo político e se legitimou em nome de um saber científico, ao assegurar que resolveria as mazelas sociais. Nesse contexto, à medida que disciplina, regula, vigia as famílias, as técnicas utilizadas pelo higienismo conservam também em si uma lógica salvacionista, já que em nome de fazer o bem/o melhor para alguém, a tecnologia de poder a ela associada incide diretamente sobre as pessoas, os homens, os indivíduos. Tal lógica pode ser relacionada ao que Foucault (2008) definiu como o “bom pastor”, sendo esse o que cuidaria do rebanho e garante os meios de subsistências necessários ao bem estar de todos e de cada um.

Assim, para Foucault, o poder pastoral é um poder que ao mesmo tempo em que guia, serve de intermediário para um dado objetivo, sendo “um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce [...]. É um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um” (FOUCAULT, 2008, p.173).

O poder pastoral, fortemente presente nas sociedades cristãs, tem por finalidade o governo dos homens se exercendo não por meio de um território/lugar, mas por uma “multiplicidade em movimento” (idem, p.168) e entender a lógica salvacionista utilizada pelo poder pastoral, possibilita compreender boa parte das ações e técnicas moralizantes utilizadas pelos especialistas na assistência social, que muitas vezes ocupam o lugar de pastores nessa política.

Ao mesmo tempo, no higienismo, circulam outras tecnologias de poder que

se pretende vigiar, disciplinar, punir, controlar, tutelar as famílias, mas não se pode desconsiderar a relevância da forma como a família é conduzida pelos especialistas – por meio do uso de práticas/intervenções moralizantes, desqualificadoras e salvacionistas – que em nome da incompetência atribuída as mesmas, no que se refere ao cuidado para com seus membros, vão disseminando seus saberes em prol do “bem” da família e em detrimento da sua qualificação.

Vivenciamos uma situação na assistência social, que nos provocou a pensar sobre a relação entre higienismo e poder pastoral, quando uma senhora que solicitava a guarda de seus netos passou por uma avaliação detalhada sobre como deveria ser organizada sua casa para que pudesse receber as crianças.

A situação analisadora apresentada diz respeito a uma reunião para discussão do pedido de guarda da avó para seus dois netos. Os mesmos foram abrigados pelo conselho tutelar do município de Vassouras, por terem sido encontrados sozinhos em casa, em “*condições precárias*” (sic). As crianças de 09 anos e de 07 anos, respectivamente, residiam com sua mãe e o companheiro da mesma. Ambos foram retirados da sua casa, após averiguação de denúncia anônima feita ao conselho tutelar da cidade.

Após o abrigamento das crianças, foi dado início a um árduo processo de comprovação de idoneidade moral e física por parte da avó materna para obtenção da guarda. Desde o momento que seus netos foram levados para seu local de moradia, todas as orientações dadas à mesma foram cumpridas por ela: visitas aos seus netos semanalmente (nas datas e horários pré-estabelecidos); comparecimento em reuniões individuais e de grupo, com a equipe do CREAS; comparecimento em audiências e entrevistas no Fórum do município. Tudo era documentado, relatado, encaminhado ao Juiz.

A resistência dos profissionais do Judiciário circulava em torno da “desorganização” que a casa da avó das crianças apresentava. Segundo a psicóloga, a única parte organizada da casa era o quarto da avó (este estava sempre trancado e lá também ficava a geladeira da casa) e isso era visto como um “fator preocupante” para a concessão da guarda, pois denotava pouco domínio da mesma sobre a própria família. Assim, os profissionais do judiciário creditavam ser necessário não somente trancar o quarto em que a avó dormia, mas também toda a casa, dada a livre circulação de filhos e netos em todos os outros cômodos.

Apesar de presentes em todas as famílias, as estratégias de controle utilizadas pelos higienistas assumem aspectos diferenciados nas famílias pobres, já que do seu ponto de vista se centram na prevenção dos riscos que a pobreza e a miserabilidade, provocam. Para essas famílias cabem intervenções normativas que primam muito mais do que a saúde física, a moralização e a higienização da coletividade (COSTA, 1989).

Organização x desorganização, privado x público, certo x errado, as falas das técnicas do judiciário deixam clara a visão dicotomizada e dual que valida o saber científico. Em nome da higienização, da moralização da família, desconsideram-se outras possibilidades para a sua existência. A questão colocada está para além daquilo que esta avó tem para oferecer aos seus netos, mas circula naquilo que os especialistas julgam que ela não tem – organização, moral – pois coloca em análise o fato da mesma não ter sua casa higienicamente sadia e privada para receber seus netos, de acordo com um modelo ideal que as profissionais impõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas profissionais no âmbito da política pública de assistência social são atravessadas por relações de poder cotidianamente. Entendemos que essas relações atravessam as práticas de psicólogos e assistentes sociais não apenas nesta área, mas que o poder pastoral se estende às relações afirmadas como “assistenciais” e de “cuidado” também no âmbito das políticas públicas de educação, de saúde, etc.

No entanto, por ter como alvo principalmente as famílias pobres e as situações definidas como de “vulnerabilidade social” e “risco social”, na política pública de assistência social torna-se ainda mais evidente e intensa a lógica do poder pastoral enquanto relação de cuidado - já que se destina a famílias definidas como “em risco”, que necessitam do estado para que saibam como sair do risco e da vulnerabilidade, indo em direção a uma vida entendida como “normal”, “estável”, “segura”.

Ao afirmar o que as famílias precisam e devem fazer, assistentes sociais e psicólogos muitas vezes atuam como um pastor: indicam um caminho a ser seguido, tornam as famílias cada vez mais dependentes do alimento fornecido, produzem com suas práticas relações de subordinação por parte das famílias, tendo sempre

como objetivo a necessária obediência.

Diferente disso, com este artigo procuramos problematizar que se tais práticas são afirmadas como de amor e cuidado, tratam-se principalmente de práticas que tutelam as famílias pobres, procurando impedir que elas expressem suas diversas formas de compreender a vida, assim como as diferenças no modo de ser famílias. Entendemos que a possibilidade de ser diferente deve ser respeitada sempre, em detrimento de práticas que retiram dessas famílias a possibilidade de autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eliana Olinda. Discurso do especialista sob o olhar da proteção: análise de um caso. In: COIMBRA, Cecília Maria Bouças; AYRES, Lygia Santana Maria. Nascimento, Maria Lívia. **Pivetes: encontros entre a psicologia e o judiciário**. Curitiba: Juruá, 2009.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, para além de vigiar e punir. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba, v. 21, n. 28, p.39-58, jan./jun., 2009.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social de 2004; Norma Operacional Básica: NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, novembro, 2005.

CASTEL, Robert. **Gestão dos Riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FOUCAULT. **Segurança, território e população: Curso dado no Collège de France (1977- 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMETO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, Ano 5, N.2, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n2/v5n2a07.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2011.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. **Arquivos brasileiros de psicologia**, vol.58, n.1, pp. 48-57. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100006> Acesso em: 13 de abril de 2015.

¹Kassia de Oliveira Martins Siqueira, E-mail: kassia_siqueira@yahoo.com.br, Assistente Social, mestre e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

²Michelle Villaça Lino, E-mail: mvlino@gmail.com, Psicóloga, mestre e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RECEBIDO EM: Abril de 2015

APROVADO EM: Maio de 2015

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A ANÁLISE DE CONJUNTURA E AS DISPUTAS PELO BLOCO NO PODER DO ESTADO.

A METHODOLOGY PROPOSAL FOR THE ANALYSIS OF PROFESSIONAL EDUCATION POLICIES: THE ANALYSIS OF CONJUNCTURE AND CONTENTIONS FOR THE POWER BLOC OF THE STATE.

Lucas Barbosa Pelissari¹

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é o de propor alternativas metodológicas para a análise das políticas públicas de Educação Profissional, discutindo a questão conceitual das classes sociais e a categoria da dependência. A influência da luta de classes na definição das políticas é tomada a partir da compreensão da conjuntura como elemento analítico essencial, com auxílio do aporte teórico-metodológico da teoria política marxista. Trata-se, pois, de uma contribuição para o debate no campo dos estudos sobre trabalho e educação no Brasil. O caso da frente neodesenvolvimentista que governa o país desde 2003, reconfigurando o bloco no poder do Estado brasileiro, é analisado, ainda em uma primeira aproximação, no esforço de localizar a recente política de unificação da Educação Profissional no Brasil, o PRONATEC, nessa conjuntura.

Palavras-chave: Educação Profissional - Conjuntura - Poder.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to propose methodological alternatives for the analysis of public policies on vocational education, discussing the conceptual question of social classes and the category of dependency. The influence of the class struggle in policy is taken from the understanding of the environment as an essential analytical element, with the aid of theoretical and methodological support of Marxist political theory. It is therefore a contribution to the debate in the field of studies on work and education in Brazil. The case of neodesenvolvimentista front that has ruled the country since 2003, reconfiguring the power bloc of the Brazilian state, is analyzed, even in a first approximation, in an effort to locate the recent Professional Education unification policy in Brazil, PRONATEC, at this juncture .

Keywords: Professional Education - Conjuncture – Power.

INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE A CIÊNCIA POLÍTICA MARXISTA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL

Os estudos críticos a respeito das políticas de Educação Profissional no Brasil, sobretudo aqueles baseados numa perspectiva teórico-metodológica marxista, possuem a tradição de compreender seus objetos de análise a partir do ponto de vista dos trabalhadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos, por exemplo, referências nas discussões políticas e acadêmicas a esse respeito, trazem contribuições importantes nesse sentido, procurando sempre, como afirmam em texto recente, analisar

“[...] a determinação fundamental subjacente à negação reiterada do direito à educação básica e profissional de qualidade à classe trabalhadora, na particularidade do projeto construído e mantido pela classe burguesa brasileira, de capitalismo dependente” (FRIGOTTO, 2014, p. 65).

Dialogando com essa perspectiva, pretendemos, neste artigo, propor alternativas metodológicas para a análise das políticas de Educação Profissional, discutindo a questão conceitual das classes sociais e a categoria da dependência. O objetivo é contribuir para o debate de maneira a evidenciar a centralidade da influência da luta de classes na definição das políticas citadas, assumindo duas questões – que estão inter-relacionadas – como essenciais: o aporte teórico da Teoria da Dependência latino-americana e a análise da conjuntura de uma formação social (no caso, a sociedade brasileira da última década e meia).

A referência principal está contida em Poulantzas (1977), que situa sua análise sobre o Estado capitalista no âmbito da ciência política marxista, mostrando como a problemática original do materialismo histórico contém conceitos que nos permitem compreender objetos reais-concretos da política em formações sociais específicas. Nesse sentido, as conjunturas francesa, inglesa, prussiana, russa, analisadas por Marx e Engels em um conjunto de obras políticas², compõem um arcabouço teórico – desenvolvido posteriormente por outros autores – fecundo para a análise das conjunturas atuais.

No entanto, no que diz respeito às formações sociais da América Latina, chamamos a atenção para a necessidade de enriquecer

tais análises com as construções teóricas críticas genuinamente latino-americanas, região pouco analisada por Marx e Engels. Assim se justifica o destaque para as categorias da dependência e do par centro/periferia no que diz respeito ao capitalismo contemporâneo.

Poulantzas, em sua obra “Poder Político e Classes Sociais” (1977), trabalha conceitos fundamentais da teoria política marxista; como mostra Codato (2011), trata-se de uma obra que possibilitou a produção de um conceito genérico do Estado capitalista em geral, fundamentado, sobretudo, em duas ideias: a de “autonomia relativa” dos níveis estruturais numa formação social capitalista; e a de que o Estado, além de ser “a estrutura na qual se condensam as contradições entre os diversos níveis de uma formação social”, constitui o fator de coesão desses níveis. (POULANTZAS, 1977, p. 42-43)

No que diz respeito à conceituação de classe social na teoria marxista, o autor procura mostrar os limites das teses economicistas ou historicistas, que concebem a classe social, respectivamente, como uma determinação exclusivamente econômica ou com um estatuto teórico na questão comportamental do “sujeito”, seja ele um “grupo” social ou um agente do processo produtivo. Essas teses implicam na simples perspectiva dualista grupal, caracterizada por polos que variam de acordo com cada teoria: dominantes e dominados, exploradores e explorados, burguesia e operariado etc.

Em Poulantzas, ao contrário, as estruturas de uma formação social (política, econômica, ideológica), concebidas a partir de sua combinação específica em cada modo de produção, produzem efeitos globais nas relações sociais (o “suporte” de uma formação social). Nesse processo, a classe social é o conceito que indica o lugar dos agentes-suporte, nas relações sociais, relativamente à estrutura. Sendo qualquer formação social concebida como a superposição de modos de produção e de estágios de desenvolvimento de um determinado modo de produção, o autor afirma que essa localização indicada pelo conceito de classe social origina

[...] toda uma série de fenômenos (de fracionamento de classes, de dissolução de classes, de fusão de classes, em suma de

sobredeterminação ou de subdeterminação de classes, de aparecimento de categorias específicas, etc.), que nem sempre podem ser localizadas pelo exame dos modos de produção puros que entram em combinação. (POULANTZAS, 1977, p. 70)

Classe social é, pois, um conceito que recobre o campo das relações sociais e não das estruturas econômicas; nem mesmo recobre o campo conceitual das estruturas em geral. Assim, no plano das relações sociais é produzida uma série de práticas (lutas) específicas de cada classe social. Dentre tais práticas, o papel da luta política é determinante, já que tem, nas relações sociais, estatuto análogo ao do político/Estatal no plano estrutural. (POULANTZAS, 1977)

Assim, a análise de uma conjuntura específica em uma formação social deve ter como centralidade a correlação de forças entre as classes e frações de classes sociais que se colocam em luta. Isso significa compreender a disputa de interesses específicos no seio do Estado e analisar como essa disputa se cristaliza no interior do “bloco no poder”³. Essas questões são determinantes, por exemplo, para a concepção, desenho e acompanhamento das políticas públicas dos mais diversos tipos.

No caso da Educação Profissional, a citação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) é emblemática: após retomarem o histórico recente das políticas brasileiras nesse âmbito e mostrarem avanços obtidos em favor da classe trabalhadora desde o ano de 2003, afirmam que

[...] esse movimento a favor da educação dos trabalhadores realizou-se em um percurso controvertido em função das relações de poder das classes sociais, como disputa de um projeto de educação empresarial, marcado por conflitos e contradições. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2014, p. 66)

A partir do exposto até aqui, queremos mostrar que o aprofundamento da análise a respeito dos diversos interesses de classe envolvidos nesses conflitos deve tomar em conta a análise da conjuntura (política) brasileira no período. Com isso, apontamos novas possibilidades de análise da Educação Profissional no Brasil, que podem dar importantes sinais de como são construídas essas políticas públicas.

Quando se trata da instituição escolar e da formação de

trabalhadores, os interesses conflituosos são evidentes, já que a questão é funcional ao desenvolvimento econômico da formação social capitalista e envolve elementos caros a todas as classes em disputa: tipos específicos de formação da mão de obra para as frações burguesas, maiores condições de obter um emprego na concorrência do mercado para quem trabalha, qualidade de educação para as classes médias e para os trabalhadores etc.

CLASSES E FRAÇÕES DE CLASSE NA DISPUTA NO BLOCO NO PODER: O NEODESENVOLVIMENTISMO BRASILEIRO

Distanciando-se da concepção dual que considera, em qualquer formação capitalista, a oposição estanque entre capital e trabalho, Boito Jr. (2011; 2012) mostra que a análise do neoliberalismo na região latino-americana deve levar em conta os conflitos entre classes e frações de classe no interior do Estado. Durante os anos 90, a orientação hegemônica dos governos latino-americanos e das frações das classes dominantes que tinham seus interesses contemplados pelas medidas desses governos deu-se no sentido de aprofundar o receituário neoliberal⁴. Contudo, a insatisfação popular e as divergências entre as frações burguesas, sobretudo industrial e bancária, acumuladas ao longo dessa década (BOITO JR., 2012; MARTUSCELLI, 2010), cristalizaram-se em coalizões políticas que se propuseram a questionar a cartilha da ortodoxia neoliberal e propor importantes reconfigurações nas fronteiras entre mercado e Estado, retomando responsabilidades estatais e recolocando na agenda política o fortalecimento das questões regionais e nacionais. Trata-se de um período – que tem como marco a eleição de Hugo Chávez na Venezuela em 1998 – de tentativa de quebra da hegemonia neoliberal na região.

Vale ressaltar, entretanto, que o condicionante de desigualdade e a dependência se mantêm como elementos estruturais da formação social latino-americana, mesmo nesse novo período histórico. Não se verificam decisivas transformações estruturais na região, mas, ao contrário, as novas configurações de forças impõem mudanças heterogêneas e ainda dentro da

ordem político-econômica neoliberal. (BORÓN, 2008)

A Teoria da Dependência e suas diversas vertentes mostram como o capitalismo passa a forjar uma forma específica de dominação imperialista, dividindo o globo em centro dominante e periferia dominada. Florestan Fernandes analisa como o novo padrão de imperialismo surgido no pós-guerra com a polarização da Guerra Fria é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino-americanos e produz sua crítica da economia política do subdesenvolvimento centrado na dialética entre centro e periferia:

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real (FERNANDES, 2009, p. 34).

A debilidade política das burguesias nacionais da periferia, a influência do capital financeiro privado internacional e a atrofia da democracia burguesa, na qual até os resíduos de participação popular foram esmagados com o autoritarismo dos golpes militares, são elementos presentes na análise de Florestan e que tornam ainda mais complexas as análises das classes sociais e – por consequência – das conjunturas históricas na América Latina. Por isso, a construção de uma teoria da revolução latino-americana é, ainda, fruto de intensos debates entre a esquerda da região.

Nesse sentido, mesmo com as transformações recentes, permanecem vivas as ideias de que a) a luta anti-imperialista não caducou na América Latina, de maneira que o nacionalismo crítico não perdeu o sentido com a globalização da economia; b) o desenvolvimento capitalista não é uma via de mão única ou segue um evolucionismo histórico inevitável; c) os interesses imperialistas estão internalizados nas nações dependentes, em relação dialética com a estrutura de classe dessas nações; d) é necessário articular economia e política para compreender a realidade dependente de países latino-americanos. (BOITO JR., 2011)

O imperialismo estadunidense ainda faz prevalecer sua

hegemonia. Os elementos apontados por Ana Esther Ceceña para comprová-lo, em que pese estarem contidos em um texto de 2003, são ainda atuais: monopólio dos recursos naturais, das fontes de energia, das matérias primas reais e potenciais, geração de tecnologia de ponta para domínio militar e importação à periferia; domínio dos meios de comunicação; e capacidade de utilização de um exército de trabalhadores ilimitado e diverso em termos histórico-culturais, sendo uma questão cada vez mais decisiva o aumento da mobilidade da força de trabalho.

Observa-se, pois, que há uma especificidade do modelo capitalista de acumulação neoliberal quando estamos analisando a América Latina: a tentativa de restaurar o poder de classe se dá, no caso da burguesia do centro do capital, em aliança com as burguesias locais da periferia, que servem, por seu caráter débil e associado, como uma espécie de correia de transmissão da corrida por aumentar as taxas de lucro. Por isso, prevalecem a hegemonia do capital financeiro, a retirada de direitos sociais, a remessa para o centro da mais-valia gerada na periferia, os acordos com os organismos internacionais com o Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM, etc.

Recorremos, então, à explicação de Boito Jr. (2011) a respeito das contradições entre as frações burguesas. O autor explica que

A resistência ao modelo neoliberal pode vir não apenas dos trabalhadores, interessados em, pelo menos, recolocar limites ao poder burguês e reiniciar um processo de redistribuição da renda, como também das burguesias internas latino-americanas (...). É certo que a resistência dos trabalhadores e a resistência burguesa ao neoliberalismo possuem natureza e objetivos distintos, mas ambas são reais (BOITO JR., 2011, p. 131).

Longe de estar morto, o desenvolvimentismo, como tentativa moderada de enfrentamento à ortodoxia neoliberal, não só ainda existe no subcontinente, como são a ideologia econômica que domina o cenário brasileiro e cuja base social são as burguesias internas dos países latino-americanos.

No Brasil, os governos Lula (e podemos com segurança acrescentar: o primeiro governo Dilma) se sustentaram numa ampla coalizão de forças políticas que possui como sustentáculo a burguesia interna

brasileira, uma fração de classe, que, nos países dependentes, ocupa uma posição intermediária entre “a antiga burguesia nacional, passível de adotar práticas anti-imperialistas, e a velha burguesia compradora, mera extensão do imperialismo nesses países” (BOITO JR., 2012, p. 67)⁵. Assim, essa fração de classe busca, ao mesmo tempo, associar-se ao imperialismo e limitar sua expansão no interior do país, com sustentação política de alguma frente de coalizão.

Nesse caso, o projeto econômico que expressa a relação de representação política entre o governo e a burguesia interna é o que o autor denomina *frente neodesenvolvimentista*. Trata-se de um projeto que possui três diferenças significativas em relação ao desenvolvimentismo do período de 1930-1980 no Brasil: índices mais modestos de crescimento econômico; aceitação da especialização regressiva, concentrando-se nos setores de processamento de produtos agrícolas, pecuários e de recursos naturais e focando a indústria de transformação nos segmentos de baixa densidade tecnológica (construção civil, siderurgia e mineração); e centralidade na exportação. São, pois, mudanças integralmente interessantes à burguesia interna e, o que é mais importante: é o “desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico” (BOITO JR., 2012, p. 69).

Por isso, é possível afirmar que, ao menos até 2014, não é um bloco hegemônico burguês que se situa na oposição ao governo petista no Brasil e tampouco uma coalizão classista ou fundamentalmente popular que constitui a frente que governa o país. Seguindo a análise do mesmo autor, a frente neodesenvolvimentista em questão, que ocupa o bloco no poder, é dirigida pela grande burguesia interna brasileira – o que significa que essa fração é hegemônica nessa correlação de forças. Porém, a frente não resultou fundamentalmente dessa fração de classe, mas sim da luta do movimento sindical e popular, dadas as origens do Partido dos Trabalhadores – PT, e as insatisfações populares com o neoliberalismo levado a cabo pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, durante a década de 90. Trata-se, pois, de uma aliança contraditória: por um lado, as frações de classe populares – trabalhadores desorganizados, movimento sindical e movimento popular – são a força

principal da frente e é nelas que o governo pôde se apoiar e obter expressivos resultados eleitorais; por outro, a grande burguesia interna – composta pelas indústrias da construção naval, civil, pesada, parte da indústria de transformação, agronegócio e grandes bancos privados nacionais – logra posição de hegemonia no bloco no poder ao ser a força dirigente da frente.

A unidade é instável⁶ e garantida através de medidas protetoras do Estado brasileiro para melhorar a posição que ocupa no capitalismo dependente, sobretudo com a política de facilitação de crédito via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES. O mais importante é que a disputa dos interesses da burguesia interna com o grande capital internacional e as frações de classe a ele diretamente associadas é a contradição principal que moveu, até 2014, a luta dessas frações burguesas. Há contradições profundas no interior da frente neodesenvolvimentista e mesmo no interior da grande burguesia interna, mas elas são tratadas, por essas frações, como secundárias. (BOITO JR., 2012)

Para nós, interessa sobremaneira a posição de um setor importante da grande burguesia interna que é a indústria nacional. A pauta da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, e da Confederação Nacional da Indústria – CNI, as duas maiores entidades representativas desse setor, foi prontamente atendida pelo Executivo durante os dois governos Lula. A indicação de Guido Mantega, representando uma suposta linha menos monetarista que Palocci, para o Ministério da Fazenda, apoiado pela FIESP, além de diversas outras indicações empíricas apontadas por Boito Jr. (2012), mostram a influência da indústria nas decisões do governo. O segundo mandato de Lula é concluído com o desenho de um novo programa para a Educação Profissional e Técnica praticamente acabado: era o PRONATEC, iniciado logo em 2011 na primeira gestão de Dilma.

O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO (PRONATEC) COMO RESULTADO DA ERA NEODESENVOLVIMENTISTA

Os apontamentos que aqui apresentamos não esgotam a análise das políticas de Educação Profissional no Brasil a partir do ponto de vista proposto nas linhas anteriores. Antes, são contribuições para os estudos no campo das relações entre trabalho e educação, tentando encontrar, em um aporte teórico-metodológico pouco utilizado, um terreno fértil para as investigações nesse âmbito. A primeira observação é metodológica, no que diz respeito à forma de cotejar o conteúdo das políticas públicas com as disputas de poder no seio do Estado. Boito Jr. (2012) nos dá pistas para tal, ao mostrar que uma análise do bloco no poder vigente no capitalismo neoliberal brasileiro exige estabelecer quais são os segmentos econômicos organizados como frações de classe burguesa e, por outro lado, comparar as demandas desses setores com as medidas do governo: “Tal procedimento poderia nos dar um perfil claro do bloco no poder e de sua fração hegemônica.” (P. 74)

A observação é pertinente para o caso específico das políticas de Educação Profissional. Não se trata de um procedimento simples, já que, nesse âmbito, as demandas desses grupos estão contidas, nas pautas de reivindicações de suas “entidades representativas”, em intersecções entre os campos da educação, do trabalho e do desenvolvimento econômico e social. É necessário, ainda, que se delimite o que se compreende por “entidades representativas”, esforço que pode encontrar contribuições importantes nos próprios estudos de Poulantzas (1977) a respeito dos conceitos de luta política e luta econômica de classes, ação aberta e declarada de uma classe e organização de classe.

Para nós, é claro que as federações e confederações que reúnem representantes de frações burguesas – como a FIESP e a CNI já citadas, além da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN, Câmara da Indústria da Construção Civil – CBIC, Sistema S⁷, entre outras – são entidades importantes que possuem um conjunto de pautas propositivas para a educação. No que diz respeito às classes populares, os movimentos sociais e o movimento sindical possuem também suas formulações e reivindicações próprias no que diz respeito à Educação Profissional e travam

as disputas que lhe são possíveis na formulação das políticas. A questão para a qual chamamos atenção é a necessidade de se comparar todas essas reivindicações com o conteúdo das políticas em curso propostas pelo Estado brasileiro.

No que diz respeito às atuais políticas de Educação Profissional, o “percurso histórico controvertido” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) que as caracterizou desde o início do primeiro governo Lula no Brasil, em 2003, parece acompanhar as contradições presentes no seio do bloco no poder. Obviamente, não se trata de um movimento de ação/reflexão, através do qual as políticas são “geradas” mecanicamente segundo algum tipo de “desenho” de perde-ganha entre as forças que disputam o bloco; a própria caracterização da conjuntura que expusemos anteriormente possui suas inúmeras contradições e reconfigurações, de modo a, por exemplo, não excluir por completo as frações burguesas diretamente ligadas ao capital financeiro da frente neodesenvolvimentista ou possibilitar aproximações da burguesia interna com a frente de oposição. O que apontamos aqui são, antes, características gerais que podem ser também encontradas no conjunto das políticas públicas que tocam na questão nevrálgica da formação da classe trabalhadora.

O que podemos afirmar inicialmente é que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC, iniciado no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff em 2011, parece sintetizar os anseios de setores da grande burguesia interna brasileira. O PRONATEC tem o objetivo central de “ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica”, expandindo, interiorizando e democratizando a oferta, em relação com as demais políticas de distribuição de renda no país. (BRASIL, 2011) Com aumento gradativo no número de novas vagas abertas anualmente, a meta do programa foi ofertar mais de 7.900.000 vagas na Educação Profissional Técnica até 2014, considerando-se tanto os cursos técnicos quanto os de formação inicial e continuada. Para a segunda etapa, preveem-se mais quatro milhões de vagas, totalizando uma meta de quase doze milhões nos oito anos de vigência do programa (2011-2018).

O que chama a atenção é a distribuição das matrículas segundo a esfera administrativa. Nossas estimativas são de que o Sistema S

(sobretudo SENAI, SENAC, SENAT e SENAR) é responsável por 70% da expansão. O restante é dividido em 14% para a expansão da Rede Federal (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), 6% para escolas públicas estaduais, 5% para instituições municipais e 5% escolas técnicas e IES privadas⁸. Em relação aos recursos investidos no PRONATEC, a previsão de gastos do governo até 2014 foi de 14 bilhões de reais. (BRASIL, 2013; 2015)

Como o programa prevê a concessão de bolsas de estudo e crédito educativo numa parceria entre governo e Sistema S, trata-se de um aporte direto de recursos públicos para entidades sindicais administradas e organizadas para formar a mão de obra de setores específicos da grande burguesia interna. O Sistema S é historicamente um sistema de formação técnica criado pela indústria e comércio nacional na década de 40, durante o primeiro surto desenvolvimentista do país.

O caráter da formação ofertada hegemonicamente pelo PRONATEC também é facilmente verificada já na oferta nacional: do total das matrículas previstas na primeira etapa do programa, 29,7% delas concentram-se em currículos de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – ETPN (nas modalidades concomitante, integrado ou subsequente) e 70,3% em cursos de formação inicial e continuada, que possuem carga horária reduzida (60 a 300 horas) e são fundamentados no treinamento direto para o mercado de trabalho. (BRASIL, 2013) Além disso, internamente à ETPN, a oferta mediante currículo integrado, reivindicação histórica das classes populares e fundamentado na perspectiva politécnica de educação, não é predominante: o crescimento nacional foi de 15% entre 2011 e 2012 e 13% entre 2012 e 2013, totalizando 338.390 matrículas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014), o que representa pouco mais de 20% do total de matrículas da Educação Profissional.

Por outro lado, a expansão prevista é equivalente ao crescimento da Educação Profissional no Brasil durante pelo menos seis décadas anteriores a 2011, o que reflete as reivindicações dos setores populares e frações de classes organizadas que disputaram o poder do Estado durante os governos Lula e o primeiro governo Dilma. A aprovação do Decreto nº 5154/2004, que possibilitou o currículo integrado e rompeu com a cisão

obrigatória entre ciência e técnica, entre educação propedêutica e educação para o trabalho, que orientava a política de Educação Profissional no Brasil desde pelo menos 1997, também foi um avanço significativo e um compromisso de candidatura assumido por Lula no seio das contradições da frente neodesenvolvimentista.

Enfim, as comparações entre, de um lado, disputas de classe e frações de classe pela hegemonia do bloco no poder de Estado e, de outro, “controvérsias” no percurso das políticas de Educação Profissional no Brasil são inevitáveis e constituem o centro do percurso analítico proposto neste trabalho. É necessário dispor de um conjunto de dados maior do que o que dispomos até aqui para afirmar a natureza do PRONATEC como um programa típico da correlação de forças que regeu a política brasileira nesse período.

CONCLUSÕES

Os elementos apresentados nos limites deste artigo são ainda iniciais e servem como primeiras aproximações para uma pesquisa em fase de maturação. Como já explicitamos, o corpo teórico que procuramos aqui desenhar, com aportes da Ciência Política e da Sociologia, nos permite uma visão de totalidade histórico-estrutural da conjuntura política que caracteriza o Brasil atualmente. Trata-se, assim, de um esforço interdisciplinar que contribui tanto para uma investigação das políticas de Educação Profissional no Brasil quanto para um aprofundamento da análise da conjuntura do país.

O principal esforço consiste em, como destacamos, analisar as demandas das frações de classe que compõem essa correlação de forças e cotejar com o desenho das políticas de Educação Profissional brasileiras, unificadas atualmente no PRONATEC. A distribuição dos cursos nas regiões do país, os cursos ofertados por setor da economia e a avaliação da implementação do programa em termos de incorporação da mão de obra por esses setores são questões que devem ser tomadas em conta nesse esforço analítico, de modo a comprovar a tese de que o PRONATEC

representa interesses em disputa no seio no bloco no poder do Estado brasileiro, hegemônico pela fração interna da burguesia brasileira pelo menos na década compreendida entre 2003 e 2013.

As análises nesse sentido que buscam comparar realidades latino-americanas também podem fornecer importantes indicativos, recebendo aportes de produções acadêmicas da Ciência Política que aprofundam a conjuntura internacional e as disputas de poder na América Latina.

Finalmente, a dominância de uma classe social não pode ser verificada por aspectos puramente econômicos ou puramente políticos. Ou seja, uma política pública não é mero resultado da prevalência econômica de determinada matriz de desenvolvimento ou de determinada correlação de forças políticas, tampouco implicação direta do comportamento ação de sujeitos abstratos. Ao contrário, como mostra Poulantzas (1977):

Em particular em uma formação capitalista (...) podemos ver nitidamente a distinção entre o *poder econômico*, o *poder político*, o *poder ideológico* etc., consoante a capacidade de uma classe para realizar os seus interesses relativamente autônomos em cada nível. Em outras palavras, as relações de poder não se situam unicamente ao nível político, da mesma maneira que os interesses de classe não se situam unicamente ao nível econômico. As relações entre estes diversos poderes (...) referem-se à articulação entre as diversas práticas – interesses – de classe que refletem, de um modo defasado, a articulação das diversas estruturas de uma formação social (...). (POULANTZAS, 1977, p. 109)

A educação e, no caso em análise, o Ensino Médio e a Educação Profissional seguem sendo elementos de disputa. Desatar o “nó do ensino médio”, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), é uma tarefa cumprida ao nível da luta de classes, de modo que a análise dos avanços e retrocessos nesse sentido não deve estar centrada unicamente na aparência das transformações legislativas, mas nas disputas que caracterizam a instituição organizadora por excelência do poder político: o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOITO JR., Armando. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. In: ALIANGA, L.; AMORIM, H.; MARCELINO, P. (orgs.) **Marxismo: teoria, história e política**. São Paulo: Alameda, 2011.

_____. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JR., A.; GALVÃO, A. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

BORÓN, Atílio. **Socialismo siglo XXI ¿Hay vida después del neoliberalismo?** Buenos Aires: Luxemburg, 2008.

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

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2014**. Brasília, 2015. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18/04/2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Pronatec: novas oportunidades de acesso ao Ensino Técnico e Profissional**. Brasília, 2013. Disponível: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=124221&tp=1>>. Acesso em: 14/03/2015.

CECEÑA, Ana Esther. América Latina en la geopolítica del poder. In: **Alternatives Sud: Les dessous de l'ALCA**. Paris, v. X, p. 35-54, 2003.

CODATO, Adriano. Poulantzas 1, 2 e 3. In: CODATO, A.; PERISSINOTTO, R. **Marxismo como ciência social**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política educacional do governo Lula: um percurso histórico controvérsido. **Educação e sociedade: revista de ciência da educação**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1114, 2005.

_____. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um

direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate.** Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A burguesia mundial em questão. In: **Crítica marxista.** Campinas, n. 30, p. 29-48, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

¹ Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). lucasbpelissari@hotmail.com.

² Principais obras de Marx: *As lutas de classe na França de 1848 a 1850* (1850), *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte* (1852), *Grundrisse: fundamentos da crítica da economia política* (1857), *A guerra civil na França* (1871), *Carta a Friedrich Bolte* (1871), *Crítica do programa de Gotha* (1875). Principais obras de Engels: *As guerras camponesas na Alemanha* (1850), *Para a questão da habitação* (1873), *Anti-Duhring* (1878). Ver também recente publicação da Boitempo Editorial que reúne textos de Marx e Engels a respeito da Rússia, escritos entre 1875 e 1894: *Lutas de classe na Rússia* (2013).

³ Em Poulantzas, esse conceito é utilizado para descrever a especificidade da coexistência entre as diversas classes e frações de classes nas formações sociais capitalistas. Segundo o autor, pode-se estabelecer, “nestas formações, a relação entre, por um lado, um jogo institucional particular inscrito na estrutura do Estado capitalista, jogo que funciona no sentido de uma unidade especificamente política do poder de Estado, e, por outro lado, uma configuração particular das relações entre as classes dominantes: essas relações, na sua relação com o Estado, funcionam no seio de uma unidade política específica recoberta pelo conceito de bloco no poder.” (1977, p. 224)

⁴ Boito Jr. (2011) considera o neoliberalismo como um modelo de acumulação e dominação capitalista que é o resultado da ação da burguesia para restaurar seu poder e a rentabilidade do capital. As concessões feitas pelas burguesias durante o pós-guerra, tanto no Estado de bem-estar social, quanto no modelo desenvolvimentista da América Latina, introduziram limitações ao seu poder de classe, limitações estas que o neoliberalismo procurou neutralizar.

⁵ O conceito é trazido de Poulantzas (1975).

⁶ Não é objetivo do presente trabalho aprofundar esse tema, mas vale destacar que a frente neodesenvolvimentista vive atualmente uma conjuntura de forte instabilidade interna, com reconfiguração das forças que a compõem e construção de novas relações com setores do capital financeiro, que não compunham a frente objetivamente.

⁷ Os dados referem-se à primeira etapa do PRONATEC – 2011-2014. Para o PRONATEC 2, não é possível estimar essas proporções, visto que elas dependem da adesão das escolas em todo o país e da aceitação pelo governo mediante

processo de seleção.

⁸O Sistema S é um conjunto de 9 instituições a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI , Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, Serviço Social do Transporte – SEST, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP – tem legislação própria e receita garantida por meio das contribuições sociais.

RECEBIDO EM: Abril de 2015

APROVADO EM: Junho de 2015